



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# O trabalho colaborativo entre professores numa perspectiva de Inclusão de alunos com Transtorno do espectro do Autismo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor



ELDER LIMA ALVES

O trabalho colaborativo entre professores numa perspectiva de Inclusão de alunos com Transtorno do espectro do Autismo

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Orientadora: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Junho, 2022

## Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao senhor Jesus pelo folego da vida, que sempre esteve comigo nos momentos bons e difíceis de minha vida me abençoando, me guiando e permitindo que realizasse o grande sonho de concluir o curso de mestrado. A toda minha família, por estarem sempre me incentivando e me apoiando nesta caminhada, a minha querida esposa Francília, que sempre esteve comigo me apoiando e me incentivando nas horas de desânimo, aos meus filhos: Ellen, Emerson e Maria Eduarda, e em especial a minha querida mãe Valdimira Lima Alves, que soube me educar. Também dedico este mérito a meus grandes e inseparáveis irmãos em vida Enoc Lima Alves, e em memória a Edney Lima Alves.

Ao Instituto Politécnico de Coimbra ESEC, pelo acolhimento durante o período em que estivemos lá. A todos os professores do curso de mestrado, responsáveis pela minha formação de mestre. E aos demais que me ajudaram direta e indiretamente para apresentação deste trabalho. Em especial à minha orientadora Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale, e também aos colegas de curso de mestrado em Educação Especial com Especialização em problemas do Domínio Cognitivo e Motor, Com a qual pudemos compartilhar momentos de trocas de experiência e de saberes durante os últimos 2 anos. José João Pereira, Pedro Igo Santana Frazão, Sandra Maria dos Santos de Oliveira, Girlana Bezerra Sousa, Maria de Jesus Oliveira Bezerra, Renilda Pereira da Silva e Zulene Luciana de Araújo Silva.

Dedicatória

À minha família em especial a minha Mãe Valdimira Lima Alves, em memória ao meu falecido irmão Edney Lima Alves, e em vida a Enoc Lima Alves, e também a minha esposa Francília, aos meus filhos Ellen Costa Alves, Emerson Costa Alves e Maria Eduarda Costa Alves, pela paciência e apoio a mim dedicado.

O trabalho colaborativo entre professores numa perspectiva de Inclusão de alunos com TEA

Resumo: O projeto apresentado emerge do trabalho desenvolvido no âmbito do curso de mestrado em Educação Especial, na especialidade do Domínio Cognitivo e Motor. Este trabalho teve como principal objetivo o de promover o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas de educação inclusiva com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tratou-se de uma investigação exploratória tendo a amostra sido constituída por todos os Educadores da Rede Municipal de Igarapé do Meio, estado do Maranhão. Os resultados obtidos demonstraram a necessidade de formação para trabalhar com estudantes com autismo, especialmente uma dificuldade em relacionar o planeamento da sala regular com a sala de atendimento educacional especializado, daí ter sido construída uma proposta de formação, para responder à necessidade de evidenciar a importância e os benefícios das práticas educativas de inclusão, das metodologias de organização colaborativa da aprendizagem cooperativa.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Transtorno do espectro do Autismo; Trabalho Colaborativo.

Collaborative work between teachers from a perspective of inclusion of students with ASD

Abstract: The project presented emerges from the work developed within the scope of the Master's course in Special Education, in the specialty of the Cognitive and Motor Domain. The main objective of this work was to promote the development of good pedagogical practices of inclusive education with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). It was an exploratory investigation and the sample consisted of all the Educators of the Municipal Network of Igarapé do Meio, state of Maranhão. The results obtained showed the need for training to work with students with autism, especially a difficulty in relating the planning of the regular room with the specialized educational service room, hence a training proposal was built to respond to the need to highlight the importance and the benefits of inclusive educational practices, of collaborative organization methodologies and cooperative learning.

Key words: Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Collaborative Work.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I: Educação inclusiva e autismo</b> .....	<b>4</b>
1.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS .....	5
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	8
1.3. AUTISMO.....	17
<b>CAPÍTULO II: Inclusão e a formação de professores</b> .....	<b>19</b>
2.1 INCLUSÃO.....	20
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	22
<b>CAPÍTULO III: práticas colaborativas e escalas de proficiência</b> .....	<b>26</b>
3.1 PRÁTICAS COLABORATIVA NO AMBIENTE ESCOLAR .....	27
3.2 ESCALAS DE PROFICIÊNCIA.....	31
<b>PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA</b> .....	<b>36</b>
<b>Capítulo IV – Estudo Empírico</b> .....	<b>37</b>
4.1 Objetivos do Estudo .....	38
4.2 Metodologia.....	38
4.3 Procedimentos e Instrumentos.....	39
4.4 Caracterização da Amostra .....	40
4.5 Análise dos resultados .....	57
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>60</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>61</b>
Referencias Bibliograficas .....	62
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	67
<b>ANEXOS</b> .....	<b>68</b>
ANEXO 1- Carta de Anuência.....	69
ANEXO 2 – Questionário de Pesquisa.....	70
ANEXO 3 – Panfleto de formação continuada.....	71
ANEXO 4 – Convite da Formação Continuada .....	74
ANEXO 5 – Proposta Formativa para docentes da educação básica .....	75
5.6. Plano e conteúdos.....	76
Anexo 6 - Modelo de Formulário de Inscrição .....	78
ANEXO 7– Ficha de Avaliação da Formação .....	79
ANEXO 8 – Modelo de ficha de Frequência.....	81

<b>APÊNDICE .....</b>	<b>83</b>
APÊNDICE 1 Fotos .....	84

## INTRODUÇÃO

A temática inclusão tem permeado as diversas instâncias da sociedade, especialmente no tocante a educação. Mas o que significa incluir? Incluir na escola, vai muito além de matricular o aluno com deficiência, se faz necessário proporcionar as condições necessárias para que o aluno possa manter as relações sociais, tendo condições de aprendizagem, respeitadas as suas limitações.

Conseguir a superação da discriminação e ser incluído na sociedade como uma pessoa de plenos direitos foi uma batalha conquistada pouco a pouco, após muitos debates, mudanças de paradigmas e concepções, foi possível compreender que existem deficiências, mas que deve haver diferenças, consolidando-se gradativamente as concepções de igualdade e equidade. Esta consolidação ocorreu nas diversas esferas da sociedade, de forma a promover uma vida cada vez mais autônoma para as pessoas com deficiência.

Vale destacar que, no ambiente escolar esta consolidação tem ocorrido de forma mais lenta, dada a amplitude que envolve todos os processos educacionais, não basta sancionar leis, decretos, regulamentos, se faz necessário que haja, no interior das escolas condições para que esta inclusão ocorra de forma efetiva. Nesse sentido, elenca-se a necessidade de adaptação arquitetônica, curricular, mas principalmente formação docente, de modo que se proporcione uma cultura de inclusão, onde todos, alunos, funcionários, professores e equipe gestora possam sentirem-se estimulados a respeitar e valorizar a cultura de inclusão.

Além disso, para que a aprendizagem do aluno com deficiência possa ser assegurada, é importante que o atendimento educacional especializado dialogue com as práticas e conteúdo da sala de aula regular, promovendo uma aprendizagem colaborativa. Diante do exposto, questiona-se: como tem ocorrido o trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado AEE e professores da sala Regular?

Para responder a este questionamento, foi realizada uma pesquisa com 13 professores, buscando avaliar as relações entre os professores da sala de aula regular e o atendimento educacional especializado (AEE) na perspectiva da inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista (TEA).

A presente temática se justifica pela necessidade de contribuir para uma efetiva inclusão no ambiente escolar, onde a aprendizagem seja assegurada. Ressalta-se ainda que a temática é de grande relevância social, pois embora a legislação assegure igualdade de condições de acesso e permanência na escola, muitas vezes, o aluno com deficiência não consegue se manter na escola pelas dificuldades impostas pela sua deficiência e pela falta de recursos para a superar.

No âmbito pessoal, o pesquisador, por ser supervisor escolar lida cotidianamente com realidades adversas, de inclusão e de limitações nesse processo, facto que o incomoda e que o motivou ao desenvolvimento deste trabalho. Para a comunidade científica, a presente pesquisa também é relevante, uma vez que poderá fornecer contribuições para realização de pesquisas futuras.

