



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

JULIANA DAYARA FALCÃO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM AUTISMO:
MAPEAMENTO DE NECESSIDADES**

SUMÉ - PB

2025

JULIANA DAYARA FALCÃO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM AUTISMO:
MAPEAMENTO DE NECESSIDADES**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima.

SUMÉ - PB

2025



S237e Santos, Juliana Dayara Falcão dos.
Educação inclusiva para estudantes com autismo:
mapeamento de necessidades. / Juliana Dayara Falcão
dos Santos. - 2025.

78 f.

Orientadora: Professora Dra. Maria Helena Costa
Carvalho de Araújo Lima.

Monografia - Universidade Federal de Campina
Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do
Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3.
Transtorno do Espectro Autista. 4. Autismo. 5.
Atendimento educacional - autismo. 6. Prática
pedagógica. I. Lima, Maria Helena Costa Carvalho de
Araújo. II Título.

CDU: 376(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

JULIANA DAYARA FALCÃO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM AUTISMO:
MAPEAMENTO DE NECESSIDADES**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA:

**Professora Dra. Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima.
Orientador - UACIS/CDSA/UFCG**

**Intérprete de LIBRAS Geonara de Sousa Oliveira.
Examinadora I - Núcleos de Acessibilidade e inclusão – CDSA/UFCG**

**Psicóloga Lays Andrade de Sá
Examinadora II - Gerência de Assuntos Estudantis – CDSA/UFCG**

Trabalho aprovado em: 29 de abril de 2025.

SUMÉ - PB

Dedico este trabalho a Vinícius Nunes Lins.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por sempre me abençoar e estar comigo em toda minha vida!

Agradeço à minha orientadora, Lena, por sempre ter acreditado em mim, pela paciência, atenção e empatia durante o processo de elaboração deste trabalho, por me tranquilizar em momentos difíceis. Terá sempre meu carinho e admiração, pois esse trabalho não teria sido possível sem sua ajuda. Gratidão.

À minha mãe Ana Lúcia, por todo amor para comigo e por todo apoio durante minha vida e meus estudos, pois foi quem sempre acreditou em mim e está comigo em tudo. Te amo, mãe!

Aos meus irmãos Dayane, Diego, e Franciele e a meus sobrinhos que tanto amo: Pedro, Isabelly e Samuel.

Ao meu companheiro Aglair, por me apoiar sempre. Te amo

Ao grupo de estudos de educação inclusiva: Lena, Vinicius, Mylena, Alisson e Izadora, amigos que sempre levarei em meu coração.

Às minhas amigas que a universidade me proporcionou, Izadora e Juliana, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim. Sem vocês não sei como seria minha jornada acadêmica.

À dona Zefinha por sempre ter me acolhido em sua casa. Gratidão!

Ao meu amigo Vinicius, que tanto me ajudou no processo de elaboração desse trabalho. Muito obrigada. Você fez toda diferença nesse processo.

À professora Júnia, por toda ajuda e apoio durante a disciplina de Oficina Projeto de Pesquisa e Escrita Acadêmica! Aprendi muito com você!

Ao professor Valdonilson, por toda ajuda, apoio e incentivo durante o Programa Residência Pedagógica!

A toda equipe que faz parte da biblioteca do CDSA, em especial a Núbia, que sempre me incentivaram e apoiaram durante o processo de escrita deste trabalho. Gratidão

À Pro-Reitoria de Assuntos Comunitários, em especial ao programa PAEG, do qual fui bolsista desde o início do curso até o final.

Por fim, agradeço à banca examinadora, Lays Andrade de Sá e Geonara de Souza Oliveira, por aceitarem o convite, por disponibilizarem tempo para a leitura de meu trabalho e pelas contribuições para minha formação.

RESUMO

As demandas da educação inclusiva são grandes desafios para os professores, que têm dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas e materiais didáticos. No caso específico da educação de alunos com autismo, ainda se acrescenta uma outra camada, pois os docentes se sentem especialmente despreparados para lidar com essas crianças na sala de aula, por não terem formação específica para o caso e pela escassez de informações de qualidade consolidadas sobre o transtorno. Para entender melhor tais desafios, este trabalho teve como objetivo geral mapear a presença de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) em uma escola de ensino fundamental (anos finais) de uma cidade do Cariri paraibano, identificando a percepção da equipe pedagógica a respeito desses alunos e as dificuldades sentidas pelos docentes para promover sua educação. Baseamo-nos principalmente nos estudos de Philippe Perrenoud (2001) e Mazzotta (2001) para construir o referencial. A construção dos dados foi feita a partir de dezoito entrevistas estruturadas com os professores da escola, além de duas entrevistas semiestruturadas com a diretora e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os docentes têm entre 3 a 36 anos de experiência docente, todos possuem formação na sua área de atuação, mas apenas seis afirmaram ter feito alguma formação na área de educação inclusiva, enquanto sete assistiram apenas uma ou mais palestras sobre o tema e cinco não tiveram nenhum tipo de formação. A partir das entrevistas, foram identificadas, na fala dos professores, a caracterização do TEA, o que entendem por educação inclusiva, como percebem os seis estudantes com diagnóstico de TEA, em cujos casos nos aprofundamos, e como procuram promover sua inclusão. Ao falar sobre o transtorno, doze demonstraram insegurança e todos citaram mais características dos próprios alunos da escola que do TEA em si. Ao definirem a educação inclusiva, cinco professores apresentam em suas falas dificuldades sobre como aplicar as ideias. Em relação à percepção sobre os alunos com autismo, destacaram como maior dificuldade o caso de um estudante que tem como comorbidade o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), mas, em relação aos demais, também citaram a dificuldade de concentração e compreensão dos alunos. Os resultados apontam para a urgência de formações de professores voltadas para as especificidades do TEA e de articulação entre o AEE e as disciplinas, a partir da elaboração de Planos Educacionais Individualizados.

Palavras-chave: Autismo; Educação inclusiva; Prática pedagógica

ABSTRACT

The demands of inclusive education pose significant challenges for teachers, who often encounter difficulties in adapting their pedagogical practices and instructional materials. Specifically, in the context of educating students with Autism Spectrum Disorder (ASD), an additional layer of complexity is added, as educators frequently feel inadequately prepared to address the needs of these children in the classroom. This perceived lack of preparedness stems from the absence of specialized training and the scarcity of consolidated, high-quality information regarding the disorder. To better understand these challenges, this study aimed to map the presence of students with ASD in a public elementary school in a city within the Cariri region of Paraíba, identifying the perceptions of the pedagogical team concerning these students and the difficulties faced by teachers in promoting their education. The theoretical framework was primarily based on the works of Philippe Perrenoud (2001) and Mazzotta (2001). Data collection involved eighteen structured interviews with teachers at the school, complemented by two semi-structured interviews with the school principal and the teacher responsible for Specialized Educational Assistance (AEE). Informant's professional experience ranged from 3 to 36 years; all of them had formal qualifications in their respective fields. However, only six reported having received specific training in inclusive education, while seven had attended one or more lectures on the subject, and five had no formal training at all. The interviews revealed, through teacher's statements, the characterization of ASD, their understanding of inclusive education, perceptions of the six students diagnosed with ASD (whose cases are examined in greater detail), and the strategies employed to promote their inclusion. Regarding the disorder, twelve teachers expressed insecurity, and all mentioned more characteristics of the school's students than of ASD per se. When defining inclusive education, five teachers articulated difficulties in implementing its principles. Concerning perceptions about students with autism, the most frequently quoted challenge was dealing with a student who also has Oppositional Defiant Disorder (ODD) as a comorbidity; other common difficulties teachers noticed among students included issues related to concentration and comprehension. The findings underscore the urgent need for teacher training focused on the specificities of ASD and for better coordination between AEE and classroom disciplines, particularly through the development of Individualized Educational Plans.

Keywords: Autism; Inclusive education; Pedagogical practices

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especial

AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DSM-V – Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Transtornos Mentais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Plano Educacional Individualizado

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

| | |
|------------------|----|
| FIGURA 1 – | 16 |
| FIGURA 2 – | 60 |
| FIGURA 3 – | 61 |
| FIGURA 4 – | 62 |

QUADROS

| | |
|-------------------|----|
| QUADRO 1 – | 28 |
| QUADRO 2 – | 35 |
| QUADRO 3 – | 38 |
| QUADRO 4 – | 46 |
| QUADRO 5 – | 54 |
| QUADRO 6 – | 54 |
| QUADRO 7 – | 55 |
| QUADRO 8 – | 56 |
| QUADRO 9 – | 56 |
| QUADRO 10 – | 57 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 15 |
| 2.1 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO..... | 15 |
| 2.2 PROFESSORES DIANTE DAS DIFERENÇAS: UM OLHAR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO | 17 |
| 2.3 AUTISMO NA EDUCAÇÃO..... | 20 |
| 2.3.1 Educação inclusiva no Brasil: um breve mapeamento | 21 |
| 2.3.2 Inclusão de estudantes com autismo na contemporaneidade..... | 23 |
| 3 METODOLOGIA | 25 |
| 3.1 Coleta de dados | 27 |
| 3.1.1 Entrevista semiestruturada | 27 |
| 3.1.2 Entrevista estruturada | 27 |
| 3.1.3 Perfil dos entrevistados | 28 |
| 4 ESTUDANTES COM TEA NA ESCOLA-CAMPO: mapeamento, perspectiva dos professores e atendimento educacional | 34 |
| 4.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO | 34 |
| 4.2 MAPEAMENTO DOS ESTUDANTES COM AUTISMO NA ESCOLA-CAMPO..... | 34 |
| | 34 |
| 4.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ESTUDANTES COM AUTISMO | 39 |
| 4.3.1 Caracterização do TEA e experiências de formação | 39 |
| 4.3.2 Definições de educação inclusiva | 50 |
| 4.3.3 Os estudantes com TEA sob o olhar dos professores | 53 |
| 4.4 O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM TEA NA ESCOLA-CAMPO | 58 |
| 4.4.1 O Atendimento Educacional Especializado | 58 |
| 4.4.2 O suporte na escola | 63 |
| 4.4.3 O suporte em sala de aula | 65 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 68 |
| REFERÊNCIAS | 70 |

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que surge na infância e provoca, em algumas funções, atrasos ou desvios tanto na linguagem quanto na interação social. Pessoas com TEA apresentam dificuldades características na coordenação motora, na interação social e na comunicação, além de comportamentos repetitivos, interesses restritos e hipo ou hipersensibilidade sensorial (Rotta, et al., 2016; American Psychiatric Association, 2014). Ainda que pacientes com TEA sejam definidos por esses sinais, os sintomas podem variar de um para outro, por isso esse transtorno é definido com o conceito de espectro. Além das diferenças entre os indivíduos, as dificuldades e habilidades de cada um também podem variar ao longo da vida, a partir de terapias, acompanhamento e estímulos adequados.

Na infância, o diagnóstico do autismo é de aspecto clínico, feito a partir de observações e avaliação neurológica da criança e entrevistas com os pais, feito por profissionais de saúde mental, e leva em consideração características comportamentais, as dificuldades para socialização, atraso de fala, interesses restritos e comportamentos repetitivos, entre outros. Isso significa que não há um exame físico que detecte. (American Psychiatric Association, 2014). O atraso na fala, pode em alguns casos, gerar ausência de fala nas crianças, causando mais dificuldades na comunicação (Rotta et al, 2016). Com essas variações de sinais/sintomas, sua detecção requer atenção.

O TEA tem um tratamento multidisciplinar, com profissionais qualificados para as necessidades de cada caso. Essas intervenções são: terapia fonoaudiológica; terapia ocupacional; terapia psicopedagógica; terapia psicológica; musicoterapia; arteterapia; hidroterapia; técnicas de modificação de comportamento; programas educacionais ou de trabalho. Esse tratamento multidisciplinar ajuda a criança a obter habilidades que permitam reduzir comportamentos mal-adaptativos que toda criança com TEA pode apresentar dentro de suas próprias condições (ROTTA et al, 2016). As terapias hoje disponíveis não promovem cura para o autismo, cujas causas ainda não são plenamente conhecidas, mas ajudam na convivência com o transtorno e possibilitam evolução no nível de suporte, ou seja, o que o sujeito precisa para organizar as atividades do seu dia a dia¹.

¹ De acordo com a classificação atualmente vigente, o autismo varia entre níveis de suporte de 1 a 3, sendo este último o que exige suporte substancial (American Psychiatric Association, 2014). esta classificação será detalhada no próximo capítulo.

Diante disto, a inclusão do aluno com TEA na sala de aula é fundamental para seu avanço no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. A escola tem uma contribuição importante no ensino aprendizagem de crianças com autismo, para além do desenvolvimento cognitivo, abrangendo também habilidades socioemocionais e psicomotoras. Essa integração também é importante para que as demais crianças possam aprender a respeitar e conviver com a diversidade.

Os desafios para a inclusão decorrentes da falta de recursos de materiais e humanos, da adaptação curricular, falta de formação adequada dos professores, pois sentem dificuldades em suas práticas pedagógicas, como adaptação de materiais didáticos e também em como incluir os estudantes com autismo em suas aulas de maneira que motive essas crianças a participarem das dinâmicas sem causar uma sobrecarga de estímulos sensoriais.

A escolha do tema surgiu pelo fato de saber que nas escolas existem algumas crianças com o transtorno do espectro autista e, diante disto, veio-me a curiosidade de saber como é o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças e adolescentes e também de saber como os professores lidam com esses estudantes, que precisam de mais atenção. Com isso, debrucei-me sobre o tema e proponho a presente pesquisa.

Esta pesquisa tem como o potencial de contribuir para professores e gestores escolares, pois abordou os desafios que encontrados para incluir os estudantes com autismo na sala de aula e, com isso, ajuda identificar quais as dificuldades no trabalho com os estudantes com TEA ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Contribui também para o poder público, tendo em vista que, a partir dessas análises, é possível montar uma frente de trabalho entre a escola, professores e a família, que são fundamentais para colaboração e assim desenvolver habilidades, tarefas, comunicação, rotina diárias, integração social e, especialmente, obter detalhes sobre formação dos profissionais da educação no âmbito escolar para lidar com os alunos com autismo.

Tivemos como objetivo geral, portanto, mapear a presença de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) em uma escola de ensino fundamental, identificando a percepção da equipe pedagógica a respeito desses alunos e dos desafios para promover sua educação. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1- Mapear quantos estudantes diagnosticados com TEA existem na escola estudada e como estão distribuídos entre as séries e turmas; 2 - Identificar e analisar quais são as concepções que os professores têm sobre o

autismo e sobre a aprendizagem de estudantes com TEA; 3 - Identificar as dificuldades dos professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo; 4 - Descrever e avaliar o atendimento específico para estudantes com autismo na escola-campo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entender melhor o desafio de inclusão de que trata este trabalho, é importante conhecer um pouco melhor o Transtorno do Espectro Autista.

2.1 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

O autismo foi definido por Kanner em 1943, que detectou em seus casos de estudo uma incapacidade de relacionar-se com pessoas desde os primeiros anos da infância. Kanner denominou esses casos de “distúrbios autísticos do contato afetivo” (KLIN, 2006.), tendo como características três aspectos: as relações sociais, caracterizada por dificuldades de relacionar-se normalmente com pessoas e situações; a comunicação e a linguagem: dificuldade na comunicação e na linguagem das crianças; e insistência em não variar o ambiente: adaptação a rotinas e a insistência na igualdade.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2025), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que afeta a interação social, a comunicação e o comportamento, caracterizada por padrões repetitivos e interesses específicos, com variações individuais específicas de cada indivíduo. O transtorno, que atinge uma em cada 31 crianças, começa na infância e seus sinais costumam ser visíveis já nos primeiros cinco anos de vida.

De acordo com o censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgado em maio de 2025, no Brasil há 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo 1,2% da população brasileira.

As intervenções psicossociais como o tratamento comportamental e o treinamento para os pais, ajudam a melhorar a comunicação e as habilidades sociais das pessoas com TEA. Elas também trazem mais bem-estar e qualidade de vida para elas e seus cuidadores. Segundo a OMS, essas intervenções “precisam ser acompanhadas por ações mais amplas, tornando ambientes físicos, sociais e atitudinais mais acessíveis, inclusivos e de apoio” (OMS, 2025).

Cooll et al (2004) afirmam que as definições continuam vigentes ainda hoje, mas ressaltam que “tais classificações não devem ser utilizadas como fundamentos rígidos do diagnóstico clínico, que sempre deve basear-se em uma observação rigorosa das condutas da

criança e em uma interpretação fina de seu significado”. (Cooll, Marchesi, Palacios E Cols, 2004, p. 238).

O diagnóstico do autismo é dado de pessoa para pessoa, pois os sinais/sintomas são apresentados de maneira diferente em cada indivíduo. Diante disto, o diagnóstico é de aspecto clínico, realizado através de observações e entrevistas. Klin (2006), destaca que:

a avaliação da criança com autismo deve incluir um histórico detalhado, avaliações de desenvolvimento, psicológicas e de comunicação abrangentes e a gradação das habilidades adaptativas (i.e. habilidades espontâneas e consistentemente realizadas para atender às exigências da vida diária. (Klin, 2006)

Essa avaliação tem como base no histórico detalhado, tendo em vista que os sinais são apresentados desde os primeiros anos da infância, para avaliar o desenvolvimento da criança a cada sinal apresentado no seu dia a dia.

