



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA - UFDPAR  
CAMPUS MINISTRO REIS VELOSO - CMRV  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ESTER ALMEIDA DE OLIVEIRA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA SALA DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE EM ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE  
DE PARNAÍBA**

**PARNAÍBA  
2024**

**ESTER ALMEIDA DE OLIVEIRA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA SALA DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE EM ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE  
DE PARNAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena  
em Pedagogia da Universidade Federal do  
Delta do Parnaíba, como requisito institucional  
para obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia.

**PARNAÍBA  
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Delta do Parnaíba

O48p

Oliveira, Ester Almeida de

A prática pedagógica do professor na sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE em escolas públicas de Parnaíba. [recurso eletrônico] / Ester Almeida de Oliveira. – 2024. 43 f.

TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, 2024.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Francisca Maria de Sousa

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Inclusão. 3. Prática pedagógica. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Título.

CDD: 371.9

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter me sustentado em todos os passos da minha trajetória acadêmica, nos momentos bons e difíceis.

Agradeço a minha filha, que em meio a tantas guerras me trouxe paz. Ao meu pai, que com muito trabalho e debaixo de muito sol, me fez chegar até aqui, na sombra. À minha mãe, que doou tempo de sua vida para que eu pudesse ter tempo para a minha.

Aos meus irmãos, família e amigos que sempre torceram por minhas conquistas.

Quero agradecer imensamente minha orientadora, Professora Francisca Maria, por ter aceitado o desafio de me orientar e, principalmente, ter enriquecido minha trajetória acadêmica com experiências valiosas de aprendizagem.

Agradeço ao meu namorado, que no processo de desenvolvimento deste trabalho esteve comigo, me apoiando.

Enfim, a todos os que de certa forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar as práticas dos professores que atuam em salas de AEE ao aluno com TEA em escolas públicas da cidade de Parnaíba. O Transtorno do Espectro Autista-TEA se configura como um transtorno global do desenvolvimento que se estende por toda vida, evoluindo com a idade. Destaca-se que atualmente, o número de alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA matriculados em escolas de ensino regular tem aumentado. Diante do exposto, a pesquisa foi norteada a partir da problemática: Como contribuir com a prática pedagógica do professor do AEE em relação ao aluno com TEA em escolas públicas na cidade de Parnaíba? Para alcance do objetivo proposto, bem como resposta à problemática levantada, optou-se pela abordagem metodológica de natureza qualitativa, e pesquisa do tipo exploratória. Como campo de pesquisa definiu-se três escolas públicas municipais do Ensino Fundamental da cidade de Parnaíba. O instrumento de coleta de dados foi a construção e realização de questionários com professoras que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE, cujo objetivos específicos foram: observar as práticas e verificar as estratégias didáticas utilizadas pelas mesmas. Para fundamentar teoricamente esse estudo reportou-se as abordagens teóricas defendidas por: Mantoan (2015) Correia (1997), Mendes (2006), Cunha (2015), e outros teóricos que abordam sobre a temática em estudo. Os resultados da pesquisa revelam que, embora as escolas apresentem algumas limitações acerca da inclusão do aluno com TEA, as professoras, por sua vez, desempenham sua função com competência, à medida em que utilizam práticas pedagógicas eficazes para o atendimento desse aluno, auxiliando no seu desenvolvimento educacional e sua participação ativa na escola. Conclui-se, que tais resultados trazem a reflexão sobre a importância de formação docente especializada, como instrumento essencial em favor de desenvolver habilidades acerca de práticas pedagógicas inclusivas.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Prática pedagógica.

## ***ABSTRACT***

The aim of this study was to analyze the practices of teachers who work in ESA classrooms for students with ASD in public schools in the city of Parnaíba. Autism Spectrum Disorder (ASD) is a global developmental disorder that extends throughout life and evolves with age. It is noteworthy that the number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in mainstream schools has increased. In view of the above, the research was guided by the problem: How can we contribute to the pedagogical practice of ESA teachers in relation to students with ASD in public schools in the city of Parnaíba? In order to achieve the proposed objective, as well as answering the problem raised, we opted for a methodological approach of a qualitative nature, and exploratory research. Three municipal primary schools in the city of Parnaíba were chosen as the field of research. The data collection instrument was the construction and completion of questionnaires with teachers who work in the Specialized Educational Assistance (SEA) room, whose specific objectives were: to observe the practices and verify the didactic strategies used by them. This study was theoretically based on the theoretical approaches advocated by: Mantoan (2015) Correia (1997), Mendes (2006), Cunha (2015), and other theorists who deal with the subject under study. The results of the research show that although the schools have some limitations when it comes to including students with ASD, the teachers, on the other hand, perform their role competently, as they use effective pedagogical practices to assist these students, helping with their educational development and their active participation in school. In conclusion, these results reflect on the importance of specialized teacher training as an essential tool for developing skills in inclusive teaching practices.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Specialized Educational Care; Inclusion; Pedagogical practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>10</b>
<b>INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS .....</b>	<b>12</b>
<b>ASPECTOS LEGAIS SOBRE A PERSPECTIVA INCLUSIVA.....</b>	<b>17</b>
<b>ABORDAGEM TEÓRICA E PRÁTICAS SOBRE O TEA.....</b>	<b>20</b>
<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>24</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>39</b>

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um dos temas de debates na área educacional e as discussões acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, têm provocado uma grande reflexão nas salas de aulas regulares. Propor o estudo a respeito de uma educação inclusiva, possibilita a reflexão a partir do desenvolvimento de práticas que transformem a realidade educacional como um todo, e não somente dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando a inclusão como um direito constitucional, bem como o avanço da legislação, foi possível observar um aumento no número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas de ensino regular. Nessa perspectiva, constata-se que são cada vez mais frequentes matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA nas escolas.

O Transtorno do Espectro Autista-TEA tem como característica, dificuldades nas capacidades sociocomunicativas (comunicação e na interação social), e no comportamento, tendo em vista a limitação nos padrões das atividades ou dos interesses. Diante disso, a chegada da criança com TEA no ambiente escolar causa grande preocupação por parte da escola. Nesse momento, surge o questionamento dos profissionais da educação quanto à inclusão dessas crianças, visto que a escola demanda de adaptações no âmbito do currículo e da prática pedagógica do professor que atua com esse público. Portanto, é preciso que a escola disponha das condições necessárias e adequadas para atender às necessidades desses alunos, garantindo seu acesso e permanência. Além disso, faz-se necessário um olhar mais profundo do professor em relação às necessidades de cada aluno, focando não somente em suas dificuldades, mas, em suas potencialidades, para que realmente esse aluno se sinta incluído e assim o processo de ensino-aprendizagem se efetive.

Diante do desafiador cenário da inclusão escolar de pessoas com TEA, o presente trabalho tem como tema “A Prática Pedagógica do Professor na sala do Atendimento Educacional Especializado-AEE em escolas públicas na cidade de Parnaíba”. O interesse pelo tema partiu de experiências vivenciadas na área da Educação Especial, e de reafirmar a grande importância dos professores de Atendimento Educacional Especializado-AEE em se aprofundarem ainda mais nos estudos acerca do aluno com TEA e sua inclusão escolar. Nesta perspectiva, essa temática ressalta que a inclusão do aluno com TEA implica na necessidade do professor de AEE compreender as especificidades de seus alunos, para que possa desenvolver

práticas e estratégias de ensino que beneficiem o processo educacional deste aluno, estimulando principalmente sua participação ativa no ambiente escolar.

Diante do exposto, o presente trabalho teve por objetivo geral analisar as práticas dos professores que atuam em salas de AEE ao aluno com TEA em escolas públicas da cidade de Parnaíba, e como objetivos específicos, identificar na cidade de Parnaíba, três escolas públicas que possuam sala de AEE na qual disponha de professor que trabalhe com alunos com TEA; observar as práticas dos professores que atuam em salas de AEE ao aluno com TEA em escolas públicas da cidade de Parnaíba; verificar as estratégias didáticas realizadas pelos professores que atuam em salas de AEE ao aluno com TEA em escolas públicas da cidade de Parnaíba. Para isso, a pesquisa foi norteada a partir da problemática: Como contribuir para as práticas do professor do AEE em relação ao aluno com TEA em escolas públicas na cidade de Parnaíba?

Diante disso, para fundamentar o estudo, reportou-se as abordagens teóricas defendidas por Correia (1997), Mendes (2006), dentre outros, para contextualizar a Educação Especial. No que se refere à inclusão e as práticas pedagógicas inclusivas remete-se a perspectiva de Mantoan (2002) e outros autores. Quanto aos dispositivos legais na área da educação inclusiva, pode-se destacar a Constituição Federal (1988), bem como a Convenção de Guatemala (1999). Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas ao aluno com TEA, o estudo reportou as abordagens teóricas segundo Cunha (2015) e Carneiro (2013).

A pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo exploratória. Os campos de pesquisa foram três escolas da rede pública da cidade de Parnaíba e os sujeitos da pesquisa foram três professoras atuantes em salas de AEE. Para a coleta de dados, utilizou-se como procedimento, o questionário. Nesse segmento, a análise de dados se deu a partir da definição de categorias mediante a exploração do questionário. As categorias de análise contemplam: Concepção de escola inclusiva na cidade de Parnaíba; Concepção dos professores quanto à prática na sala de AEE; Estratégias didáticas utilizadas no atendimento ao aluno com TEA.

