



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FRANCISCA RISLÂNDIA BARROS SILVA

**INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO: desafios docentes frente ao trabalho com crianças com
TEA**

**CAJAZEIRAS/PB
2024**

FRANCISCA RISLÂNDIA BARROS SILVA

INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO: desafios docentes frente ao trabalho com crianças com TEA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Nozângela Maria Rolim Dantas.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S586i	<p>Silva, Francisca Rislândia Barros. Inclusão ou integração: desafios docentes frente ao trabalho com crianças com TEA / Francisca Rislândia Barros Silva. – Cajazeiras, 2024. 41f. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Autismo e Escola. 4. Educação especial - crianças autistas. 5. Relação família-escola - crianças autistas. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. II. Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU – 376

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

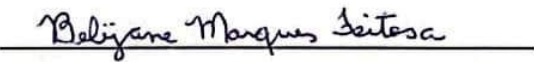
FRANCISCA RISLÂNDIA BARROS SILVA

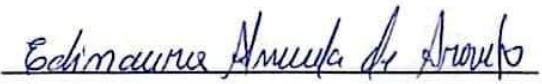
**INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO: desafios docentes frente ao trabalho com crianças com
TEA**

Aprovado em: 13/11/2024

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Nozângela Maria Rolim Dantas – UFCG/CFP/UAE
(ORIENTADORA)


Prof.ª Dra. Belijane Marques Feitosa – UFCG/CFP/UAE
(EXAMINADORA)


Prof.ª Dra. Edinaura Almeida de Araújo – UFCG/CFP/UAE
(EXAMINADORA)

CAJAZEIRAS-PB
2024

A inclusão acontece quando se aprende com as
diferenças e não com as igualdades.
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força e sabedoria que me deu ao longo de toda a minha caminhada até aqui, obrigada senhor!

Agradeço especialmente à minha família, sobretudo, ao meu pai Risomar e minha avó Helena e meus irmãos Chrislanny, Rildelarnio e Riverlandio, pelo apoio e pelo carinho.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Nozângela Maria Rolim Dantas pela orientação e pelas contribuições que foram essenciais para a realização desta monografia. Assim como a banca que aceitou o convite de participar desse momento tão sublime.

Aos meus amigos e colegas de curso, Alisson, Wallisson, Andressa, Caio, Jayzza e Natália, pelo apoio mútuo ao longo de tanto tempo que caminhamos juntos, agradeço pelas conversas que trouxeram risos nos momentos de cansaço e pela amizade cultivada ao longo desses anos. Amo vocês.

Agradeço também à toda a equipe docente da Universidade Federal de Campina Grande de Cajazeiras, com seus ensinamentos e experiências compartilhadas. Foi muito bom ter vocês como mestres nesse processo formativo.

Finalizo com um agradecimento especial a todas as pessoas que de maneira direta ou indireta contribuíram para que este trabalho fosse possível e que eu chegasse até aqui, seja com palavras de incentivo, apoio emocional ou colaboração prática.

RESUMO

O presente estudo tem suas discussões voltadas aos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão em escolas públicas. Sua questão norteadora se dá a partir da seguinte pergunta: quais os desafios que os professores e as escolas enfrentam para receber e lidar com as crianças com TEA? O objetivo geral é investigar os desafios que os professores e a escola enfrentam para trabalhar pedagogicamente com os alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como objetivos específicos, tem-se: identificar qual é o apoio prestado pela gestão escolar para lidar com crianças com TEA; averiguar como os docentes lidam com as crianças com autismo em sala de aula; e verificar como acontece a parceria entre a escola e a família no desenvolvimento da aprendizagem das crianças com TEA. A metodologia empregada nessa pesquisa de campo tem natureza qualitativa e descritiva e realizou a coleta dos dados por meio de um questionário elaborado pelo *Google Forms*, aplicado a três docentes que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais na cidade de Cajazeiras/PB. O tratamento das informações se deu à luz dos autores elencados para subsidiar as discussões teóricas no escopo textual do presente estudo. A partir das respostas das docentes participantes, pôde-se destacar que embora as professoras demonstrem um conhecimento teórico e prático sobre o TEA, há uma carência de apoio institucional e de recursos especializados nas escolas investigadas. Além disso, a parceria entre família e escola se mostrou enquanto um elemento vital para o sucesso do desenvolvimento desses alunos, sendo mais presente em alguns casos do que em outros.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Educação.

ABSTRACT

This study focuses on discussions regarding Autism Spectrum Disorder (ASD) and inclusion in public schools. Its guiding question arises from the following inquiry: what challenges do teachers and schools face in receiving and working with children with ASD? The general objective is to investigate the challenges that teachers and the school encounter in pedagogically working with students with Autism Spectrum Disorder. The specific objectives include: identifying the support provided by school management to address the needs of children with ASD; examining how teachers handle children with autism in the classroom; and verifying how the partnership between the school and the family contributes to the learning development of children with ASD. The methodology employed in this field research is qualitative and descriptive, using a questionnaire created via Google Forms, applied to three teachers who instruct in the early years of elementary education in municipal schools in the city of Cajazeiras/PB. The analysis of the information was based on the authors referenced to support the theoretical discussions within the text of this study. From the responses of the participating teachers, it was highlighted that although they demonstrate theoretical and practical knowledge about ASD, there is a lack of institutional support and specialized resources in the investigated schools. Additionally, the partnership between family and school proved to be a vital element for the successful development of these students, being more pronounced in some cases than in others.

KEYWORDS: Autism. Inclusion. Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEU DIAGNÓSTICO	11
3. O AUTISMO E AS ESCOLAS	15
3.1 A ESCOLA, DA INTEGRAÇÃO A INCLUSÃO	16
3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA	19
4. METODOLOGIA.....	21
4.1 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO	21
4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	22
4.3 LOCAL E POPULAÇÃO DA PESQUISA	22
4.4 COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	22
4.5 ASPECTOS ÉTICOS	23
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	25
5.1 MAPEAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO	25
5.2 DESAFIOS E REALIDADES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	26
5.3 A COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA.....	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	37
APÊNDICE B - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENTREVISTA	39

1. INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho está ligado aos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão. O TEA é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, que pode se manifestar a partir de diferentes níveis de suporte. O TEA pode ser diagnosticado na infância e com o acompanhamento e o tratamento aumenta a probabilidade de a criança desenvolver melhor suas habilidades sociais, comunicacionais e pessoais. As pessoas que possuem esse transtorno podem reduzir as particularidades que as impedem de interagir socialmente, como por exemplo, nas limitações da fala e até o foco de sua atenção.

Como os assuntos relacionados ao autismo e o aumento do ingresso de crianças com TEA nas instituições escolares, esse trabalho encontra sua questão norteadora a partir da seguinte pergunta: quais os desafios que os professores e as escolas enfrentam para receber e lidar com as crianças com TEA? O interesse por esse assunto surgiu a partir de uma experiência profissional em uma escola, onde ocorreu o primeiro contato com uma criança diagnosticada com autismo. Essa experiência despertou uma proximidade com a criança e gerou um interesse em aprender mais sobre esse tema.

Com isso, esse trabalho tem sua pertinência tanto para o meio acadêmico quanto para a sociedade, pois é um estudo que pretende contribuir com as discussões sobre a inclusão dos alunos com o transtorno do espectro autista nos espaços escolares, numa perspectiva para além da integração, que é a inclusão. Este estudo procurou trazer presente as principais dificuldades que os professores estão enfrentando em sala de aula, além de averiguar o trabalho da gestão escolar em promover capacitação e/ou oportunizar uma base de entendimento para aqueles professores que não se sentem preparados para lidar com alunos com deficiência. O estudo investigou as estratégias utilizadas pelos professores para socializar e integrar esses alunos em suas aulas.