O DMS-5 considera para o diagnóstico do TEA, dois conjuntos de características, a dificuldade de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. Com isso, divide o transtorno em três níveis de gravidade, chamados de níveis de suporte, podendo eles variar ao longo da vida. O nível 1, são os que têm mais autonomia, mas mesmo assim precisam de suporte, pois possuem dificuldade na interação, expressões emocionais e interpretações. O nível 2, mesmo que consigam ter algumas autonomias, demandam também de apoio, pois podem ter dificuldade na comunicação e interações sociais. E o nível 3, necessitam mais de apoio, visto que podem ser não verbal, podem apresentar risco para si mesmo em momentos de crise por sobrecargas sensoriais.

Figura 01– Características e níveis de suporte do TEA segundo o DSM-5

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

| Nível de gravidade | Comunicação social | Comportamentos restritos e repetitivos |
|---|---|---|
| Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial" | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. | Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou |
| Nível 2 "Exigindo apoio substancial" | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. | Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. |
| Nível 1 "Exigindo apoio" | Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação | Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à |

2.2 PROFESSORES DIANTE DAS DIFERENÇAS: UM OLHAR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A problemática de tratamento das diferenças na ação pedagógica é o problema central de Philippe Perrenoud (2001), que defende a necessidade de uma pedagogia diferenciada para favorecer os estudantes desfavorecidos, seja por questões culturais e biográficas, seja por questões biológicas e de personalidade.

A diferenciação aqui defendida não envolve o isolamento do aluno em atividades específicas à parte dos colegas, pois, para o autor, a individualização nas atividades pedagógicas não reduz as distâncias entre os alunos e entre eles e os professores pois, “quanto mais uma relação se individualiza, mais intervém o gosto, a efetividade, a sensibilidade a uma forma de existir e de comunicar” (Perrenoud, 2001, p.34). Ao contrário disso, afirma o autor, o incentivo ao trabalho coletivo nas turmas promove a oportunidade de cada um revelar sua personalidade e ter contato com as diferenças:

o uso da palavra, a sociabilidade, a cooperação, a partilha das tarefas e dos recursos, a liderança, as atitudes diante das desigualdades, da competição do grupo; quanto mais a escola for aberta e de livre circulação, quanto mais ela se abre para o exterior, mais se multiplicam as oportunidades de viver diferenças culturais e conflitos relacionais (PERRENOUD, 2001, p.34).

O interesse de diferenciação, traz dificuldades em relação a renovação de atividades, pois uma atividade varia de criança para criança, cada uma delas têm suas personalidades, seus interesses, sua capital cultural e “sua relação com o jogo e com o trabalho”. Com isso, segundo Perrenoud (2001) as atividades precisam variar de acordo com o contexto de cada criança, para que possam ver sentido e oportunidade na forma de aprender.

Nesse ponto, ele cita as primeiras escolas, em que o ensino massificado era feito em salas de aula numerosas, misturando alunos com várias idades e níveis de escolaridade, em um ambiente de ensino não preocupado com a participação dos alunos, nem mesmo com o problema do fracasso escolar, atribuído à ideia de presença ou ausência de “dom”. A preocupação com a diversidade só surgiu quando o fracasso escolar começou a ser entendido como um problema a ser resolvido. Esse desafio envolve um olhar para a diversidade que existe em todas as turmas, mesmo que hoje o número de alunos por classe seja menor que no século XIX e início do século XX. Os professores terão de enfrentar essa diversidade em sua ação pedagógica cotidiana e, para isso, precisam de “um tratamento das diferenças sob o ângulo de

uma psicossociologia de prática de ensino frente a diversidade dos alunos” (Perrenoud, 2001, p.62).

Ele destaca essa diversidade como perfil das turmas, que influencia na sua dinâmica na maneira de como os professores precisarão tratar das diferenças em três aspectos: 1 - nas formas de motivar as turmas e na relação pedagógica com os estudantes; 2 - na relação com comportamento desses alunos (nem sempre com as suas expectativas); 3- “No trabalho didático propriamente dito (lições, exercícios, atividades de todos os tipos)”. (Perrenoud, 2001, p.65).

No caso dos estudantes com TEA, os três desafios apresentam especificidades. Sobre o primeiro, Perrenoud destaca vários critérios de diferenciação que o professor do ensino fundamental encontra para motivar a turma, pois “em uma classe de ensino fundamental talvez haja mais diferenças que na maioria dos grupos construídos em uma sociedade” (Perrenoud, 2001, p.69). Se o professor não agir para evitar exclusões, as rejeições que existem na sociedade estarão também na sala de aula. Uma parte significativa das intervenções do professor, tem a função de fazer um grupo funcionar, adaptando-se às características do grupo, a história de suas relações, tanto entre os próprios alunos quanto entre eles e os professores.

Quando existe um aluno com TEA em sala de aula, motivar os estudantes em geral é diferente de motivar os estudantes com TEA, porque tem que considerar o hiperfoco, questões sensoriais e cognitivas. O professor tem que conhecer cada aluno PCD, utilizar o plano educacional individual trazendo atividades que não isolem o aluno e tornar um ambiente favorável e acolhedor em relação a sensibilidade do aluno.

Para motivar os estudantes neurotípicos, os professores fazem brincadeiras como por exemplo, correr que geram barulhos, gritos, causando uma sobrecarga sensorial que podem desencadear crises em alunos neurodivergentes com sensibilidades sensoriais.

(...) as salas de aula não costumam estar preparadas para as necessidades sensoriais específicas dos alunos autistas. Fatores como luzes intensas, barulho constante, estímulos visuais exagerados e movimentação constante podem gerar desconforto significativo para esses sujeitos. Logo essa sobrecarga pode resultar em distração ou comportamentos evitativos, dificultando ainda mais o envolvimento desses alunos no ambiente escolar. Outro aspecto relevante é foco na comunicação verbal e nas interações sociais, o que é fundamental nas aulas expositivas e nas atividades interpessoais. No entanto, muitos alunos com TEA enfrentam desafios significativos em se expressar verbalmente ou em interpretar determinados comandos e regras sociais, o que normalmente é essencial para a convivência em sala de aula. A ênfase nisso pode gerar obstáculos relativos à participação ativa desses alunos, tal como no comprometimento da sua inclusão nas dinâmicas pedagógicas. (Lins, Silva, Santos & Lima, 2024, p.9)

Quanto ao segundo desafio, relativo aos comportamentos, Perrenoud destaca que os comportamentos dos alunos, gera muitas vezes reações emocionais negativas causando indisposição, frustração e desânimo nos professores.

Portanto, de um ponto de vista psicanalítico e antropológico, é normal, que os professores prefiram certos alunos aqueles que os gratificam, compartilham seu respeito pelo conhecimento, pelo outro, pela higiene, pelos objetos, pelas regras de saber viver, pelas coisas bonitas, pelo trabalho bem feito, pela sinceridade e pela honestidade, pelos códigos estabelecidos entre pessoas convenientes e de boa vontade. Os alunos rejeitam a escola sem o saber, rejeitam também os professores e seus valores, os que se aborrecem o magoam, os que fazem barulho o perturbam, os que recusam sua ajuda ou tentam enganá-lo o desconcertam, etc. Ora, os problemas de aprendizagem raramente se apresentam sob o aspecto de dificuldades cognitivas puras. Com causas ou consequências, existem todos tipos de atitudes, de maneiras de ser no mundo que interpelam o professor não como técnico das situações didáticas e dos processos de aprendizagem da multiplicação ou do pretérito simples, mas como pessoa que tem valores, hábitos e até mesmo manias, gostos e desgostos, desejos, medos, fragilidades e obsessões, egoísmos e entusiasmos. (Perrenoud, 2001, p.25)

Por outro lado, as reações do professor aos comportamentos do aluno com autismo podem influenciar significativamente o comportamento do estudante, impactando sua regulação emocional e interação em sala.

Para uma criança, é difícil ter uma relação positiva com alguém que a julga soberanamente em todos esses âmbitos, sobretudo quando seu juízo é desfavorável; alguém que sanciona seus erros ou falhas, que a expõe a recriminações, a vexames públicos, que a ameaça com um fracasso, que queixa aos seus pais. (Perrenoud, 2001, p.79)

Para a criança com autismo esses comportamentos percebidos como *desviantes*, são apenas traços comportamentais advindos de seu transtorno e possíveis comorbidades; e não necessariamente configura-se como qualquer tipo de possibilidade de questionar o professor ou sua autoridade em sala.

Os sujeitos com autismo podem enfrentar estigmas de diversas formas no ambiente escolar, advindo das dificuldades na comunicação, interação social ou comportamentos repetitivos, que muitas vezes são vistos como "inapropriados" pelos demais. Esses comportamentos podem ser traduzidos erroneamente como falta de interesse, mau comportamento ou incapacidade, o que acaba reforçando a percepção de inferioridade ou inadequação da criança autista. (Lins, Silva, Santos & Lima, 2024, p.8)

Por fim, quanto aos desafios em relação ao trabalho pedagógico, Perrenoud ressalta os desafios de adaptações do professor.

As acelerações, as diminuições do ritmo, as repetições, as voltas, os parênteses, as formulações, os complementos de informação ou de explicação, as mudanças de tom, de estilo e de suporte gráfico são, no discurso do professor, respostas a perguntas ou reações mudas. Mesmo se os alunos não tivessem outras formas de se expressar, o professor poderia ajustar seu discurso às reações e necessidades de alguns deles. Mas, na verdade, se o professor diminui o ritmo, explica de novo com mais calma, apresenta exemplos mais simples, isso é feito para responder às reações dos que “desligam” e demonstram tédio ou falta de compreensão.(...) O professor pode escolher conscientemente seus interlocutores para valorizar os alunos menos à vontade, tranquiliza-los, prever suas perguntas, explicar de novo para eles. Nesse caso, está favorecendo os desfavorecidos.(Perrenoud, 2001, p.90-91)

No caso dos estudantes com TEA, essa adaptação significa que o professor precisará elaborar um plano educacional individualizado (PEI), buscando atividades adaptadas com base em suas especificidades, fazendo com que o aluno consiga acompanhar o conteúdo passado em sala de aula de uma maneira que fique mais claro para o seu entendimento.

A rigidez do espaço de aprendizado também traz desafios encontrados por estudantes dentro do espectro, por vez que não conseguem seguir regras, atividades estabelecidas, tendo que seguir um ritmo de um profissional que não está adepto às suas necessidades específicas, podendo prejudicar essa adaptação do estudante no ambiente escolar, causando também “sobrecarga emocional, estresse e prejudicar ainda mais a participação e o desempenho desses alunos, em decorrência de crises como shutdown e/ou meltdown.” (Lins, Silva, Santos & Lima, 2024, p.9)

2.3 AUTISMO NA EDUCAÇÃO

Este capítulo aborda a educação inclusiva no Brasil, com foco no histórico e na evolução do atendimento educacional para pessoas com deficiências. Ele apresenta um mapeamento das iniciativas voltadas para a educação de deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais, desde o período de 1854 a 1956, com ações isoladas de instituições como o Instituto Benjamin Constant e as APAEs, até o período de 1957 a 1993, marcado por iniciativas governamentais, como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973. O capítulo destaca a importância de marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 13.146 de 2015, que asseguram o direito à educação inclusiva, promovendo acessibilidade, atendimento especializado e igualdade de condições para pessoas com deficiências em todos os níveis educacionais.

2.3.1 Educação inclusiva no Brasil: um breve mapeamento

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência no Brasil foi feita de maneira segregada. Hoje a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 assegura o direito à educação para pessoas com deficiências, mas um longo caminho foi necessário para isso.

Segundo Mendes (2006), “a história da educação inclusiva começou a ser tratada no século XVI”. A educação formal era para poucos, na fase de segregação as pessoas “diferentes” seriam bem cuidadas confinadas em ambientes separados dos demais. Médicos e pedagogos acreditam nos indivíduos ineducáveis, para eles, as crianças aprenderiam melhor de maneira Socializada junto com os demais e não de forma segregada.

Com isso, já no século XIX, com a escolarização obrigatória, a escola não tinha capacidade de responder pela aprendizagem de todos esses alunos, daí surge as classes especiais que era onde os alunos considerados difíceis eram encaminhados. Assim, o espaço à educação para portadores de deficiência foi sendo conquistado de forma lenta, quando se ampliam as oportunidades de educação para a população em geral. (Mendes, 2006, p.387)

No período de 1854 a 1956, foram feitas iniciativas privadas. Para o atendimento a deficientes visuais, teve participação o Instituto Benjamin Constant- IBC, o Instituto de cegos padre Chico e a Fundação para o livro do cego no Brasil. No atendimento a deficientes auditivos foram o Instituto Santa Terezinha, a Escola municipal de Educação Infantil e de 1º grau para deficientes auditivos Hellen Keller e o Instituto educacional São Paulo - IESP. Para o atendimento a deficientes físicos, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, o Lar-Escola São Francisco e a associação de assistência à criança defeituosa - AACD. No atendimento a deficientes mentais, com o Instituto Pestalozzi de Canoas, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, a Associação de pais e amigos dos excepcionais APAE do Rio de Janeiro, a Associação de pais e amigos dos excepcionais APAE de São Paulo, a Associação de pais e amigos dos excepcionais APAE do Rio de Janeiro e, a Associação de pais e amigos dos excepcionais APAE de São Paulo.

Já o período de 1957 a 1993 é apontado por Mazzotta, como marcado pelo surgimento de iniciativas por parte do Governo Federal, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (criada em 1957, no RJ), a campanha nacional de educação e reabilitação de deficientes da visão (criada em 1958, no RJ), a campanha nacional de educação e reabilitação

de deficientes mentais (criada em 1960, no RJ). No governo militar de Médici foi criado o centro nacional de educação especial-CENESP em julho de 1973, que passou a centralizar todas as iniciativas de instituições e campanhas no âmbito do ministério da educação.

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos portadores de deficiência múltiplas, educandos com problemas de conduta e os *superdotados*, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Brasil, 1973 apud. Mazzotta, 2001 p.56).

Entre as competências do CENESP, podemos destacar: Planejar o desenvolvimento da Educação Especial; promover ou realizar pesquisas e informações sobre educação especial; estabelecer normas para identificação, diagnóstico, atendimento, adaptações pedagógicas e avaliação dos excepcionais; dar assistência técnica e financeira a órgãos públicos e entidades particulares na Educação especial; fomentar formação de profissionais e elaboração de material de apoio técnico; promover “programas de prevenção, amparo legal, orientação vocacional, formação ocupacional e assistência ao educando excepcional” (Brasil, 1973 apud. Mazzotta, 2001 p.57).

Hoje, no Brasil, o direito à educação é defendido por meio do documento da Constituição Federal de 1988, seção 1, da educação, art. 205, que assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 assegurou o direito à educação para pessoas com deficiências, mas um longo caminho foi necessário para isso.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (Brasil, 2015)

2.3.2 Inclusão de estudantes com autismo na contemporaneidade

O acesso de crianças com necessidades educacionais específicas à educação é garantido por leis, tal direito é garantido na constituição federal de 1988, é garantido também pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Tais documentos decretam como deve-se cumprir gestões educacionais, onde também trazem leis de como os sistemas de ensino devem ser para propor uma educação inclusiva para todos.

De acordo com essas leis, o espaço escolar deve estar preparado para trabalhar com criança com necessidades educacionais especiais, e não só a escola, mas também tudo que envolve a escola. Na inclusão, a escola precisa ter uma adaptação às necessidades, dificuldades e potencialidades dos alunos. Tais adaptações vão além de reformas e condições físicas (Silva, 2016).

Na escolarização de crianças com TEA, segundo Silva (2016), é necessário que o educador esteja preparado para trabalhar com essas crianças, que tenha autonomia. Não faz sentido equipar uma escola inteira para atender as necessidades dos alunos se não houver uma nova forma de preparo do professor.

No contexto escolar, considerando que a criança com autismo apresenta dificuldades de interação e atenção, se faz necessário observar essas dificuldades de atenção e comunicação

que essas crianças apresentam, é importante que o professor se atente a atenção dessas crianças. Para isso, o sistema educacional precisa oferecer aos professores possibilidades de trabalho para sua autonomia. Os planos pedagógicos devem ser feitos para se adequar às necessidades educativas de todas as criança com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº. 12.764/12 (Lei Berenice Piana) sancionada em 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegura alguns pontos já destacados acima como, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. Ou seja, o aluno que tenha o diagnóstico do transtorno do espectro autista comprovado, terá o direito a acompanhante especializado na sala de aula do ensino regular. E também o “incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”.

Os alunos com transtorno do espectro autista encontram várias dificuldades na inclusão na vida escolar, em relação às características do TEA, como dificuldade de participar de grupos e interações sociais (Lins, silva, santos & lima, 2024). Conforme foi tratado em outra ocasião, destaca algumas dificuldades também encontradas na escolarização de alunos com TEA:

Além disso, a quebra de rotinas nas atividades escolares pode gerar dificuldades acadêmicas relacionadas não a limitações na capacidade de aprendizagem, mas às dificuldades de planejamento, organização e à desregulação emocional causada por mudanças repentinas, como as que ocorrem nas passagens de uma série para outra ou com a chegada de novos docentes. Por fim, a diversidade de estímulos, como luzes, sons, odores, texturas e até mesmo temperatura tendem a gerar sobrecarga sensorial, levando também à desregulação e, conseqüentemente, a episódios de crise. (Lins, Silva, Santos & Lima, 2024)

Num espaço que não há inclusão, e com pessoas que não tem informações e não compreende as diferenças, há uma grande chance das pessoas neurodivergentes serem estigmatizadas (Lins, Silva, Santos & Lima, 2024).