Por fim, o trabalho de pesquisa está estruturado por seções, onde a primeira seção aborda o Histórico da Educação Especial. Nesse segmento, Inclusão e Práticas Pedagógicas Inclusivas são enfatizados na segunda seção. A seção seguinte aborda os Aspectos Legais Sobre a Perspectiva Inclusiva. Em seguida, a quarta seção trata da Abordagem Teórica e Práticas Sobre o TEA. O Percorso Metodológico da Pesquisa é apresentado na quinta seção. Nesse segmento, a Análise e Discussão dos Dados são apresentadas na última seção do trabalho.

## HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A aceitação social de pessoas com deficiências percorre um longo percurso histórico, muitos registros históricos evidenciam que as vidas desses sujeitos por muitas vezes foram ameaçadas. É possível, ainda, constatar que várias das questões discriminatórias que compreendemos acerca dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais-NEEs, demonstram-se na história.

A história da educação especial, de acordo com Correia (1997) remete à idade antiga, na qual comumente aconteciam práticas de exclusão para com as crianças que nasciam com alguma deficiência. Além disso, na Roma antiga, as crianças tidas com algum defeito, eram atiradas em rios profundos, ou de altos penhascos. Os egípcios matavam as crianças deficientes com marretadas na cabeça, enterrando-as em sarcófagos ou em urnas, acreditando que dessa forma, a alma seria purificada e voltaria perfeita em inteligência e beleza (CORREIA, 1997, p. 56).

No mundo ocidental, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, segundo Ferreira (1994) teve início no mundo ocidental no século XVI, quando o papel da igreja como fonte de influência começou a desaparecer e a medicina o tornou como objeto de estudo. Assim, nas escolas públicas, as aulas especiais surgiram no início do século XX com o objetivo de proporcionar uma educação diferenciada ao estudante com deficiência.

Este sistema de Ensino Especial paralelo criado para educar as pessoas com deficiência é defendido por muitos autores atualmente, embora contribua para que estes sujeitos sejam excluídos e segregados da sociedade que os nega. Pressupõe-se que estes autores aparentemente desconhecem a importância da construção de um processo gradativo de inclusão, o qual é aconselhado por muitos, tendo em vista que a educação possibilita um indivíduo de conviver na sociedade com qualidade, sendo esta responsável pela socialização, objetivando a integração do sujeito com o meio, tendo assim, um caráter cultural evidenciado.

No período do Brasil Colônia, as pessoas com deficiência não tinham nenhum tipo de atenção e cuidado por parte do poder público, eram deixadas de lado pela sociedade que aos poucos foi direcionando a atenção para a condição de total desprezo na qual essas pessoas se encontravam. Dessa forma, o modo como a educação da pessoa com deficiência se integrou no Brasil, destaca-se de modo a retratar a participação da sociedade civil e a organização inicial da política inclusiva.

Assim, o atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, teve início no período do Império, sendo desenvolvidas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

A Educação é referenciada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), como sendo “direito de todos e dever do Estado” (p. 56), devendo ser valorizado, nesse contexto, o direito à Educação Especial. Consideremos o artigo 205:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.89).

No contexto da educação inclusiva, nos dias atuais, mostrou-se a necessidade de aprimoramento nos currículos dos cursos de Formação de Docentes, assim como outros cursos de profissionais e áreas do conhecimento que atuam e interajam com os alunos com necessidades educacionais especiais. Mendes (2006) destaca que as discussões a respeito da inclusão no Brasil se potencializaram na década de 1990 em razão da cultura americana penetrar em nossa sociedade, levando em conta que os movimentos de reestruturação do sistema educacional como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

No Piauí, a educação especial na perspectiva inclusiva abrange uma prática pedagógica na qual defende o direito de todos os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação de se situarem de forma homogênea, aprendendo juntos, partilhando e participando, sem nenhum tipo de discriminação/exclusão.

Através de várias políticas públicas no estado do Piauí, a Secretaria de Estado para Inclusão da Pessoa com Deficiência (SEID) consolidou, no ano de 2021, sua contribuição para com a luta em favor desse segmento. Além disso, no decorrer do ano, com a colaboração de entidades e conselhos, a SEID viabilizou projetos e ações, tendo como objetivo a promoção de igualdade de oportunidades, bem como acessibilidade, respeito e inclusão para todas as pessoas com deficiência.

## INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A inclusão, segundo o dicionário Luft (2002), tem sua definição entendida como compreender, abranger, introduzir ou fazer parte. Sob essa perspectiva, a escola, sendo agente principal para construção do conhecimento tem enfrentado o grande desafio de tornar-se “inclusiva”, tendo em vista que, de modo implícito, constata-se que a mesma ainda compreende uma parcela excludente, que discrimina e segrega.

O princípio da inclusão compreende reconhecer a necessidade de percorrer o caminho à escola para todos, na qual inclua todos os alunos e atenda às necessidades particulares de cada um (SALAMANCA, 1994). Desse modo, a escola se torna inclusiva no momento em que identifica a diversidade de seus alunos, respondendo com competência pedagógica a realidade do alunado. Diante dessa concepção, a educação inclusiva pressupõe a instalação da escola para receber a diversidade das necessidades dos alunos nas escolas regulares.

Para Glat e Blanco:

A educação inclusiva é um novo paradigma educacional, idealizado em uma escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, onde os instrumentos de exclusão e discriminação, até então utilizados, são substituídos por métodos de identificação e quebra de barreiras para a aprendizagem. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 23)

Assim, entende-se que a Educação Inclusiva se caracteriza como a inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua condição física e mental, no ensino básico escolar, no qual a sociedade, o Estado, o meio familiar e corpo docente das instituições de ensino têm um papel fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, sobretudo as pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, basear a educação escolar nesta nova proposta educacional denota estar de acordo com a promoção da igualdade para com a condição humana, proporcionando uma educação democrática, de maneira que o educando aprenda, muito mais, aprendendo com base na sua especificidade. A educação inclusiva é uma ferramenta com a capacidade renovadora nas escolas, ao tempo em que permite a expansão de horizontes e a participação ativa dos estudantes no processo ensino/aprendizagem, manifestando a proposta de um novo significado da tradicional organização de ensino para receber o aluno com necessidade especial, considerando neste cenário, as políticas utilizadas, os métodos de ensino, além de outras dinâmicas do espaço escolar.

A partir destes pressupostos, pode-se entender que as práticas inclusivas tendem a possibilitar que todos os alunos, sem distinção tenham acesso ao processo

ensino/aprendizagem, considerando aqueles que precisam de uma atenção especial, como os alunos com necessidades educacionais especiais, esta maneira de conduta se refere à uma educação voltada para a ética, valorizando posicionar todos no mesmo patamar, embora determinados estudantes independem de um falso padrão de normalidade.

A inclusão se apresenta como sendo um movimento amplo, que difere de integração, uma vez que se conceitua por apoiar os alunos com deficiência no ensino regular. Para Guijarro (2005) a inclusão tem seu foco na transformação da educação comum, extinguindo os obstáculos que limitam o processo de aprendizagem e a participação destes alunos na escola. Ainda há muito a se fazer para alcançar um sistema capaz de propor oportunidades iguais a todos os alunos mediante as limitações específicas de cada um, de modo que não se adeque ao modelo de exclusão geralmente utilizado.

Diante disso, a inclusão é compreendida como um movimento que visa reconsiderar a escola, transformando-a de um ambiente discriminador para um espaço aberto a todos. A educação inclusiva é entendida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam atendidas (MANTOAN, 2006). Todavia, simplesmente inserir os alunos fisicamente na escola não é o suficiente, é preciso salas de aula apropriadas, acessos inclusivos nos banheiros, no pátio, no ambiente escolar de modo geral. Também é necessário que a escola apresente um Projeto Político Pedagógico formalizado e, principalmente, professores capacitados, e alunos dispostos a se relacionarem com essa realidade.

Desse modo, em qualquer nível ou modalidade de ensino, a efetivação da educação inclusiva se dará apenas quando houver uma transformação do sistema educacional, de modo que seja remodelado, envolvendo práticas estruturais políticas e físicas. Assim, os educadores, em suas práticas docentes, devem integrar-se nessa mudança, revendo concepções e atitudes assumidas dentro das salas de aula que reforçam ideias e princípios excludentes.

Nessa perspectiva, transformar o sistema educacional, ou seja, redefinir a prática docente, não é uma tarefa fácil quando se recebe uma formação altamente excludente baseada na individualização do ensino e da aprendizagem, na meritocracia e na elitização. Não é algo simples, porém não é algo impossível, ao tempo em que se compreende os princípios da equidade, do respeito, da igualdade na distinção, da participação ativa, valorizando e levando em consideração o “outro”, indivíduo que almeja por conhecimento.

Diante disso, emerge o grande desafio de reestruturar, de maneira inovadora e compreender a prática docente na perspectiva da educação inclusiva, bem como dar um novo significado a prática docente tendo em vista a diversidade de alunos que ingressam ano após ano nas instituições de ensino. É importante destacar aqui, uma indagação significativa mediante tal desafio: Como dar esse novo significado, especialmente aos sujeitos que são estigmatizados social e culturalmente, na história da humanidade, a ficar no campo da invisibilidade?

Nesse cenário, a adoção de novas práticas pedagógicas torna-se um importante instrumento de viabilização da mudança e da atualização dos conceitos, de modo que possibilitem um ambiente de maior interação e acesso ao conhecimento.