Desse modo, o objetivo principal dessa pesquisa foi o de investigar os desafios que os professores e a escola enfrentam para trabalhar pedagogicamente com os alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como objetivos específicos, tem-se: identificar qual é o apoio prestado pela gestão escolar para lidar com crianças com TEA; averiguar como os docentes lidam com as crianças com autismo em sala de aula; e verificar como acontece a parceria entre a escola e a família no desenvolvimento da aprendizagem das crianças com TEA. Para a realização dos objetivos deste estudo, tomou-se como caminho metodológico da pesquisa de campo, de natureza qualitativa e descritiva, com a coleta dos dados realizada por meio de um questionário elaborado pelo *Google Forms*.

Esse estudo está organizado e estruturado da seguinte forma: Discussão Teórica, que está apresenta a literatura pertinente a temática e conceitos importantes; a Metodologia, que descreve o percurso utilizado para fazer a coleta dos dados por meio de um questionário elaborado no *Google Forms* e posterior análise; a Análise e Discussão de Dados, que foi realizado através dos formulários levantados por meio do *Google Forms* e analisados e compilados conforme as respostas dos sujeitos; as Considerações Finais, que apresenta as principais conclusões retiradas e observadas neste estudo; e, por fim, as Referências, onde estão contidas todas as obras que auxiliaram nesse estudo.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEU DIAGNÓSTICO

De acordo com Santos e Amorim (2021, p. 02), “os primeiros diagnósticos de autismo foram realizados pelo psiquiatra infantil austro-americano Leo Kanner (1894-1981), em 1943; e em 1938, pelo psiquiatra austríaco Hans Asperger (1906-1980)”. O psiquiatra Kanner começou a observar uma criança a partir das súplicas dos seus pais, que relatavam uma manifestação comportamental diferente da normalidade esperada (Santos; Amorim, 2021).

Com isso, ele conseguiu identificar comportamentos e características semelhantes em um grupo amostral de 11 crianças. Inicialmente, ele relatou em uma publicação, modificações comportamentais, que eram evidentes e que apresentavam características como o isolamento social. Além dessa também foi identificado dificuldades para o uso da linguagem; a dificuldade de relacionar-se com os outros; um desejo compulsivo de deixar objetos no mesmo lugar e do mesmo jeito sempre; excitação facial com alguns objetos causando uma superconcentração e alguns medos com coisas comuns que geravam um grande estresse (Santos; Amorim, 2021).

Tanto as observações de Kanner quanto as de Asperger resultaram na identificação de duas síndromes e, conseqüentemente, em dois diagnósticos diferentes: um denominado autismo e outro denominado síndrome de Asperger. Kanner associou o autismo a meninos, classificando-o como autismo leve, enquanto Asperger observou características específicas em meninos, o que levou ao diagnóstico da síndrome de Asperger. Contudo, com a evolução dos estudos e a observação de características comuns entre ambos os diagnósticos, tornou-se evidente que essas condições faziam parte de um mesmo espectro. Assim, os diagnósticos foram unificados sob a categoria do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Santos; Amorim, 2021).

Apesar de Asperger ter iniciado os estudos acerca dessas peculiaridades, Kanner ficou conhecido como sendo o cientista pioneiro nos diagnósticos, estudos e observações acerca do Espectro Autista. A necessidade de se pontuar e diferenciar essa condição se dava porque os autistas eram comumente percebidos como pessoas esquizofrênicas ou com deficiência intelectual, mesmo que as deficiências intelectuais possam acompanhar o autismo, sua condição não é única para o diagnóstico e entendimento do TEA (Santos; Amorim, 2021).

Diante disso, Santos e Amorim (2021) ainda explicam que, apesar da conceituação do autismo à parte da esquizofrenia e desenvolvimento intelectual, o TEA continuou sendo atrelado a essas outras duas condições por muito tempo, isso conferia a essas pessoas termos pejorativos, sendo chamados de débeis mentais. Com isso, “algumas dessas crianças haviam sido direcionadas antes para instituições para surdos ou para pessoas com deficiência intelectual” (Santos; Amorim, 2021, p. 4).

Com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista o diagnóstico de Autista que era avaliado em graus passou a ser diagnosticado em níveis de apoio e também passou a ser a ter a denominação de espectro devido a sua complexidade (Santos; Amorim, 2021, p. 4). Dessa maneira, mediante o reconhecimento do espectro pelo DSM-5, foi dada condições de caracterizar e ter mais informações que amparam as observações para um diagnóstico do TEA.

Santos (2008) aponta para algumas características que indicam comportamentos e manifestações de crianças, desde bem pequenas, que possuem o espectro autista, de um modo bem geral. A autora demonstra que essas crianças podem manifestar um desinteresse pelo aleitamento da mãe, ter episódios de choros compulsivos com sons interrompidos e se mostrarem com uma frequente irritabilidade e também podem demonstrar um comportamento demasiadamente calmo, também podem apresentar rejeição a algumas texturas alimentícias e desenvolvendo uma seletividade alimentar.

A autora também diz que os bebês autistas, geralmente, não fixam os olhares em seus genitores, demonstram um olhar agitado, desconexo ou vazio, bem como não reagem a sons e objetos comuns do ambiente, como é comum nas crianças que não possuem esse espectro (Santos, 2008).

O início dos sintomas antes dos trinta meses de idade, podem ser caracterizados por: falta persistente de resposta social a outras pessoas, comprometimento acentuado do desenvolvimento da linguagem e da fala (se ocorrer) com características peculiares como ecolalia, linguagem metafórica e reversão dos pronomes, respostas bizarras a diversos aspectos do meio ambiente, resistência a mudanças, ausência de delírios e alucinações, associações desconexas do pensamento e incoerências (Santos, 2008, p. 20).

Os dados apontam para uma série de características que podem ser manifestadas e percebidas desde cedo em bebês e crianças bem pequenas. Santos (2008) complementa ainda que essas crianças vão crescendo e apresentam dificuldades em interagir com pessoas que

não fazem parte do seu convívio social e também manifestam dificuldades em se comunicar e a toques físicos, em alguns casos. Nisso, algumas crianças podem se comportar como surdas, por não atenderem e responderem às tentativas de comunicação dos pais, devido seu foco de atenção ser disperso e também podem desenvolver dificuldades de se relacionar tanto com pessoas, como com situações corriqueiras da vida.

A exemplo disso, crianças autistas podem desenvolver um gosto peculiar à movimentos repetitivos, a autora exemplifica que algumas crianças sentem prazer ao movimentar seus dedos em frente aos seus olhos e fazerem isso repetidamente e, do contrário do que se observa em outras crianças sem TEA, elas podem não responder a estímulos de surpresa, como pequenos sustos ou a brincadeira do ‘achou’ que os adultos fazem com as crianças (Santos, 2008).

Santos (2008) também aponta para algumas especificidades das crianças autistas ao crescerem, como por exemplo, a hipersensibilidade a alguns barulhos e sons; podem desenvolver ecolalia, que é se caracteriza pela repetição muito tardia ou imediata de frases, sons ou palavras; a criança também pode ter aversão ao contato físico, com tendência ao isolamento; é comum observar essas crianças andarem nas pontas dos dedos dos pés e/ou descalços; assim como podem ser inquietos com dificuldade em concentração e apresentar comportamentos estranhos. Dessa maneira, observar o comportamento dos bebês e das crianças desde cedo é um fator crucial para se buscar atendimento especializado e realizar um diagnóstico de pessoas que possuem o Transtorno do Espectro Autista.