Na sociologia de Goffman, o conceito de estigma ocupa um lugar central para compreender como as interações sociais moldam a percepção de diferenças e desigualdades. Ao analisar a dinâmica entre indivíduos e as normas de uma sociedade, Goffman destaca que “um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (Goffman, 2008. p.13). Por tanto o autor oferece uma definição precisa do estigma que ilumina os processos de exclusão e gestão da identidade. (Goffman, 2008)

O sistema educacional tradicional pode ser um obstáculo para as crianças com TEA, pois esses métodos geralmente seguem uma abordagem padronizada e uniforme, que não leva em consideração as necessidades e especificidades de cada estudante. No caso de estudantes com autismo, essa falta de flexibilidade “se mostra inadequada e excludente, pois não acomoda as especificidades sensoriais, cognitivas e sociais desses alunos.” (Lins, silva, santos & lima, 2024, p.8)

As relações pedagógicas dos alunos com autismo podem ser afetadas pela forma como eles são vistos e tratados na escola. Com isso, essas percepções podem gerar uma dinâmica desigual, e o aluno visto como “diferente”, e ao ser rotulado por suas características atípicas, pode criar barreiras para a “construção saudável e inclusiva da relação pedagógica”. (Lins, silva, santos & lima, 2024, p.9)

Esse problema nas relações, podem dificultar o aluno na interação social, gerando uma sobrecarga sensorial na escola. Prevenir esse momento é uma forma de apoio para lidar com esses excessos de estímulos sensoriais e emocionais, “o que, outrora, pode intensificar a percepção do isolamento, bem como dificultar a formação dos laços necessários para integrar-se”. (Lins, silva, santos & lima, 2024, p.9).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa dividiu-se em algumas fases. A primeira delas foi um levantamento bibliográfico, que entende-se como a compreensão e análise de livros, artigos, trabalhos de conclusão de curso, teses, dissertações, revistas científicas e sites atuantes da área especificada. Assim, serviu como base para a elaboração e a construção de um arcabouço de informações direcionadas ao estudo. A segunda foi a pesquisa de campo, com a realização das entrevistas na escola.

Quanto ao método de abordagem o estudo é qualitativo. O autor Godoy (1995), destaca que “a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise de dados”. A pesquisa qualitativa não se preocupa com resultados numéricos, busca compreender a complexidade dos fenômenos e os detalhes das informações obtidas, tendo mais a proximidade entre pesquisador e pesquisados.

Quando se fala em entrevista, trata-se de uma interação social entre duas pessoas, o entrevistador e o entrevistado, onde o entrevistador tem como foco principal obter informações sobre o entrevistado (Martins, 2000). Portanto, a metodologia é de cunho qualitativa mais adequada para esse caso, pois possibilitará compreender as situações, interpretações, transcrições, obter uma pré-análise e narrativas das experiências profissionais no âmbito escolar dos participantes.

Essa técnica foi selecionada para a coleta de dados, pois nos permitiu uma aproximação com os participantes entrevistados de forma individual, que foram considerados peças chaves nesta pesquisa, podendo conversar, ouvi-las e compreender suas experiências obtendo informações das mesmas, por meio de um roteiro de perguntas. Nesta pesquisa a coleta de dados foi realizada através de duas entrevistas semiestruturadas, e 18 entrevistas estruturadas, para conseguir informações de determinados aspectos da realidade.

O contato inicial com os participantes da entrevista ocorreu através de visita *in loco* a direção da escola e sala do AEE, buscando informações sobre os alunos com autismo matriculados na unidade escolar. Para produção da entrevista foi utilizado um gravador de voz com autorização prévia dos participantes, e a seguinte sequência: inicialmente foi realizada com a professora do AEE, posteriormente com a diretora e por fim com todos os 18 professores da instituição. Nas transcrições, algumas correções de marcas da oralidade foram feitas para

facilitar a compreensão, mas com o mínimo de intervenção, para não alterar o sentido das falas ou as expressões de segurança ou insegurança ao falar, por exemplo.

3.1 coleta de dados

Nesta seção apresentaremos o método utilizado para a coleta de dados.

3.1.1 Entrevista semi-estruturada

Foram aplicadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com a professora do AEE com quem eu tive o primeiro contato na escola, em novembro de 2023 na sala do AEE, e outra com a diretora, na sala da direção, em dezembro de 2023. Foram elaboradas perguntas determinadas, e ao decorrer das entrevistas tive liberdade de acrescentar mais questões quando necessárias (roteiros no apêndice).

3.1.2 Entrevistas estruturadas

Com os professores, foram aplicadas entrevistas individuais, com um breve roteiro de 7 questões abertas (no apêndice). As entrevistas ocorreram no ambiente da sala dos professores, nos intervalos entre as aulas, de acordo com a demanda de cada um e o tempo que tinham. As entrevistas tiveram entre 8 a 15 minutos. Preferimos esse formato estruturado e com roteiro breve, pois a escola tinha 18 professores e queríamos alcançar todos, mas, para isso, precisaríamos ser mais diretas na coleta. Além disso, para ter a colaboração de toda a equipe, precisamos ser breves para não atrapalhá-los em suas demandas de aula. Todas as entrevistas foram gravadas e, enquanto ocorria, eu fazia anotações no roteiro. Em apenas um caso, por problema técnico, o áudio não ficou registrado, mas optamos por manter a participação da professora a partir das anotações feitas durante a entrevista.

Após as entrevistas, apresentamos uma tabela com o nome de cada um dos 11 alunos com necessidades educacionais específicas, para que pudessem destacar suas percepções quanto às dificuldades e necessidades que apresentavam na sala de aula em suas respectivas disciplinas. Como os professores não sabiam falar sobre os dois alunos com diagnóstico de autismo que eram novatos na escola, retiramos ambos na amostra final e mais dois que estavam em investigação.

3.1.3 Perfil dos entrevistados

A professora Fabiana do AEE tem 50 anos. É formada em pedagogia, com especialização em gestão educacional e tem vários cursos de aprendizagem na área de educação especial. Trabalhou com projuvem urbano durante 10 anos, lidando com jovens vulneráveis. Já atuou como coordenadora de escola da rede particular e está no AEE desde de 2023.

A diretora Dayane, tem 31 anos. É formada em educação do campo na da área de Ciências Humanas e Sociais e pedagogia, com pós graduação em educação de jovens e adultos. Está há 12 anos na educação, sendo 5 anos na gestão da escola.

Quanto aos docentes, a partir das entrevistas estruturadas, foi possível traçar um perfil, resumido no quadro a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados. Paraíba, 2024

| NOME FICTÍCIO | FORMAÇÃO | CARGO QUE EXERCE NA ESCOLA | EXPERIÊNCIA NO CARGO |
|----------------------|--|-----------------------------------|--|
| DAYANE | LIC. EDUCAÇÃO DO CAMPO/ ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA | DIRETORA | 12 ANOS NA EDUCAÇÃO. SENDO 5 ANOS NA GESTÃO DA ESCOLA |
| FABIANA | PEDAGOGIA/ESP EDUCAÇÃO ESPECIAL | PROFESSORA DO AEE | 9 ANOS COMO COORDENADORA DE ESCOLA DA REDE PARTICULAR E 1 ANO NA SALA DO AEE |
| VAL | BACHARELADO E LIC. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/ | PROFESSOR DE CIÊNCIAS | 19 ANOS |

| | | | |
|----------------|--|--|------------------|
| | ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E ANÁLISE AMBIENTAL/ MESTRADO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMBIENTAL | | |
| EDUARDO | MESTRADO EM AGRONOMIA; LIC. CIÊNCIAS AGRÁRIAS, DOUTORANDO EM AGRONOMIA | PROFESSOR DE PRÁTICAS AGRÁRIAS E ZOOTÉCNICAS | 3 ANOS E 5 MESES |
| HELENO | LIC. ESPECIALIZAÇÃO EM EJA. HISTÓRIA/ MESTRADO EM SOCIOLOGIA | PROFESSOR DE HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO | 20 ANOS |
| JORGE | LIC. GEOGRAFIA/ ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICA E GESTÃO PÚBLICA/ MESTRADO EM RECURSOS NATURAIS/ DOUTORADO EM RECURSOS NATURAIS/ DOUTORADO EM GEOGRAFIA | PROFESSOR GEOGRAFIA | 10 ANOS |
| CECÍLIA | MESTRADO EM LINGUAGENS E LETRAMENTO; ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA. | PROFESSOR DE PORTUGUES | 14 ANOS |

| | | | |
|----------------|--|---------------------------------|---------|
| | LICENCIATURA EM LETRAS (LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA) | | |
| RAISSA | LIC. GEOGRAFIA/MESTRADO EM GEOGRAFIA | PROFESSOR DE GEOGRAFIA | 9 ANOS |
| VAGNER | LIC EM MATEMÁTICA | PROFESSOR DE MATEMÁTICA | 3 ANOS |
| SILVANA | EDUCAÇÃO FÍSICA/ESP. ED. FÍSICA ESCOLAR | PROFESSOR DE ED. FÍSICA | 14 ANOS |
| MELISSA | LIC. LETRAS PORTUGUÊS/ PÓS EM METODOLOGIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA | PROFESSOR DE PORTUGUÊS | 15 ANOS |
| ALISSON | TÉCNICO AGRÍCOLA | PROFESSOR DE PRÁTICAS AGRÍCOLAS | 20 ANOS |

| | | | |
|-----------------|--|-----------------------------------|---------|
| LUCAS | LIC. EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS/ MESTRADO E DOUTORADO EM RECURSOS NATURAIS | PROFESSOR DE PRÁTICAS ZOOTÉCNICAS | 12 ANOS |
| PEDRO | LIC. EM MATEMÁTICA/ MEST. EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA | PROFESSOR DE MATEMÁTICA | 8 ANOS |
| VINÍCIUS | LIC. LETRAS – LÍNGUA INGLESA; PÓS GRADUADO EM METODOLOGIA E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA | PROFESSOR INGLÊS | 19 ANOS |
| CARLOS | ENGENHEIRO AGRONOMO/PÓS EM ENGENHARIA AGRÍCOLA | PROFESSOR DE ÁREAS TÉCNICAS | 23 ANOS |
| MARIA | LIC/BACH EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL/MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO | PROFESSOR DE CIÊNCIAS | 15 ANOS |

| | | | |
|--------------|---|----------------------------|---------|
| | MATEMÁTICA | | |
| CAIO | LIC. MATEMÁTICA/ESPECIALIZAÇÃO EM MATEMÁTICA | PROFESSOR DE MATEMÁTICA | 36 ANOS |
| LUIZA | LIC. HISTÓRIA/ESP. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA/ESP. DIREITOS FUNDAMENTAIS, DEMOCRACIA E MESTRANDA EM SOCIOLOGIA | PROFESSOR DE HISTÓRIA | 15 ANOS |
| LUANA | BACHARELADO E LICENCIATURA EM MÚSICA | PROFESSOR DE ARTES | 18 ANOS |
| | ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA | | |
| | MESTRANDA EM EDUCAÇÃO MUSICAL | | |

Fonte: elaboração própria

Em 2024, apenas duas pessoas da equipe pedagógica tinham menos de quatro anos de experiência (Eduardo e Wagner), enquanto sete tinham entre 8 e 15 anos de carreira docente e

sete mais de 19 anos, sendo Caio o veterano da escola, com 36 anos de docência. A diretora tem 12 anos de experiência na área da educação, sendo 5 na gestão da escola, e a professora do AEE já atuou como coordenadora de escola particular e está atuando como professora do AEE desde de 2023.

4 ESTUDANTES COM TEA NA ESCOLA-CAMPO: mapeamento, perspectiva dos professores e atendimento educacional

Nesta seção, faremos inicialmente uma breve descrição da escola em que a pesquisa foi realizada, para contextualizar os dados coletados e analisados.

4.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

A escola campo foi fundada no ano de 1991, em uma cidade do Cariri paraibano, inaugurada em 1998 e autorizada em 20 de setembro de 2001 pela resolução nº 211/2001 - CEE. A escola oferta o ensino fundamental II, com turmas do 6º ao 9º ano. Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição “conta com um total de 253 educandos, sendo, aproximadamente, 40,8% da zona rural e 59,2% da zona urbana”.

A escola faz parte da rede pública do município, com ensino regular, não integral, e atende o modelo de escola agrotécnica. Além de disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferta também disciplinas diversificadas da área das Ciências Agrárias, sendo elas: Práticas Agrícolas, Práticas Zootécnicas, Práticas Industriais e Práticas Comerciais. A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde), com três turmas de 6º ano; três de 7º ano, dois de 8º ano e duas de 9º ano.

O prédio da escola dispõe de 07 salas de aula, 01 sala da direção, 01 sala da coordenação, 01 sala da secretaria, 01 sala para o laboratório de informática/biblioteca, 01 sala dos professores, 01 viveiro de mudas, 01 estufa, 02 almoxarifados, 01 refeitório, 01 cozinha, 08 banheiros para os alunos e alunas (04 masculinos e 04 femininos), 01 banheiro com acessibilidade, 02 rampas de acesso, 01 pátio coberto, 01 quadra coberta, 01 campo com gramado, 01 campo com areia.

Além das salas descritas, a escola conta com um ambiente para o Atendimento Educacional Especializado, sobre o qual faremos considerações no último tópico desta seção.

4.2 MAPEAMENTO DOS ESTUDANTES COM AUTISMO NA ESCOLA-CAMPO

Quanto à presença de estudantes com necessidades educacionais específicas entre os 253 jovens matriculados na escola pesquisada, partimos da lista daqueles que eram atendidos pela profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobre o qual

discorreremos de forma mais aprofundada no tópico 6.4.1 deste trabalho. Inicialmente, mapeamos todos estudantes por ela atendidos, chegando aos resultados do quadro a seguir:

Quadro 2 - Mapeamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas na escola-campo. Paraíba, 2024

| ANO/SÉRIE | NOME DO ALUNO | IDADE | NÍVEL DE SUPORTE | COMORBIDADE | MEDICAÇÃO/QUAL |
|-----------------|---------------|-------|-------------------------------------|--|---|
| 8º ano B | João | 14 | Nível 1 | Deficiência intelectual. TOD-grave | Respiridona 2m. para tranquilizar a mente e dormir |
| 9º ano B | Samuel | 14 | Nível 1 | - | Amitriptilina. Para controlar a ansiedade |
| 8º ano B | Tales | 14 | Nível 1 | Transtorno global de aprendizagem | Não toma. A avó suspendeu |
| 7º ano C | Thereza | 12 | Nível 1 | TOD. Linguagem funcional prejudicada. E TDAH. | Aripiprazol 10mg. Depakote 500mg. Melatonina 2mg. Colidima 0,1mg. Para ansiedade e concentração. (um pacote para todos os suportes) |
| 7º ano C | Alan | 12 | Investigação | (acham que tem esquizofrenia) | Respiridona 4ml |
| 6º ano C novato | Vitor | 11 | Nível 1 | Retardo mental leve; TDAH | Não |
| 6º ano C | Mariana | 10 | Nível 1 | Défice cognitivo; Deficiência intelectual: TOD | Não |
| 6º ano B novato | Miguel | 11 | Nível 1 | TDAH; TOD | Respiridona. Para controlar a ansiedade |
| 8º ano A | Arthur | 16 | Nível 1 | TDAH | não |
| 6º ano A novato | Júlia | 11 | Não tem TEA. E acompanhada pelo AEE | Deformação genética nos olhos | não |
| 9º ano A | Milena | 17 | Investigação | Deficiência intelectual; TDAH (achismo) | Fluoxetina |

Fonte: elaboração própria

Chama atenção a presença não apenas de oito com autismo, como de quatro casos diagnosticados de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), quatro com Transtorno Opositor Desafiador (TOD). Entre os estudantes atendidos pelo AEE, seis tomam medicamento de controle especial.

Entre os onze casos mapeados, a maioria está matriculada no 6º ano, havendo algumas turmas em que há a presença de mais de um estudante com necessidades educacionais específicas, como é o caso do 6º ano C, com Vitor (com TEA e TDAH) e Mariana (Déficit cognitivo, TEA, deficiência intelectual leve e TOD); do 7º ano C, com Alan (em investigação

de TEA e esquizofrenia) e Thereza (com TEA, TOD, linguagem funcional prejudicada e TDAH) e do 8º ano B, com João (com TEA e TOD) e Tales (com TEA e transtorno global de aprendizagem).

A presença de mais de um estudante com necessidades educacionais específicas em uma mesma sala de aula pode ser desafiadora para os professores, pois exige atuar com um olhar diferente em sala de aula, flexibilizar as atividades, construindo novas propostas de ensino com base nas necessidades e habilidade de cada aluno.

Idealmente, eles deveriam contar com o suporte de cuidadores(as) ou assistentes terapêuticos(as), pois contribui para uma inclusão escolar, podendo os cuidadores ajudar atender às necessidades específicas dos alunos, atendê-los quando preciso, dando suporte em atividades, tornando um ambiente de aprendizado mais acolhedor.