Para atender ao contexto da diversidade do espaço escolar, segundo Mantoan (2002), é preciso que as unidades escolares se reestruturem numa organização pedagógica renovada e desassociada dos níveis de ensino, o que exige aos docentes alterações de suas concepções didáticas para atender a todos os educandos em variados ritmos de desenvolvimento e diferentes níveis de aprendizagem, de maneira que não utilizem práticas que favoreçam a exclusão escolar.

Com isso, faz-se necessário reconhecer as diferenças no contexto da sala de aula, bem como a valorização das mesmas no ambiente escolar. É preciso, portanto, de acordo com Mantoan (2002, 2004) que os educadores analisem suas condições de ensinar, de planejar, sem a homogeneização constante da prática pedagógica e dos trabalhos pensados singularmente para uma turma inteira, uma vez que existem várias maneiras de aprender e muitas formas de se ensinar.

Para o entendimento da prática pedagógica inclusiva, Ferreira (2003) afirma que é fundamental aprofundar-se no cotidiano escolar para repensar e interagir com todos e, assim, entender os elementos subjetivos de suas relações e comportamentos. Na perspectiva da autora, a prática pedagógica configura momentos de mediação entre educandos e educadores, onde todos se encontram envolvidos pelos princípios de respeito, solidariedade, cooperação e inclusão.

A prática pedagógica inclusiva não está focada apenas em um componente do todo pedagógico, visto que está composta pelas interconectividades e inter-relações que constituem a instituição.

Nesse sentido, aponta Ferreira (2003, p.12):

[...] É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da Instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente

escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um. (FERREIRA, 2003 p.12)

Sendo assim, a prática pedagógica inclusiva é resultado de uma variada articulação do conhecimento dos indivíduos no cenário escolar e, também, do rompimento de modelos discriminadores e segregadores. Desse modo, reorganizar os momentos pedagógicos, dar espaço para a participação da família, tal qual trabalhar de maneira cooperativa, evidenciam novas possibilidades para o desenvolvimento e efetivação do ambiente inclusivo.

É importante entender a respeito das ideias que se tem em relação ao modo de executar os processos de aprendizagem. É necessário compreender que o ensino baseado em ideias que não levam em consideração o sujeito da aprendizagem, visando unicamente o mérito e a igualdade no aprender, não coincide com o fundamento básico da escola inclusiva, já posto na Declaração de Salamanca (1994) – Tópico III, Item 7 - Orientações para ações em níveis regionais e internacionais, que é a de que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994. p. 16)

Conclui-se e entende-se dessa referência por “currículo apropriado”, intrinsicamente em uma perspectiva inclusiva, aquele que se baseia em abordagens teóricas as quais levam em conta práticas de ensino firmadas na realidade concreta, ou seja, que se atentam constantemente com o desenvolvimento de valores conforme as circunstâncias sócio históricas e com a maneira de ser e aprender dos educandos.

Os autores Papim, Araújo, Paixão e Silva (2018) consideram que:

O professor deve ter as estratégias para realizar uma metodologia satisfatória que seja inclusiva. Para isso, a instituição educativa deve ser ativamente participante da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas competências (PAPIM; ARAÚJO; PAIXÃO E SILVA, 2018, p. 18)

Nessa perspectiva, incluir novas práticas no espaço pedagógico das instituições de ensino é de fato um difícil processo, à medida que demanda determinado saber do corpo docente e técnico de modo geral, o que exige qualificação específica, objetivando o desenvolvimento de políticas e adaptação dos currículos aos planejamentos, como também a adequação dos

métodos de ensino às habilidades e competências individuais e coletivas dos estudantes. Para tanto, requer refletir sobre as limitações e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A escola, e, especialmente o professor, em suas fontes intermináveis de vivências e de inspiração, apresenta suas construções quanto ao que sabem em relação a determinados assuntos, provocando a curiosidade sobre novas concepções. Por conseguinte, as práticas inclusivas apontam como sugestão atividades que impulsionam a interatividade entre os sujeitos do meio escolar, entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu espaço ao redor, entre as famílias e o planejamento escolar. Diante disso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), apontam que “a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola” (p.72).

Entende-se então que, desenvolver uma sala de aula inclusiva configura um grande desafio, visto que, de acordo com Sanches (2005) a inclusão escolar se consolida apenas se forem desenvolvidas, inseridas e praticadas em sala de aula estratégias e ações que divergem das que normalmente são praticadas, todavia tal condição depende de atitudes, conhecimento, habilidades e aptidões dos docentes para renovarem, usando a criatividade para desenvolverem contextos para um processo de ensino que atenda às necessidades e potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com a política nacional de educação especial na concepção da educação inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, se desenvolve um novo marco legal, organizacional e teórico da educação brasileira. A implementação do Atendimento Educacional Especializado surge como uma modalidade de acompanhamento à formação de estudantes com deficiência, sendo complementar ou suplementar, a qual não substitui a educação escolar regular. De acordo com Mantoan (2010) o AEE se configura com uma interpretação inovadora da Educação Especial, tendo suas próprias especificidades organizacionais e legais.

Partindo disso, é válido enfatizar que o Atendimento Educacional Especializado-AEE é uma modalidade de ensino que surgiu para auxiliar no desenvolvimento escolar e social do aluno com deficiência que se encontra no processo de ensino aprendizagem educacional nas escolas públicas Municipais/ Estaduais garantido em todos os níveis e modalidades da educação básica, compreendido como oferta obrigatória dos sistemas educacionais. O atendimento deve ser realizado no contraturno da classe regular na própria instituição escolar ou em outra que possua oferta e estrutura para tanto. Assim:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009, p.2)

Diante do exposto, compreende-se que o AEE tem grande importância pois trabalha as necessidades reais do aluno, conforme seu ritmo de aprendizagem e suas singularidades individuais, de modo a possibilitar que o aluno desenvolva sua autonomia e aprendizagem, assim favorecendo o desenvolvimento das suas potencialidades, proporcionando a obtenção de habilidades inter e intrapessoais. Nesse sentido, o Atendimento Educacional especializado se estabelece como um serviço inovador que promove condições para uma inclusão escolar efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais, o qual, se ofertado de modo correto e eficiente nas escolas, pode provocar transformações significativas no ensino.

## **ASPECTOS LEGAIS SOBRE A PERSPECTIVA INCLUSIVA**

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a fundamentar-se em 1961 de acordo com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que indica o direito dos “excepcionais” à educação, de preferência dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao estabelecer “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não proporciona a organização de um sistema de ensino que atenda às necessidades educacionais especiais, assim, o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais acaba ganhando força.

A Constituição Federal de 1988 destaca como um dos seus objetivos primordiais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Caracterizando, no artigo 205, a educação como sendo um direito de todos, além de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, bem como a capacitação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, determina que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” é um dos princípios para o ensino garantindo, como dever do Estado, oferecer o atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, corrobora com os dispositivos legais descritos anteriormente ao estabelecer que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Ainda nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a elaboração das políticas públicas da educação inclusiva.

Por conseguinte, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial é publicada, de modo a orientar o processo de “integração instrucional” no qual o acesso do ensino regular às classes comuns é condicionado para as pessoas que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, propõe que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes, métodos, currículo, meios e organização específicos para o atendimento das suas necessidades; garantindo àqueles que não atingiram o nível requerido para a conclusão do ensino fundamental o término específico, em razão de suas deficiências. Define também, dentre o regulamento para a estruturação da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

O Decreto nº 3.298, que determina a Lei nº 7.853/89, ao estabelecer acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, aponta a educação especial como uma forma transversal a todos os graus e modalidades de ensino, destacando a atuação constituinte da educação especial ao ensino regular.

Ante as alterações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

Diante disso, as Diretrizes tornam o caráter da educação especial mais amplo, visando a execução do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar para com a escolarização, no entanto, ao considerar a provável substituição do ensino regular, não estimulam a admissão de uma política de educação inclusiva no ensino regular público, prevista no seu artigo 2º.

A Convenção da Guatemala (1999), determinada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, estabelece que as pessoas com deficiência usufruem dos mesmos direitos humanos

e principais liberdades que os demais indivíduos, apontando como discriminação baseada na deficiência toda distinção ou exclusão que impeça ou anule exercer os direitos humanos, bem como suas liberdades fundamentais. Este Decreto repercute significativamente na educação, visto que exige reinterpretar a educação especial, entendida no contexto da distinção, aderido para proporcionar a eliminação de empecilhos acerca do acesso à escolarização.

Na concepção da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece que as instituições de ensino superior prevejam, em sua estrutura curricular, formação docente focada na atenção à diversidade, contemplando conhecimentos em relação às especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando o apoio à transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, proporcionando um processo amplificado de formação de gestores e professores nos municípios brasileiros, a fim de garantir o direito de todos ao acesso à escolarização, tal qual à oferta do atendimento educacional especializado e à acessibilidade assegurada.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com vistas a disseminar as ideias e diretrizes mundiais para a inclusão, reforçando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Promovendo a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, determinando normas e critérios para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), embasada nos marcos legais e princípios pedagógicos, objetivando a igualdade de condições à acessibilidade da participação em um âmbito educacional inclusivo, estabelece a Educação Especial como tipo de ensino transversal a todos os graus, modalidades e etapas, desse modo, ele ocorre desde a educação infantil ao ensino superior, distribuindo recursos e serviços, bem como atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

## ABORDAGEM TEÓRICA E PRÁTICAS SOBRE O TEA

Estudos apontam que o Transtorno do Espectro Autista-TEA não é originado por uma única causa, além disso, suas características podem ser bem diversas, por esta razão é considerado uma síndrome multifatorial e multicausal. Desse modo, a dificuldade de comunicação social e comportamentos repetitivos são consideradas suas principais características, se apresentando antes dos primeiros três anos de vida do indivíduo. Nesse contexto, entende-se que o TEA é uma desordem capaz de afetar a capacidade de comunicação, do desenvolvimento de relacionamentos e de resposta apropriada quanto ao espaço que o cerca. Tendo em vista que se configura como um transtorno global do desenvolvimento, se estende por toda vida, evoluindo com a idade.