Sobre o diagnóstico, Santos (2008) afirma que sua função não é rotular ou gerar um título para as pessoas/crianças, mas sim desvelar o reconhecimento de que a criança possui uma série de fatores específicos que indicam sua condição. Ainda diz que “ele é um ponto de partida para a intervenção imediata e para a determinação de uma estratégia e de uma direção de tratamento.” (Santos, 2008, p. 21). À vista disso, quanto mais cedo se obter um diagnóstico para a criança, mais cedo serão promovidas as intervenções e estímulos específicos para desenvolvê-las mediante sua condição.

O diagnóstico de pessoas com o transtorno do espectro autista é importante por reconhecer tanto os casos mais severos em que o autismo pode se apresentar, como os mais “leves”, que são comumente vistos pela sociedade como pessoas esquisitas, estranhas, antissociais, pelas suas dificuldades de interagir, dentre outras alcunhas, por não serem reconhecidas dentro de sua condição (Nogueira, 2007).

Contudo, acerca dos processos para a realização de um diagnóstico de pessoas com TEA, Nogueira (2007) diz que o percurso é longo, uma vez que alguns profissionais não são preparados para lidar e reconhecer o espectro autista. Conforme Santos *et al.* (s.d. p. 4), “[...] a maioria dos autistas tem a aparência física de uma criança normal, porém o comportamento é diferente. Reconhecer o autismo é difícil até para médicos, pois ele não é uma doença. A psiquiatria moderna o define como um distúrbio do desenvolvimento.”

Nisso, Nogueira (2007) pontua que as famílias, muitas vezes, têm que recorrer a diferentes espaços e profissionais, como pediatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, profissionais neurologistas e/ou psiquiatras, neuropsicopedagogos, dentre outros. Acerca das dificuldades que as famílias encontram, Santos *et al.*, (s.d., p. 05) relatam que,

As famílias ao receberem o diagnóstico de autismo, devem primeiramente fazer pesquisas, com o intuito de conhecer e entender esse transtorno. Na maioria dos casos as pessoas ao descobrirem que seu familiar é autista não aceitam essa condição, porém é importante que a família admita a questão do autismo e procure ajuda através pessoas que passam pela mesma situação. Dessa forma elas poderão se sentir mais capazes e preparadas para enfrentar e conviver com o autismo.

As autoras comentam sobre a dificuldade em aceitação de descobrirem que seus filhos possuem o diagnóstico de TEA. Isso aponta para um dos fatores de resistência das famílias de irem buscar ajuda para diagnosticar seus filhos, mesmo sendo esse um dos primeiros passos para buscar entender e ajudar as crianças com esse transtorno. O diagnóstico, atrelado ao acompanhamento necessário que cada criança demanda, tende a desenvolver habilidades que podem ser dificultosas para essas crianças, como por exemplo, a comunicação e interação para com as pessoas que estão fora da rotina delas (Santos *et al.*, s.d.).

Melo (2001) explica que antes mesmo do nascimento de uma criança, existe uma atmosfera de expectativas e planos criados para o futuro e desenvolvimento da criança e, ao se descobrir que sua criança possui uma particularidade, como o autismo, há uma ruptura imensa desses planos e expectativas, parte disso se dá também pelo desconhecimento do TEA. “É natural que o momento do diagnóstico de autismo seja um momento doloroso. Nesta hora, você não está perdendo fisicamente seu filho, mas está perdendo, com certeza, parte de seus sonhos e planos para seu filho, o que é extremamente doloroso” (Melo, 2001, p. 17).

Contudo, atualmente já existem grupos de apoio e diálogo que podem amparar as famílias e ajudarem na aceitação da condição dos seus filhos com seus diagnósticos individuais. Outra instância que deve estar preparada para acolher e lidar com essas pessoas são as escolas, que será foco do tratamento no próximo bloco de discussões.

3. O AUTISMO E AS ESCOLAS

A escola tem por direito, garantido pela constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, o acesso à educação e a permanência das crianças na escola, visando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania na sociedade, sendo um direito de colaboração do Estado e da Família. Contudo, Santos (2008, p. 9) fala que a escola nem sempre se mantém atualizada frente aos desafios do seu público,

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (Santos, 2008, p. 9).

Na perspectiva da autora, a escola não se faz preparada para lidar com as especificidades de crianças com deficiências, incluindo o Transtorno do Espectro Autista. Para Battisti e Heck (2015, p. 12), “além da escola e comunidade estarem envolvidos para que aconteça a aprendizagem das crianças da melhor forma possível, é importante também que a escola disponha de ambientes e condições adequadas”. Com isso, pode-se ver que não adianta que os direitos à inclusão sejam reconhecidos em marcos legais se a escola não oferecer recursos tanto físicos quanto profissionais para lidar com as múltiplas realidades e necessidades das crianças.

Nisso, é importante haver a participação tanto da família, buscando apoio específico, inicialmente com o diagnóstico da criança, como da escola, também buscando seus aparatos teóricos e metodológicos para lidar com a realidade emergente de receber crianças autistas e cumprir com sua função política. Os Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dizem que

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 24).

Contudo, além da escola, enquanto instituição, e as famílias terem seus papéis fundamentais para o desenvolvimento das crianças com TEA, outro elemento que entra em

foco no tratamento desse assunto é o professor, que é o profissional que lida na linha de frente com as questões educacionais no dia-a-dia.

O professor por sua vez, deve ter consciência que para a concretização da aprendizagem significativa por parte da criança autista é importante a mudança de suas crenças e atitudes, pois toda criança é capaz de aprender basta um olhar reflexivo para quais habilidades esta possui, assim é possível focar em suas aptidões (Battisti; Heck, 2015, p. 17).

Portanto, os professores têm um papel e um desafio de suma importância no seu fazer docente, que é o de se prepararem para lidar com as especificidades do TEA e desenvolver suas habilidades em sala de aula, respeitando suas especificidades. “À educação especial, destaca que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Battisti; Heck, 2015, p. 15). À vista disso, as autoras dizem que a educação especial tem a responsabilidade de preparar os aparatos teórico-metodológicos de inclusão para a escola lidar com o público de forma geral, além das crianças sem deficiência, lidar com as mais diversas formas de deficiências, não apenas com o autismo.

“As escolas brasileiras também vêm sofrendo, grandes dificuldades como a falta de recursos e despreparo dos professores, o que pode afetar a permanência das crianças com deficiência na educação” (Battisti; Heck, 2015, p. 11). Isso implica no entendimento de que, apesar do reconhecimento do direito universal à educação em marcos e na constituição, deve-se haver também, recursos e suporte para que as escolas e os profissionais que compõem essa instituição possam receber, lidar e oferecer condições de permanência ao público heterogêneo que forma a escola. Dessa maneira, cabe às discussões elencadas, definir e entender o que é inclusão.

3.1 A ESCOLA, DA INTEGRAÇÃO A INCLUSÃO

A escola é considerada uma instituição cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral do aluno e prepará-lo para a cidadania. No entanto, a maioria das escolas apresentava o sistema de ensino baseado no paradigma tradicional. Porém, as escolas precisaram se adaptar para atender as exigências da legislação, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que assegura a todos os cidadãos brasileiros o acesso à Educação, a qual é responsabilidade do Estado e da família (Freitas, 2010). Para obedecer à legislação, as escolas tiveram que expandir o número de matrículas e adotar recursos pedagógicos que auxiliam nas necessidades de aprendizagens dos alunos.