O trabalho está dividido em duas partes: a parte I contempla o enquadramento teórico, que é constituído por três capítulos. O capítulo I aborda a temática: Educação inclusiva e autismo, sendo formado pelos subtópicos: 1.1. Concepções históricas; 1.2 políticas públicas e legislação brasileira e 1.3 autismo. O capítulo II trata sobre a Inclusão e a formação de professores, abordando os subtópicos: 2.1 inclusão; 2.2 atendimentos educacional especializado, 2.3 formações de professores. O capítulo III, descreve as práticas colaborativas e escalas de proficiência, tendo como temáticas: 3.1 práticas colaborativas no ambiente escolar e 3.2 escalas de proficiência.

A parte II é composta pelo estudo empírico, estando descrita no capítulo I a metodologia, no capítulo II a análise e discussão dos dados, e no capítulo III o projeto de formação de professores. Por fim, as considerações finais descrevem as impressões e considerações do autor sobre a pesquisa realizada.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TÉORICO**

CAPÍTULO I: Educação inclusiva e autismo: Concepções Históricas, Políticas Públicas e Legislação Brasileira

## 1.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS

O marco legal que aborda a temática da educação inclusiva se origina desde os primórdios das civilizações, pois Rostelato (2010, p.188), afirma que: “Os textos históricos, bem como os primeiros ordenamentos jurídicos traziam notícias de proteção da pessoa com deficiência e em linhas gerais apontamos alguns deles: [...] nas Cartas de Hammurabi, [...] é trazido o caso de um surdo que havia sido roubado e que então se determinou a convocação do ladrão, para que procedesse a restituição ao surdo.”

A Índia, também legislou na Estância 394, do Livro VIII, determinando isenção de impostos às pessoas com determinadas deficiências. Inclusive a Bíblia sagrada cita em Levítico 19:14 “assevera que não será amaldiçoado o surdo, nem será posto tropeço diante do cego, mas temerá a teu Deus”. Mas, ressalta-se que neste período as pessoas com deficiência ainda eram mais discriminadas, uma vez que a deficiência era considerada repressão ao pecado cometido pela pessoa ou por seus pais.

Destaca-se que, esta concepção bíblica é um registro do início de uma sensibilização em relação a inclusão que ainda demorou séculos para se efetivar no meio social, e que em pleno século XXI, existem limitações para sua plenitude. Vale frisar que, neste período ainda não abordava a temática de inclusão escolar, uma vez que a própria concepção de escola não era bem estabelecida, e trazia consigo outros tipos de exclusão.

Em contrapartida, verifica-se que existem registros da Antiguidade, tratam de decretos para a morte de crianças nascidas com deficiência, tal conduta se justificava pelo fato de que a pessoa com deficiência era tida como imprestável, inútil, portanto, não desempenhando as atividades executadas pelos demais. A ruptura desta concepção só ocorreu no final da Idade Média (séculos V ao XV), com a influência da Igreja Católica e do Cristianismo. Entretanto, a situação para estas pessoas, não era confortável, pois embora tendo deixado de ser mortas, eram afastadas do convívio social (Ignarra, Contri e Bathe, 2009).

Assim, a partir da Idade Média (séculos V a XV), a pessoa com deficiência não poderia mais ser extinta, uma vez que, aos olhos de Deus todos tinham direito à vida, no entanto Mazzotta (1996) afirma que, este mesmo pensamento religioso, pregava que, o homem deveria ser a perfeição, por se assemelhar a Deus, e aquele que não era perfeito, deveria ficar à margem da sociedade, deveria estar endemoniado. Então, eram escondidas em seus lares e privadas do convívio social, já que a família que tinha um filho com deficiência era considerada como pecadora e estava sendo castigada.

Nos séculos XVI e XVII, as revoluções burguesas modificaram o panorama político, econômico, religioso e científico, havendo também um novo olhar sobre a deficiência: surgem os primeiros tratamentos médicos e atividades de desenvolvimento através de estímulos para as pessoas com deficiência em instituições, que atendiam como escolas especiais, asilos, na maioria das vezes, de caráter filantrópico e assistencial, em que os internos eram abrigados, e recebiam alimentação e orientações básicas para o trabalho, já que simbolizavam mão de obra barata para o processo industrial que se instaurava nesse período (Aranha, 2005).

No século XX, ocorrem transformações na concepção dos cuidados proporcionados à pessoa com deficiência. Esse novo direcionamento foi incitado, sobretudo, pelo desenvolvimento científico, pelo empenho político-administrativo, dos movimentos sociais pós Segunda Guerra Mundial e pelas mobilizações em benefício dos direitos humanos (Aranha, 2005).

Essas práticas segregadoras, propunham educar a pessoa com deficiência em instituições específicas, afastadas do restante da sociedade, deste modo, a deficiência era concebida como própria do sujeito e à ciência competia diferenciar e categorizar os distúrbios por meio de um modelo médico da deficiência, fundamentado na categorização, na prevenção e na investigação pela cura. Nesse sentido, Mendes (2006, p. 387) refere que “a segregação era baseada na crença de que eles (crianças e jovens com deficiência) seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

No intuito de categorizar as deficiências intelectuais, Alfred Binet e Theodore Simon (1905), publicaram uma escala de inteligência, com a finalidade de medir o desenvolvimento da inteligência das crianças segundo sua idade (idade mental). Nesse período, defendia-se que a segregação de discentes “normais” e “anormais” proporcionaria contribuições para todos no processo educacional (Kassar, 2011).

Ressalta-se que esta prática separatista de mensuração da inteligência era considerada justa para separar os discentes e, deste modo, nesta concepção, garantir uma organização em salas homogêneas, que supostamente haveria mais aprendizado. No ano de 1933, em São Paulo, foi promulgado um decreto que orientava quanto a implementação de escolas especiais. Para cada tipo de discente e deficiência, era designada uma sala específica, nomeada como classe especializada.

Com as transformações advindas pelo processo de industrialização, o Brasil destaca-se pelo grande êxodo rural e, conseqüentemente, a ampliação de matrículas nas escolas públicas. Na década de 1930, com o surgimento de um grande número de estudantes “anormais” na escola, se torna imprescindível a necessidade promover atendimento a essas crianças, e são constituídas escolas especializadas, neste período, é implementado o projeto educacional defendido pela educadora Helena Antipoff que foi grande relevância para a construção da educação especial no Brasil (Kassar, 2011).

As grandes contribuições de Helena Antipoff para o Brasil, partiram dos conhecimentos adquiridos na Universidade de Genebra, na Suíça, com o pedagogo Édouard Claparède. Seus estudos tratavam da organização da sociedade Pestalozzi, que uma instituição civil sem fins lucrativos e econômicos, que foi reconhecida por Utilidade Pública nas três esferas de governo. Por ter realizado formação e pesquisas para identificação e tratamento dos “anormais” Helena Antipoff (1892–1974), se tornou referência na educação especial brasileira, a partir de 1930. Por influência dela, foi criada a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais, que impulsionou a educação especial em todo o país. A partir de então, foram criados outros institutos públicos e privados, ampliando a oferta de vagas.

Essas instituições se difundiram em todo o país e ganharam destaque na Educação Especial brasileira, apesar de ser uma instituição privada, oferecia alguns serviços gratuitos. Outro marco relevante nesse período é a criação, no ano de 1954, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição filantrópica que existe até os dias atuais, e tem contribuído muito para o desenvolvimento da educação inclusiva em todo o país.

Ao nível mundial, ressalta-se que a Organização das Nações Unidas (ONU), que na época era composta por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil, estabeleceu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, promovendo a primeira noção de inclusão. Onde se afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e “têm direito à instrução” (artigos 1º e 26º).

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a partir da década de 50 emergiram diversos movimentos em prol da educação e da educação especial, surgindo também diversas instituições no âmbito filantrópico, as denominadas escolas especiais, as oficinas protegidas de trabalho e centros de reabilitação. Nessa fase, as pessoas com deficiência começam a receber um certo tipo de atendimento no campo educacional, no entanto, ainda são ofertados em ambientes físicos separados, isto é, em instituições que os isolavam das pessoas sem deficiência. Vale destacar que, no final da década de 50, o Governo Federal criou as primeiras iniciativas para atendimento a este público, de forma gratuita, em nível nacional, diretamente vinculado ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC), após diversas Campanhas de educação, (Mazzotta, 2008).