Assim, o indivíduo pode sofrer danos significativos em seus aspectos pessoais, sociais e educacionais, dependendo do grau em que estes sintomas se manifestam. (CAMPOS; PICCINATO, 2019). Vale dizer que o TEA não tem cura, no entanto, a amenidade de seus sintomas pode ser alcançada a partir de estímulos apropriados no decorrer de toda a vida.

Quanto ao aprendizado do aluno com TEA, é necessário, portanto, que o professor conheça as características particulares de cada aluno. Diante deste pensamento, Cunha (2017) aponta a possibilidade de adaptar as metodologias utilizadas no ensino destes alunos, para proporcionando seu desenvolvimento educacional. Desse modo, é muito importante que o professor se disponha a buscar conhecimentos acerca desses aspectos como afirma Minetto (2008, p. 17):

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p. 17).

Partindo disso, para o ensino do aluno com TEA, devem ser pensadas metodologias, dinâmicas e técnicas adaptadas a todas as necessidades de suporte, isso irá ajudar no seu desenvolvimento, pois o principal objetivo da prática é a aprendizagem, a qual traz grandes possibilidades de um desenvolvimento significativo.

Assim, é fundamental que esta criança seja incluída no meio escolar, desde a Educação Infantil, na qual irá desenvolver-se integralmente à medida em que utiliza de brincadeiras, imaginação e questionamentos. Acerca disso, Bosa (2006) evidencia que “promover educação formal a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos” possibilita o desenvolvimento das crianças com TEA. Além disso, a criança

aprende por meio da interação com outras crianças, beneficiando a interação social, bem como a comunicação e a aprendizagem como um todo a partir de práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, para pensar a Educação Inclusiva, se faz necessário que o professor conheça seu educando para desenvolver uma prática pedagógica que considere as suas especificidades, pois nenhum autista é igual e o professor deve levar em conta, de acordo com Cunha (2015):

(...) que no ensino do aluno com Transtorno de Espectro Autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerado a função social construtivistas da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (CUNHA, 2015, p.49)

O professor pode desenvolver possibilidades de ampliar a capacidade cognitiva dos alunos com TEA, mediante suas práticas pedagógicas inclusivas, envolvendo atividades lúdicas, tais como brincadeiras que prendam atenção dos alunos, despertando sua curiosidade. Além disso, o professor pode promover o desenvolvimento de comportamentos desejados através da socialização. Essas práticas lhe permitem avaliar tanto o desenvolvimento do educando, como o estabelecimento de suas estratégias de intervenção.

Partindo disso, é interessante que o professor utilize estratégias de ensino inovadoras que não foquem apenas em suas funções formais nem nas limitações estabelecidas no currículo escolar. Nesse contexto, quem primeiro ensina é o aluno e quem primeiro aprende é o professor (CUNHA, 2015).

Nessa perspectiva, o investimento em estratégias pedagógicas inovadoras que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA, torna-se essencial, visto que, ao avaliar suas práticas, o professor deve buscar viabilidades nas quais este aluno seja envolvido no contexto da sala de aula, proporcionando um ensino simultâneo com os demais alunos, sem desviar a atenção em atender às necessidades de sua especificidade (CARNEIRO, 2013). Desse modo, o processo de inclusão escolar do aluno com TEA, demanda modificações nas práticas pedagógicas, bem como no currículo e na ruptura de ações discriminatórias que dificultam a permanência deste público no ensino regular.

É válido destacar aqui, algumas das estratégias que podem ser usadas pelo professor no processo de ensino do aluno com TEA, como por exemplo, favorecer os vínculos afetivos; usar linguagem objetiva; dar privilégio às habilidades individuais dos alunos; propor tarefas simples, embora sejam diversas; manter sempre o incentivo; propor atividades capazes de

estimulem o raciocínio lógico; desenvolver um currículo adaptado, bem como adaptar o processo de avaliação e as metodologias; evitar atividades muito extensas; explorar o dia a dia, utilizar jogos; usar abordagens sensoriais (visual, auditivo, cinestésico); propor exercícios com base no interesse do educando; utilizar tanto o concreto quanto o lúdico, mesmo nos últimos anos da Educação Básica.

É importante frisar que o uso dessas estratégias depende de fatores como: reestruturação do projeto político-pedagógico, adaptação do currículo escolar e formação continuada apropriada para essas novas propostas, além, evidentemente, da estrutura física da escola, de materiais e de recursos, como estabelece a legislação educacional brasileira.

Partindo dessa concepção, um outro ponto a ser considerado relevante é investir na formação continuada do professor para que ele se mantenha sempre atualizado e preparado para desempenhar, da melhor forma, seu papel e uma sala de aula inclusiva. Contemplar a formação continuada dos profissionais como um processo relacionado às demandas da escola, é bastante destacado por Mantoan (2015, p. 81), quando diz que:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica em ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e os das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis de ensino. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (MANTOAN, 2015, p. 81).

Desse modo, a formação de professores se estabelece como uma grande ferramenta para possibilitar momentos de reflexão e desenvolvimento de novos docentes e, principalmente, de professores que ampliam esse pensamento. Admitir que é necessário estar em formação contínua possibilita ao professor relacionar a teoria com a prática de maneira que proporcione um ensino embasado no respeito à especificidade dos alunos.

Diante do exposto, é possível perceber a importância da adaptação dos sistemas de ensino em relação às propostas de educação para todos, na perspectiva da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino regular. Desse modo, o esperado é aquilo que Lira (2004) aponta: “promover uma melhor adaptação do indivíduo ao ambiente”. Dessa maneira, acredita-se que a utilização de práticas pedagógicas apropriadas para o ensino do aluno com TEA, pode proporcionar seu desenvolvimento a partir das possibilidades de suas limitações.

## PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente trabalho de pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que objetivou resultados que não estão sujeitos à medição numérica, mas às questões investigadas profundamente. Dessa forma, a pesquisa de natureza qualitativa está empenhada nos aspectos relacionados à realidade, voltado à qualidade das informações colhidas.

Nesse sentido, Minayo aponta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2009, p. 21).

Assim, é possível perceber que a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender perspectivas mais subjetivas, como ideias, comportamentos e pontos de vista. Parafraseando Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa qualitativa visa analisar e interpretar aspectos estudados a fundo, apontando a complexidade do comportamento do indivíduo, bem como fornece análises mais profundas acerca das investigações, atitudes e tendências comportamentais.

A pesquisa é do tipo exploratória, a qual “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 1991, p. 45). Assim, à medida em que a pesquisa exploratória objetiva mais aproximação com o problema, acaba tornando-o mais evidenciado, de modo a possibilitar o desenvolvimento de hipóteses. Nesse sentido seu foco é o aperfeiçoamento de novas ideias.

A maior parte das pesquisas do tipo exploratória compreende levantamento documental, bibliográfico, questionários ou entrevistas com pessoas que têm ou tiveram experiência com o problema. De acordo com Malhotra (2001, p.106), a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”.

O campo de pesquisa foram três escolas municipais da prefeitura de Parnaíba, chamadas aqui de Escola A, B e C. A escolha das escolas se deu por motivo de maior acessibilidade de locomoção, nas quais fui muito bem recebida pelas professoras participantes da pesquisa. A Escola A está localizada na Rua Xavante, N°1, Bairro Boa Esperança. Na referida escola há o funcionamento das etapas de formação de Ensino Fundamental e EJA - Educação para Jovens e Adultos. A Escola B está situada na Estr. de Rosápolis, N° 1401, Bairro São Vicente de Paula, a mesma oferece ensino regular dos anos finais do ensino fundamental e EJA – Educação de

Jovens e Adultos. A Escola C está localizada na Rua Marechal Pires Ferreira, s/n, Bairro Nossa Senhora de Fátima. Nessa instituição de ensino de educação básica funcionam os níveis de formação de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Como instrumento para a coleta de dados da pesquisa, foi utilizado o questionário, que possibilitou o levantamento de ideias, opiniões e interesses acerca do tema. O questionário, de acordo com Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” É importante destacar o alerta de Santos (2017) no qual determina que o questionário deve conter perguntas relacionadas ao problema da pesquisa, à temática investigativa, às perguntas norteadoras e aos objetivos geral e específicos do estudo. Desse modo, o questionário utilizado compreendeu perguntas abertas e fechadas com alusão ao tema investigado.

Para o levantamento das informações que aparecem neste estudo participaram três professoras da rede municipal de ensino. As professoras escolhidas, denominadas de “P1”, “P2”, “P3”. As professoras participantes da pesquisa atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado. É válido destacar que, as professoras participantes assinaram um termo de consentimento, o qual garantiu a coleta de dados.