Os profissionais de educação precisavam se adaptar para ensinar a diversidade de alunos, com suas habilidades e especificidades diferentes, principalmente, as pessoas com deficiência. Porém, inicialmente os professores não estavam preparados para desenvolver metodologias que auxiliassem no processo de aprendizagem de todos os alunos, mas deveria obedecer a leis. Por isso, ocorreu o processo de integração escolar, no qual os currículos foram adaptados e as pessoas com deficiências obtiveram o direito de frequentar as escolas regulares, mas estudavam em salas especiais ou frequentavam as mesmas salas que “os ditos normais” e participavam de programas, como também, avaliações especiais adaptadas para os mesmos, de acordo com suas especificidades (Mantoan, 2003).

Segundo Dalberio (2012, p. 2), “a integração na escola comum, portanto, não será para todos os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais.” Nesse sentido, os alunos precisavam se adaptar para atender as exigências da escola.

Segundo Mantoan (1997, p. 8), a integração pode ser entendida da seguinte maneira,

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

Nessa concepção, podemos entender a integração como o período em que todos os alunos puderam frequentar o mesmo ambiente, porém eram tratados de maneiras diferentes e faziam atividades diferentes, devido à sua deficiência, favorecendo assim a exclusão social. Pois como afirma Silva *et al.* (2018, p. 84), “a escola possui função essencial na vida dos alunos, ela tem um importante papel que proporciona desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos escolares”. Dessa forma, como a escola é o ambiente que auxilia na construção da cidadania, podemos compreender que a prática da integração contribui para o aumento da exclusão social.

De acordo Silva *et al.* (2018, p. 86), “é na escola que o processo de transformação acontece de forma contínua (depois da família), é neste espaço único que os indivíduos conseguem assimilar conteúdos, interagir e construir conhecimentos”. Dessa maneira, como a instituição de ensino e a família contribuem para na formação do indivíduo, para transformar a realidade e construir uma sociedade inclusiva. É importante que essas instituições adotem a perspectiva da educação inclusiva.

O novo modelo de educação causa uma ruptura na base da estrutura organizacional do sistema de educação tradicional, o qual defende ensino especial para as pessoas com deficiência e ensino regular para os alunos “ditos normais”. A nova proposta apresenta uma perspectiva inclusiva que considera a subjetividade do indivíduo, construída pelas experiências cotidianas, sociais e culturais, como também, respeita as diferenças sem discriminar, sem estabelecer regras específicas de planejamento que determina como acontece a aprendizagem e avaliação (Mantoan, 2003). Dalberio (2012, p. 4) fala que “a chamada educação inclusiva teve início nos Estados Unidos em 1975. Surge como uma reação contrária às políticas integracionistas cujo significado bem como a efetivação da sua prática trouxe muita discussão e polêmica”.

Nesse caso, podemos perceber que a nova proposta de educação considera que todos os alunos têm sua forma própria de construir o seu conhecimento e a metodologia usada para auxiliar no desempenho escolar desses alunos, tem a possibilidade de não atingir o mesmo sucesso com outra pessoa, pois, se trata de seres humanos diferentes e experiências únicas e diversas.

Acerca da inclusão, Dalberio (2012, p. 4) define esse tema como uma nova política educacional que tem o objetivo de incluir todos os alunos nas escolas regulares, de forma integral e sistemática pois “[...] Todos os alunos anteriormente excluídos devem ser inseridos na vida social e educativa, não permitindo que ninguém fique fora do ensino regular, desde o início da escolaridade”.

Portanto, com as mudanças de paradigma, podemos observar que o trabalho dos docentes se tornou mais complexo, pois, precisam observar os discentes com o intuito de compreender as especialidades dos mesmos, refletir e planejar suas práticas de maneira que atendam às necessidades, respeitando as diferenças dos alunos (Mantoan, 2003).

A escola deve ser um ambiente acessível para que todos os alunos possam chegar e circular por suas dependências, utilizar os espaços, como a sala de informática, sala de aula e pátio, entre outras, para participar das diferentes atividades realizadas nesses locais (Brasil, 2004). Dessa forma, percebemos que a escola tem que se adaptar às necessidades dos alunos, com uma infraestrutura adequada para a mobilidade de alunos com deficiência motora, visual e cognitiva. Além disso, como deve estar localizada perto das moradias das crianças ou disponibilizar transporte para locomover as crianças (independe de sua condição física) até a escola, pois precisa está situada em um ambiente acessível (Brasil, 2004).

A proposta de educação inclusiva reconhece a importância da educação especial para pessoas com deficiências, com o intuito de promover recursos para que os alunos possam aprender (equidade), mas com ênfase na ideia que todos os seres humanos são diferentes, com condições cognitivas para aprender, com ritmos diferentes. Os requisitos que auxiliam na inclusão são referentes às necessidades educacionais especiais, é importante que a escola tenha disponibilidade de professores ou interprete da língua de sinais para auxiliar e acompanhar o ensino de alunos surdos, professores de braille, equipamentos e materiais didáticos que auxiliam os discentes conforme a sua deficiência e especificidades, pois alunos com a mesma deficiência podem aprender com recursos diferentes, equipamentos de informática e de *softwares* educacionais para auxiliar nas dificuldades de comunicação oral ou dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2004).

O desafio presente nas escolas para adotar a perspectiva inclusiva é a falta de preparação dos profissionais, infraestrutura inadequada para atender as pessoas com deficiências e carência de recursos pedagógicos (Silva *et al.*, 2018). Dessa forma, a ausência dos recursos pedagógicos e formação profissional dificulta a oferta de uma educação de qualidade para os alunos, como também, contribui para a permanência dos métodos tradicionais de ensino. Nessa concepção, é importante que os professores tenham uma formação continuada sobre a inclusão e convivência com o diferente.

3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA

Frente a essas perspectivas de inclusão e segregação que foram discutidas, uma das táticas desenvolvidas para atender as crianças com necessidades especiais numa perspectiva de inclusão foi o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma ação resultante da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de promover recursos de educação inclusiva. Seu objetivo é identificar, elaborar e organizar recursos, ações pedagógicas e de acessibilidade que eliminem barreiras e garantam a participação de pessoas com deficiência ou outras dificuldades, considerando as suas necessidades específicas (Brasil, 2008).

Assim, Ropoli *et al.* (2010) diz que o AEE é uma forma de complementar a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, sendo que a oferta desse atendimento nas instituições de ensino deve ser obrigatória, pois, é a partir da garantia desse atendimento que essas pessoas terão um auxílio para superar as dificuldades e desenvolverem suas potencialidades.

O atendimento, preferencialmente, deve ser ofertado nas escolas comuns, em um espaço ou sala denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Todavia, as atividades desse atendimento se diferenciam das atividades realizadas na sala de aula comum. Sendo assim o AEE não substitui a escolarização, configurando-se apenas como complemento desta (Brasil, 2008).

Então, o Atendimento Educacional Especializado tem como intuito identificar as dificuldades e necessidades dos alunos, de modo a promover formas de inclusão para desenvolver aprendizagem e promover um suporte ao professor da sala regular. Assim professor especializado e professor da sala comum precisam ter uma relação de diálogo, pois, o professor especializado está mais apto para estudar, conhecer o caso do aluno, para depois orientar o professor da sala as necessidades do aluno e como trabalhar com aquela pessoa de uma forma inclusiva (Brasil, 2008).

Segundo Ropoli *et al.* (2010), o AEE deve ser promovido na própria escola do aluno porque há a possibilidade de que as necessidades, dificuldades dos alunos possam ser discutidas no coletivo do dia a dia da escolar, onde todos atuam no contexto escolar e podem participar diretamente de seu processo educacional. Essa aproximação do ensino comum com a educação especial favorece a troca de experiências provocadas pelo encontro das necessidades de muitos alunos.