No ano de 1961, é promulgada a Lei 4024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, neste documento, o Brasil adota a educação especial de modo efetivo, no entanto as instituições privadas especializadas continuam recebendo investimentos privados, pois as iniciativas públicas ainda não são suficientes para atender a estes estudantes. Vale lembrar que, enquanto o Brasil, ainda dá os primeiros passos em prol da educação especial pública, o cenário mundial é marcado por avanços significativos.

Um dos destaques em relação aos avanços internacionais, foram os documentos instituídos na década de 70 e 80, que reconheciam direitos das pessoas com deficiência, Rostelato (2010) cita, a Declaração de Direitos do Deficiente Mental, de 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975. No campo laboral, a autora enfatiza que foram implementados documentos relevantes, tendo como ponto de partida a Convenção da OIT (Organização Internacional do Trabalho) nº 159/1983.

O documento referência determinava que todo Estado-membro deveria ratificar, estabelecer e implementar uma Política Nacional direcionada à reabilitação profissional e emprego das pessoas com deficiência, com a finalidade de que estes pudessem ter direito a dignidade através do emprego, contribuindo com o desenvolvimento econômico e social da família e do país.

No Brasil, uma década depois, é sancionada uma nova Lei 5.692/71, e no artigo 9º, assinalou avanços relevantes no tocante a caracterização dos estudantes que seriam atendidos na Educação Especial. “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Artigo 9º Ministério da Educação, 1971, p. 02). Assim, se estabelece a responsabilidade do poder público com o atendimento a esses estudantes, sem a obrigatoriedade de apresentar um diagnóstico de deficiência.

Outro acontecimento relevante foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, (1973), este órgão foi vinculado ao Ministério da Educação teve a finalidade de regulamentar, disseminar, promover e acompanhar a educação especial no Brasil. Jannuzzi afirma que “Escolas, instituições para ensino

especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo, em parte, da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade. Fatores conjunturais externos e internos podem servir como hipóteses explicativas para a criação do CENESP” (Jannuzzi, 2012, p. 117).

A partir da criação deste centro, o Estado passa a oferecer o ensino especializado, denominado Educação Especial, de forma mais estruturada, que outrora fora oferecido em classes especiais, que funcionavam anexas às escolas comuns. Legitimando, assim, a segregação dos estudantes com deficiência. Ao mesmo tempo, as escolas especiais prosseguiram através da iniciativa privada (Veltrone & Mendes, 2009).

Ao implementar a Educação Especial nas políticas públicas do nosso país, o governo instituiu escolas, classes especiais e projetos de formação de profissionais especializados, havendo, até mesmo, de acordo com Glat e Blanco (2013), a oferta de bolsas para professores cursarem pós-graduação no exterior, o que proporcionou o desenvolvimento acadêmico e científico no âmbito da temática.

Pode-se afirmar que, este simbolizou um grande marco para a educação especial, uma vez que, buscou-se qualificação profissional para atuação dos professores neste ramo da educação. No entanto, os sistemas educacionais ficaram subdivididos em dois grupos que funcionavam de forma paralela: a educação regular e a educação especial, o que, de certa forma perpetuava a segregação dos estudantes com deficiência. E, exatamente por isso, não conseguiu atrair o público da forma esperada (Glat & Blanco, 2013).

A nível mundial, a luta por direitos continuava. A implementação dos direitos proclamados na Declaração Universal dos Direitos do Homem estimulava a fixação de outras declarações, tais como: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) desencadeando políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva mundialmente (Pietro, 2006).

A Constituição Federativa do Brasil, proclamada em 1988, orienta a Educação Inclusiva ao assegurar que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deverá acontecer de preferência na rede regular de ensino (Cavalcanti e Galvão, 2011). Nessa concepção, os preceitos de inclusão vêm se expandindo desde então, no intuito de assegurar a efetivação de um direito a esta população, ainda tão marginalizada.

De acordo com Pacheco (2007), a Educação Inclusiva, “é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos” (Pacheco, 2007, p.27).

Cabe ressaltar que a escola exerce um papel fundamental na construção de um pensamento mais humano e respeitoso, bem como na formação de conhecimentos básicos, para a construção dos sujeitos (deficiente ou

não) para o exercício da cidadania. Diante disso, surge a necessidade de refletir sobre a educação inclusiva de modo articulado, esta reflexão ganha expressividade e impulso por meio dos movimentos sociais mundo a fora.

Ressalta-se que a Constituição Federal de 1988 representou um grande avanço no âmbito educacional, no Brasil, especialmente pelo facto de ter possibilitado uma nova postura em relação a garantia da educação como direito de todos, indistintamente. Isto fica evidente no artigo 6º, onde a educação citada como um direito social, juntamente com alimentação, saúde, trabalho, lazer, moradia, previdência social, segurança, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados (Ministério da Educação, 1988).

Complementado no artigo 205, traz o seguinte texto: “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” (Ministério da Educação, 1988, p. 312).

A partir da Constituição Federal, foi implementada a Lei nº 7.853/1989, que trata do apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para integração da pessoa com deficiência - CORDE, definindo a tutela jurídica de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, regulamenta a ação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

No artigo 2º, define a obrigatoriedade do Poder Público e seus órgãos definindo a garantia do acesso das pessoas com deficiência ao pleno exercício de seus direitos fundamentais, especialmente a educação, ao trabalho, a saúde, ao lazer, a previdência social, dentre outros. O parágrafo único e os incisos deste artigo regulamentam como será o atendimento a este público. Assim, o inciso I aborda as especificações da área da educação: “a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (Ministério da Educação, 1989, p. 01).

Mundialmente, também havia continuidade da luta em prol da educação, e a construção de Declarações mundiais que buscavam o comprometimento de muitos países. Assim, em 1990, foi estabelecida a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, constituída em Jomtien, Tailândia, em 1990, que reafirma

de que esta é direito dos sujeitos, indistintamente, com ou sem necessidades educativas especiais, e respeitadas suas individualidades. Além disso, ressalta a obrigatoriedade da garantia do acesso e permanência na escola, primando pela qualidade para todos os estudantes.

Sendo o Brasil, um dos signatários dessa declaração, também se comprometeu com a regulamentação e implementação de medidas que possibilitassem a construção e efetivação de sistemas educacionais que houvesse a garantia da inclusão nos diferentes âmbitos do poder público, cabendo a cada sistema buscar mecanismos para a efetivação de tal objetivo. Nestes termos, Torres (2001) esclarece que a Conferência de Jomtien não foi apenas uma tentativa de garantia do acesso à educação básica, como atendimento das necessidades essenciais de aprendizagem para a população mundial, e sim, um meio para renovar as concepções desse direito.

Um dos marcos mais importantes na história da educação inclusiva foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, desenvolvida pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, em 1994. Esta, se destacou por buscar o comprometimento dos países participantes em desenvolverem políticas para a garantia do acesso e permanência do estudante com deficiência a educação (Unesco, 1994). Sendo o Brasil, um dos signatários, foram desenvolvidas políticas posteriores em prol da efetivação deste compromisso.

Assim, em 1994, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), implementou a Política Nacional de Educação Especial, tendo por objetivo geral: “Serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (Ministério da Educação, 1994, p. 45).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394/1996), as diretrizes da Política anterior foram ratificadas, ao reafirmar princípios relevantes já definidos na Constituição Federal de 1988, não principalmente o texto definido no artigo 2º “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Ministério da Educação, 1996, p. 01).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também traz inovações na área da educação especial, ao definir que esta também é de matrícula obrigatória e deve ser oferecida preferencialmente nas salas de aula regulares. Deste modo, a educação especial deixa de funcionar em ambientes paralelos, sendo oferecido em todos os níveis da educação.

No intuito de ajustar-se as Declarações de Educação para todos (1990) e a Declaração assinada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), em 1999, o Brasil sancionou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto Nº 3.298, de 20 dezembro de 1999), que instituiu um conjunto de garantias nos diversos âmbitos, inclusive o âmbito educacional. Vale

destacar que, esta política contribuiu muito para novas perspectivas em relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência, levando a uma reflexão também sobre a terminologia, propiciando uma concepção de que este público possui capacidades e habilidades distintas, que não devem ser menosprezadas, mas sim respeitadas e estimuladas.