Entretanto, há dificuldades na garantia desse direito e, no momento da coleta de dados, havia apenas uma cuidadora na escola, acompanhando, no período da manhã, Miguel, da turma 6º B (com diagnóstico de TDAH e TOD) e, no período da tarde, João, da turma 8º B (com diagnóstico de deficiência intelectual e TOD).

Em relação ao autismo, em novembro de 2023, a professora do AEE explicou que muitos ainda não foram diagnosticados:

Entrevistadora: você poderia me fornecer dados sobre quantos alunos autistas diagnosticado e outros em investigação há aqui em casa série?

Entrevistada: veja só, os meus são dez, mas, assim, autistas são dez, mas tem outros alunos PCDs, TDAH... No seu caso vai ser só autismo? Porque autismo laudado são dez, mas sem ser laudado é um monte. Então assim, laudado, que eu posso confirmar são dez.

Entrevistadora: certo, no caso os outros estão em investigação ainda, é?

Entrevistada: sim estão em investigação. São mais, são muito mais. Estou com uma reca aí. Essa semana que vem a gente vai pra Campina Grande com alguns alunos que estão em investigação pra fazer uma triagem, pra ver o diagnóstico deles. Conseguimos encaixar cinco alunos.

Entrevistadora: No caso, a escola que leva essas crianças?

Entrevistada: É. A coordenação, a secretaria de educação, através do nosso trabalho. É assim: a gente começou a investigação aqui, a coordenadora, junto com a psicóloga. A gente fez uma triagem novamente aqui para perceber quem precisava ser encaminhado com mais urgência, né, que era mais perceptivo um autismo, que tem uns que é mais leve pode esperar mais um pouco, né? Porque a gente tem esses horários [limitados]. Daí a gente vai levar para fazer a triagem para ver o diagnóstico oficial, né? Porque esses alunos (...) ficaram em descaso quanto tempo, né? Agora que a gente está tendo um leque de puder ajudá-los. Estão no sétimo, oitavo, nono ano, vê só... Passaram a educação infantil sofrendo, passaram o [ensino] fundamental um sendo massacrados, humilhados, né? É desrespeito.

(Fabiana - professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora

É importante destacar essa iniciativa da escola junto a secretaria de educação em buscar o diagnóstico do aluno quando vêm necessário, pois mostra o olhar, o cuidado, a atenção e a preocupação para com os estudantes. No município não há um profissional neurologista, por isso a necessidade de levar os alunos até Campina Grande, a 137 km de distância do município, para garantir esse direito.

Sobre o diagnóstico e a relação com a família, a diretora comentou:

Olha, tem umas demandas bem difíceis por parte das famílias, porque primeiro aqueles que estão no processo de investigação, tem pai e mãe que não aceita. Então a primeira barreira que a gente tem que enfrentar é de mostrar explicar e dizer que o filho deles é normal dentro das suas necessidades, porque quando você fala numa deficiência ou um transtorno, o pai já acha que o filho... Então é a primeira barreira, quando ele tá em processo de investigação, é conversar e convencer aos pais que eles precisam procurar ajuda de outros profissionais, o primeiro passo é dado na escola em sua grande maioria, então mas a gente não pode ir adiante se o pai e a mãe não aceitar. Passando por esse processo aí a gente começa né, pede ajuda a rede porque a gente precisa dar muitas vezes da assistente social, da Saúde, para dar encaminhamento. (...) E outra questão são alguns pais que não dão encaminhamento do tratamento correto Por exemplo tá sempre dialogando mas sempre tá tomando medicamento que a gente percebeu que na escola ele tá um pouco inquieta chegou aqui entortando a boca, tudo indica né que foi uma dosagem de remédio que ele tomou em casa maior do que deveria.

(Dayane - diretora, em entrevista concedida à pesquisadora)

Durante a fala da diretora, observa-se a importância da participação da família junto da escola, a aceitação da família com o diagnóstico da criança, para que possam trabalhar juntos e ter o laço família e escola e buscarem o tratamento certo para a criança, pois sem a presença da família isso acaba se tornando difícil para a escola.

Depois, com a lista fornecida já no ano de 2024 vimos que havia oito estudantes com diagnóstico de TEA na escola, além de dois em processo de investigação. Para manter o foco da pesquisa, optamos por trabalhar apenas com os estudantes com diagnóstico fechado de TEA, excluindo da amostra outras necessidades específicas, deficiências e casos em investigação, sem diagnóstico definido. Excluimos também o caso de dois alunos diagnosticados com autismo (Vitor do 6º C e Miguel do 8º B) que haviam sido transferidos para a escola há pouco tempo e, portanto, os professores ainda não sabiam falar sobre eles. Chegamos, então, à seguinte amostra:

Quadro 3 - Mapeamento dos estudantes com TEA na escola-campo. Paraíba, 2024

| NOME | SÉRIE | IDADE | DIAGNÓSTICO | COMORBIDADE | MEDICAÇÃO |
|---------|----------|-------|-------------|---|---|
| João | 8º ano B | 14 | TEA. N 1 | Deficiência intelectual. TOD | Respiridora 2m. para tranquilizar a mente e dormir |
| Samuel | 9º ano B | 14 | TEA. N 1 | - | Amitriptilina. Para controlar a ansiedade |
| Thales | 8º ano B | 14 | TEA. N 1 | Transtorno global de aprendizagem | Não |
| Thereza | 7º ano C | 12 | TEA. N 1 | TOD. Linguagem funcional prejudicada. e TDAH. | Aripiprazol 10mg. Depakote 500mg. Melatonina 2mg. Colidima 0,1mg. Para ansiedade e concentração. (um pacote para todos os suportes) |
| Mariana | 6º ano C | 10 | TEA. N 1 | Déficit cognitivo; deficiência intelectual. TOD | Não |
| Arthur | 8º ano A | 16 | TEA. N 1 | TDAH | Não |

Fonte: elaboração própria

Quando perguntei sobre o perfil dos alunos com TEA aqui da escola, a professora do AEE comentou:

Sabe que o perfil como eu digo é muito variado, são variados, tem alunos que têm bom desenvolvimento intelectual. Essa minha experiência com autista quem mais pode lhe dar uma explicação mais explanada é Gaby, que é a minha coordenadora, que foi ele que foi a percussora aqui praticamente junto com Madalena de trabalhar com alunos autistas aqui no município, eu cheguei de paraquedas e me adaptei, eu me identifiquei, que eu já me identificava, que eu já tinha trabalho anterior que fica interligado né. A gente querendo ou não tá interligado com tudo isso.

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora. Novembro de 2023).

4.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O AUTISMO E OS ESTUDANTES COM TEA

Nesta seção, apresentaremos a visão dos professores sobre o TEA e, em seguida, a maneira como cada um dos seis estudantes com diagnóstico de autismo é percebido pelos professores. Por fim, traremos o que cada um dos entrevistados considera que seja educação inclusiva.

4.3.1 Caracterização do TEA e experiências de formação

Em todas as entrevistas, eu queria identificar o que os professores sabiam sobre autismo e o que pensavam a respeito, então comecei com uma pergunta sobre o que seria o transtorno, formulada de uma maneira que eles pudessem responder sem medo. Eu dizia apenas: “no meu trabalho, eu preciso definir com mais clareza o que é o Transtorno do Espectro Autista. Você poderia me ajudar a fazer isso?”

Diante da pergunta, a professora do AEE respondeu com segurança, começando pela diferenciação entre os níveis de suporte e entre o autismo e as comorbidades associadas (chamadas de patologias, embora os transtornos não sejam assim classificados). Em seguida, destacou que, para trabalhar com cada aluno atendido no AEE, precisa olhar além do laudo e conhecer o indivíduo.

Pronto, o transtorno ele tem vários aspectos e ele tem três níveis, entendeu? Nível 1, nível 2, nível 3, mas isso não define cada criança, não define, isso é só um estigma pra gente se basear, porque cada criança apresenta um comportamento diferenciado, e junto com autismo ele tem outra patologia, vem o TOD, um TDAH, com hiperatividade, [às vezes] vem nas patologias uma esquizofrenia... Então, assim, é **um leque de diferentes situações que cada criança tem, tanto é que quando a gente pega um aluno e vê o laudo dele [eu digo]: tá, estou vendo o laudo, mas eu quero conhecer a criança, eu não vou me basear naquele laudo, porque aquele laudo não diz quem é você, não diz quem é o Lucas da vida, né? O Lucas eu vou conhecer, vou conversar, vou começar a entender a mente dele, vou começar ver o que ele gosta, o que ele não gosta, o que deixe ele feliz, o que não deixa feliz, para a partir daí fazer um plano que é o plano de desenvolvimento educacional, plano partindo do visual do aluno.**

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora. Novembro de 2023).

Nesse momento, entrou na sala um menino com autismo do 8^a ano B, que estava começando a ser atendido no AEE. E ela o chamou e ocorreu o seguinte diálogo:

- João, eu não falei pra você que estava fazendo uma entrevista com uma pessoa?
- Ele: desculpa tia, por atrapalhar.
- Pronto, quando eu terminar, mas aí na próxima aula eu prometo que eu vou lhe atender bem direitinho. Já lhe atendi, né? Só ia fazer aquele nosso contrato, certo?
- Cada aluno tem sua própria hora?
- Tem, e a sua hora qual é?
- Eu não sei.
- É, sabe não? Então não vou lhe atender mais (rindo).
- Acho que a minha é umas nove horas.
- Na verdade é de uma hora, quando você chega, você já está no meu juízo (rindo).
- Tia, posso perguntar se vai demorar aí?
- Vai, é só uns quinze minutinhos, se der tempo eu lhe chamo aí, tá bom?
- Vou ficar na biblioteca esperando.
- Tá, se der tempo. Você já sabe que está nesse esquema.

(Diálogo entre professora do AEE e estudante João do 8ª ano B, durante visita da pesquisadora. Novembro de 2023)

Após a saída da criança, ela comentou que, no caso daquele estudante, “o transtorno opositor [desafiador] dele, que fala muito mais alto do que o autismo, porque ele bate de frente, tem essa dificuldade de limitações”. A observação explica a insistência em impor regras e dizer que ele só seria atendido se desse tempo. Ainda partindo do caso, explicou que, dependendo do contexto familiar, alunos com o mesmo nível de suporte podem ser muito diferentes de João, por exemplo, seria muito desafiador por falta dessa estrutura em casa:

Tem aluno [na escola] que tem o bom acompanhamento, que tem uma família presente, é outro aluno [tom de voz indicando qualidade], tem o mesmo nível dele, mas é outro aluno, outro ser humano, com todas essas características, por isso que, assim, a gente define o autismo... Ele não se define, a gente tem uma base, porque a base é essa: é a base que o aluno tem o [nível de suporte] 1, 2 ou 3, o que ele pode atingir, o que ele não pode atingir, mas eu não limito meu aluno nisso tipo. Porque tem aluno que [dizem]: não vai aprender nada, e hoje eu vejo uma menina lendo perfeitamente, [então] eu não vou, é.. Como diz, não vou marcar ou rotular aquele aluno, que eu sei que ele pode ser muito mais. Se eu rotular, eu vou estar sendo igual a muitas pessoas que não aceitam, né? Que já tem a rejeição da família, a aceitação da família é muito difícil. Do diagnóstico, sabe? E isso é um dos.. assim, principalmente na região, que aceitar que o seu filho tem autismo e não saber lidar com o autismo, aí estuda estuda na internet o que é autismo, o que é isso tudo, mas a prática não é igual, não adianta que seu filho é único.

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora. Novembro de 2023).

Mais uma vez, fica claro como a professora do AEE evita reduzir os estudantes ao diagnóstico e não duvida da capacidade de se desenvolverem em suas aprendizagens. Como também destaca também a importância da família aceitar a criança diagnosticada com TEA. A aceitação da família é muito relevante para se trabalhar em parceria com a escola, buscar

terapias, recursos e serviços adequados como: terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, entre outros. Esse apoio é fundamental para o desenvolvimento e bem-estar da criança.

Em um dos polos do consórcio público intermunicipal do cariri ocidental (CISCO)² do município em questão, havia até o ano de 2024 a ofertas de terapias como: neuropediatra, analista comportamental, fonoaudiólogo, psicopedagoga, prática esportiva (judô), psicólogo e nutricionista, voltadas para os alunos com TEA a partir de uma parceria com instituição privada. Em 2025 essa parceria foi suspensa após a mudança de gestão da prefeitura.

Durante a entrevista, a professora relata um exemplo de desenvolvimento de um estudante da escola a partir do acompanhamento no AEE:

Essa semana eu tive uma experiência que... A semana passada... Tem um aluno que é autista e ele simplesmente não quer nem que a gente toque na mão dele. Passei o ano todo sem tocar na mão dele, ele bem grandinho, semana passada ele chegou e disse “posso lhe dar uma abraço?” Minha filha, meus olhos encheram de lágrimas, [isso] pra mim não tem preço, não tem valor, eu disse [pra mim]: meu Deus, eu cheguei a esse nível com ele? Porque ele desenvolveu, ele começou a confiar... Tem os momentos de crise, [mas] aí nesse momento ele chegou a esse nível. Mas daqui a pouco ele pode regressar [regredir o nível de suporte], ele vai, mas ele vem, e a gente tem que estar ali atento a esse vai e vem dele. A gente tem esse... A gente como diz a história Você tem que estar muito antenado com seu aluno, você com ele e ele com você.

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora. Novembro de 2023)

Já entre os 18 professores de disciplinas, o pedido para que me ajudassem a definir o que seria o TEA foi respondido com demonstração de segurança por apenas seis professores, de áreas do conhecimento diferentes: Raissa, professora de geografia, com 9 anos de experiência docente; Melissa, professora de português, com 15 anos de experiência docente; Val, professora deficiências, com 19 anos de experiência docente; Silvana, professora de educação física, com 14 anos de experiência docente; Lucas, professor de práticas zootécnicas, com 12 anos de experiência docente; Cecília, professora de português, com 14 anos de experiência docente. Entre essas falas, podemos destacar alguns trechos:

A gente vive pesquisando, né? Até para ajudar os alunos, porque é complicado a gente ter um aluno autista e não conseguir atingi-lo, e **eu percebo que não é uma deficiência de aprendizagem, né? Em alguns, é um modo diferente de ver o mundo, um modo diferente como o cérebro funciona.**

(Melissa, professora de português, em entrevista concedida à pesquisadora)

² Consórcio Público Intermunicipal de Saúde do Cariri Ocidental – CISCO. atualmente estabelece consórcio com 18 (dezoito) municípios

é um transtorno neurológico que vem de nascimento da criança, as vezes das habilidades que seriam típicas de uma pessoa “normal” eles apresentam algumas dificuldades, começam aparecer na primeira infância, mas aí a gente vai começando a perceber com o avançar da educação infantil que eles não conseguem acompanhar, se desenvolver como as crianças típicas são. Então assim, eu acho que como diz é um transtorno, então **é como se fosse uma disfunção neurológica do cérebro, de comportamento, de habilidade.**

(Raissa, professora de geografia, em entrevista concedida à pesquisadora)

É uma condição que diferencia um poucos os alunos dos outros. Por isso a necessidade de tratar todos de uma forma diferente com determinadas adaptações, cuidados diferentes, **do mesmo jeito que nós somos todos diferentes, eles também são nessa questão do autismo; alguns com pouco mais de dificuldade, outros com menos. Uma condição que diferencia um pouco eles.**

(Lucas, professor de práticas zootécnicas, em entrevista concedida à pesquisadora)

Os que demonstraram segurança tinham pelo menos 9 anos de experiência docente, mas isso não explica a diferença, pois os outros 12 professores se mostraram inseguros e um desses definitivamente não respondeu a pergunta, apenas disse que não sabia, mesmo quando tinham muito tempo na carreira, como nos exemplos a seguir:

O que eu entendo pelo autismo que é um... **hoje a gente vê que não tem uma definição do que é, do que causa, né? Muitos dizem que pode ser alimentação, uma deficiência na gênese, não tá ainda definida essa questão** se é a questão de alimentação ou se é uma deficiência, não sabe ainda definir. Eu vejo isso assim **cada vez mais de uns anos pra cá a gente tá recebendo muitos alunos com autismo.**

(Vinícius, professor de inglês, em entrevista concedida à pesquisadora)

Olha, eu sei algumas coisas. Não sei cientificamente não, mas eu sei que tem vários níveis, como eles se comportam em sala de aula, que o autismo ele interfere, né? Como que ele interfere na questão do aprendizado do aluno, então, tirando pelos alunos daqui da escola, **eles têm dificuldade em... Alguns, né? Não todos, dependendo do nível, de escrever, de absorver, de entender o que a gente tá passando do conteúdo;** outros conseguem copiar, outros conseguem entender um pouco. Então é isso, prejudica um pouco, dependendo do nível.

(Luana, professora de artes, em entrevista concedida à pesquisadora)

Tipo assim, eu poderia dizer as características?

Entrevistadora: Pode sim. O que você souber sobre o autismo.