Portanto, o AEE integrado ao ensino regular é uma forma de garantir escolarização e, simultaneamente, o atendimento específico para aos alunos com deficiência. O AEE também propiciar aos alunos sem deficiência o contato com os diferentes. Essa interação auxilia na superação das dificuldades escolares e do preconceito, evitando a prática do bullying. A perspectiva da educação inclusiva educa a futura geração no presente da sala de aula.

4. METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentadas as escolhas metodológicas feitas para a execução desta investigação, cujo objetivo principal é investigar como a escola se posiciona em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Serão detalhados os métodos de pesquisa que foram utilizados, incluindo o tipo de estudo, as técnicas de coleta de dados e os critérios de seleção dos participantes. Também serão discutidas as abordagens analíticas empregadas para interpretar os dados coletados. A escolha dessas metodologias proporcionou uma compreensão abrangente e profunda da realidade escolar, permitindo identificar tanto as boas práticas quanto as áreas que necessitam de melhorias no atendimento a alunos com TEA.

4.1 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Na perspectiva de Marconi e Lakatos (2003), o conhecimento científico apresenta alguns aspectos fundamentais que o diferencia das demais formas de conhecimento que os humanos se utilizam para interpretar a realidade do mundo que os cerca.

O conhecimento científico é construído a partir de estudos desenvolvidos por meio de pesquisas científicas, que permitem aos sujeitos compreenderem o objeto em estudo e suas nuances de forma significativa (Marconi; Lakatos, 2003). Essa forma de conhecimento ultrapassa o senso comum, através da coleta de dados e da reflexão sistematizada do fenômeno estudado, oportunizando ao pesquisador a compreensão dos fatos, transformando o conhecimento socialmente construído em conhecimento científico.

Os autores listam alguns aspectos característicos do conhecimento científico, uma vez que deve ser factual, pois lida com fatos; deve ser contingente, ultrapassando a razão e usando a experimentação; obedece a uma sistematização, ordenando logicamente os procedimentos de experimentação; as hipóteses precisam ser comprovadas, portanto, é um conhecimento verificável; além disso, o conhecimento científico é falível e aproximadamente exato, pois seu produto não é definitivo e poderá sofrer reformulações partir de novos estudos com outros olhares sobre um mesmo objeto (Marconi; Lakatos, 2003).

A pesquisa científica oferece e sistematiza os recursos necessários para a compreensão de fenômenos do cotidiano em que se surjam dúvidas. O pesquisador poderá estudar sobre suas hipóteses através da sistematização de ideias e questionamentos, aos quais possibilitam refletir criticamente e alcançar resultados satisfatórios acerca de determinadas temáticas.

Nesse sentido, pesquisas científicas surgem a partir de questionamentos feitos pelas pessoas, como concorda Gil (2008, p. 19): “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos”. Para isso, os pesquisadores fazem uso de um conjunto de técnicas e procedimentos metodológicos sistematicamente organizados para responder suas hipóteses e realizar testagens, a fim de concluir uma resposta à sua problemática, gerando benefícios intelectuais à sociedade e contribuindo com a ciência.

4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa descritiva foi escolhida para esse trabalho porque tem o intuito de compreender melhor o objeto de estudo ao se observar, descrever e analisar os dados coletados, que as pesquisas descritivas permitem uma maior familiaridade com o objeto de estudo (Gil, 2008).

Disso isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois os resultados desse estudo não se restringirão tão somente a números, do contrário, irá se analisar a relação da realidade em sua complexidade para com o objeto de estudo (Ramos *et al.*, 2005).

Fonseca (2002) explica que a abordagem qualitativa busca compreender as nuances do objeto estudado para além de sua aparência. Nela, trabalha-se com os dados na busca de explicar seus significados, origem e inter-relações com outros fenômenos. É nessa visão que buscará se averiguar os fenômenos relativos a essa pesquisa.

4.3 LOCAL E POPULAÇÃO DA PESQUISA

Diante dos objetivos que se pretende com esse estudo, a população que se pretende estudar são quatro professoras dos anos iniciais, do Fundamental I que lecionam a educandos com TEA. Dessa maneira, o lócus da pesquisa foi o campo de atuação desses profissionais, que é a escola; mais especificamente, as escolas públicas da cidade de Cajazeiras/PB.

Quatro profissionais foram contactadas a partir da proximidade com a pesquisadora. Para a inclusão e escolha dessas professoras, considerou-se a livre disposição em contribuir com os assuntos inerentes à essa pesquisa e que estivessem atuando diretamente com TEA no decorrente ano letivo. Sob critério de exclusão, não se considerou professoras que não possuíssem estudantes com TEA no decorrente ano letivo ou que trabalhassem no apoio, coordenação pedagógica ou reforço da escola.

4.4 COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para entender as percepções das docentes acerca do TEA, a sua formação inicial e continuada no tocante ao assunto e sobre suas experiências em sala de aula e na docência com crianças autistas, foi elaborado um questionário via *Google Forms*. O instrumento de pesquisa escolhido, questionário, se deu a partir do tempo de realização da pesquisa, bem como na facilidade e praticidade em conseguir que a população pretendida destinasse um tempo para responder.

Cervo e Bervian (2002, p. 48) comentam que o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Essas respostas são dadas de maneira escrita e podem ser feitas com perguntas abertas ou fechadas.

O questionário foi formulado para se traçar o perfil das professoras e das suas concepções acerca do TEA, observando aspectos de sua formação, suas concepções acerca da temática e de seu ofício, bem como o apoio prestado pela escola, pela Secretaria Municipal de Educação e pelas famílias, se as crianças com TEA possuem monitores, quanto tempo de trabalho semanal exerce, tempo de serviço na educação, educação e crianças, idade, nome, formação continuada e etc.

À vista disso, a análise dos resultados se deu a partir da análise de conteúdos. Que, segundo Bardin (2011), promove uma análise sistemática das falas coletadas a partir de temáticas que são encontradas dentro das falas coletadas. Essa forma de analisar os resultados é muito comum em pesquisas qualitativas, pois permite o estudo de significados diante das representações coletadas.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2011, p. 30).

Desse modo, entende-se que essa técnica de interpretar os dados obtidos nessa pesquisa dará suporte para uma leitura crítica, objetiva e sistemática, possibilitando um estudo minucioso dos fenômenos que envolvem o objeto do estudo.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

Para convidar as professoras a participarem desta pesquisa, foi explicado previamente, e garantido mediante a apresentação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que sua participação foi voluntária. Este termo também abordou os aspectos éticos envolvidos no processo de pesquisa, assegurando que todas as participantes fossem

plenamente informadas sobre os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios, e a confidencialidade dos dados coletados. Conforme a Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016,

[...] a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos (Brasil, 2016).

Nisso, foi garantido, sob a ética da pesquisa, que as identidades das docentes ficarão sob sigilo e sem nenhuma divulgação. A participação ocorreu de forma voluntária e sem danos psicológicos durante todo o processo.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção foram trazidos os dados coletados a partir dos questionários aplicados junto às docentes dos anos iniciais, bem como, o perfil sociodemográfico das participantes, que pode ser apreciado logo no primeiro subitem desta seção de discussões. A seguir, tem-se a análise das respostas obtidas com a coleta, comentadas à luz do referencial teórico construído ao longo do escopo textual.

Prezando pela ética envolvida nessa pesquisa, foram criados nomes fictícios para se referir as participantes. As professoras serão mencionadas pelos pseudônimos: Mel, Ana, Luana e Santana.

5.1 MAPEAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO

O questionário via *Google Forms* iniciou com um mapeamento sociodemográfico que levantou informações referentes ao perfil profissional dessas docentes, considerando também que o público estudado foi integralmente feminino. Com relação às idades das participantes, três das professoras possuem idades entre 20 (vinte) e 30 (trinta) anos, enquanto uma delas tem mais de 55 (cinquenta e cinco) anos.