Ainda relatando sobre os movimentos mundiais em prol da inclusão de pessoas com deficiência, ressalta-se a Convenção da Guatemala, que tinha por finalidade erradicar todas os formatos de discriminação contra pessoas com deficiência e estabelecimento de mecanismos para sua integração à sociedade, esta, também teve a adesão do Brasil em 1999, e culminou na promulgação do Decreto nº 3.956/2001, o que proporcionou a incorporação ao sistema legislativo brasileiro, trazendo em seu artigo I a definição de deficiência, como limitação mental, física, sensorial, de caráter transitório ou definitivo, que restringe a capacidade de desempenhar uma ou mais atividades fundamentais da vida cotidiana, ocasionada ou agravada pelo espaço econômico e social (Ministério da Educação, 2001).

No entanto, Pletsch (2009), afirma que as referidas Políticas de 1994 e 1999 ainda estavam norteadas pelo Movimento de Integração, que se pautava na concepção de integrar as pessoas com deficiência aos meios sociais e ao sistema regular de ensino, contanto que estas pessoas tivessem condições para acompanharem os alunos sem deficiência. Desta forma, considera-se que permanecia uma segregação velada, já que, em função das limitações impostas pelas deficiências, muitos não conseguiam ter o mesmo ritmo de aprendizagem.

Em meio a tanta legislação que a abordava a temática da garantia de direitos às pessoas com deficiência, se fazia necessário um novo olhar sobre a educação. Então, em 2001, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, constituída pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, pautada na Declaração de Salamanca, tornando a nomenclatura “educação inclusiva” oficial no Brasil.

Em conformidade com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência”, o Brasil instituiu dois decretos com este embasamento, sendo o primeiro Decreto nº. 198/2001 e o segundo Decreto Nº 3.956/2001, abordam a inclusão em diversos aspectos, tais como: trabalhista, social, educacional, ou de qualquer outro caráter, que sejam indispensáveis para erradicar a discriminação contra este público.

Ainda com esta finalidade, em 2003, o Ministério da Educação instituiu o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que proporcionou um extenso processo de formação de gestores e educadores para trabalharem na perspectiva de construção de uma educação inclusiva. Após a formação dos profissionais, foi lançado o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, no ano de 2004, pelo tendo por intuito divulgar as definições e diretrizes mundiais para a inclusão (Verotti; Callegari, 2012).

A partir desta discussão os Estados brasileiros, passam também a legislar numa concepção inclusiva. No ano de 2007, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) sob a luz do Plano de Desenvolvimento da Educação lança a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por intuito nortear ações a serem desenvolvidas em prol desta. Dentre os pontos sugeridos, propõe-se o final do atendimento especializado em classes e/ou instituições especiais.

No ano posterior foi reformulada, sendo apresentada uma nova versão, após diversos questionamentos, a segunda versão volta a assegurar o atendimento especializado nos centros especializados, nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Tal documento, teve como finalidade nortear os sistemas de ensino para o caráter transversal da educação especial partindo da Educação Infantil até a educação superior.

No ano consecutivo, foi publicado o Decreto 6.571/2008, que regulamentou Atendimento Educacional Especializado (AEE), este se pautou no parágrafo único do artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, bem como, decreto nº 6.253/2007, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este decreto trouxe inovações por estabelecer as formas para este atendimento.

O artigo 1º, inciso I cita que o Atendimento Educacional Especializado se caracteriza como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Ministério da Educação, 2008, p. 01). Outro ponto relevante, foi a definição do público-alvo da educação especial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pessoas com deficiência, devidamente matriculados na rede pública de ensino regular.

Outro aspecto importante estabelecido neste decreto foi a possibilidade de que um mesmo aluno com deficiência possua duas matrículas, sendo uma matrícula na sala regular e outra matrícula na sala de atendimento educacional especializado AEE, de modo que assim, haja recursos para o funcionamento desta sala e o atendimento de qualidade. Vale destacar que, o AEE deve funcionar como complementaridade da sala de aula regular, mas nunca em substituição a esta, já que a sala de aula regular compõe o processo de escolarização.

Nessa concepção, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) esclarecem que o AEE compreende atividades, como: “Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação da LIBRAS; ensino de Língua portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividade da vida autônoma e social, entre outras” (Fávero, Pantoja e Mantoan, 2007, p. 29).

O Decreto, ainda permite que o AEE seja oferecido nas escolas regulares ou em instituições especializadas, desde que sejam nas Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços estruturados com mobiliários,

materiais didáticos e pedagógicos, recursos para acessibilidade e equipamentos peculiares para o atendimento aos estudantes com deficiência, em contraturno à escolarização, de forma que possam frequentar as salas de ensino regulares e o atendimento educacional especializado em concomitância.

Estas Salas de Recursos, que já estavam definidas na legislação da educação especial brasileira, vêm sendo implementadas com mais efetividade a partir da Portaria Normativa do MEC de nº 13/2007. No entanto, na atual conjuntura do sistema educacional brasileiro, as salas de recurso não é uma realidade de todas as escolas, o que impossibilita que o atendimento educacional especializado possa ocorrer na mesma escola.

No ano posterior, o Decreto Nº 6.949/2009, ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, firmados em Nova York, ocorrida em 30 de março de 2007. A partir de então, passou-se a utilizar a terminologia “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. Pautada nesta nova Convenção, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, publicou a Portaria nº 2.344/2010, estabelecendo a terminologia “pessoas com deficiência” oficial (Santos, 2014).

Neste período, também foi publicada a publicada a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica- Modalidade Educação Especial, norteando toda a operacionalização e execução do AEE. Outro marco relevante, foi a expansão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sendo, a partir de então denominada, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No intuito de assegurar os direitos às pessoas com autismo, foi sancionada a Lei 12.764/2012, que define a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Esta lei teve grande relevância, por definir oficialmente as/os autistas como pessoas com deficiência, passando a ter direitos a todas as políticas de inclusão do país, entre elas, as políticas de Educação. Vale destacar que esta, foi a primeira lei que amparou este grupo alvo.

Para regulamentar o atendimento a este público, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a Nota Técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, que define orientações para o atendimento das crianças com o Transtorno do Espectro Autista em escolas regulares, estabelecendo as diretrizes para este atendimento: “a intersetorialidade na implementação de ações e políticas para atender às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA); a participação da comunidade na formulação de políticas públicas direcionadas às pessoas com TEA e o controle de sua implantação, acompanhamento e avaliação; a completa atenção às necessidades de saúde com TEA, com vistas a um diagnóstico precoce, atendimento por equipe multiprofissional e acesso aos medicamentos e nutrientes que se fizerem necessários; o estímulo à inclusão do indivíduo com TEA no mercado de trabalho, observadas as especificidades da deficiência” (Ministério da Educação, 2013, p. 02).

Esta norma contribuiu para a implementação de ações pedagógicas, de modo que as pessoas com autismo, tenham garantia de acesso e permanência na escola, de forma que possam aprender com qualidade. No

entanto, esta implementação tem ocorrido a passos lentos, o que dificulta a efetividade deste direito, embora, esta portaria no artigo 7º, defina “multa de três a vinte salários mínimos ao gestor escolar que recusar a matrícula de alunos com Transtorno do Espectro Autista e demais tipos de deficiência” (Ministério da Educação, 2013, p. 01).

Estas diretrizes culminam com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “Transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Ministério da Educação, 2012, 02).

A Lei 12.796/2013, altera a Lei no 9.394/1996, que norteia as diretrizes e bases da educação nacional, para reformular a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Evidencia-se que, esta lei traz nas alterações dos artigos 58 a 60, pontos relevantes para a educação especial. O artigo 58 passa a regulamentar, também sobre pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O artigo 59, passa a regulamentar que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O artigo 60, parágrafo único, também é reformulado no intuito de incluir este público (Ministério da Educação, 2013).

Ressalta-se que, embora a legislação assegure a oferta de um ensino de qualidade aos estudantes com deficiência, principalmente aqueles com TEA e a garantia dos direitos essenciais à inclusão destes, de acordo com a análise realizada por Dall’Acqua e Vitaliano (2010), a efetividade deste direito ainda está muito aquém do estabelecido na legislação, pois segundo, segundo ele, as limitações na formação de docentes é um dos principais empecilhos para a efetividade da inclusão.