Pela visão que eu tenho, né? Não tenho nenhuma formação especializada na área, mas, por exemplo, tem **dificuldade de socialização, questão do barulho, concentração** também. E, assim, uma coisa que me chama muita atenção é que os autistas **andam muito na ponta dos pés,** mas assim... **É algo que varia bastante, porque na minha área mesmo, tem muitos alunos que têm laudo de autistas e que têm dificuldade e outros que são os melhores alunos. Então é um diagnóstico que tem uma variabilidade.**

(Jorge, professor de geografia, em entrevista concedida à pesquisadora)

1ª resposta: **O autismo não é uma doença, é um... Uma consequência... Sei lá. Eu escuto assim, mas a fundo mesmo eu sei que são alguma anomalia; anomalia não, não é nem doença né, que autista não é doença.**

2ª resposta: (...) **dizer assim o que é um autismo é uma necessidade de... necessidade não, uma dificuldade que uma criança tem de compreender, de conviver dentro de um ambiente normal, normal que eu digo alguns estudantes que são tidos como normais. Eles têm uma certa dificuldade, têm uma rotina que precisam(...)**

(Carlos, professor de práticas zootécnicas, em entrevista concedida à pesquisadora)

Durante a entrevista com o professor Carlos, precisamos parar e dar continuidade em outro horário, pois ele tinha quatro aulas naquele momento, quando fomos retornar a entrevista de onde paramos, ele pediu para responder novamente as questões que já havia respondido, por isso coloquei duas respostas na sua fala acima, optei por colocar as duas, pois podia ser que ele tivesse consultado algo para poder responder melhor, mas, mesmo assim percebi insegurança e dificuldade por parte dele durante sua resposta sobre o autismo.

Uma explicação para a possível insegurança apresentada da maioria dos professores é o fato de que, dos 18 professores, apenas seis deles participaram de algum tipo de atividade de formação sobre educação inclusiva. Foram eles: Pedro (fez, por iniciativa própria, formação online ofertada pelo Governo do Estado do Ceará) Raissa (formação ofertada pela escola); Lucas (formação remota ofertada pelo município no final da pandemia), Silvana (formação remota ofertada pelo município no final da pandemia e formação ofertada pela escola em que atuou anteriormente), Cecília (formação há cerca de 15 anos, quando estava na licenciatura. Foi ofertada para os professores no município em que morava); Val (formação remota de um semestre).

Além deles, sete mencionam ter assistido a uma ou mais palestras pontuais: Eduardo, Luiza, Melissa, Luana, Heleno, Diego e Vinícius. Os professores consideram as abordagens pontuais e insuficientes:

Entrevistado: Já assisti palestras. A formação do ano passado mesmo foi, o primeiro dia na reunião foi exatamente sobre educação inclusiva, mas só um momento, como uma formação continuada não. A gente sempre tem assim uma formação relâmpago, né? Chega, a gente sabe, mas como trabalhar no dia a dia é muito difícil, até porque a gente tem turma de trinta alunos, aí é uma cobrança. Assim, se fala muito em educação

inclusiva, mas quando você chega na sala de aula de modo geral, você acaba dando uma aula padrão. Quando você vê, “ó, os conteúdos, os conteúdos, você deu a aula e assim...”

(Heleno, professor de história e ensino religioso, em entrevista concedida à pesquisadora)

Nesse momento, outra professora que estava na sala acrescentou “e assim, também não tem essa preocupação de que você tem alunos especiais, então vamos diminuir o número de alunos da turma para que você possa dar uma atenção. Essas questões burocráticas... É muito difícil, né?”

Assim, um dos professores afirmou que a opção é recorrer aos colegas para ter ideias:

(...) qual é o treinamento que o professor ou qualquer um que trabalhe nessa área recebe? Não tem. Não existe. Você... O que é que você faz? [Pergunta aos outros] “Eita tu tem mais a fim, tu conhece mais um pouquinho, o que que tu faz ali?” A gente vai sondando assim, mas eu mesmo não estou preparado para trabalhar com autista, com esse público não.

(Carlos, professor de práticas industriais, comerciais e zootecnia, em entrevista concedida à pesquisadora)

Mesmo Val, que fez uma formação mais longa, disse que não se sentia preparada:

Entrevistadora: Você já fez alguma formação para educação inclusiva?

Entrevistada: Fiz. Foi na época da pandemia, então foi remoto, foi um curso que durou acho que uns seis, sete meses, era mais no estilo de palestra mesmo, mas assim, extremamente teórico, e eu acho que como eu te disse, o que eu sinto necessidade é mais trabalhar as estratégias práticas de como isso pode ser feito. Você tem que fazer uma atividade adaptada sim, mas como é esse tipo de adaptação? Como seria esses formatos de atividades.

(Val, professora de ciências, em entrevista concedida à pesquisadora)

De acordo com a professora do AEE, as formações sobre educação inclusiva chegam mais aos professores do atendimento especializado, mas também há formas de buscar informações disponíveis sobre o tema:

Entrevistada: veja só, para os professores do AEE, a gente tá tendo.. teve suporte, a gente já fui para uma capacitação, a gente participa.. assim, a Seduc ela está tentando evoluir nesse sentido, e a gente vai tentando se integrar, os cuidadores houve uma formação de uma forma geral, de sorteio não foi para todos, e os professores que eu saiba nenhum, não houve não tem preparação no momento.

Entrevistadora: só para professores do AEE?

Entrevistada: Isso. E no sentido de ir para João Pessoa [a 257 km do município] participar da FUNAD³ participar de uma palestra lá, foi interessante. E no começo do ano eu perdi, mas teve também um curso de superdotação em altas habilidades, que eu não estava presente, cheguei depois, mas as meninas do AEE tiveram. E, no mais, a gente tenta buscar melhores informações por conta própria, vai buscando avançar tudo isso. O AVAMEC⁴ está aí, né? o AVAMEC é um portal que dá vários cursos que a gente tem para se especializar e pegar certificados também online gratuito, é bom.

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora. Novembro de 2023).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) é uma plataforma online do MEC, que disponibiliza cursos gratuitos para profissionais da educação, abrange várias áreas da educação focando na formação continuada e na qualificação desses profissionais. No AVAMEC tem quatro cursos, sendo um deles especificamente para educadores e cuidadores.

Já a diretora da escola afirmou que aconteceu formação pelo município, mas não recordou os detalhes:

Entrevistadora: Na escola existe algum programa para apoio ou formação para poder receber esses alunos?

Entrevistada: O que a gente recebe de apoio que a gente tem a sala de AEE que é a sala voltada que esses alunos geralmente por contraturno possa passar pela professora Fabiana, os alunos que são da zona rural, eles têm esse atendimento especializado no turno que estudam tendo em vista que eles não têm como vir no contra turno por conta do transporte, mas de uma certa forma, não acaba atrapalhando na sala de aula porque ela aproveita daqueles momentos essenciais vamos dizer que dê pra chamar um aluno para que ele passa por esse atendimento. O município já fez formação continuada para os professores da rede, se não me falha memória foi em 2021 ou 2022 “não foi aquela formação continuada com aquela professora? (pergunta a gestora adjunta), que foi quando o município também começou a perceber que a demanda estava aumentando nas escolas na cidade, foi aumentando e viram que precisava dessa formação voltada para os professores. Atualmente a gente não teve mais formação, né? Ainda não, que tem é só a coordenação da sala do AEE que se reúnem, conversam e tudo mais e eles repassam essas informações para os professores e pra gente da gestão.

(Dayane - diretora da escola em entrevista concedida à pesquisadora. Dezembro de 2023).

Em outro momento da entrevista, retomei a questão ela acrescentou:

Entrevistadora: No que diz respeito à educação especial, já aconteceu alguma preparação oferecida pela escola ou pela rede de ensino para esses professores?

Entrevistada: Como eu falei na outra questão, teve a questão da formação continuada e a secretaria da educação realiza a formação, que tem a coordenadora geral que é Gaby da sala de AEE, então ela faz formação para professora Fabiana e a professora Fabiana que está aqui como outros também que estão em outras unidades escolares repassa participa do planejamento para mostrar aos professores algumas formas metodologias ou podem orientar de alguma forma. Então o que que vem acontecendo

³ Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência

⁴ Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>

é isso. Podemos melhorar? Podemos, com mais formações continuadas para atender né, tirar algumas dúvidas que venha a surgir dos professores.

(Dayane - diretora da escola em entrevista concedida à pesquisadora. Dezembro de 2023).

As formações são mais voltadas para os profissionais do AEE, e a profissional que repassa para os demais professores da escola, elas não são feitas diretamente para os professores em geral.

Outra questão importante nas tentativas de definição do TEA é perceber as características que eles associam ao transtorno.

Como já foi apontado, o DSM-5 caracteriza o autismo como:

déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (American Psychiatric Association, 2014, p.31)

Esses dois conjuntos de características foram percebidos com mais clareza nas falas de alguns professores. Jorge, Silvana, Lucas, Cecília, Luiza, Maria, Vinícius, Val e Carlos apontaram que o transtorno gera déficit na comunicação e interação social. Quanto aos impactos no comportamento, estes foram apontados por Raissa, Lucas, Cecília, Jorge, Val e Eduardo e Carlos.

Mas várias outras características identificadas por eles costumam aparecer entre as pessoas que estão no espectro, como pode ser percebido no quadro a seguir:

Quadro 4 – Características do TEA segundo os professores. Paraíba, 2024

| CARACTERÍSTICAS APONTADAS | PROFESSORES QUE AS CITARAM |
|---|---|
| Déficit na comunicação e interação social | Jorge, Silvana, Lucas, Cecília, Luiza, Maria, Vinícius, Val, Carlos |
| Impactos no comportamento | Raissa, Lucas, Cecília, Jorge, Val e Eduardo, Carlos |
| Hiperfoco | Eduardo |

| | |
|---------------------------------------|------------------------|
| Agitação | Vagner, Caio |
| Desenvolvimento atípico | Pedro, Raissa, Cecília |
| Modo diferente de o cérebro funcionar | Melissa, Carlos |
| Rigidez cognitiva | Vinícius, Carlos |
| Sensibilidade sensorial a barulhos | Jorge, Carlos, Caio |
| Sensibilidade sensorial a ambientes | Silvana |
| Sensibilidade sensorial a toque | Maria, Vinícius |

Fonte: elaboração própria

Para falar sobre o autismo, os professores apontavam características quase sempre pensando nas características específicas dos estudantes da escola, não a partir de conhecimento em geral sobre TEA.

Porém, algumas características foram apontadas de forma equivocada, porque não são necessariamente ligados ao TEA, como dificuldade de concentração e/ou desinteresse (Eduardo, Vagner, Jorge, Cecília), dificuldades de aprendizagem (Vagner, Luiza, Carlos)

Além disso, três professores falaram do autismo a partir de uma visão já ultrapassada de que os portadores do transtorno viveriam em um mundo à parte, dentro de suas mentes:

No caso, as minhas palavras a respeito, né? A meu ponto de vista são crianças que têm algum **déficit de atenção, de aprendizagem** e... Ou, deixa eu ver... Também **pode ser de comportamento**, que tem algumas crianças que ficam **muito inquietas** não conseguem ficar quietas para poder escutar, para poder ouvir o que o professor, **estão sempre, né... No planeta deles, no mundo deles, assim no mundo paralelo.**

(Vagner - professor de matemática, em entrevista concedida à pesquisadora)

(...)Eles têm uma certa dificuldade, têm uma rotina que precisam é... e outra, hoje até tem pais que têm filhos autista mas não sabe como lidar porque o **autista tem todo um mecanismo, ele é todo diferenciado, o pensamento dele, o mundo dele**(...)

(Carlos - professor de práticas industriais, comerciais e zootecnia, em entrevista concedida à pesquisadora)

Veja só, o que eu sobre o autismo? Bom, são pessoas que nascem com um tipo de transtorno ao qual eles **têm um universo particular deles**, em muitos casos a gente também encontra alunos que tem **hiperfocos** em algumas determinadas situações (...) alguns estudantes têm um foco muito maior quando a aula quando envolve informática do que quando a aula envolve a parte teórica, por exemplo, que eu só falar para eles, eles não vão ter... **Vão se distrair um pouquinho mais**. Se eu faço com que eles usem o conhecimento agrônômico dentro da informática, o foco deles parece que fica maior em relação a isso, então é uma coisa que eu noto. **Agora explicar o que eu é, eu não sei.**

(Eduardo - professor de professor de práticas agrárias e zootécnicas, em entrevista concedida à pesquisadora)

Em alguns, é um modo diferente de ver o mundo, um modo diferente como o cérebro funciona, mas eu percebo que **são pessoas inteligentíssimas, pessoas que conseguem se comunicar, que falam de coisas., enquanto outros têm essa deficiência de aprendizagem**, eu acho que **cada caso é um caso**, não tem como você chegar e dizer “é isso” “autismo é isso”, **cada um tem seu nível e se manifesta de alguma forma diferente.**

(Melissa - professora de português, em entrevista concedida à pesquisadora)

Essa realmente já foi a visão dominante sobre autismo até entre profissionais de saúde, mas, com o desenvolvimento das pesquisas e a crescente conscientização do autismo, fica cada vez mais claro que o autismo é uma condição neurológica, que pessoas com autismo são indivíduos únicos com habilidade e desafios específicos.

Assim, essas falas reproduzem uma visão já superada, porque tratar o autismo como “um mundo à parte” é um problema em várias razões como: a estigmatização das pessoas com TEA aumentando preconceitos e estereótipos; prejudicar a inclusão desses sujeitos tanto na vida educacional, profissional como também social, diminuindo sua participação na sociedade e oportunidades de se desenvolverem.

Por outro lado, alguns marcaram bem a distinção entre autismo e comorbidades (Pedro, Melissa) e distinção entre autismo e doença (Carlos). Além disso, sete professores destacaram que há muitas variações entre as pessoas com autismo , o que indica que entendem o que significa a ideia de espectro. Foi o caso de Jorge, Silvana, Cecília, Luiza, Maria, Melissa e Caio.

Mas a questão do autismo vai uma condição neurológica, uma condição de interação social, só que vai depender do grau também, eu tenho alunos autistas que adoram ficar abraçados, beijar, e tenho outros que têm uma questão social mais distinta, ficam mais afastados.

(Maria - professora de ciências, entrevista concedida à pesquisadora)

São **muitas variações**, né? É você saber que está lidando com **pessoas atípicas**, o que **pode ser relacionado à socialização, que pode ser relacionado à aprendizagem, que pode ser relacionado a pessoas ou ambientes específicos que podem estar**

atrapalhando o desenvolvimento dessa pessoa se relacionado a algum desses, né? Então eu acho, assim, que, mesmo que tenha autismo, **cada autista pode ter tipo um jeito de lidar diferente.**

(Silvana - professora de Educação física, entrevista concedida à pesquisadora)

É uma condição que diferencia um poucos os alunos dos outros. Por isso a necessidade de tratar todos de uma forma diferente com determinadas adaptações, cuidados diferentes, **do mesmo jeito que nós somos todos diferentes, eles também são nessa questão do autismo; alguns com pouco mais de dificuldade, outros com menos. Uma condição que diferencia um pouco eles.**

(Lucas - professor de práticas zootécnicas, entrevista concedida à pesquisadora)

Também chamou atenção como alguns usaram termos técnicos para falar do TEA, indicando que tinham lido ou ouvido falar do assunto, pois incorporaram os termos à sua fala. Foram mencionados: **laudos** (Pedro, Jorge e Carlos); **transtorno do neurodesenvolvimento/condição neurológica** (Raissa, Val e Maria); **atípicos** (Raissa e Silvana), **níveis [de suporte]** (Luiza, Maria, Melissa, Luana, Heleno e Caio).

Sobre a relação entre TEA e aprendizagem, houve variações, como pode ser percebido nos exemplos a seguir:

São **muitas variações**, né? É você saber que está lidando com **pessoas atípicas**, o que **pode ser relacionado à socialização, que pode ser relacionado à aprendizagem, que pode ser relacionado a pessoas ou ambientes específicos que podem estar atrapalhando** o desenvolvimento dessa pessoa se relacionado a algum desses, né? Então eu acho, assim, que, mesmo que tenha autismo, **cada autista pode ter um tipo, um jeito de lidar diferente.**

(Silvana - professora de educação física, em entrevista concedida à pesquisadora)

A questão de aprendizado é diferente, questão de acompanhar na escrita você ver que é totalmente desconexo, mas você avalia de outra maneira. então o autista é todos essas características que a gente percebe dentro do pensamento deles, das características e **estereótipos** [estereotípias] que ele apresenta, e, **mediante o laudo, a gente já começa ter um olhar diferenciado com isso, com essas dificuldades que eles têm e são muitas mesmo.**

(Carlos - professor práticas industriais, comerciais e zootecnia, em entrevista concedida à pesquisadora)

Como que ele interfere na questão do aprendizado do aluno, então, tirando pelos alunos daqui da escola, **eles têm dificuldade em... Alguns, né? Não todos, dependendo do nível, de escrever, de absorver, de entender o que a gente tá passando do conteúdo;** outros conseguem copiar, outros conseguem entender um pouco. Então é isso, prejudica um pouco, dependendo do nível.

(Luana - professora de artes, em entrevista concedida à pesquisadora)

Cinco dos professores (Raissa, Jorge, Lucas, Melissa e Caio), destacam que o TEA não impede o desenvolvimento cognitivo dos alunos E sete professores apontam o TEA como causa de dificuldades no desenvolvimento escolar dos estudantes. Os docentes destacam que o TEA está relacionado à aprendizagem dos alunos, que têm dificuldades de ler, escrever, absorver e entender os conteúdos e, se concentrar na sala de aula. Sete dos estudantes TEA da escola têm outras condições combinadas que de fato interferem na aprendizagem, como deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento e TDAH.