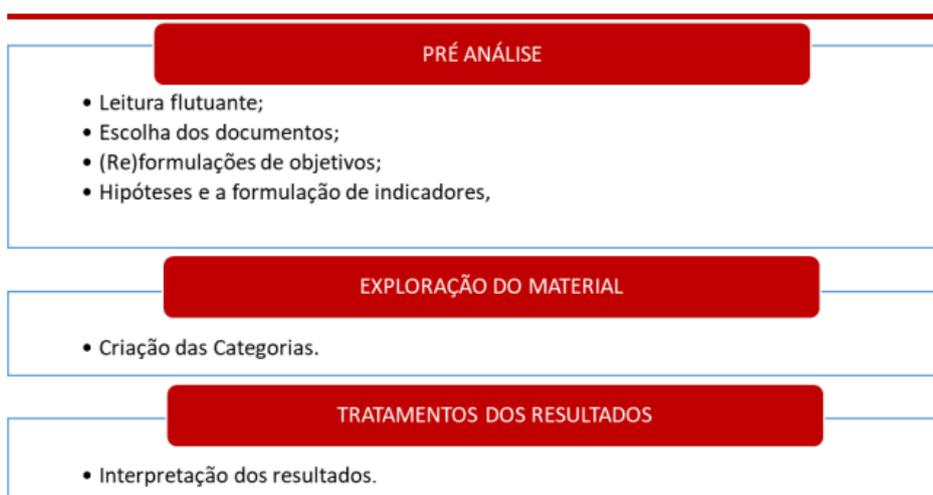
As Professoras P1 e P2 estão na atividade há mais de dez anos, já a Professora P3 atua há mais ou menos durante um período que varia de seis a dez anos. De início as professoras foram informadas acerca da finalidade do estudo, bem como a importância em contribuir com sua participação ao responder o questionário. A socialização do questionário foi agendada, considerando o horário adequado de cada professora envolvida. As Professoras P1 e P2 responderam ao questionário em um único dia, no horário de intervalo entre um atendimento e o outro. A Professora P3 recebeu o questionário no mesmo dia que as professoras citadas anteriormente, no entanto só pôde responde-lo no dia seguinte.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Mediante o questionário socializado, as respostas foram transcritas e analisadas de acordo com os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa. Assim, com o objetivo de responder ao problema e aos objetivos que o presente estudo se propôs, optou-se pela técnica de análise de dados, a Análise de Conteúdo defendida por Laurence Bardin.

Partindo disso, a Análise de Conteúdo é entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos, que se aprimora constantemente, com vista a analisar diferentes contribuições de conteúdos verbais ou não-verbais, através de uma sistematização de métodos admitidos numa análise de dados. Seguindo a técnica de pesquisa Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) o presente trabalho se constrói em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Os resultados da pesquisa decorrem da correlação sistemática entre essas fases. Vejamos abaixo na **Figura 1**, apresentada de modo simplificado, a sequência da técnica Análise de Conteúdo, conforme Laurence Bardin.

Figura 1 - Sequência da técnica Análise de Conteúdo de Bardin



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse segmento, a Pré-Análise é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo. Por meio dela começamos a organizar o material para que se tornasse útil à pesquisa. Nesta fase, tomamos como instrumento da leitura flutuante os questionários realizados com professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado. A leitura flutuante destes materiais possibilitou apresentar uma sistematização de ideias preliminares mediante as investigações. Considerando estas afirmações, em uma de suas regras, Bardin (2004) define a conveniência em assumir que os documentos devem manter correlação com os objetivos da análise.

Em seguida, tem-se a exploração do material, nesta fase o foco foi a categorização /codificação no estudo. A partir disso, a definição das categorias foi classificada, apontando os elementos constitutivos da pesquisa. Assim, os eixos foram categorizados de acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa, fazendo o levantamento de questões norteadoras que

levaram em conta palavras-chave acerca do tema trabalhado. Desse modo, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa, buscou-se a significação dos resultados mediante a análise dos dados. Assim, o tratamento dos resultados teve o objetivo de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio do questionário. Esta fase é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2010, p. 41).

Nesse segmento, é importante destacar que embora o estudo apresente pesquisa quantitativa fundamentada no emprego de dados estatísticos, a real preocupação são os resultados obtidos por meio da pesquisa qualitativa. Partindo disso, serão apresentados abaixo, os resultados encontrados na análise dos dados coletados através da socialização dos questionários com as professoras participantes da pesquisa. Os achados estão agrupados nas seguintes categorias de análise: concepção de escola inclusiva na cidade de Parnaíba; concepção dos professores quanto à prática na sala de AEE com atendimento ao aluno com TEA; estratégias didáticas utilizadas no atendimento ao aluno com TEA.

- **Concepção de Escola Inclusiva na cidade de Parnaíba**

A escola inclusiva deve ser uma escola para todos, na qual ocorra a interação entre os alunos, onde os mesmos possam vivenciar experiências de aprendizagem, visto que segundo Carvalho (2007), a perspectiva de inclusão remete à ideia de escola de educação especial. Logo abaixo para a compreensão dos dados coletados, foram construídos quadros e gráficos para explicar os resultados encontrados, norteando a discussão dos dados. O quadro 1 relata sobre a identidade da escola. Para isso os participantes descreveram de forma sucinta, observe-o:

Quadro 1 – Quanto a identidade da escola

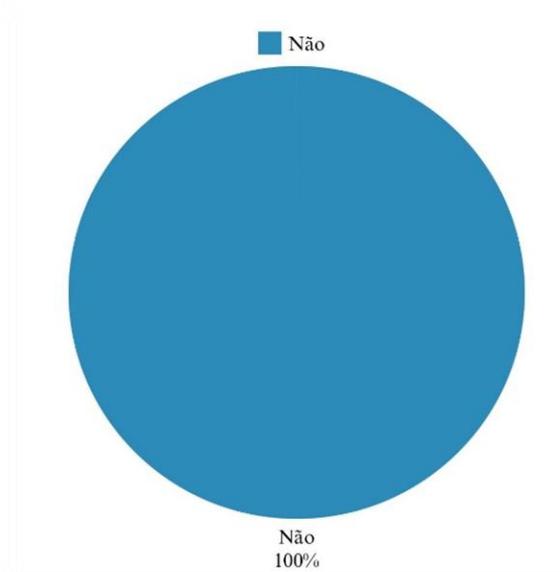
<b>Questão</b>	<b>Resposta P1</b>	<b>Resposta P2</b>	<b>Resposta P3</b>
Qual o nome da escola em que você atua como professor de AEE?	Escola 1	Escola 2	Escola 3

Fonte: elaborado pela autora

Como observado, em vista de manter o compromisso de discrição quanto a identidade das escolas, seus nomes foram transcritos de modo fictício. Partindo disso, é importante reforçar que a escola deve buscar adaptar-se para atender a inclusão. Para isso, é preciso fazer ajustes tanto no espaço escolar quanto no corpo docente. Para adaptar o ambiente escolar e o desenvolvimento de planos de apoio para promover uma educação inclusiva, o educador deve trabalhar, com a colaboração da equipe multiprofissional, composta por profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, intérprete de Libras etc.

Quanto ao atendimento ao aluno com TEA, a atuação da equipe multiprofissional na escola é essencial para a implementação de adaptações necessárias para desenvolver um ambiente inclusivo a este aluno, no entanto, com relação a essa demanda, as escolas aqui descritas, não possuem equipe multiprofissional para atendimento ao aluno com TEA, como observado abaixo no gráfico 1.

Gráfico 1 – Se a escola possui equipe multiprofissional que atenda o aluno com TEA



Fonte: Elaborado pela autora

Em se tratando do suporte integral da equipe multiprofissional quanto ao atendimento do aluno com Tea, fica evidente que as escolas não o possuem. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, respalda a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, junto a instituições acadêmicas e acrescidos por profissionais das áreas de pedagogia, saúde, assistência social, e psicologia, a fim de dar suporte ao trabalho dos professores da educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação. Assim, é entendido que a atual estrutura escolar apresentada é deficitária, e que a atuação da equipe multiprofissional, junto aos demais profissionais da educação, têm muito a contribuir para a garantia de uma assistência efetiva ao aluno com TEA.

Ainda tratando da questão analisada acerca da equipe multiprofissional, buscou-se complementar a informação por meio de uma pergunta de múltipla escolha, na qual a professora participante da pesquisa deveria marcar a opção que apresentava o profissional que atua junto a ela na sala de AEE. Abaixo, o quadro 2, apresenta as respostas das professoras quanto ao questionamento supracitado:

Quadro 2 – Profissionais que atuam junto ao professor de AEE

<b>Questão</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>
Caso a resposta acima seja sim, marque os profissionais que atuam junto ao professor da sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE:	<input type="checkbox"/> Psicólogo (a) <input type="checkbox"/> Psicopedagogo (a) <input type="checkbox"/> Intérprete de Libras <input type="checkbox"/> Fonoaudiólogo (a) <input type="checkbox"/> Terapeuta ocupacional	<input type="checkbox"/> Psicólogo (a) <input type="checkbox"/> Psicopedagogo (a) <input type="checkbox"/> Intérprete de Libras <input type="checkbox"/> Fonoaudiólogo (a) <input type="checkbox"/> Terapeuta ocupacional	<input type="checkbox"/> Psicólogo (a) <input type="checkbox"/> Psicopedagogo (a) <input type="checkbox"/> Intérprete de Libras <input type="checkbox"/> Fonoaudiólogo (a) <input type="checkbox"/> Terapeuta ocupacional

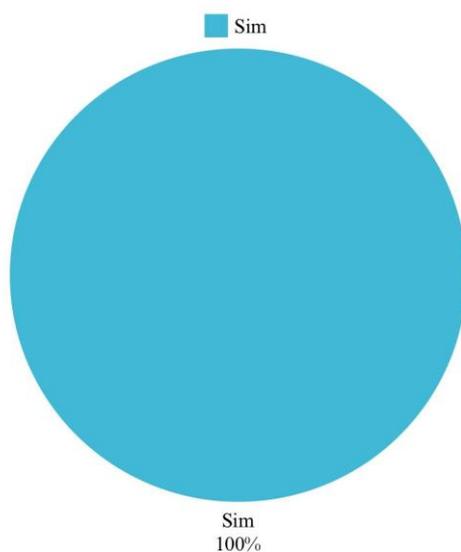
Fonte: Elaborado pela autora

Diante da exposição dos participantes, pode-se observar a lacuna existente nas escolas no que diz respeito à atuação da equipe multiprofissional no espaço de aprendizado que atenda o aluno com TEA. É válido ressaltar a dificuldade de padronização do diagnóstico do TEA, visto que os comportamentos e sintomas se manifestam de forma variada, por isso se faz necessário o acompanhamento com essa equipe, em vista de um diagnóstico adequado para o melhor desempenho desse aluno. Neste sentido, concordamos com Cunha (2014) quando aponta que é essencial uma análise multiprofissional com neurologista, pediatra, psicólogo, psiquiatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, professores da sala regular, professores de AEE e da família para que, em conjunto, proporcionem o desenvolvimento educacional do aluno com TEA de forma efetiva.