Assim sendo, defende-se que, o primeiro passo para que a inclusão de pessoas com deficiência aconteça, é a formação de professores, pois, muitos docentes acreditam que o estudante com deficiência é aluno do mediador, do intérprete de libras, e não da sala de aula, portanto, sendo responsabilidade deste, o papel de mediar a aprendizagem (Mantoan, 2015). Outro ponto fundamental para a efetivação da inclusão, é a estruturação para o atendimento a esta nova clientela, uma vez que se garantiu a matrícula deste público na conjuntura da escola regular no Brasil.

Outro aspecto importante na legislação brasileira, foi a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, também denominada Lei brasileira de Inclusão (LBI), lei nº 13.146/2015, que trata sobre o direito da pessoa com deficiência à vida, saúde, à habilitação e reabilitação, moradia, assistência social, trabalho, acessibilidade, previdência social, direito ao ingresso ao lazer, justiça, cultura e educação. Ressalta-se que

esta, como outras tantas legislações acerca da inclusão reforçam a necessidade da formação do profissional docente.

O artigo 2º caracteriza a pessoa com deficiência, especificando da seguinte forma: “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Ministério da Educação, 2015, p. 01). A partir dessa caracterização de pessoa com deficiência, se definem mecanismos para garantia de acessibilidade a todos os serviços públicos.

O artigo 28 desta legislação, define a incumbência do poder público, no inciso “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” (Ministério da Educação, 2015, p. 10). Este é um aspecto de grande relevância, uma vez que, a adaptação do projeto político pedagógico e a adaptação curricular são fundamentais para que as ações de inclusão realmente ocorram.

Para finalizar a temática de legislação, buscamos uma análise sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que define novas diretrizes curriculares para a educação básica. No tocante a temática educação especial, o documento não trouxe grandes inovações, uma vez que pontos como permanência na escola e adaptação curricular não foram abordados, assim sendo, mais uma vez este público não tem garantias para uma educação de qualidade.

Um currículo inclusivo exige uma proposta que atenda às necessidades dos estudantes, uma concepção inclusiva em um currículo que possibilite acessibilidade a todos, com garantia de qualidade, respeitando e valorizando as diferenças, não no intuito de primar pelas limitações, mas no sentido de superá-las. Nessa conjuntura, o currículo pode proporcionar ganhos significativos a aprendizagem dos discentes com deficiência, ao passo que busca a aprendizagem respeitando as limitações de cada sujeito (González, 2002).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo mencionando o caráter transversal da Educação Especial, não define grandes avanços para a efetivação dessa ação, aliás, na concepção de (Froehlich, 2021, p. 03), “as lacunas e os equívocos existentes reforçam a ideia de que a Educação Especial é apenas um apêndice da Educação Básica”. Diante disso, pode-se inferir que as batalhas em prol de uma educação inclusiva se fazem ainda mais necessárias, pois neste momento em que o currículo escolar será reconstruído, seu principal documento norteador é insipiente.

### 1.3. AUTISMO

De acordo com o Ministério da Saúde, os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, destacaram-se, principalmente entre o século XVII e século XIX, uma vez que, até esse período, este transtorno era denominado de “idiotia”. Desta maneira, a idiotia pode ser definida precursora na concepção de múltiplos transtornos mentais, tais como: as psicoses infantis, a esquizofrenia infantil e o autismo (Bercherie, 1998 citado por Brasil, 2015). O termo autismo possui uma história peculiar. Dias (2015), explica que este foi: “[...] cunhado em 1906 por Plouller, quando estuda o processo do pensamento de pacientes com diagnóstico de demência, o nome só foi disseminado em 1911, pela pluma do psiquiatra suíço Eugen Bleuler que o aponta como um dos sintomas fundamentais da esquizofrenia.” (Dias, 2015, p. 308).

Ressalta-se que as definições de autismo, psicose e esquizofrenia ainda demoraram muitos anos até serem totalmente esclarecidas. (Brasil, 2015). Etimologicamente, o conceito é considerado por Wellichan (2017, p. 2) “[...] de origem grega ‘autos’ cujo significado é ‘próprio ou de si mesmo’, sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento (na aprendizagem e na interação social) da criança”.

No entanto, somente em 1980, é que o autismo foi reconhecido e inserido como uma nova classe de transtornos, os transtornos invasivos do desenvolvimento (KLIN, 2006). Sendo caracterizado, atualmente a terminologia termo transtorno do espectro autista, estando descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), na categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) (APA, 2014).

Enfatiza-se que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V, traz algumas caracterizações conflituosas ao fundir as especificidades do transtorno autista, do transtorno de Asperger e do transtorno global do desenvolvimento no Transtorno do Espectro Autista. Essa fusão foi pautada numa pesquisa realizada pela American Psychiatric Association (2014, p. 42), que concluiu que “[o]s sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.” (American Psychiatric Association, 2014, p. 42).

Dito isto, enfatiza-se que o Transtorno do Espectro do Autismo - TEA é um transtorno do desenvolvimento neurológico, que tem como principal característica dificuldades no desenvolvimento da comunicação e interação social e também pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Sendo estes, os principais sintomas, entretanto, os mesmos podem estar associados ou isolados, além de apresentarem variações, podendo ser leve, moderado ou severo, ou ainda asperger. Trata-se de um

transtorno permanente e pervasivo, no entanto, por meio da intervenção precoce é possível alterar o prognóstico e minimizar os sintomas.

Corroborando este pensamento Campos (2019), afirma que “o TEA ou autismo é um conjunto de alterações no neurodesenvolvimento heterogêneas, caracterizadas por defasagens iniciais na comunicação social e por comportamentos e interesses repetitivos e restritos. A prevalência da população mundial tem aumentado ao longo dos anos e deve ser considerado como problema de saúde. O autismo afeta mais indivíduos do sexo masculino e a presença de comorbidades é muito comum” (Campos, 2019, p. 9).

Quando se investiga as possíveis causas, Mello (2005) afirma que “as causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a factos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto” (Mello, 2005, p. 17).

Campos (2019), cita os critérios diagnósticos, do DSM – V são os mais usados. (Quadro 1). Assim, o quadro abaixo descreve o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – V.

Quadro 1. Critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – V para o Espectro do Transtorno Autista

<b>DSM-V: Critérios diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista 299,00 (F84.0)</b>	
A	Deficiências persistentes na comunicação e interação social: Limitação na reciprocidade social e emocional; Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar às diversas situações sociais.
B	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.
C	Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceda suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.
D	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente
E	Esses distúrbios não são melhor explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento

**CAPÍTULO II: Inclusão e a formação de professores**

## 2.1 INCLUSÃO

A temática inclusão, tem sido muito discutida nos últimos anos, no entanto, se faz necessário discutir inicialmente o extremo oposto, a exclusão. De acordo com Cabral (2011) “A exclusão é, na verdade, um conjunto de problemas de uma inclusão instável, precária e marginal para as pessoas que foram alcançadas pela nova desigualdade social, produzida pelas transformações econômicas e que relação aos diferentes num lugar residual na sociedade” (Cabral, 2011, p. 24).

Nesse sentido, a exclusão, sempre ocorreu de forma velada, visto que, as pessoas com deficiência, foram consideradas incapazes, e conseqüentemente afastadas do meio social, quer fosse pela limitação ocasionada pela deficiência, quer fosse pela vergonha ou preconceito da própria família, que se sentiam constrangidos em expor um filho deficiente. Corroborando com este pensamento, Padilha (2013) afirma que “a exclusão – e sua contraface, a inclusão – não atinge apenas segmentos específicos da sociedade nem deve ser analisada simplesmente em grupos circunscritos ou em discussões focalizadas. O debate sobre a exclusão/inclusão necessita ser situado no contexto mais amplo das relações sociais instituídas na sociedade capitalista e dos modos de produção que tomam como referência o padrão do homem, adulto, branco, em idade produtiva e pertencente aos grupos dominantes (Padilha, 2013. p. 13).

Nessa conjuntura, todas as estruturas sociais, inclusive a escola, sempre praticaram a exclusão, como sendo algo natural. Somente a partir das diversas discussões e movimentos em prol da inclusão, da visibilidade do direito da pessoa com deficiência é que houve um novo olhar direcionado a inclusão, promovendo uma reflexão sobre o acesso a garantia dos direitos, bens e serviços, bem como a criação de legislações que assegurem o direito às pessoas com deficiência.