Acerca da escolaridade das professoras, apenas uma delas tem pós-graduação em psicopedagogia e concluiu sua graduação há cerca de 14 (quatorze) anos, enquanto as outras três possuem apenas a graduação em pedagogia e estão formadas há menos de 5 (cinco) anos.

Das 4 (quatro) docentes, 2 (duas) lecionam em duas turmas dos anos iniciais e as outras 2 (duas), apenas em uma turma, cada. Também foi questionado o tempo de serviço na educação, dessas professoras, onde a com mais experiência já data 35 (trinta e cinco) anos de experiência e as mais recentes figuram em até 8 (oito) anos de experiência.

Acerca dos dados sociodemográficos levantados, pode-se perceber que o público estudado é majoritariamente novo em idade e tempo de serviço e formação acadêmica. Embora, uma das participantes tenha uma experiência de sala de aula e de idade maior em consideração às demais. Visando diferenciar as visões das participantes com relação a esse dado, ressalta-se que a professora que possui maior idade e maior tempo em serviço será mencionada como “Santana”. Esses dados se tornam interessante porque permite a compreensão de diferentes perspectivas, comparando as visões de profissionais com ampla experiência e daqueles que são recém-formados.

Outro ponto que pode ser observado é a disparidade de tempo entre a formação dessas profissionais, com relação ao tempo em que já atuam diretamente com a educação de

crianças. Isso indicou que suas experiências profissionais antecederam sua formação para atuar na área.

5.2 DESAFIOS E REALIDADES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

Para começar as discussões sobre a inclusão de pessoas com TEA no ambiente escolar, foi investigado inicialmente o número de crianças com diagnóstico de autismo presentes nas turmas das professoras entrevistadas. A professora Mel e a professora Ana têm, cada uma, uma criança diagnosticada com TEA em suas turmas. Já as professoras Luana e Santana têm três crianças com esse diagnóstico em cada uma de suas turmas.

Considerando o Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar para os alunos com deficiência atendimento educacional especializado, que inclui a disponibilização de profissionais de apoio escolar, como monitores e/ou cuidadores especiais, foi questionado à população estudada se as crianças com TEA de suas turmas regulares possuem cuidadores ou alguma ajuda individualizada. Apenas a docente Santana possui uma cuidadora especial para auxiliar com as demandas relacionadas ao seu aluno com TEA.

Esse dado denota uma precariedade na educação do município em oferecer suporte necessário e garantir a inclusão e o desenvolvimento dessas crianças, visto que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta tanto capacidades cognitivas, como até verbais (Santos, 2008). Logo, o funcionamento cerebral dessas crianças se torna atípico e demanda uma maior atenção e um trabalho mais específico e especializado para haver a promoção do desenvolvimento dessas crianças de maneira segura e eficiente. Ao se tratar das salas de aula, esse trabalho torna-se ainda mais desafiador, no sentido de que, geralmente, as professoras lidam com inúmeras demandas da escola e com uma turma cheia de crianças típicas e até com outros tipos de transtorno e/ou deficiências.

A seguir, foi questionado para as professoras o que elas entendiam por “inclusão escolar”, onde se obteve as seguintes representações:

Inclusão escolar é quando inclui de fato os educando de forma lúdica e integrativa e não de forma que esteja só lá por estar, mas sim que participe ativamente das atividades escolares (Mel, 2024).

Promover a participação dos estudantes em sala de aula regular, envolve também a formação de professores para tornar um ambiente mais inclusivo (Luana, 2024).

É um processo amplo que visa integrar nas escolas as crianças com deficiência ou que apresentam dificuldade na aprendizagem (Santana, 2024).

Que todos, na escola tenham as mesmas oportunidades sendo respeitada a singularidade de cada indivíduo (Ana, 2024).

A partir dessas concepções, percebe-se que tanto a professora Mel (2024), quanto Ana (2024) atrelam o sentido da inclusão à garantia do direito comum às crianças com deficiência, conforme previsto nas legislações brasileiras desde a Constituição Federal de 1998 (Brasil, 1988). Enquanto isso, a professora Santana ressalta a visão da inclusão sobre a ótica da “integração”. Em sua fala, percebe-se que há uma perspectiva histórico-temporal, que denota que a docente vivenciou os processos que Mantoan (2003) relata: exclusão, integração e a perspectiva atual da inclusão escolar.

Em contrapartida, a professora Luana (2024) chama atenção para o preparo dos profissionais da educação com relação a sua formação para criar e desenvolver ambientes e contextos inclusivos. Como Silva *et al.* (2018) aponta, o desafio enfrentado pelas escolas ao implementar uma abordagem inclusiva está na falta de capacitação dos profissionais, na infraestrutura insuficiente para atender às necessidades das pessoas com deficiências e na escassez de recursos pedagógicos.

À vista disso, foi perguntado às professoras: “Como é feita a inclusão de crianças com autismo na escola que você trabalha?”. A professora Luana e a professora Ana disseram, respetivamente: “flexibilização do currículo, estabelecendo vínculo e cumplicidade entre pais, educadores no ensino regular e profissionais da sala de recursos (AEE)” (Luana, 2024); “Com avaliações e planejamento individual, acompanhamento com profissional do AEE, interação com os colegas, apoio com a família” (Ana, 2024). Ambas as docentes relataram os artifícios da escola em promover a inclusão, destacando que, para que isso aconteça, deve-se prover de inúmeras estratégias integrando família, escola e apoio especializado.

Enquanto isso, a professora Mel (2024) indica um déficit em sua escola, ao dizer que “É feita de maneira que os alunos se sintam confortável, não tem profissionais especialistas na área, mas que buscas conhecer para ajudar nas necessidades do aluno”, indicando que a instituição não provê de uma Sala de Atendimento Educacional Especializado, conforme é indicado pela Lei nº 13.146/2015 que estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a oferta do AEE para alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino.

Assim também como a professora Santana (2024), que indica que “eles ficam na sala regular, são incentivados a partir de todas as atividades da escola, mas não tem muita

adaptação específica para eles”. No seu relato, percebe-se uma aproximação com a realidade da integração, que tanto Dalberio (2012) como Mantoan (1997) destacam que é configurado como trazer os estudantes com deficiências à realidade comum das salas de aulas, mas sem preocupar-se efetivamente em gerir condições necessárias e específicas para que eles tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento que os demais.

Ao serem questionadas sobre como compreendem o transtorno do espectro autista, as professoras responderam:

Com dificuldade de atenção, de manter ou iniciar um diálogo, atraso na fala, manias e apegos o hiper foco, interesse intensivo em coisas específicas e com isso compreendo que o autismo nos ensina muito sobre a realidade de nossas vidas e o que iremos e temos que está pronto para ensinar (Mel, 2024).

É um transtorno que provoca atrasos no desenvolvimento infantil, principalmente sua socialização, comunicação e imaginação (Luana, 2024).

Como um transtorno no desenvolvimento que afeta o comportamento, o cognitivo, a comunicação entre outras coisas (Santana, 2024).

Uma condição neurológica (Ana, 2024).

As compreensões das docentes apontam para uma convergência para com a literatura, demonstrando que, teoricamente, elas conseguem conceituar e compreender o transtorno em sua condição neurológica. À luz de Nogueira (2007) e Santos (2008), compreende-se que o autismo, é uma condição neurodesenvolvimental, que pode ser caracterizada por desafios nas áreas de comunicação e interação social, como também por padrões de comportamento repetitivos. Contudo, vale ressaltar que o TEA varia amplamente, manifestando-se de formas diferentes em cada pessoa.