Compreende-se que, na escola, o papel da equipe multiprofissional é essencial para atender às necessidades específicas dos alunos, mantendo como foco o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, cabe à escola integrar o AEE em seu Projeto Político Pedagógico,

assegurando as condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Se o AEE integra o Projeto Político Pedagógico da escola



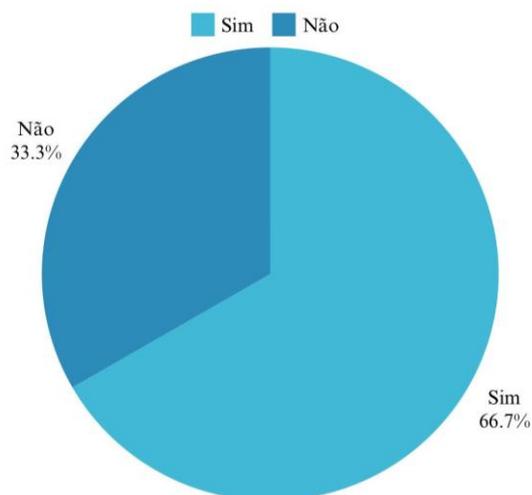
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme se pode notar, as escolas se desenvolvem como um espaço inclusivo, a medida em que assumem em seu projeto político pedagógico sistemas de ensino, metodologias, práticas e ações para o atendimento das necessidades dos alunos. Assim, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 37, define dentro do regulamento da estruturação da educação básica, possibilidades educacionais adequadas, tendo em vista as especificidades dos alunos, bem como suas condições de vida e interesses. Nesse sentido, pode-se compreender que é fundamental integrar a perspectiva inclusiva no projeto político pedagógico, bem como nas concepções, nas práticas pedagógicas, nos princípios e nos planos de ação da escola. Assim, o AEE se estabelece como uma maneira de garantir ao aluno com deficiência o acesso ao apoio e à recursos que visam reduzir as dificuldades enfrentadas a partir de suas necessidades.

Em consonância com os dados trazidos acima, o ideal é que a escola disponha de condições para atender ao aluno com TEA, sejam em materiais pedagógicos ou em sua estrutura. Nessa linha de pensamento, é importante ressaltar que a escola deve ter um olhar mais próximo e individual para o aluno com TEA, visto que este, apresenta características diversas que comprometem suas relações, bem como sua linguagem, tornando-se necessário um plano de apoio escolar especializado com estudo de caso de cada aluno com TEA para auxílio de seu

processo de aprendizagem. O gráfico abaixo apresenta os resultados obtidos a partir desta questão, observe:

Gráfico 3 – Se a escola possui plano de AEE com estudo de caso de cada aluno com TEA



Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se observar que 33,3% das escolas não possuem um plano de apoio escolar especializado para cada aluno com TEA, e 66,7% das escolas possuem esse plano. Diante dos dados obtidos, entendemos que as escolas consideram as especificidades do aluno com TEA, tendo como base para o plano de apoio escolar especializado, as particularidades de cada aluno. Partindo dessa afirmação, é válido destacar o pensamento de Ferreira (2003), de que é necessário que a escola se desenvolva como um espaço inclusivo, preparado e determinado a atender às especificidades de cada aluno. Desse modo, acerca do ensino do aluno com TEA, pode-se compreender a importância da escola em assumir condições apropriadas para todas as necessidades de suporte do TEA, visto que cada aluno com TEA dispõe de potencialidades e necessidades específicas de aprendizagem.

Prosseguindo a análise dos dados da pesquisa, é indispensável responder algumas questões específicas quanto à formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado-AEE, bem como as práticas pedagógicas realizadas no atendimento do aluno com TEA. Neste sentido, a partir de agora, os dados serão analisados, de modo a olhar para a concepção dos professores quanto à prática pedagógica na sala de AEE para atender ao aluno com TEA.

- Concepção dos professores quanto à prática pedagógica nas salas de AEE com atendimento ao aluno com TEA na cidade de Parnaíba

A formação docente se estabelece como sendo fundamental para a inclusão, tendo em vista a complexidade e diversidade das sociedades atuais. Sobre esse aspecto, Correia (2008) e Miranda (2012) apontam que o profissional de educação necessita de formação específica que possa lhe proporcionar a melhor percepção acerca das dificuldades apresentadas por seus alunos e que práticas devem considerar relevantes para trazer resultados positivos para seu desenvolvimento educacional.

Nesta linha de pensamento, acerca do professor de AEE, de acordo com a Resolução do CNE/CEB Nº2/2001, este, deve possuir graduação, pós-graduação, ou cursos de formação continuada na área de educação especial. Quanto à prática pedagógica do professor de AEE, cabe a ele desenvolver e elaborar ações educacionais adequadas as características de cada aluno com deficiência, que complementem ou acrescentem às ações desenvolvidas pelo professor da sala de aula regular, para que o aluno participe de atividades de ensino que contribuam para seu processo de aprendizagem.

Partindo dessa afirmação, considerou-se pertinente para a pesquisa destacar o pensamento de Tardif (2002) de que o tempo de experiência em uma profissão, é fundamental para adquirir competências quanto à sua prática profissional. E este foi um ponto importante a ser analisado, quando a partir das respostas das professoras participantes, constata-se que 33,3% das participantes tem o tempo de atuação na sala de AEE, entre seis e dez anos e, 66,7% das participantes atuam na sala de AEE há mais de dez anos, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Tempo de atuação na sala de AEE.

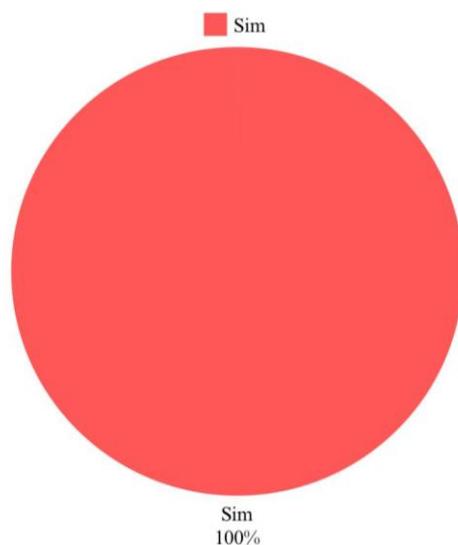


Fonte: Elaborado pela autora

É perceptível que o tempo de atuação das professoras na sala de AEE impacta positivamente no desempenho de sua função, haja vista que este tempo de experiência profissional é essencial para a construção dos saberes desenvolvidos na prática pedagógica do professor. Certamente, o saber da experiência agrega um maior entendimento, e possibilita desenvolver habilidades acerca de práticas pedagógicas inclusivas. Mantoan (2002), analisa pela perspectiva inclusiva, a ideia de ressignificar a ideia de prática pedagógica, no qual o professor assume, de maneira inovadora, o papel de facilitador, com vista a estimular os diferentes saberes.

Com isso, ressalta-se que para o professor do AEE desenvolver e organizar as práticas pedagógicas quanto ao público da educação especial, de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ele deve ter formação inicial que o qualifique para exercer a docência e a formação específica para a Educação Especial. O gráfico abaixo, mostra os dados acerca dessa concepção:

Gráfico 5 - Se possui formação específica acerca do AEE.



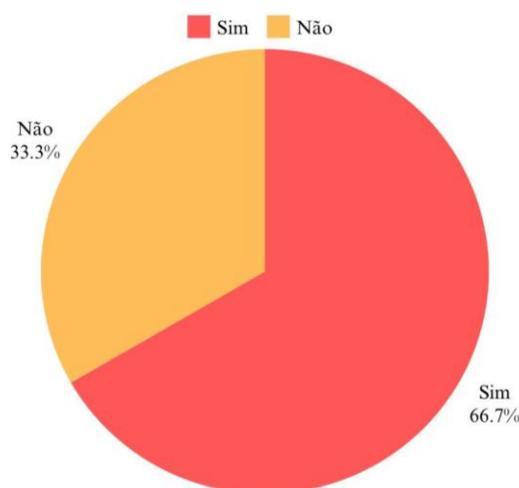
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a análise dos resultados apresentados no gráfico, entende-se que as professoras desempenham seu papel de maneira apropriada e apta acerca do Atendimento Educacional Especializado – AEE, visto que de acordo com a Resolução do CNE/CEB Nº2/2001 o professor de AEE, deve possuir graduação, pós-graduação, ou cursos de formação

continuada na área de educação especial. Diante disso, partilhamos a ideia de que ao pensar em formação de professores, destaca-se aquela em que o professor, motivado por si mesmo, busca dar significado às suas práticas pedagógicas para com a diversidade de alunos que lida em seu cotidiano.