Ratificando este pensamento, Cabral (2011) cita que: “a sociedade atual reafirma constantemente a necessidade de incluir, porém essa necessidade já é uma forma de garantir o processo de excluir, porque a afirmação está baseada no preconceito, de forma assim somente a existência dos menos aptos, garante a existência dos mais aptos e por consequência o princípio de Soberania de uns sobre os outros” (Cabral, 2011, p. 24).

Deste modo, as concepções de exclusão e inclusão são muito complexas, pois requer a construção de novos valores e preceitos, requer muito mais do que a regulamentação por meio de leis, decretos e diretrizes, requer uma mudança de postura, a construção e reconstrução de novos paradigmas. Se faz necessário compreender que, apesar de suas limitações, todos, com deficiência ou não, são capazes de viver em plenitude no meio social, mas para isso a sociedade deve legitimar os mecanismos para inclusão desses sujeitos.

Garcia (2006) explica que “a “Inclusão social” e “educação inclusiva” são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológica nos últimos anos. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” que, numericamente, representam

a maior parte da população mundial. É exatamente um diagnóstico de produção de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a “inclusão social” (Garcia, 2006, p.1).

Compreender as diferenças é considerado um dos maiores desafios da educação, uma vez que os estudantes são singulares, e conduzir o processo educacional de modo homogêneo é reduzir as perspectivas e possibilidades que cada sujeito carrega consigo na busca do conhecimento. Nesse sentido, Hoffmann (2006), afirma que “não defendo apenas o respeito às diferenças. Vou além, porque penso que respeitar é pouco. Defendo valorizar as diferenças” (Hoffmann, 2006, p. 39).

Diante disso, pode inferir que a autora defende, o respeito às diferenças, na tentativa de superá-las, de torná-las mínimas, no entanto, a maioria dos documentos legais, definem que a pessoa com deficiência deve se igualar as pessoas sem deficiência, ou seja, não há uma preocupação com as limitações, de acessibilidade para as pessoas com deficiência física, ou um tratamento diferenciado para as pessoas surdas ou cegas, por exemplo, todos devem se ajustar ao padrão. Assim, tais documentos caminham em direção a exclusão.

Corroborando com este pensamento, ao abordar a temática sobre as diferenças no processo de aprendizagem, destacamos que “A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las.” (Ropoli et al, 2010, p. 9).

É evidente que para a concretização da inclusão, faz-se essencial que sejam desenvolvidas mudanças de concepções e práticas docentes, reestruturação do ambiente físico aonde o discente com deficiência irá frequentar, reorganização dos recursos didáticos, mas acima de tudo que seja criado um novo clima educacional, acolhedor, inclusivo, onde a pessoa com deficiência possa se sentir bem para crescer e se desenvolver não somente a relação de aprendizagem do ambiente da sala de aula, mas de modo que este possa desenvolver um sentimento de pertencimento.

Ainda nessa concepção, Lück (2009) afirma que “os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social. Para tanto, devem ser envolvidos em ambiente e experiências educacionais estimulantes, motivadoras e de elevada qualidade. Alunos tendo sucesso na escola, pelo desenvolvimento de seu potencial e o gosto e hábito de aprender, são o foco principal da escola. Segundo esse princípio, a pedagogia escolar de qualidade é aquela centrada no aluno, que tem o aluno, sua formação e aprendizagem como ponto de partida e de chegada na determinação de todos os planos de ação e avaliação de sua efetividade.” (Lück, 2009, p.21).

A partir destas conferências diversas legislações foram sancionadas, trazendo para o contexto da escola regular, a necessidade de inclusão, respeitando as peculiaridades e proporcionando a estes discentes o acesso ao conhecimento científico. Para tanto, a escola necessita construir um novo olhar, onde todos

possam ter condições de aprendizagem, nessa visão a escola deve estar preparada para receber estes alunos, esta preparação inclui estrutura arquitetônica, a formação de professores, a adaptação curricular, e muito além disso, uma ruptura de preconceitos por parte de todos os membros da comunidade escolar.

Nessa percepção, Saviani (2006) assegura que os discentes “acreditam, antes, que o educador está aí para ajudá-los, para possibilitar o seu desenvolvimento, para abrir-lhes perspectivas, iniciá-los em domínios desconhecidos” (Saviani, 2006, p. 83). Esta também é uma visão importante, como o discente com necessidades educacionais especiais se enxerga na escola, qual a sua concepção acerca desse processo.

Destaca-se que esta conquista é de valor imensurável, tanto no aspecto educativo quanto numa concepção de humanidade, visto que a legislação brasileira define como princípios a solidariedade humana, o respeito à dignidade, dentre outros. Mas, tais princípios somente se efetivam ao passo que, no cotidiano haja respeito a todas as pessoas, sem exceção segregação.

Assim sendo, incorporação dos educandos com necessidades educacionais especiais exige a construção de uma escola inclusiva, uma mudança de paradigmas, e uma reestruturação da sociedade, de concepção de escola, em todos estejam comprometidos nessa perspectiva de respeito a vida, a dignidade humana e na concepção de educação para todos. Corroborando com este pensamento, Freire (1996) afirmava que “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, em vista disso, a sua prática não deve ser qualquer prática, mas sim uma prática transformadora (Freire, 1996, p. 28).

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores para uma Educação Inclusiva vem sendo abordada nos últimos anos como precursor para o desenvolvimento social de alunos com deficiência incluídos na rede escolar, como uma forma de fazer com que tenha uma educação de qualidade e que possibilite meios de interação familiar, escolar e social. A escola inclusiva é aquela que respeita as individualidades de seu discentes, suas necessidades e potencialidades, que acolhendo a diversidade, equiparando oportunidades, proporcionando um desenvolvimento integral dos sujeitos (BRASIL, 2004). Sendo uma maneira de trabalhar dentro da escola e da sala de aula a reciprocidade, a tolerância e o respeito que cada pessoa tem no meio social.

A formação de docentes tem como marco jurídico-institucional fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que orienta reformulação de diversas concepções acerca desta temática, ao estabelecer a obrigatoriedade de formação inicial e continuada para professores, apontando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, além das instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial.

Nesse contexto, cientes de que a formação dos professores deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade escolar educativa, surge a obrigatoriedade de que o educador possua competências e habilidades

para desenvolver uma prática pedagógica capaz de articular um arcabouço teórico-metodológico para a promoção de saberes, desenvolvendo sua atividade com metodologias e avaliações, que possam respeitar as especificidades de cada sujeito, com ou sem deficiência.

De acordo com Aranha (2000) existe “a necessidade de se capacitar os professores, no sentido de suporte técnico, didático e pedagógico, argumentando que só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimentos originada no fazer” (Aranha, 2000, p. 8). Nesse sentido, ressalta-se que são muitos os desafios encontrados no processo da formação dos docentes e na implantação da política de educação inclusiva no Brasil, onde a falta de formação específica, ganha destaque e o desenvolvimento do aluno no decorrer do seu processo de aprendizagem fica fragilizado.

Glat et al. (2006) esclarecem que “o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão, faz-se necessária uma série de ações imediatas às políticas inclusivas para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ocorra no sistema regular de ensino e sob condições adequada” (Glat et al., 2006, p. 13). Nesse contexto, ressalta-se que há um paradoxo, visto que, a cada dia, surgem novas demandas para a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional, no entanto, inúmeras vezes, este ambiente não está pronto para recebe-los, pois faltam, além de outras adequações, formação dos profissionais.

A exemplo disso, podemos citar, a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Segundo Mantoan (2006), nas escolas da educação básica, muitos docentes se sentem despreparados e incapazes para acolher esses estudantes e, sobretudo, para trabalhar com propostas que atendessem às necessidades, expectativas e demandas próprias de cada um, com suas limitações e dificuldades, mostrando que o ambiente escolar ainda precisa ser preparado e qualificado para atender os alunos com deficiência.

Corroborando este pensamento, Mittler (2003), afirma que “a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais” (Mittler, 2003, p. 16).

Nessa concepção, cientes de que a inclusão é tarefa de todos os agentes educacionais, o docente tem um papel essencial na escola e como fundamental desafio, a construção de uma prática pedagógica capaz de promover a inclusão dos estudantes com características pessoais e sociais de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia, metodologia e avaliação diferenciada para atender suas necessidades às suas individualidades, proporcionando não somente a aprendizagem, mas a socialização e cidadania deste sujeito.