A partir disso, foi perguntado às professoras: “Como você lida com seus alunos com TEA?”. A professora Mel (2024) destacou que “com muita paciência principalmente nos momentos de crise é necessário está pronto mentalmente para ajudá-los”, assim como a professora Santana (2024), que disse usa da “paciência, empatia e muita estratégia pedagógica”. Não obstante disso, Ana (2024) falou que “tenho muita paciência para entender os momentos e as fases das crianças e tentar respeitar seu tempo” e Luana (2024) disse que “Uma relação de confiança, mantendo uma rotina de atividades curtas, usando uma linguagem objetiva e clara”.

Essas observações revelam que lidar com crianças com TEA no ambiente escolar regular é um desafio que exige compreensão, respeito e profissionalismo. É fundamental reconhecer que cada criança possui sua própria singularidade e merece ser tratada com

empatia e paciência, independentemente das dificuldades apresentadas (Silva *et al.* 2018). A autora supramencionada ainda destaca que a inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar para ser bem sucedida depende da capacidade dos educadores de adaptar suas abordagens e estratégias para atender às necessidades específicas de cada criança.

Após entender como as docentes lidam com as crianças com TEA, as foi questionado sobre “quais suas metodologias para atender crianças com TEA?”. As professoras responderam assertivamente que: “Tendo uma rotina a ser seguida e quando é necessário modificar essa rotina repassar para eles conversando antes, ter um ambiente fácil de adaptar para as suas necessidades, usando também fônica para alfabetizar e estimular a fala” (Santana, 2024); “Manter uma rotina, estímulos visuais em sala, conhecimento dos interesses das crianças” (Luana, 2024); “intervenção precoce, terapia ocupacional, intervenções sensoriais” (Ana, 2024) e Mel (2024) respondeu que “busco identificar as cores que a criança gosta, os sons que incomoda, as atividades que gostam, se é de pintar, cortar, manusear, e trabalho em cima daquilo”.

Os dados coletados na pesquisa com as professoras conseguem mostrar que, apesar de elas não terem uma especialização na área da educação inclusiva, por exemplo, detêm conhecimentos específicos que permitem ter um olhar diferenciado para as particularidades das crianças com TEA. Esses conhecimentos podem ter sido construídos através da própria experiência no contato direto com a prática docente, como em seus cursos de formação inicial. Nesse sentido, pode-se retomar o ideal de educação humanizadora de Paulo Freire (2021), que percebe o aluno enquanto potencial que deve ser visto dentro de suas particularidades e não como uma massa uniforme que precisa ser “ensinada”. Portanto, ao analisar as respostas das professoras sobre as metodologias utilizadas para atender crianças com TEA, observa-se um forte compromisso com a criação de um ambiente de aprendizagem adaptado e individualizado.

Foi questionado às docentes: “Qual tipo de suporte a escola dá para o trabalho pedagógico com crianças com TEA?”. Nas respostas, houve um apontamento ambíguo, onde duas profissionais destacaram o apoio da escola, enquanto as outras duas revelaram não contar efetivamente com alguma espécie de apoio.

A professora Mel (2024) indicou que “ambiente inclusivo, mediação escolar, rotinas e estruturas claras, adaptação do currículo e capacitação dos professores” e a professora Luana (2024) falou sobre “flexibilização do currículo, apoio dos profissionais da sala de recursos”.

Enquanto Santana (2024), “só a direção q apoia de forma oralmente ou com algum recurso” e Ana (2024) relatou “nenhum”.

Mediante as respostas das professoras, percebeu-se uma variação significativa na percepção e na implementação de medidas de apoio para atender crianças com TEA na escola. A professora Mel (2024) destaca um conjunto abrangente de práticas inclusivas, assim como Luana (2024), que também menciona a flexibilização do currículo e o apoio dos profissionais da sala de recursos, enfatizando a importância de adaptações curriculares e de suporte especializado para atender às necessidades específicas desses alunos, tais como prevem os avanços para as pessoas com deficiência desde a legislação de 1988 (Ropoli *et al.*, 2010).

Por outro lado, as respostas de Santana (2024) e Ana (2024) revelam uma realidade mais preocupante. Enquanto Santana menciona que o apoio recebido é limitado, muitas vezes restrito a palavras de incentivo ou recursos ocasionais por parte da direção, o que pode não ser suficiente para enfrentar os desafios diários de ensinar crianças com TEA. A professora Ana relata a ausência total de apoio, o que indica uma falha muito preocupante na administração de políticas inclusivas. Essas discrepâncias sugerem que, enquanto algumas escolas ou docentes conseguem prover de práticas inclusivas eficazes, outras ainda enfrentam grandes barreiras, seja por falta de recursos, capacitação ou apoio institucional. De acordo com Brasil (2004), a escola é quem deve se adaptar as realidades dos estudantes, não o contrário. Nas menções das últimas professoras, percebe-se que está se havendo uma estagnação frente aos avanços no sentido da inclusão.

Diante desse panorama, as situações relatadas apontam para a necessidade urgente de políticas mais consistentes e abrangentes que garantam o apoio necessário para todos os professores, a fim de promover uma educação verdadeiramente inclusiva para crianças com TEA. Uma vez que, mesmo os professores tendo conhecimentos teóricos e uma vontade de promover uma educação mais humanizada em poder calcar um trabalho mais inclusivo, sem os recursos e apoio necessários essa realidade torna-se ainda mais desafiadora (Battisti; Heck, 2015).

5.3 A COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Na busca contemplar outra instância de suma importância na vida das crianças e que estabelece forte relação de educação e desenvolvimento nas crianças com TEA, sobretudo, se houver um acompanhamento e preocupação alinhados à escola, as duas últimas perguntas do

questionário abordaram sobre o papel e a importância da família juntamente à escola e para a educação de crianças com TEA.

A primeira pergunta feita foi “a família dá suporte e acompanha junto à escola, a educação da/s sua/s crianças com TEA?”, as professoras Mel (2024), Luana (2024) e Ana (2024) responderam que “sim”. E a Professora Santana (2024) explicou que “duas famílias sim acompanha muito bem, busca saber como está o desenvolvimento e se está precisando de algo, mas uma família não tem esse tanto de suporte só se manifesta em algo, quando eu vou atrás de saber alguma informação”.

As informações obtidas que apontam tanto para a preocupação em acompanhar as crianças com TEA na escola, como também pela falta de atenção devida corrobora com a ideia de Carvalho (2021), que aponta para a importância de uma parceria entre a escola e as famílias para o desenvolvimento integral das crianças com TEA. A autora menciona que o suporte familiar pode potencializar os esforços pedagógicos que escola faz, contribuindo diretamente para a formação de um ambiente de aprendizagem mais efetivo e acolhedor, quando há essa inter-relação de cuidado e atenção às crianças. Do contrário, a falta de envolvimento e distanciamento de algumas famílias para com o processo escolar dessas crianças pode criar lacunas no processo educacional. À vista disso, ressalta-se que essa parceria é promissora em todo o quadro educacional, incluindo nos processos de aprendizagem de crianças neurotípicas.

Também foi questionado “Como a família acompanha o trabalho para com as crianças com TEA?”. As respostas foram:

Fornecendo informações do educando, como se tem acompanhamento de profissionais, de medicamentos e etc. (Mel, 2024).

Com participação ativa e acompanhamento diário no desenvolvimento e crescimento dos alunos (Luana, 2024).

Elas sempre se informam com as professoras como a criança esta indo na escola (Santana, 2024).

Participação em reuniões, comunicação regular com a escola e apoio em casa (Ana, 2024).