Acerca da prática pedagógica do professor de AEE, é sabido que o mesmo tem o papel de criar práticas pedagógicas conforme as especificidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais, objetivando alcançar a participação ativa desse aluno nas ações de ensino que promovam seu desenvolvimento educacional. Nessa perspectiva, para a inclusão de alunos com TEA, entende-se que a formação docente é uma das primeiras etapas que visa a qualidade para inclusão deste público. Abaixo, o gráfico 6 traz os dados relevantes para a pesquisa acerca desta questão.

Gráfico 6 - Se possui formação específica para o atendimento do aluno com TEA.



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o gráfico, 33,7% das professoras não possuem formação especializada para atendimento do aluno com TEA, e 66,7% das professoras possuem. Esta formação proporciona um acompanhamento adequado para este aluno. Neste sentido, Mantoan (2015) aponta a formação do professor inclusivo como um processo essencial acerca dessas necessidades. Entende-se que o professor deve se munir de conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para o atendimento do aluno com TEA, considerando todas as suas particularidades e necessidades.

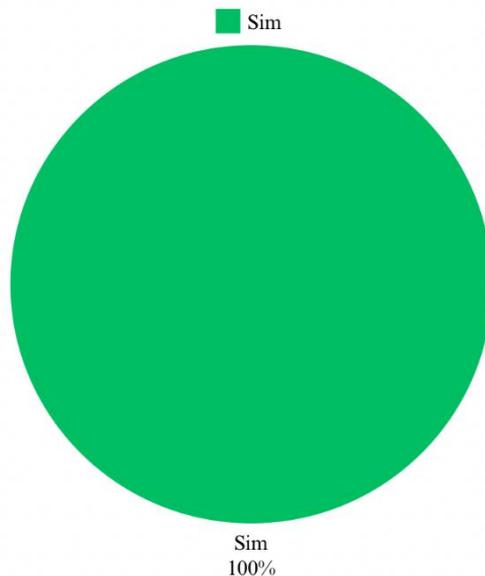
Mediante suas práticas pedagógicas, o professor de AEE pode desenvolver possibilidades que potencializem a capacidade cognitiva deste aluno, bem como seu

desenvolvimento comportamental a partir da socialização. Diante disso, em seguida, será apresentada a análise dos dados da pesquisa partindo das questões acerca das estratégias didáticas utilizadas pelo professor para o atendimento do aluno com TEA.

- Estratégias didáticas utilizadas no atendimento ao aluno com TEA

As estratégias de ensino são de grande importância para auxiliar o professor de AEE no atendimento do aluno com TEA, visto que é uma maneira de praticar ações que resultam em mudanças para este aluno, contribuindo para seu desenvolvimento educacional, social e físico, de modo motivador e descontraído, transformando as estratégias para além de uma ferramenta didática, mas também de inclusão. Conforme mostra o gráfico abaixo, o professor de AEE deve desenvolver estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA.

Gráfico 7 - Se desenvolve estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA.



Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos dados analisados, entende-se que as professoras desenvolvem estratégias pedagógicas para desempenhar uma metodologia eficaz e inclusiva, que colaborem para o processo de aprendizagem do aluno com TEA, visando intervenções efetivas e assertivas, desenvolvendo melhores condições para auxiliar no seu desenvolvimento educacional. A partir dessa informação, é válido partilhar do pensamento de Figueiredo (2014) de que o as estratégias

pedagógicas utilizadas pelo professor de AEE no atendimento ao aluno com TEA possibilitam o desenvolvimento de habilidades sociais, educacionais e comunicativas.

Nesta perspectiva, a utilização de recursos/materiais didáticos, destaca-se como uma estratégia indispensável no processo de aprendizagem do aluno com TEA, pois compreende a educação do aluno nos seus aspectos sociais, intelectuais, corporais, motores e emocionais. O quadro abaixo, mostra as respostas das professoras ao serem questionadas acerca dos recursos/materiais que consideram facilitadores para o processo de aprendizagem do aluno com TEA. Observe:

Quadro 3 – Recursos/materiais considerados facilitadores para o processo de aprendizagem do aluno com TEA.

<b>QUESTÃO</b>	<b>P 1</b>	<b>P 2</b>	<b>P 3</b>
- Descreva três recursos/materiais didáticos que considera facilitadores para o processo de aprendizagem do aluno com TEA.	Recursos visuais para tarefas, recursos visuais para comportamentos esperados e recursos sensoriais	Torre inteligente, Torre de Hanói e Caixa-encaixa	Jogos pedagógicos, materiais sensoriais e estímulos visuais

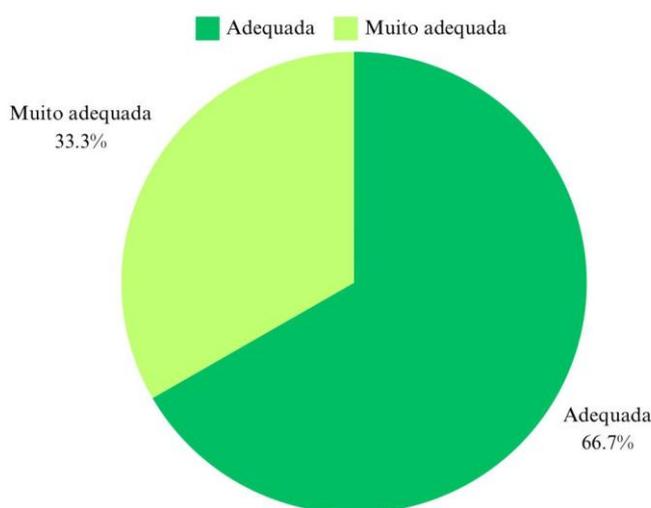
Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados demonstram a utilização de recursos visuais, sensoriais e recursos de abordagem comportamental, para facilitar o processo de aprendizagem do aluno com TEA. Partindo disso, entende-se que por meio de recursos visuais, o aluno tem melhor entendimento das informações apresentadas, já os benefícios do uso de materiais sensoriais são o desenvolvimento da coordenação motora e o estímulo dos sentidos – paladar, olfato, visão, tato e audição, além de acalmarem o aluno quando está agitado. Com relação aos recursos de abordagem comportamental, Figueiredo (2014) aponta que o uso desses recursos possibilita ao professor de AEE ensinar ao aluno com TEA, habilidades e comportamentos que o torne independente e incluído no espaço escolar. Entende-se, a partir das informações que esses materiais possibilitam uma abordagem individualizada, na qual cada aluno pode se desenvolver em seu próprio ritmo, incentivando sua independência e autonomia.

Partindo disso, verificou-se que a utilização das estratégias aqui relatadas, consistem tanto nas ações pedagógicas do professor de AEE acerca do atendimento ao aluno com TEA, quanto na estrutura física da sala de AEE. Quanto à estrutura física, de acordo com o gráfico abaixo, as salas de AEE atendem às orientações do Manual de Orientação: Programa de

Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), pode-se confirmar essa informação quando observado que 33,3% das participantes responderam que consideram a infraestrutura da sala de AEE muito adequada e 66,7% responderam que consideram a sala de AEE adequada.

Gráfico 8 - Quanto a infraestrutura da sala de AEE.

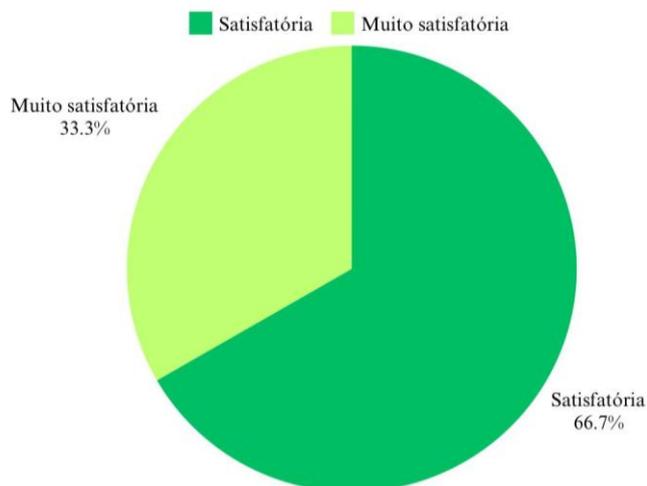


Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos dados, compreende-se que o AEE surge como uma estratégia que visa garantir que as especificidades do aluno com necessidade educativa especial sejam atendidas e reconhecidas. Souza (2003), considera o AEE um espaço de aprendizagem que compreende uma série de ações lúdico-pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral do aluno. Entende-se, a partir do exposto, que o AEE deve ser realizado em uma sala de recursos multifuncionais apropriada, constituindo-se de materiais pedagógicos, didáticos, ferramentas e profissionais com formação específica para o atendimento.

Diante desta concepção, é fundamental que professor de AEE tenha entendimento acerca das estratégias que desenvolve para atender o aluno com TEA, dessa forma pode avaliar tanto o desenvolvimento do aluno, quanto as estratégias pedagógicas que utiliza. O gráfico abaixo, mostra como as participantes avaliam a eficiência das estratégias utilizadas no atendimento ao aluno com TEA. Ao analisar os dados, é possível notar que as estratégias utilizadas se estabelecem de maneira positiva.