Beyer (2003), relata que quando os docentes são confrontados à luz das legislações que estabelecem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola, há um distanciamento entre o que está descrito nos documentos, e as reais condições dos docentes, no que se refere ao atendimento a este

estudante, a maior parte dos docentes se considera: “[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais; Falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho [...]; Os professores já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado” (Beyer, 2003 p. 1).

Nessa conjuntura, a formação de docentes é urgente e deve refletir também sobre a qualidade da sua didática, assim sendo, seus conhecimentos científicos e tecnológicos, devem ser um aporte para a arte do ensinar, que exige constante aprimoramento, essencialmente no tocante a área da inclusão, visto que, a cada dia surgem estudantes com deficiências e especificidades que requerem atenção e cuidados diferenciados.

De acordo com Honnef e Costas (2012) citado Carvalho et. al. (2017) “a educação inclusiva tem-se transformado em uma realidade no plano das leis, mas permanecem várias resistências à sua efetivação nas práticas e projetos institucionais, instalam-se diversas formas de exclusão quando o principal objetivo da Educação Inclusiva é a construção da escola que acolhe, agrega conhecimentos e valores morais, onde não existem mecanismos de discriminação que impeçam o acesso, a permanência e conclusão de todos os alunos, isto requer a ressignificação de concepções e práticas, onde todos os envolvidos neste processo passem a compreender a diferença em toda a sua complexidade, entendendo que as diferenças estão em cada um e em todos” (Honnef & Costas, 2012, citado por Carvalho et. al., 2017, p. 47).

Ante o exposto, se faz indispensável o entendimento de que todos na escola têm papéis importantes na inclusão, que irão atender os alunos com deficiência, desde o porteiro, zeladora, gestores e educadores, que transformam a escola em um ambiente harmonioso e interativo, onde o educador fará dos processos pedagógicos uma abordagem mais significativa em relação à transmissão dos conteúdos e na obtenção das habilidades que cada um precise durante a aula.

Nesse sentido, Mantoan (2006), afirma que é indispensável que os docentes tenham domínio dos conhecimentos pedagógicos, visto que, assim poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus discentes. Sendo uma maneira de sempre está buscando novas ferramentas de ensino e métodos de avaliação para fazer com que o aluno aprenda com qualidade.

Ainda nessa concepção, Bueno (1999b, p. 18), afirma que “a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdo sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira” (Bueno, 1999b, p. 18).

Assim sendo, para atuar com alunos com deficiência, se faz pertinente que o docente dedique maior atenção em relação às suas práticas e metodologias, considerando-se que não pode deter-se aos planejamentos padrões, sempre fazendo modificações e adaptações para encaixar métodos diferenciados para os alunos especiais, em que as especificidades desse educando criam a necessidade de novas e atualizadas formas de planejar, avaliar e executar as atividades didáticas, de organizar a sala de aula, de forma a interagir com os outros alunos, procurar recursos apropriados e que a escola ofereça, além do uso da ludicidade como ferramenta na hora de passar o conteúdo.

Desse modo, o profissional que decidiu se dedicar ao exercício do magistério optou também, pela possibilidade de atuar com a inclusão, seja conduzindo um processo de inclusão da diversidade, seja inclusão de estudantes com deficiência, portanto, deve comprometer-se com a inclusão (ALMEIDA, 2006). Ratificando este pensamento, Santos (2002) afirma que “ao discutir sobre a formação docente para atuar na inclusão, afirma que, Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de consagrar uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva” (Santos, 2002, p. 37).

Assim sendo, ressalta-se a importância de participar de cursos de formação adequada para atender aos alunos com e sem deficiência, obtendo competências e novas metodologias de ensino a serem aplicadas em sala de aula, possibilitando a melhoria resultados no desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, Saviani (1995) afirma que “[...] ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente” (Saviani, 1995, p.45).

Ainda nessa concepção, Mantoan (2006) esclarece que os docentes esperam aprender uma prática inclusiva, ou seja, uma formação que lhes possibilite desenvolver trabalhos sistematizados com aulas planejadas, com intencionalidade, assegurando os processos de inclusão. Assim sendo, o docente deve ter formação inicial e continuada sobre a temática da inclusão, que possibilite desenvolver uma prática inclusiva, de forma intencional e planejada, onde o direito a aprendizagem e a cidadania sejam respeitados.

**CAPÍTULO III: práticas colaborativas e escalas de proficiência**

### 3.1 PRÁTICAS COLABORATIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

O papel do educador deve ser o de mediador do ensino, para o que o processo de ensino/aprendizagem possa acontecer por isso o docente precisa se identificar como educador, reafirmando esse seu papel. Nesse sentido, Pimenta (1999) esclarece que são necessários vários passos para construção desta identidade: “significação social da profissão, reafirmação da prática, revisão das tradições, na discussão da questão do conhecimento, sendo a informação, análise, classificação e contextualização da informação, a inteligência, sabedoria e consciência, e no conhecer a realidade escolar com olhar de futuro professor” (Pimenta, 1999, p. 19).

As práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, são mecanismos que contribuem para a promoção do processo de ensino, possibilitando ao estudante mais oportunidades de acesso ao conhecimento. Nesse cenário, Pimenta e Lima (2004, p. 65) afirmam que: “o professor além de saber os conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo do ensino, alia-se ao domínio de recursos teóricos e metodológicos para transmissão, partilha e socialização dos conhecimentos” (Pimenta & Lima 2004, p. 65).

Cientes da importância de buscar novas metodologias que possibilitem ao estudante mais possibilidades de aprendizagem, se fez necessária a construção de um trabalho em grupo, aonde se pudesse partilhar experiências.

O desenvolvimento de um trabalho coletivo é uma tarefa complexa, visto que, requer de cada sujeito respeito às percepções do próximo, compreensão de que suas opiniões serão apreciadas pelos componentes do grupo, e que, a partir das discussões e análises, ocorre a construção de concepções coletivas, que podem ser convergentes ou divergentes das suas, ajustando-se de forma democrática, tendo como princípio o que é prioridade para o grupo. Esta organização de trabalho coletivo é conceituada por alguns autores como trabalho coletivo colaborativo.

As práticas colaborativas no ambiente escolar são aquelas que fornecem interação em todos os setores da educação, como meio de ampliar e organizar a escola para o desenvolvimento do aluno e assim, proporcionar uma educação de qualidade com uma ação conjunta para fazer funcionar os mecanismos do ensino - aprendizagem. Corroborando este pensamento Parrilla, “são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (Parrilla, 1996 citado por Damiani, 2008, p. 214).

Vale destacar que, a construção do trabalho em grupo pode ser pautada em duas filosofias: a primeira seria o trabalho cooperativo ou no trabalho colaborativo. Nesse sentido, Costa (2005), dentre outros pesquisadores, esclareceram a diferença entre tais conceitos. Inicialmente esclarece que o prefixo (co), que constitui ação conjunta, mas se diferencia do verbo cooperar é proveniente da palavra *operare* – que significa executar, operar, fazer funcionar seguindo o sistema – já o verbo colaborar é oriundo de *laborare* - significando produzir, trabalhar, desenvolver atividades tendo como foco uma finalidade.

Deste modo, para o autor, no termo cooperação, há contribuição mútua no cumprimento das tarefas, embora suas finalidades geralmente não o sejam. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de uma equipa se apoiam, com o intuito de alcançar objetivos comuns, definidos coletivamente, instituindo relações de liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade no desenvolvimento da atividade.

Ao tratar dos problemas do trabalho escolar, Parrilla e Daniels (2004, p.10) comentam que “elas levam os docentes a se sentirem carentes de apoio, o que pode resultar na falta de iniciativa para encontrar soluções novas para os problemas, com a conseqüente adoção de práticas corriqueiras, sem esperanças de que funcionem” (Parrilla e Daniels, 2004, p. 10). Considerando assim, em metodologias não adequadas para a realidade dos alunos, com métodos fracos e sem progresso nenhum para o desenvolvimento em sala de aula, além de, manter uma prática sem sucesso, sem interação ou compartilhamento de ideias e métodos de ensino entre os professores.

Os benefícios dessas atividades colaborativas que o professor deve usar em sala de aula, para os estudantes têm sido ressaltados, da mesma forma que entre docentes. Segundo Damiani (2008) os principais benefícios do trabalho colaborativo são: “1) socialização (o que inclui aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência), controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas (incluindo a aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio); 2) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar) e 3) aumento do nível de aspiração escolar” (Damiani, 2008, p. 10).