4.3.2 Definições de educação inclusiva

De acordo com a professora do AEE, educação inclusiva significa “incluir eles [alunos com autismo] em sala de aula, não é só deixar ele na sala de aula, é fazer ele se sentir um todo naquela sala de aula”. E ao perguntá-la como a inclusão ocorre na escola, ela responde:

Então, eles têm sala de aula normal, eles participam dos jogos, toda atividade eles quiserem participar são inclusos, não tem distinção não, eles participam, tanto é que um nosso aluno que é PCD foi ele que ganhou nos jogos medalha de ouro em primeiro lugar xadrez e dama. Então assim a escola é um leque pra esse... Eles podem participar de tudo, sabe, não tem distinção não.

(Fabiana - professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora)

Ao definir inclusão a professora já menciona algumas dificuldades como, a falta de preparo dos professores “professores que também não tem culpa, não foram preparados para lidar com esses alunos em sala de aula”. E também destaca que a dificuldade para inclusão começa pela família dos alunos:

Essa questão da inclusão eles não são inclusos, eu não percebo essa inclusão, não é só aqui não, estou falando de uma forma geral. Porque eles primeiro começam com a família, depois começa em sala de aula, depois começa... Eles não têm essa mesma liberdade, não são aceitos em todos os lugares né, é complicado falar de inclusão quando não se tem inclusão. Eu vejo essa perspectiva, não tem essa inclusão é muito difícil para essas crianças, muito muito, não é fácil.

(Fabiana - professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora)

É possível perceber que para falar de educação inclusiva, a professora do AEE traz muitas questões de dificuldades para a inclusão e também aborda exemplos da própria escola.

Diante da mesma pergunta sobre inclusão, a diretora da escola se colocou assim:

Inclusão é incluir, incluir sem excluir. Deixa eu explicar, assim quando a gente tá fazendo uma inclusão a gente tem que ter cuidado para não excluir aquele estudante ao invés de incluir.

(Dayane - diretora da escola, em entrevista concedida à pesquisadora)

Durante sua fala, a diretora relata um caso que ocorreu na escola:

(...)a gente teve uma situação no turno da tarde onde esse aluno que apresenta o autismo mais a deficiência mental [deficiência intelectual], os alunos tinham um pouco rejeição porque o aluno por ele ser imperativo e tudo mais, ele batia muito nos meninos também, então a gente fez enquanto gestão e professores várias intervenções até que hoje ele é acolhido pela turma(...) a gente explica a turma a deficiência dele ou do transtorno que ele apresenta(...) tem que apresentar dizer as características pra gente incluir esses estudantes.

(Dayane - diretora da escola, em entrevista concedida à pesquisadora)

Percebe-se na fala da diretora a importância de sensibilizar os demais alunos sobre a deficiência ou transtornos que alguns alunos podem ter, para que todos os estudantes entendam e acolham sem a rejeição.

De acordo com Mendes (2006), nos Estados Unidos, ocorreram dois movimentos pela educação especial na década de 1980, que influenciaram a proposta de inclusão escolar: o *Regular Education Initiative* e o *Full Inclusion*. As duas defendiam a inclusão nas salas regulares, mas o “*Full inclusion*” não admitia que as PCD fossem ensinadas em outros ambientes que não a sala de aula do ensino regular, porque isso seria segregar. Essa perspectiva dava mais ênfase à importância da sociabilidade que ao desenvolvimento de habilidades das PCD. Pensando nisso, procuramos identificar nas entrevistas se os professores definiam inclusão com foco na sociabilidade ou no desenvolvimento das habilidades.

Quando perguntei para os professores “o que você entende por educação inclusiva?”, dois professores (Silvana e Eduardo) traçaram relações para proporcionar uma educação inclusiva com foco no convívio social:

O que eu entendo de educação inclusiva, é que nós temos pessoas que têm determinados tipos de problemas e que **elas devem fazer parte do meio social, do convívio social, do meio escolar (...) que elas tenham meios pelos quais elas possam chegar a serem incluídas na sociedade.**

(Eduardo - professor de práticas agrárias e zootécnicas, em entrevista concedida à pesquisadora)

Educação inclusiva, eu entendo dar oportunidade de está inserindo o diferente né, o atípico no meio em que os demais os ditos comuns né, então você acolhendo com adaptações e permitindo **que esteja socialmente incluindo com os outros.**

(Silvana - professora de Educação física, entrevista concedida à pesquisadora)

Enquanto isso, nove professores (Vagner, Pedro, Jorge, Cecília, Melissa, Luana, Vinícius, Val e Heleno) traçaram como uma educação inclusiva relacionada ao desenvolvimento de habilidades:

garantir a todos os alunos possibilidades e **mecanismos que favoreçam a construção do conhecimento diante das múltiplas realidades**, né. Nas realidades dos diagnósticos, físicos e mentais. É mais ou menos isso. Mas quando a escola consegue estabelecer a garantia para que todos os alunos tenham acesso diante as suas diferenças ao conhecimento e ao aprendizado, a gente tem estabelecido a educação inclusiva, né.

(Jorge, professor de geografia, em entrevista concedida à pesquisadora)

(...) a educação inclusiva ela é um todo, ela precisa realmente abranger o todo, não só ter o aluno dentro da sala, mas que ele consiga realmente entender, da forma dele, mas entender os conteúdos. Dizer apenas que ele (...) está no meio dos outros, não é inclusão.

(Luana - professora de artes, em entrevista concedida à pesquisadora)

Eu entendo que educação inclusiva é aquele tipo de educação que deve ser estendida a todos diante de suas especificidades, suas necessidades, por exemplo, porque muitas vezes um ensino igual não é um ensino equitativo, se eu tenho necessidades diferentes, então aí ser necessário estratégias diferentes para que eu possa avançar no meu conhecimento, na construção desse conhecimento.

(Val - professora de ciências, em entrevista concedida à pesquisadora)

Além disso, três professores (Vagner, Luiza e Melissa) destacam na fala a necessidade atividades adaptadas para inclusão:

Eu faço uma atividade especializada para o nível deles, porque eu sei que tem alguns que não acompanham, então eu tenho que reduzir aquele conteúdo, vamos dizer que eu esteja trabalhando com multiplicação no 6º ano, mas eu percebo que tem um aluno autista que não consegue nem somar, então eu tenho que fazer uma atividade especializada para adição para ele. Isso para mim é inclusão.

(Vagner - professor de matemática, em entrevista concedida à pesquisadora)

se eu percebo que eu tenho um aluno que tem uma necessidade especial, eu preciso de alguma forma incluí-lo trazendo uma atividade adaptada num nível um pouco mais diferente, trazer essa linguagem diferenciada

(Melissa, professora de português, em entrevista concedida à pesquisadora)

Embora três professores (Maria, Luana e Luana) destaque que apenas atividades adaptadas não é inclusão:

É tentar não fazer nada separado para o aluno, eu não acho que seja inclusão, muitas vezes as escolas pedem assim “faça uma atividade adaptada”, **mas só a atividade adaptada não é [inclusão]**, até porque tem muitos alunos que se sentem excluídos com as atividades adaptadas.

(Maria - professora de ciências, entrevista concedida à pesquisadora)

As atividades adaptadas são feitas de acordo com o plano educacional individualizado (PEI), que é um documento elaborado/personalizado pela escola, que atende às necessidades educacionais dos alunos que apresentem necessidades específicas, que ajuda adaptar a educação com base na especificidade de cada aluno que exige apoio especializado. A obrigatoriedade do documento é prevista no artigo 28 da lei N° 13.146 de 6 de julho de 2015.

Mesmo com menos frequência, três professores (Helena, Vinícius e Luana) citaram que inclusão não é apenas está na sala de aula: “eu acho que educação inclusiva é pra mim, não só tá na sala de aula, é o aluno ter que participar de todos os conteúdos que todos os alunos fazem”. (Vinícius - professor de inglês, em entrevista concedida à pesquisadora)

Cinco professores (Jorge, Raissa, Luana, Carlos, Caio) apresentam em suas falas dificuldades ao tentarem fazer inclusão dos alunos, como: falta de preparo e formação; a quantidade de alunos (vinte a 30 alunos) que existe em sala de aula, tendo dois ou três com necessidades específicas precisando de sua atenção/apoio; dificuldade de estratégias de ensino; e também dificuldade por parte das famílias que às vezes não aceitam o diagnóstico do filho, que acaba atrapalhando.

4.3.3 Os estudantes com TEA sob o olhar dos professores

Após a entrevista com os professores, a partir do instrumento de um quadro (apêndice) pedi para cada um dos professores falarem sobre cada um dos oito estudantes com diagnóstico de autismo que tinham matriculados na escola naquele momento, dois dos alunos por serem novatos, os professores não saberiam falar sobre eles e ficamos com os seis. Alguns professores atuam apenas no turno da tarde. Portanto, a quantidade de professores que falam sobre cada um dos estudantes varia de acordo com o quanto os professores conhecem os alunos em questão.

Sobre o estudante João do 8° ano B, a percepção dos 9 professores que ministram disciplinas para ele pode ser resumidas no seguinte quadro:

Quadro 5 - Percepção dos professores sobre o estudante João (8ºB). Paraíba, 2024

| JOÃO 8º ANO B (TEA Nível 1, deficiência intelectual e TOD) | |
|---|---|
| Característica | Professores que apontaram as características |
| Dificuldade de permanecer em sala de aula | Carlos (práticas zootécnicas); Luana (artes); Val (ciências) |
| Dificuldade de leitura e escrita | Carlos (práticas zootécnicas); Eduardo (práticas agrárias e zootécnicas); Luiza (história); Val, (ciências) |
| Dificuldade de concentração | Carlos (práticas zootécnicas); Lucas (práticas zootécnicas); Melissa (português) |
| Dificuldade de compreensão | Vinicius (inglês); Luana (artes); Luiza (história) |
| comportamentos desafiadores e desobedientes Resistência ao fazer as atividades | Heleno história e ensino religioso); val (ciências); Raissa(geografia). |

Fonte: elaboração própria

É possível perceber no caso de João, que o elemento mais destacado pelos professores foi a dificuldade de ficar na sala de aula “geralmente ele não fica na sala de aula”, os professores falam que ele sai muito, vai para sala do AEE ou ficar andando na escola; e a dificuldade na leitura e escrita “não sabe ler” “a escrita dele é muito lenta”. O professor Lucas relata que “a questão de João é uma das mais difíceis aqui da escola (...) porque ele é muito agitado”. Por ter o TOD, João é muito resistente nas atividades “ele não quer... ele se nega (...) ele tem resistência”.

Sobre o estudante Samuel do 9º ano B, a percepção dos quatro professores que ministram disciplinas para ele podem ser resumidas no seguinte quadro:

Quadro 6 - Percepção dos professores sobre o estudante Samuel (9ºB). Paraíba, 2024

| SAMUEL 9º ANO B (TEA Nível 1) | |
|-------------------------------|--|
| Característica | Professores que apontaram as características |
| Dificuldade de concentração | Carlos (práticas zootécnicas); Heleno (história e ensino religioso); |
| Dificuldade de socialização | Raissa (geografia); Melissa (português) |

Fonte: elaboração própria

No caso de samuel, além das características apresentadas no quadro, o professor Vinicius menciona que ele é muito bom em inglês; a professora Val destaca que “ele está entre os melhores alunos na minha disciplina”; o professor Vagner relata que samuel “tem dificuldade, mas não aceita”, ele apresenta dificuldade em divisão na disciplina de matemática.

Sobre o estudante Thales do 8º ano B, a percepção dos cinco professores que ministram disciplinas para ele podem ser resumidas no seguinte quadro:

Quadro 7 - Percepção dos professores sobre o estudante Thales (8ºB). Paraíba, 2024

| THALES 8º ANO B (TEA Nível 1 e Transtorno global de aprendizagem) | |
|--|--|
| Característica | Professores que apontaram as características |
| Dificuldade de leitura e escrita | Carlos (práticas zootécnicas). |
| Dificuldade de compreensão | Helena (história e ensino religioso); Raissa, (geografia). |
| Dificuldade de concentração | Melissa (português) |
| Dificuldade de interpretação | Melissa (português) |

Além das características destacadas do estudante Thales, os professores (Helena, Lucas, Eduardo, e Val) relatam evolução do estudante, pois quando ele chegou na escola para o 6º ano, era um aluno muito ansioso e inseguro, “(..) ele chorava muito, ele dizia que não sabia (...) ele ficava tremendo e pedia para ir ao banheiro o tempo todo”, “é tanto que hoje acho que ele nem precisa mais de cuidadora, era mais no início até porque no 6º ano é uma mudança muito grande, do 5º pro 6º”.

Sobre o estudante Thereza do 7º ano C, a percepção dos dez professores que ministram disciplinas para ele pode ser resumidas no seguinte quadro:

Quadro 8 - Percepção dos professores sobre a estudante Thereza (7°C). Paraíba, 2024

| THEREZA 7º ANO C TEA Nível 1, TOD, linguagem funcional prejudicada e TDAH.) | |
|--|--|
| Característica | Professores que apontaram as características |
| Dificuldade de permanecer em sala de aula | Helena (história e ensino religioso); Pedro (matemática); Luana (artes). |
| Dificuldade de concentração | Jorge (geografia). |
| Dificuldade de compreensão | Carlos (práticas zootécnicas); Vinícius (inglês); Pedro (matemática). |
| Comportamentos desafiadores e desobedientes Resistência ao fazer as atividades | Vinícius (inglês); Eduardo (práticas agrárias e zootécnicas) |
| Dificuldade de socialização | Melissa (português) |

No caso de thereza, é possível perceber que as características mais destacadas foram as dificuldades de compreensão, “Thereza tem muita dificuldade de aprender e entender”; e dificuldade de permanecer na sala de aula, “não consegue parar na sala, entra e depois pede para beber água, ‘vou ao banheiro’, ‘vou a sala do AEE’”. Além dessas dificuldades destacadas, os professores Vinícius e Lucas relatam que ela tem resistência para fazer as atividades, “ela bloqueia, às vezes do nada, ela não quer fazer”, “tem atividades que ela se recusa fazer”, essa característica está relacionada ao TOD.

Sobre o estudante Mariana do 6º ano C, a percepção dos cinco professores que ministram disciplinas para ele pode ser resumidas no seguinte quadro:

Quadro 9 - Percepção dos professores sobre a estudante Mariana (6°C). Paraíba, 2024

| MARIANA 6º ANO C (TEA Nível , Déficit cognitivo e deficiência intelectual, TOD) | |
|--|---|
| Característica | Professores que apontaram as características |
| Dificuldade de concentração | Eduardo (práticas agrárias e zootécnicas); Silvana (educação física). Luiza (história); Melissa (português) |
| Dificuldade de socialização | Raissa (geografia). |

No caso da estudante Mariana, as características destacadas foram dificuldade de concentração mencionada pelos professores Eduardo e Cecília “ela se distrai muito” e, dificuldade de socialização dito pela professora Raissa, “Carol é difícil de socializar. Ela só tem uma amiga”. A professora Luiza relata que ainda está avaliando a aluna, mas percebe que ela tem um pouco de dificuldade de concentração, pois ela “se desliga muito fácil da atividade por causa do barulho”

Sobre o estudante Arthur do 8º ano A, a percepção dos quatro professores que ministram disciplinas para ele, podem ser resumidas no seguinte quadro:

Quadro 10 - Percepção dos professores sobre o estudante Arthur (8ºA). Paraíba, 2024

| ARTHUR 8º ANO A (TEA Nível 1 e TDAH) | |
|--------------------------------------|---|
| Característica | Professores que apontaram as características |
| Dificuldade de leitura e escrita | Helena (história e ensino religioso); |
| Dificuldade de concentração | Luiza (história) |
| Dificuldade cognitiva | Eduardo (práticas agrárias e zootécnicas); Cecília (português). |

No caso do aluno Arthur, o professor Heleno fala que ele tem dificuldade na leitura e escrita. A professora Luiza destaca que na sua disciplina, ele é um aluno tranquilo, consegue escrever, ler e também apresenta seminário, apenas apresenta uma dificuldade de concentração. Além das características destacadas no quadro, o professor Caio relata uma evolução no aprendizado de Arthur, “ele vem melhorando muito (...) desenvolvendo muito bem” e ainda destaca que está tirando notas melhores que os demais alunos.

O que tem mais desafiado os professores não diz respeito ao autismo efetivamente, mas ao TOD, pois maioria dos professores relatam dificuldade em relação ao estudante João que tem TEA e possui TOD como comorbidade, um deles citam “a questão de João é uma das mais difíceis aqui da escola”.

As características citadas pelos professores em relação às suas percepções aos alunos foram: a dificuldade de permanecer na sala de aula (que pode estar relacionado TEA com rigidez ao ambiente, o barulho e as luzes e, também relacionado ao TDAH); a dificuldade na escrita e leitura (tem relação com a deficiência intelectual); a dificuldade de concentração (está relacionado tanto ao TEA como o TDAH); dificuldade de compreensão (relacionado a deficiência intelectual, TDAH e Linguagem funcional prejudicada).

4.4 O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM TEA NA ESCOLA-CAMPO

Nesta seção apresentaremos o atendimento educacional especializado (AEE) da escola, onde os alunos com TEA são atendidos.