As respostas das professoras trazem diferentes formas de participação e acompanhamento familiar no processo educacional de crianças com TEA, mais uma vez, reforçando o sentido da importância da colaboração ativa entre a família e a escola. Esses relatos mostram que o acompanhamento familiar pode se manifestar de diversas formas,

desde a comunicação de informações até o envolvimento ativo e diário. De acordo com Carvalho (2021), o que mais é importante nesse processo, é não haver o distanciamento entre essas duas instâncias: escola e família.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, é importante retomar o objetivo principal, que foi investigar como as escolas estão lidando pedagogicamente com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especificamente se adotam uma abordagem inclusiva ou mais pautada na integração. A pesquisa também visou identificar o apoio oferecido pela gestão escolar, as estratégias pedagógicas das docentes e a parceria entre escola e família no processo de aprendizagem dessas crianças, através de uma aplicação de questionário.

A pesquisa trouxe contribuições significativas para a discussão sobre a inclusão escolar de alunos com TEA a partir do levantamento de dados teóricos e da aplicação da coleta de dados, uma vez que as análises revelaram que, embora as professoras entrevistadas demonstrem um conhecimento teórico e prático sobre o autismo, há uma clara carência de apoio institucional e recursos especializados nas escolas investigadas.

O apoio da gestão para com o trabalho em sala de aula variou entre as participantes, com algumas relatando a presença de salas de recursos e flexibilização curricular, enquanto outras indicaram uma total ausência de suporte, o que demonstra uma discrepância na implementação de políticas inclusivas nessas instituições, demonstrando, principalmente, que cada realidade escolar não é uniforme, as condições de permanência e recursos especializados divergem. Além disso, a parceria entre família e escola se mostrou enquanto um elemento vital para o sucesso do desenvolvimento desses alunos, sendo mais presente em alguns casos do que em outros.

Contudo, a pesquisa enfrentou limitações, especialmente no que se refere à coleta de dados, em virtude do tempo para realização da coleta de dados, a pesquisa contou apenas com quatro professoras que participaram efetivamente do estudo, todas respondendo por meio de questionários. Embora os dados fornecidos tenham sido ricos e relevantes, o uso de entrevistas poderia ter aprofundado as percepções e fornecido uma análise mais detalhada das práticas docentes e dos desafios enfrentados, explorando nuances para além do escrito nos questionários aplicados. Além disso, um maior número de participantes teria ampliado a abrangência das análises, permitindo uma visão mais representativa da realidade escolar.

Para pesquisas futuras, seria interessante expandir a amostra, incluindo mais professoras de diferentes escolas, e utilizar métodos como entrevistas ou grupos focais para obter uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas. Outras abordagens poderiam

investigar, de forma mais detalhada, a formação continuada dos professores para lidar com o TEA, o papel das políticas públicas e a infraestrutura escolar no processo de inclusão.

Diante das análises feitas, foi revelado que embora haja uma compreensão teórica sobre a inclusão, sua prática ainda enfrenta grandes desafios. A falta de recursos especializados e a pouca capacitação dos professores são barreiras que limitam uma verdadeira inclusão escolar. Apesar dos esforços individuais das docentes, a ausência de políticas estruturadas e de suporte adequado compromete o avanço das práticas inclusivas no contexto educacional, evidenciando a necessidade de reformas mais profundas no sistema educacional desde a sua estrutura física até a implementação de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

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

c

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1°. Ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 51.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 2.ed. Brasília: Mil Folhas, 2001. 85 p.

NOGUEIRA, Tânia. Um novo olhar sobre o Autismo. **Revista Época**, n. 473. 11 de junho de 2007. Disponível em: <https://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR77644-8055,00.html> Acesso em: 21, Abr de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria; BUSNELLO, Saul José. **Manual prático de metodologia da pesquisa: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia**. 2005. Blumenau: Acadêmica.

ROPOLI, E. A; MANTOAN, M.T.E; SANTOS, M.T.C.T; MACHADO, R. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília/Fortaleza: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará; 2010. 48 p.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. Trabalho de conclusão de curso, (especialização em Distúrbios da Aprendizagem), CRDA – Centro de Referência em Distúrbios da Aprendizagem. São Paulo, p. 36, 2008.

SANTOS, Cristiane Fontes dos; SANTOS, Herica Carmen dos; DE SANTANA, Maria Jussara. **O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS**.

SANTOS, Larissa Yule Amado; AMORIM, Simone Silveira. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRIMEIROS DIAGNÓSTICOS DO AUTISMO: Leo Kanner, o pai do autismo. **Pesquisa em Educação: Experiências, Desafios e Perspectivas**, Tiradentes, p. 1-7, out. 2021.

SILVA, Antenor de Oliveira Neto; Ávila, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, n. 60, v. 31, p. 81-92 jan. /mar. 2018. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/24091/pdf&ved=2ahUKEwjzyeb5uuj8AhUhupUCHRpoDRIQFn0ECDcQAQ&usg=AOvVaw2YGRg-Jgwy00zPEZNVUtOz>. Acesso em: 22 de Abr. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO: DESAFIOS DOCENTES FRENTE AO TRABALHO COM CRIANÇAS COM TEA**, coordenado pela professora Nozângela Maria Rolim Dantas e vinculado ao Centro de Formação de Professores, na Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campinha Grande, Campus Cajazeiras/PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo discutir acerca do Transtorno do Espectro Autista e como a escola se porta diante dessa realidade e se faz necessário tanto para o meio acadêmico quanto para a sociedade, pois é um estudo que pretende ampliar e orientar discussões sobre a inclusão dos alunos com o transtorno do espectro autista nos espaços escolares, numa perspectiva para além da integração, que é a inclusão. Esse estudo também vai salientar as dificuldades que os professores estão enfrentando e a direção da escola em como que promovem aos professores uma capacitação ou uma base para o entendimento daqueles professores que não coincidem com a realidade que irá assumir, e se estão buscando maneiras de socializar, de englobar esses alunos em suas aulas.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido a responder um questionário de duas etapas, uma referente à sua formação e filiação profissional e outro no tocante aos assuntos de sua prática com crianças com TEA. Sua participação nessa pesquisa não envolve nenhum risco de comprometimento ético, de saúde ou aborrecimento, todas as questões serão

respondidas de maneira voluntária. Sua colaboração apresentará benefícios científicos para a discussão acadêmica e formação profissional de novos professores.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário. Pois, esta pesquisa atende às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Francisca Rislandia Barros Silva ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Francisca Rislandia Barros Silva

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço Pessoal: Agrovila

Telefone: 83993365627

E-mail: rislandia13silva@gmail.com

DADOS DO CFP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

E-mail: cepcfpufcgz@gmail.com **Tel:** (83) 3532-2075.

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável
pelo estudo

APÊNDICE B - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENTREVISTA

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Escolaridade: () Magistério () Graduação () Pós-Graduação

Graduação em: _____

Ano que concluiu: _____

Pós-Graduação em: _____

Ano que concluiu: _____

Vínculo empregatício: _____

Tempo de serviço na educação: _____

Possui alunos (as) com TEA? Quantos? _____

Possui monitores?: _____

QUESTIONÁRIO

1. Para você, o que é inclusão escolar?
2. Como é feita a inclusão de crianças com autismo na escola?
3. Como você compreende o Transtorno do Espectro Autista?
4. Como você lida com seus alunos com TEA?

5. Quais suas metodologias para atender crianças com TEA?
6. Qual tipo de suporte a escola dá para o trabalho pedagógico com crianças com TEA?
7. A família dá suporte e acompanha junto à escola, a educação da/s sua/s crianças com TEA?
8. Como a família acompanha o trabalho para com as crianças com TEA?