Gráfico 9 - Como as estratégias didáticas utilizadas no atendimento do aluno com TEA se estabelecem.



Fonte: Elaborado pela autora

Compreende-se que, a eficiência das estratégias didáticas adotadas por estas professoras participantes, pode ser avaliada mediante a utilização de recursos, materiais, adaptação de metodologias e, principalmente, formação adequada para o atendimento do aluno com TEA. Conforme o Desenho Universal para a Aprendizagem–DUA (NUNES; MADUREIRA, 2015), as estratégias didáticas devem ser adotadas de acordo com as necessidades do aluno. Dessa forma, pode-se perceber que as professoras possuem conhecimentos indispensáveis acerca das demandas dos alunos e elaboram estratégias eficazes para o desenvolvimento do aluno com TEA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva deve ser uma escola para todos. Esta, deve promover um ambiente educacional no qual todos os alunos, com deficiência ou não, tenham acesso à educação de qualidade, tendo suas especificidades e necessidades valorizadas e respeitadas, participando de maneira ativa do processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez é ponto de partida para a diversidade e valorização das diferenças no âmbito escolar.

Após a análise dos resultados, foi possível identificar que as escolas visam a inclusão, à medida em que se percebe a atenção e o cuidado em integrar, no Projeto Político Pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado. Além disso, as escolas possuem planos de apoio com estudo de caso de cada aluno com TEA, o que deixa ainda mais nítida a perspectiva

inclusiva nas concepções, nas práticas pedagógicas e nos princípios da escola, a fim de promover condições adequadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para tanto, tornam-se necessárias adaptações tanto no espaço escolar quanto no corpo docente da escola.

Os resultados evidenciam que para desenvolver um ambiente inclusivo e adaptado de qualidade que atenda às necessidades de alunos com TEA, a escola deve possuir uma equipe multiprofissional (psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, pedagogo, intérprete de Libras, etc.), para planejar e desenvolver ações pedagógicas que promovam a educação inclusiva e o desenvolvimento educacional desses alunos. Entretanto, podemos perceber a lacuna existente nas escolas, haja vista que a equipe multiprofissional não constitui o quadro de profissionais que atende esses alunos.

O ideal é que a escola esteja preparada para atender o aluno com TEA e suas necessidades, proporcionando uma estrutura adequada, acesso à recursos pedagógicos, e profissionais capacitados para realizarem um trabalho eficaz em prol de uma educação de qualidade para esse aluno, desenvolvendo ações que promovam um ambiente de interação e participação ativa, possibilitando-o de vivenciar trocas de experiências e de conhecimento.

Nessa perspectiva, a formação docente surge como instrumento essencial para a inclusão, tendo em vista que a formação específica proporciona uma visão mais ampla com relação as dificuldades de cada aluno e que ações podem ser consideradas adequadas para garantir resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. Conforme os resultados da pesquisa, as professoras, em sua maioria, possuem formação específica para o Atendimento Educacional Especializado e para Atendimento Específico do aluno com TEA, desse modo, desenvolvem sua prática de maneira adequada, à medida em que elaboram e criam estratégias de ensino apropriadas às dificuldades apresentadas pelos alunos, promovendo sua participação ativa nas atividades de ensino.

Assim, pôde-se constatar que as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras, são um instrumento didático e inclusivo, eficaz para o desenvolvimento educacional, social e físico desse aluno. Conforme a análise dos resultados, embora as escolas apresentem limitações, as práticas pedagógicas das professoras do AEE, por sua vez, se estabelecem de maneira positiva, tendo em vista as estratégias e recursos que utilizam, bem como a infraestrutura da sala de AEE em que atuam.

Diante disso, pode-se afirmar que os objetivos do estudo foram alcançados de modo que, foi possível perceber que a formação dos professores é um dos principais fatores acerca do

processo ensino-aprendizagem de alunos com TEA. Com a qualificação apropriada, o professor poderá adaptar e desenvolver com maior facilidade suas práticas de ensino, tendo como foco a qualidade do ensino desses alunos. Portanto, fica claro que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas não é um processo fácil, tendo em vista que necessita de formação específica e adaptação do ambiente escolar, bem como de métodos de ensino desenvolvidos a partir das capacidades e competências individuais de cada aluno.

Por fim, o estudo possibilitou identificar que as práticas do professor de Atendimento Educacional Especializado-AEE, incluem elaborar um planejamento individualizado para cada aluno com TEA, identificar suas necessidades específicas, utilizar recursos pedagógicos e materiais de acessibilidade e desenvolver um trabalho colaborativo com toda a equipe escolar, a fim de promover um ambiente inclusivo de qualidade. Além disso, foi possível refletir acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem a transformação da realidade educacional, não só dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, mas da educação de modo geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre, 2006. Revista Brasileira de Psiquiatria, Porto Alegre, 28 (Supl I), p. 47-53, Instituto de Psicologia (UFGS), 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva( Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMPOS, V.; PICCINATO, R. **Autismo: do diagnóstico ao tratamento; as melhores orientações sobre o universo autista**. Bauru, SP: Alto Astral, 2019.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: Possibilidades e limitações**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CORREIA, L.M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**, Porto, Porto Editora, 1997.

CORSINI, M.A.C. CASAGRANDE, R.C. **Educação especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Cadernos PDE, v.1, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_uepg\\_marliaparecidacasprovcorcini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf). Acesso em: 09 jul. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

EDUCAÇÃO especial: primeiras aproximações. Disponível em: [https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/educacao-especial.pdf?\\_gl=1\\*\\_1htm7\\*\\_gcl\\_au\\*MTA5ODQ5MDU1LjE3MjA3MDUwMjI.\\*\\_ga\\*ODY0MjkyMzE5LjE3MjA3MDQ3OTQ.\\*\\_ga\\_MBTGG7KX5Y\\*MTcyMDcwNDc5Mi4xLjEuMTcyMDcwNTcxOC4wLjAuMA..](https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/educacao-especial.pdf?_gl=1*_1htm7*_gcl_au*MTA5ODQ5MDU1LjE3MjA3MDUwMjI.*_ga*ODY0MjkyMzE5LjE3MjA3MDQ3OTQ.*_ga_MBTGG7KX5Y*MTcyMDcwNDc5Mi4xLjEuMTcyMDcwNTcxOC4wLjAuMA..) Acesso em: 13 de fev de 2024.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras.** Repositório UFMG, 2017. Disponível em: < [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARKFY6/1/trabalho\\_final\\_com\\_cartilha.pdf?\\_gl=1\\*\\_9arv95\\*\\_gcl\\_au\\*MTA5ODQ5MDU1LjE3MjA3MDUwMjI.\\*\\_ga\\*ODY0MjkyMzE5LjE3MjA3MDQ3OTQ.\\*\\_ga\\_MBTGG7KX5Y\\*MTcyMDcwNDc5Mi4xLjEuMTcyMDcwNjg2OS4wLjAuMA..](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARKFY6/1/trabalho_final_com_cartilha.pdf?_gl=1*_9arv95*_gcl_au*MTA5ODQ5MDU1LjE3MjA3MDUwMjI.*_ga*ODY0MjkyMzE5LjE3MjA3MDQ3OTQ.*_ga_MBTGG7KX5Y*MTcyMDcwNDc5Mi4xLjEuMTcyMDcwNjg2OS4wLjAuMA..) > Acesso em: 11 de jul de 2024.

FERREIRA, J. R.A. **Exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.** Piracicaba: unimep, 1994.

FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas** In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação (ANPED), Poços de Caldas, 2003.

FIGUEIREDO, C.S. **Um estudo sobre programas de intervenção precoce e o engajamento dos pais como coterapeutas de crianças autistas.** 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas.** Brasília: Seesp, 2005.

LAKATOS, E.M. MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIRA, S.M. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula.** 2004.

LUFT, Celso Pedro, **Minidicionário Luft**: São Paulo: Atica, 2002.

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola: inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. M. T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2004.

\_\_\_\_\_. Maria Tereza Eglér. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp)**. In: ROSA, D.E.G.;SOUZA,V.D. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. (pp. 79-93). Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

\_\_\_\_\_. Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES. (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summuus, 2015.

MATHIAS, Lucas. **Quais são os principais tipos de perguntas para questionário de pesquisa?** Mindminers, 2022. Disponível em: <https://mindminers.com/blog/tipos-de-perguntas-usados-em-questionarios/> [s.d.].

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2006.

MENDES, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. 2015. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. *Da Investigação às Práticas*, 5(2):126-143.

PAPIM. Angelo Antonio Puzipe ;ARAÚJO. Mariane Andreuzzi; PAIXÃO. Kátia de Moura Graça; SILVA. Glaciélma de Fátima. **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas**.

PESSOA, Fernando. **O Guardador de Rebanhos**. In: Poemas de Alberto Caeiro. Lisboa: Ática. 1946 (10ª ed. 1993).

PIAUI, Seid. Secretaria para a Inclusão da Pessoa com Deficiência. Teresina, Pi, 2003. Disponível em: <http://www.seid.pi.gov.br/institucional.php>. Acesso em: 09 jul. 2024.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **Questionário: considerações gerais**, 2017.

SANCHES, I. **Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva**. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142. 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/62> [revistas.ulusofona.pt](https://revistas.ulusofona.pt) Acesso em: 02 jan. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 23 jun. 2024.