4.4.1 O Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma intervenção pedagógica que tende a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade respeitando as necessidades educacionais específicas de cada aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo o art. 3º do decreto presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o Atendimento Educacional Especializado tem quatro objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011)

Sendo assim, as salas para os atendimentos “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (idem, ibidem).

Apesar de a lei ser de 2011, a professora Fabiana, responsável pelo setor na escola, foi a primeira a realizar tal função que, antes, não existia no ambiente da instituição. Antes de sua chegada, segundo o relato da diretora, havia um outro profissional antes, mas não atendia diretamente no prédio da escola, era em outra escola, e os alunos iam pra lá.

Entrevistadora: Como é o AEE aqui na escola e qual a importância?

Entrevistada: A sala de atendimento educacional especializado, mulher, ela é essencial. Antes não tinha a sala aqui, então o professor Júnior Vinha até a escola, atendia aqueles que não poderiam ir para a João Gomes que os que eram da cidade iam para a João Gomes (escola vizinha) só que tinha uma quebra, os alunos não estavam dentro da instituição que estudam, estavam no ambiente vamos dizer, que eles não se sentiam confortável, e hoje em dia é essencial. Essa sala ela deve continuar, eles se sentem acolhido, mulher, quando eles chegam aqui tem dois da tarde que eles correm direto para Fabiana e diz “eu tenho primeiro” é engraçado “ei tia hoje eu vou ser atendido primeiro”, calma todo mundo vai ser atendido, porque assim porque eles gostam, eles se sentem acolhido se eles não sentissem, eles não teriam nem ânimo, sabe. Então a gente tem que está o tempo todo conciliando até para que eles voltem para a sala de aula e entenda que lá também é o local deles, de tanto que eles gostam e se sentem acolhidos, então eles sentem vontade de vir para a escola, eles gostam de estarem aqui, de pertencer a esse espaço, quando não tem aula, muitos perguntam, tem uns que precisam fazer tratamento, vamos dizer assim um acompanhamento com neuro e tudo mais que acabam chegam cansada, não pode está aqui todos os dias sempre, mas a gente entende que já faz parte da rotina, a mãe conversa com a gente e a gente ver como é essencial essa sala. Eu diria que a palavra dela é essa, essencial.

(Dayane - diretora da escola, em entrevista concedida à pesquisadora)

De acordo com a diretora, o trabalho melhorou a partir da chegada de Fabiana, em 2023, pois todos os dias passou a haver atendimento na escola:

Entrevistadora: Como ocorreu o contrato de Fabiana aqui na escola? como era antes de ela estar, e como o como ocorreu para ela estar aqui?

Entrevistada: Antes dela estar, a gente já tinha Júnior (...) ficava aqui e ficava na Escola João Gomes que é uma escola vizinha, ele não estava aqui todos os dias, e aí eu vi que não era suficiente para atender a nossa demanda e fui até a secretaria de educação e disse que seria interessante a gente ter alguém só para escola Agrotécnica que como o número de estudante vem aumentando, querendo ou não essa divisão acaba atrapalhando um pouco, foi aí que o município fez o contrato de Fabiana né e mandou para cá, o que melhorou em 100%, eu não tenho dúvida, quando o professor está na Instituição voltada só para aquela escola, conhece cada aluno, quando ele não está bem, quando ele está bem é diferente, o trabalho flui bem melhor, e foi bem positivo, foi ótimo.

(Dayane - diretora da escola, em entrevista concedida à pesquisadora. Dezembro de 2023).

Fabiana foi contratada em 2023 e, a partir daí, os atendimentos passaram a ser feitos na escola, no contraturno das aulas. Perguntei como era o trabalho do AEE e a professora explicou:

Entrevistada: o processo do AEE é o seguinte: o processo do AEE a gente tem nossa formação de pedagogia e pode ter várias algumas especializações, e a gente faz o plano individual I do aluno e faz o atendimento de 50 minutos duas vezes na semana, essa é a diferença e eu estou com esse aluno como professora para tentar fazer todo aquele trabalho que lhe expliquei, e ele tem a função juntamente de fazer o aluno alavancar, melhorar ou ficar do jeito que está mas que tenha alguém para dá um suporte a ele, a cuidadora ela vai está com ele em sala de aula, porque tem os alunos que tem limitações, tem aluno que não quer falar com professor, tem aluno que não anda, então assim a cuidadora ela tem um grande papel nessa formação nessa ajuda do AEE, ela que trás os problemas que muitas vezes que acontece para a gente tentar ajudar aquele aluno, que tá se envolvendo com aluno que tá fazendo bullying com ele, aí vou conversar com ele, que aí ele já me escuta com outro ouvir, a cuidadora as

vezes ele nem escuta, mas a mim ele escuta que a gente tem essa conversa assim, a parceria. O AEE ele trabalha nessa formação nesse sentido de fazer com que o aluno perceba suas qualidades e va melhorando, não é aula de reforço, é ajudar ele no que ele acha que tem dificuldade, porque eu não sou professora especialista, eu vou olhar para ele para que ele levante suas potencialidades.

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora. Novembro de 2023).

A sala do AEE foi recentemente remanejada para um espaço mais adequado, conforme será relatado. Entretanto, entre a inauguração, em 2023 e o ano de 2024, nos primeiros momentos da coleta de dados, ela funcionava em um espaço pequeno com uma mesa (birô), duas cadeiras, uma estante com desenhos produzidos pelos alunos atendidos e alguns joguinhos, tinha uma janela e não era uma sala climatizada. Isso foi destacado pela professora quando comentou sobre o seu trabalho “eu vou com dois [alunos] jogar damas, eu vou pra outra sala, que essa sala é pequena, é quente e isso deixa eles demais irritados, sabe”.

Figura 2 - Sala do AEE da escola no ano de 2023



Fonte: acervo pessoal da professora do AEE

Quando retornei à escola em 2024 para terminar as coletas de dados, a sala do AEE teria mudado para outro local, com um espaço maior, mais arejado no qual tinha três janelas, dois ventiladores, armário para alguns materiais e jogos, mesas para a professora atender os alunos, estante com livros.

Figura 3 - Sala do AEE da escola no ano de 2024



Fonte: acervo pessoal da professora do AEE

Entrevistadora: Quais as principais dificuldades que você encontra como professora do AEE?

Entrevistada: Falta de material. A gente tem que construir tudo, inventar sabe, material de apoio a gente não tem. O que tem eu tento fazer milagre nesse momento. A gente tem essa dificuldade de demanda. Essa é a maior dificuldade, de material. Uma dificuldade que a gente tem que a gente precisa, todo professor de AEE precisa de um suporte psicológico, que a gente pega muita carga desses alunos e a gente precisa está com a mente boa para que esses alunos progrida estejam bem, é a maior dificuldade que eu acho.

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora)

Escolas que possuem alunos da educação especial atendidos no AEE, recebem recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE).

Sobre o financiamento para as ações do AEE, a diretora explicou:

Entrevistadora: A escola recebe algum financiamento para manter essas crianças autistas, tanto como para material como para espaço para elas?

Entrevistada: Sim. inclusive a gente recebeu um recurso do PDDE, “é acessibilidade é Lúcia aquele que a gente recebeu 20.000?” (gestora adjunta), não é acessibilidade não é sala de recurso, a gente recebeu voltada para os alunos que apresentam... que tem autismo, então a gente já fez a compra, o recurso já tá caindo ele já foi liberado pelo FNDE e vai cair na nossa conta, então no ano 2024 a gente vai ter uma sala de AEE com os recursos essenciais para os estudantes básico ne, mas ja vai ajudar bastante, então a gente recebe sim. inclusive as escolas só podem receber esse recurso quando instala na escola a sala do AEE, a gente não tinha então a gente instalou de fato esse ano, “não foi Lúcia?” Lúcia é gestora adjunta e a Marcia coordenadora pedagógica a gente tá sempre trabalhando juntos juntas [as meninas que também estavam na sala e que sempre fazia algumas perguntas para confirmar], e vai ajudar bastante. então a gente recebe sim, a partir do momento que a gente consegue instalar a sala na própria escola o governo federal ja envia o recurso.

(Dayane - diretora da escola, em entrevista concedida à pesquisadora)

Agora em 2025 realizei outra visita na escola, para registrar a sala do AEE que eu não havia registrado no ano anterior. Nessa visita, conversei com a nova diretora da escola (que era

adjunta no ano anterior) e ela me relatou que a sala do AEE retornou para o espaço que era antes (o espaço menor que já citado acima), pois havia aumentado uma turma e precisaram do espaço para colocar a nova turma. Ela também contou que a professora da sala de atendimento especial educacional mudou, era outra profissional.

A nova profissional Amanda é formada em licenciatura em letras com habilidade em língua portuguesa, tem especialização para educação contextualizada e especialização em gestão escolar, está atualmente cursando pedagogia e fazendo outra especialização focada no AEE. No ano de 2024 foi professora titular do fundamental I em uma escola da rede particular, esse é seu primeiro ano atuando no AEE, dando início no começo do ano letivo no mês de fevereiro.

Figura 4 - sala do AEE no ano de 2025



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Quanto ao trabalho de inclusão na escola, procuramos reunir neste último tópico as indicações da professora do AEE e da diretora sobre como eles procuram fazer a inclusão dos estudantes no espectro e, em seguida, os apontamentos dos professores sobre suas estratégias.

4.4.2 O suporte na escola

Ao perguntar para a professora do AEE como ocorre a inclusão com os alunos com autismo na escola, ela responde:

Entrevistadora: Sobre a inclusão, como ela ocorre aqui na escola com esses alunos?

Entrevistada: Então, eles têm sala de aula normal, participam dos jogos, toda atividade que eles quiserem participar, são inclusos, não tem distinção não. Eles participam, tanto é que um nosso aluno que é PCD ganhou nos jogos medalha de ouro em primeiro lugar de xadrez e dama. Então assim a escola é um leque para esse... Eles podem participar de tudo, sabe, não tem distinção não. Eles apoiam qualquer atividade que a gente queira fazer com eles, e eles também fazem isso, só que se limitam porque muitas vezes não depende só da escola né, não é só da escola, tem muito mais por trás disso.

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora. Novembro de 2023).

Além dos estudantes estarem na sala de aula, Fabiana destaca que também participam dos jogos e são dedicados quanto a isso. Em uma outra questão, pergunto como ela vê o desenvolvimento da criança com TEA no ambiente escolar:

Entrevistadora: como você vê o desenvolvimento da criança autista no ambiente escolar?

Entrevistada: veja, tudo depende Juliana do nível que ele se encontra em sala, eu tenho criança aqui excelente como eu lhe disse, de oitavo ano que deu show em xadrez, em matemática, só que ele os super foco ou ele gosta de... Cada disciplina tem isso, então, olhando para eles as notas que eles estão seguindo por si só né, para os alunos que não tem nada, não tem PCD nenhum só tem preguiça de estudar, eles estão indo bem, porque eles têm as limitações e eles estão tentando se esforçar. E o que não tem limitações? Que não se esforça? Né, então para mim eles vão sempre caminhando, porque até então eu tenho que mostrar para eles que eles são capazes de chegarem a onde eles querem dentro do processo da limitação e que eles sabem muito bem onde eles podem chegar, existem alunos que têm grande déficit de dificuldade em matemática, mas é uma cuida de vem de base, daqui que ele chegue, mas ele está avançando. O único aluno que eu tenho com mais dificuldade é esse que eu estava falando, como você viu agora, é o que eu tenho mais dificuldade de avançar com ele, porque ele vai e volta ele é do TOD, aí começa a guerra, mas eles conseguem, eles têm capacidade basta ser estimulado e bem preparados .

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora. Novembro de 2023).

Diante da mesma pergunta, a diretora opinou:

Entrevistadora: Como você vê o desenvolvimento da criança autista aqui no ambiente escolar?

Entrevistada: Ela acontece de forma positiva. As meninas podem até relatar que eles participam, a gente faz ao longo do ano três diagnósticos de leitura, e eles vêm avançando dentro né, vamos dizer das suas... mas avançam, então vem acontecendo de forma positiva, porque a gente não pode esperar que um aluno que apresente uma deficiência vamos dizer mental leve que ele avance, não ele vai avançar dentro das suas possibilidades, então se ele não fazia o F e ele faz o F então é um avanço e eles avançam bastante. O professor não pode esperar que ele Chegue na sala de aula e responda os exercícios e 10 questões, então a gente tem que fazer muita formação

continuada para os professores, a gente que tá sempre conversando, trazendo outros profissionais que já tenham... vai ser muito essencial você fazer essa intervenção aqui na escola, porque você vai dialogar com os professores, vai ver que não é fácil para eles também até porque eles não tem esse conhecimento, mas de uma certa forma a gente vai trazendo uma luz lá no fim do túnel para que eles vá tentando o tempo todo melhorar, não é melhorar a palavra é se aperfeiçoar diante das inovações que a gente vai encontrar no contexto educacional.

(Dayane - diretora da escola em entrevista concedida à pesquisadora. Dezembro de 2023).

O diálogo entre os professores do atendimento educacional especializado (AEE) e os professores das disciplinas se faz necessário para a educação inclusiva, pois, juntos estabelecem diálogos e compartilham conhecimentos sobre a especificidade de cada estudante com necessidades específicas, analisando a forma de estratégias pedagógicas mais adequada para cada caso. Pergunto para Fabiana qual a sua relação com os demais professores.

Entrevistadora: Qual a sua relação com os demais professores?

Entrevistada: são ótimas. Para mim... Assim, a equipe daqui é muito boa, só que o problema deles é o problema de todos, não tem preparação para essas aulas adaptadas em disciplinas específicas. Quem vai preparar eles? Já tem uma demanda, e como vai preparar eles para ter uma... Como fazer uma atividade de geografia adaptada que eles não têm esse conhecimento mais específico. Mas minha relação com eles é boa, quando eles precisam de apoio para aplicar prova, “só não são adaptadas” mas eu tento ver o que pode fazer dentro do que você fez, eu não desmereço o trabalho de ninguém, nesse sentido, a gente tá aqui para ajudar o aluno, o meu foco é o aluno se for bom para ele eu faço, sempre é assim o aluno está em primeiro lugar no meu trabalho né, porque ele não pode se sentir excluído, é até eles pedem “ posso ir fazer a prova na sala de Fabiana?” Aí vem pra cá, eles querem essa sala de apoio.

Entrevistadora: E em relação ao seu atendimento com os alunos autistas, os professores acompanham de alguma forma?

Entrevistada: Eles sabem assim, como é o meu trabalho, mas eles não sabem assim... Eles acham que a sala do AEE é dar um reforço, eles têm essa perspectiva e não é. Eu pego o que você tem de melhor e vou alimentar sua habilidade para isso, para que você se sinta cada vez melhor, porque a dificuldade que você tem é a dificuldade que você vai ter sempre, eu tento ver suas habilidades com que você tem o grande potencial e descobrir outros potenciais, não deixar ele limitado. Mas os professores passam, tem livre acesso para ver, para participar ver se o menino tá bem. Quando ele não tá fazendo atividade em sala porque muitos não fazem atividade normal em sala, que em casa tinha jogo, aí a professora “ olha fulaninho não tá fazendo atividade (...) a gente tem sempre que tentar ajudar nessa parceria com os professores também, que para eles também é muito difícil né.

(Fabiana - Professora do AEE, em entrevista concedida à pesquisadora. Novembro de 2023).

A relação entre os professores e a necessidade de uma abordagem inclusiva foi comentada também pela diretora:

Entrevistadora: Você como gestora, encontra algum tipo de dificuldade em relação a esses alunos?

Entrevistada: Acho que a dificuldade maior que a gente tem em relação aos alunos que têm alguma deficiência, é exatamente às vezes... a falta de conhecimento por falta de algum profissional que trabalhe, então a gente vai conversar com esse profissional, seja professor que diz “eu não sei o que fazer com esse aluno”, então a gente vai ter que mostrar a esse professor que ele vai saber o que fazer com esse estudante que é só... vai exigir um tempinho? vai, talvez ele vai ter que fazer dois planejamentos para a sala de aula, para atender a demanda daquele dia, fazer uma atividade diferenciada, então vai exigir um pouco, mas isso exige a gente... o tempo todo de todos, a gente precisa o tempo todo se abrir e voltar para dar conta. A maior dificuldade é quando o professor diz assim “eu não tenho o que fazer” ou “eu não sei o que fazer”, acho que a dificuldade maior é essa. Apesar que depois que a gente vai dialogando e mostrando, nenhum aqui da escola mostrou resistência para trabalhar de uma forma diferenciada, com uma metodologia que venha atender aquele estudante.

(Dayane - diretora da escola em entrevista concedida à pesquisadora. Dezembro de 2023).

4.4.3 O suporte em sala de aula

Após perguntar para os professores o que eles entendem sobre educação inclusiva, perguntei como ocorre a inclusão na escola e como eles fazem para incluir os alunos com autismo na sala de aula. Quatro professores (Raissa, Lucas, Luiza e Maria) dizem que identificam a dificuldade e necessidade que o aluno apresenta. “Eu observo o aluno e vejo a dificuldade que ele apresenta”, “A minha forma de incluir é percebendo as necessidades”

Eu identifico, algumas dificuldades que existam entre eles, muitas vezes de comportamento, de interação, com relação aos conteúdos quando eu vejo eles dispersos ali sem conseguir avançar muito, eu preparo algumas atividades diferenciadas para de modo que consigam acompanhar os demais e não vá ficando para trás né, nos conteúdos, nas atividades, nas discussões que acontecem também na sala de aula, que muitas vezes eles ficam sem querer opinar, sem querer dar sua opinião, nós vamos tentando integrá-los mais ao outros colegas.

(Lucas - professor práticas zootécnicas, em entrevista concedida à pesquisadora)

Oito professores (Vagner, Pedro, Jorge, Vinícius, Luiza, Luana, Val e Carlos) responderam que fazem atividades adaptadas para incluir os alunos na aula.

A gente tenta adaptar algumas atividades, que não é dentro da condição real dos alunos que precisam mesmo assim, é uma adaptação muito do improviso, tipo assim, tal aluno consegue acompanhar. Porque assim, a gente tem que pensar que tem alunos com deficiência e consegue acompanhar tranquilamente, mas tem aqueles outros que não

(Jorge - professor de geografia, em entrevista concedida à pesquisadora)

Eu tento fazer o seguinte... Com as atividades que passo pra os outros alunos, eu tento através dos conteúdos que eu to dando pra o restante da turma, eu tento incluir de maneira mais lúdica, de maneira vamos dizer assim mais fácil pra ele também, pra ele não ficar excluído.

(Vinícius - professor de inglês, em entrevista concedida à pesquisadora)

os materiais podem ser diferenciados, por exemplo, uma avaliação, uma prova que é feito para um aluno sem nenhum problema é diferente, já para esses alunos você já faz uma coisa assim mais fácil, ou pintar, ou ligar, porque o entendimento deles é outro, você às vezes tá ali falando falando, mas no mundo deles a gente percebe assim que as... as vezes a gente olha a gente sabe que ele ta assim vagando, sabe, a gente percebe pelos estereótipos ne. então a maneira de inclusão de excepcionar esses alunos é mostrar o máximo possível que eles são capazes.

(Carlos - professor práticas industriais, comerciais e zootecnia)

A gente tenta chegar o mais próximo possível na linguagem dele, na forma como que ele entende aquela atividade, se não entende, a gente procura fazer uma atividade que esteja no nível dele, no nível de compreensão do conhecimento dele. Há alguns alunos que não conseguem ficar na sala, ficam pouco, mas sai, a gente procura preparar uma atividade para que o pessoal do AEE consiga aplicar. Então assim, sempre de acordo com as diretrizes dos profissionais do AEE, que já são profissionais mais especializados nessa área.

(Luana - professora de artes, em entrevista concedida à pesquisadora)

Três professores (Pedro, Heleno, Alisson) falam que para incluir, socializa os estudantes com TEA com os demais alunos com atividades em grupo, para que não se sintam excluídos e que possam compartilhar os conhecimentos.

Eu procuro, por exemplo, nas atividades sempre colocar com outra pessoa, no sentido que os alunos possam ajudar, e ele se sinta realmente incluído. Porque eles têm... são níveis diferentes né, eles têm formas diferente de aprender, mas eu peço por exemplo, eu fiz uma prova agora em dupla, eu faço questão de colocar e peço para eles escolherem, porque eles já têm mais afinidade com um aluno ou outro e eles se sentam juntos, que elas possam de alguma forma apresentar no ritmo deles que eles estão aprendendo.

(Heleno - professor de história e ensino religioso, em entrevista concedida à pesquisadora)

A questão da socialização com os demais alunos quando é uma atividade interativa a gente sempre coloca para que também se sinta envolvido com a parte social com os demais que ali estão.

(Pedro - professor de matemática, em entrevista concedida à pesquisadora)

Dois professores (Eduardo e Silvana) contam que fazem aulas práticas, pois percebem que os alunos gostam mais. “Eu faço muita atividade prática com eles no campo, eu sempre levo eles pro campo, e aí eu chamo geralmente esse aluno para um local diferente assim” (Eduardo, professor de práticas agrícolas e práticas zootécnicas).

(...) eu estou sempre incentivando, puxando, para prática inclusive eles se soltam muito na prática, eu acho que é um dos momentos que eles se sentem mais pertinentes né ao momento, mas também em sala né dando atenção para está auxiliando no que tem mais dificuldades.

(silvana - professora de educação física, em entrevista concedida à pesquisadora)

Quatro professores (Vagner, Pedro, Luana, Vinícius) citam a cuidadora que está na auxiliando na sala de aula. “tem a cuidadora que auxilia a gente, que eu tenho que dar assistência a eles e aos demais” (Pedro, professor de matemática), “normalmente tem o cuidador né que vai acompanhando eles durante as atividades que eles vão realizando” (Vagner, professor de matemática)

com um auxílio de um cuidador orientando, o professor também chega “como tá fazendo, se tá fazendo, se escreve assim”, dando um apoio, assim, na forma possível e impossível também a gente tenta fazer. luana de artes

(Luana - professora de artes, em entrevista concedida à pesquisadora)

E com ajuda também das meninas, né, as meninas cuidadoras e aí no AEE. Eu sempre tô conversando com elas, sobre qual tipo de atividade que eu posso trabalhar com ele, ela sempre dá uma dica.

(Vinícius - professor de inglês, em entrevista concedida à pesquisadora)

A professora Raissa, relata que tinha um aluno que não sabia ler nem escrever, e que “ele não sabia, porque para ele as palavras não tinham sentido e ele não conseguia copiar nem tirar do quadro” e com isso, ela passou a fazer as provas orais, e ela acrescenta “comecei a perceber Mauro e é tanto que ele gostava de geografia, que ele se sentia incluído na aula né, ele tirava nove, dez”. a fala de Raissa, mostra o quanto é importante o professor perceber as especificidades de cada aluno, para que possa adaptar sua forma didática para com aquele um deles que tenham necessidades específicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas da educação inclusiva são grandes desafios para os professores, pois lhes faltam uma formação adequada, sentem dificuldades em suas práticas pedagógicas, como adaptação de materiais didáticos e também em como incluir os estudantes com autismo em suas aulas de maneira que motive essas crianças a participarem das dinâmicas sem causar uma sobrecarga de estímulos sensoriais.

No caso específico da educação de alunos com autismo, ainda se acrescenta uma outra camada, pois os docentes se sentem especialmente despreparados para lidar com essas crianças na sala de aula, por não terem formação específica para o caso e pela escassez de informações de qualidade consolidadas sobre o transtorno.

Para entender melhor esses desafios, este trabalho teve como objetivo geral mapear a presença de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) em uma escola de ensino fundamental (anos finais) de uma cidade do Cariri paraibano, identificando a percepção da equipe pedagógica a respeito desses alunos e os desafios para promover sua educação. Baseamo-nos principalmente nos estudos de Philippe Perrenoud (2001) e Mazzotta (2001) para construir o referencial.

A construção dos dados foi feita a partir de dezoito entrevistas estruturadas com os professores da escola, além de duas entrevistas semi-estruturadas com a diretora e a professora do atendimento educacional especializado (AEE). Os docentes têm entre 3 a 36 anos de experiência docente, todos possuem formação na sua área de atuação, mas apenas seis afirmaram ter feito alguma formação na área de educação inclusiva, sete assistiram apenas uma ou mais palestras sobre o tema e cinco não tiveram nenhum tipo de formação.

Ao falar sobre o TEA, doze demonstraram insegurança e apenas seis se mostraram seguros. Além disso, todos citaram mais características identificadas a partir dos casos específicos dos próprios alunos da escola do que do transtorno em si. As características destacadas foram: Déficit na comunicação e interação, impactos no comportamento, hiperfoco, agitação, desenvolvimento atípico, modo diferente do cérebro funcional, rigidez cognitiva, sensibilidade sensorial a barulho, sensibilidade sensorial a ambiente e sensibilidade a toque. Isso mostra que eles têm pouco conhecimento sobre o transtorno para além da vivência muito particular na escola, que faz com que tenha a dificuldade de identificar que um aluno tenha autismo, porque só sabe se outra pessoa lhe informar.

Ao definirem a educação inclusiva, cinco professores apresentam em suas falas dificuldades ao tentarem incluir os alunos na sala de aula. Dois docentes apontaram a educação

inclusiva com foco no convívio social, que para incluir os alunos devem estar no meio social da escola. Nove professores traçaram a educação inclusiva relacionada no foco de desenvolvimento de habilidades, que a educação inclusiva deve ser estendida a todos diante suas especificidades e necessidades. E três professores destacaram que para incluir os alunos em sala de aula era necessário adaptar atividades. É possível perceber que os professores o quanto os professores precisam de mais informações e preparação quanto a educação inclusiva.

Em relação à percepção sobre os alunos com autismo, destacaram como maior dificuldade o caso de um estudante que tem como comorbidade o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), mas, em relação aos demais, também citaram a dificuldade de concentração e compreensão dos alunos

Quanto ao suporte aos estudantes na escola, foi possível perceber que o atendimento especializado começou a pouco tempo, que antes era em outra escola que acontecia, e o profissional não estava lá todos os dias, isso tem uma melhora com a chegada de uma nova profissional e a implementação do espaço na escola, mas ao mesmo tempo é uma sala pequena pouco arejada, houve uma mudança para um espaço maior, mas durou pouco tempo, em 2025 já voltou para o mesmo espaço pequeno de antes, pois a escola é pequena.

No caso do suporte especificamente em sala de aula - o improvisado durante as aulas, a consulta aos colegas para saber como fazer com cada aluno autista, falta de planejamento baseado em informações mais precisas sobre TEA, ausência de PEI. Há uma falta de preparo para esses suportes.

Os resultados apontam para a urgência de formações de professores voltadas para as especificidades do TEA e de articulação entre o AEE e os professores das disciplinas a partir da elaboração de Planos Educacionais Individualizados. É interessante em etapas futuras, essa realização da formações de professores voltadas para as especificidades do TEA, que não sejam só informações genéricas sobre o autismo, mas que deem suporte aos docentes, para que eles aprendam a trabalhar com plano educacional individualizado, para que o AEE consiga fazer esse diálogo com os professores com tranquilidade. Pois é de grande importância, tendo em vista que com certeza esse tipo de situação não é apenas nessa escola

O que podemos apontar a partir dessas análises que identificamos no trabalho, que pode contribuir para o poder público, pois é possível montar uma frente de trabalho entre a escola, professores e a família, que são fundamentais para colaboração e assim desenvolver habilidades, tarefas, comunicação, rotina diárias, integração social e, especialmente, obter detalhes sobre formação dos profissionais da educação no âmbito escolar para lidar com os alunos com autismo.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Artmed Editora, 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: junho de 2024
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: junho de 2024
- CALNAL AUTISMO. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/o-que-e-autismo/>> Acesso em 13 de Nov. de 2022.
- COLL, Cesar. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.
- GODOY, Arllda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e possibilidades**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 de dez. de 2022.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro, LTC, 2008.
- IBGE. **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil**. Agência de Notícias do IBGE, 2025. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>> Acesso em: 23 de maio de. 2025.
- KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral**. Rev bras. Psiquiatr. 2006. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 28 de nov. de 2022.
- LIMA, Márcia et al. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo, 2016.
- LINS, Vinícius Nunes; SILVA, Mylena Vicente da; SANTOS, Juliana Dayara Falcão dos; LIMA, Maria Helena Costa Carvalho de A. A relação pedagógica na escola básica: os afetos como desafio para educação inclusiva de autistas. 9º Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco, 22 a 24 de outubro de 2024. Recife, Brasil.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 2000.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. . São Paulo: Cortez. 2011.

MENDES, Eunicéia Gonçalves. **A radicalização debate sobre educação educação inclusiva**. Revista brasileira de educação. V.11. n.33 se/dez. 2006

Organização Mundial da Saúde - OMS. **Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista#:~:text=Estima%2Dse%20que%2C%20em%20todo,que%20s%C3%A3o%20significativamente%20mais%20elevados>>. Acesso em: abril de 2025.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

ROTTA, Newra Tellechea et al. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Karolyne. **A Escolarização da Criança Autista**. João Pessoa, 2016. disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1822/1/KTS21062016>>. Acesso em: 28 de nov de 2022.

APÊNDICE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DA
PROFESSORA DO AEE**

_____, você está sendo convidado(a) a conceder uma entrevista a respeito de sua experiência como professora de AEE da escola básica. Essa atividade tem objetivos pedagógicos e acadêmicos de compreensão de informações sobre o contato da escola com os alunos com Espectro Autista.

Sua participação é voluntária e você tem plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer momento da entrevista e pode se recusar a responder qualquer uma das perguntas caso queira. Garantimos a manutenção do sigilo e do anonimato durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, em caso de divulgação científica. O áudio desta entrevista não será divulgado em nenhum espaço, será acessado exclusivamente pela estudante que está realizando a entrevista.

Você solicita sigilo e anonimato na participação?

Sim () Não ()

Participante

Juliana Dayara Falcão dos Santos – estudante pesquisador

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS
PROFESSORES**

_____, você está sendo convidado(a) a conceder uma entrevista a respeito de sua experiência como professor (a) da escola básica. Essa atividade tem objetivos pedagógicos e acadêmicos de compreensão de informações sobre necessidades e dificuldades de alunos com o Transtorno do Espectro Autista.

Sua participação é voluntária e você tem plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer momento da entrevista e pode se recusar a responder qualquer uma das perguntas, caso queira. Garantimos a manutenção do sigilo e do anonimato durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, em caso de divulgação científica. O áudio desta entrevista não será divulgado em nenhum espaço, será acessado exclusivamente pela estudante que está realizando a entrevista.

Você solicita sigilo e anonimato na participação?

Sim () Não ()

Participante

Juliana Dayara Falcão dos Santos – estudante pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DA DIRETORA

_____, você está sendo convidado(a) a conceder uma entrevista a respeito de sua experiência como gestora da escola básica. Essa atividade tem objetivos pedagógicos e acadêmicos de compreensão de informações sobre o contato da escola com os alunos com Espectro Autista.

Sua participação é voluntária e você tem plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer momento da entrevista e pode se recusar a responder qualquer uma das perguntas caso queira. Garantimos a manutenção do sigilo e do anonimato durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, em caso de divulgação científica. O áudio desta entrevista não será divulgado em nenhum espaço, será acessado exclusivamente pela estudante que está realizando a entrevista.

Você solicita sigilo e anonimato na participação?

Sim () Não ()

Participante

Juliana Dayara Falcão dos Santos – estudante pesquisadora

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTORA

Nome: _____ Idade: _____

- Fale-me um pouco de sua formação
- No meu trabalho, eu preciso definir com mais clareza o que é o Transtorno do Espectro Autista. Você poderia me ajudar a fazer isso?
- Qual o perfil dos alunos autistas aqui na escola? (qual a média de idade deles?)
- Você poderia me fornecer dados sobre quantos alunos autistas diagnosticados e em investigação há em cada série?
- Quais os níveis de suporte desses alunos?
- Existe algum programa para apoio ou formação para receber os alunos autistas aqui na escola?
- A escola recebe algum financiamento para manter as crianças com TEA na escola?
- O que você entende por inclusão?
- Como ocorre a inclusão de alunos com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista aqui na escola na escola?
- Quais são as demandas que você recebe por parte da família?
- Qual a relação da família com a escola?
- E os pais dos alunos autistas? Há algum tipo de comunicação com a gestão ou com a escola?
- Você acompanha o processo de matrícula dos alunos autistas? Como ocorre esse processo de matrícula?
- Como ocorre a contratação de cuidadores na escola?
- Como ocorreu o contrato de Fabiana aqui na escola? Como era antes dela está aqui?

- Como é a sua relação com os professores e cuidadores sobre a abordagem com os alunos autistas?
- Como você vê o desenvolvimento da criança Autista no ambiente escolar?
- Você como Gestora, encontra algum tipo de dificuldades com relação a inclusão dos alunos autistas na escola?
- No que diz respeito à educação especial, já aconteceu alguma preparação oferecida pela escola ou pela rede de ensino para os professores e cuidadores?
- O que você acredita que precisaria ser feito para melhor incluir estas crianças autistas?
- E como a escola poderia contribuir neste processo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA DO AEE

Nome: _____ Idade: _____

- Me fala um pouco da sua formação.
- no meu trabalho, eu preciso definir mais com clareza o que é o transtorno do Espectro Autista, E tu poderia me ajudar a falar um pouco, o que você conhece?
- 3 quando e como você começou a trabalhar como professora do AEE? tanto aqui na escola ou se você começou trabalhar antes.
- qual o perfil dos alunos autistas aqui da escola?
- você poderia me fornecer dados sobre quantos alunos autistas diagnosticado e outros em investigação há aqui em casa série?
- quais os níveis de suporte desses alunos? Que tem o suporte um, o dois, o três. Você sabe algum deles? Ou você não sabe?
- O que você entende por inclusão?
- Sobre a inclusão, como ela ocorre aqui na escola com esses alunos?

- Quais são as demandas que você recebe por parte da direção da escola?
- Como você vê o desenvolvimento da criança autista no ambiente escolar?
- Quais as principais dificuldades que você encontra como professora do AEE?
- No que diz respeito a educação especial, já aconteceu alguma preparação oferecida pela escola ou pela rede de ensino Para os professores e cuidadores?
- Qual a sua relação com os demais professores?
- Há algum tipo de comunicação dos pais com você?
- O que você acredita que precisaria ser feito para incluir essas crianças autista?
- E como você acha que a escola poderia contribuir nesse processo de inclusão?