Isso leva a perceber a importância que o professor tem em sala de aula como mediador e articulador do ensino e da aprendizagem para seus alunos, tanto para os estimular a trabalhar em grupo, quanto fornecer-lhes um modelo interativo que leve ao compartilhamento de ideias e informações, como recurso para obtenção de conhecimento.

Para entender a formação dos alunos, o educador deve desenvolver estratégias e práticas de trabalho colaborativo com outros educadores da escola, criando uma espécie de comunidade de aprendizagem colaborativa para compartilhar seus anseios e propor estratégias de trabalho que respondam às demandas que identificaram e assim, resolver os problemas da sala de aula.

As práticas de colaboração, permitem o desenvolvimento da inteligência coletiva, conceituada por Lévy (1999) como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (Lévy, 1999, p. 28).

Sendo que a prática colaborativa é um método de ensino inovador que pode contribuir muito para a melhora da aprendizagem dos alunos, baseada na interação entre professores e os estudantes, e compreende que ambos podem atuar ativamente na construção do conhecimento, além de, ser pautada na colaboração, ela promove o engajamento e motivação dos estudantes e tem sido vista como um recurso efetivo para a aprendizagem.

Chagas (2002) reforça “a importância do trabalho colaborativo como condição necessária para que as redes de aprendizagem e conhecimento se constituam e se mantenham, de forma a concretizar uma das suas potencialidades mais evocadas - a construção de conhecimento pelos seus intervenientes” (Chagas, 2002, p. 2). A necessidade de proporcionar a prática de colaboração apoiada na realização de tarefas estruturadas, com base em projetos, de preferência multidisciplinares, envolvendo todas as disciplinas como mecanismo de interação entre os professores e os alunos, numa forma de fazer com que seja para transmissão de conhecimento entre todos, dessa forma, os alunos atuam como especialistas, contribuindo uns com outros em diferentes áreas de conhecimentos.

Sendo que a escola tem a proposta da metodologia de colaborativo como estratégia para efetivação de inclusões escolares defendida como uma possibilidade de atividade pedagógica a ser construída em práticas cotidianas, estabelecidas por todos os educadores, que busca garantir a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

A “estratégia consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (Ferreira, et. al, 2007, p. 1).

Desta forma, será possível mediar os problemas impostos pelo contexto escolar, trazendo as construções possíveis para a intervenção pedagógica durante o ano letivo, em que no ensino colaborativo apresenta-se como uma ação pedagógica que atende novas demandas, tanto pelos estudantes quanto por professores, no paradigma da inclusão. Assim sendo, o docente assume o papel de protagonista, conduzindo uma atividade coletiva ou numa atividade mais individualizada, para que possa acompanhar o desenvolvimento do sujeito e avaliar seus progressos e necessidades. Nesta prática pedagógica, os professores “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. (Damiani, 2008, p. 214).

Essa ação pedagógica dos professores, a partir do ensino colaborativo está baseada na perspectiva de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (Perrenoud, 2001, p.28). É um remanejamento do planejamento de modo a favorecer a aprendizagem do aluno com uma necessidade específica sem prejudicar o ensino para facilitar a interação e a aprendizagem.

É possível afirmar que a prática colaborativa se torna uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos em processos de inclusão, através de propostas de atendimento que consideram a diversidade promovendo uma educação para todos, que prevê a individualização do ensino, com reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos. Pois, quando os docentes partilham o mesmo ambiente de ensino e de aprendizagem, ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece, podendo assim, compartilhar questionamentos e conhecimentos e melhor organizar seu saber docente, na introdução

de ações pedagógicas envolvendo metodologias de ensino adequado a cada setor educacional, tornando assim, uma maneira de trabalhar nos diferentes ambientes escolares.

Portanto, o ensino colaborativo com suas práticas pedagógicas se torna uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre os professores que atuam juntos, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada para facilitar o processo do ensino-aprendizagem e assim, proporcionar uma educação de qualidade, e que a participação do docente no contexto do ensino colaborativo, em sala de aula, é na atenção à criança em processo de inclusão.

## 3.2 ESCALAS DE PROFICIÊNCIA

Diante de todas as políticas de qualificação profissional e inclusão é importante salientar que ainda não existe efetividade no processo de inclusão em âmbito escolar, além de haver baixa proficiência dos discentes. Nessa conjuntura, muitas pesquisas foram desenvolvidas com a finalidade de avaliar as limitações para efetivação de tais políticas, e muitas destas pesquisas retratam que um dos obstáculos está na relação entre formação de docentes sobre a temática de metodologias ativas e a inclusão no processo educacional (Mantoan, 2004). Observa-se, de forma intuitiva, que muitos educadores, quando verificam as dificuldades de aprendizagens de seus estudantes, procuram diversificar suas metodologias, com a finalidade de promover uma aprendizagem mais eficaz para seus discentes. Entretanto, cabe ressaltar que, inúmeras vezes, essa variedade de metodologias é desenvolvida de modo involuntário, sem embasamento teórico e sem a existência de um método definido (Dias, 2017).

Nesse cenário, em que tanto se discute a eficácia da escola e qualidade e resultados da educação, um dos pontos que demanda atenção, é a atividade do professor. Uma vez que, é a partir daí que se constrói o processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, se fazem necessários alguns questionamentos, tais como: prática pedagógica, formação, recursos didáticos, dentre outros. Bandeira (1987), desperta para necessidade de se aferir o sentimento de autoeficácia do docente em relação a esta atividade.

Cerdeira (1995), cita que, a autoeficácia “significa que se uma pessoa executar um comportamento que antes temia [...], isso levá-la-á a experimentar um sentimento de competência e de eficácia pessoal, que por seu turno implementará as probabilidades desse comportamento se reproduzir numa situação futura idêntica” (Cerdeira, 1995, p. 139).

Com essa finalidade, se fez necessário a construção de alguns passos que garantissem não somente uma avaliação eficaz, mas a possibilidade de que esta fosse aplicada posteriormente. O passo inicial, é a demarcação de metas de aprendizagem. Cabe ressaltar que, estas metas devem ser construídas em parceria com o professor, de forma que, este se sinta comprometido em atingi-las. Enfatiza-se que, é essencial que o docente tenha disponibilidade de recursos didáticos que possibilitem o desenvolvimento de metodologias apropriadas para alcançar a meta instituída (Cerdeira, 1995).

De acordo com Bandura (1997), autoeficácia percebida se trata das “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações” (Bandura, 1997, p. 3). Nesse aspecto, com a finalidade de avaliar as concepções de eficácia dos educadores sobre as suas competências, Bandura (1997) construiu uma escala de autoeficácia na esfera profissional. Esta escala é constituída inicialmente por 20 questões que compreendem diversas temáticas da eficácia. Esta escala tem sido usada em diversos países com o intuito de analisar a perspectiva de autoeficácia do professor, sobretudo da educação inclusiva em escolas. Dentre os quais, cita-se a publicação de Sharma et al. (2012), com o resultado de uma pesquisa no artigo *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, desenvolveu um instrumento para avaliar a eficácia do professor para lecionar em salas de aula inclusivas, a

escala tem 18 itens que foram desenvolvidos em uma amostra de 607 professores em formação selecionados de quatro países (Canadá, Austrália, Hong Kong e Índia).

Cabendo enfatizar que, Zimmerman e Cleary (2006) destacam que autoeficácia é um sentimento individual sobre a capacidade de um sujeito em desenvolver uma ação, e que essa capacidade é decisiva para entender as preferências das pessoas por determinadas alternativas de desempenho, para compreender o esforço que utilizam e para entender o empenho e até a perseverança para sobrepor os desafios ou para alcançar a qualidade na concretização da empreitada.

Por esse motivo, o sentimento de autoeficácia do professor é assim uma variável e relevante para compreender a motivação dos mesmos para adaptarem metodologias inovadoras (por exemplo, de educação inclusiva), para aprenderem novos processos educativos (por exemplo, metodologias cooperativas de organização da aprendizagem na sala de aula) e para buscarem novas formas de lidar com circunstâncias imprevisíveis e difíceis (por exemplo, lidar com alunos com necessidades específicas de aprendizagem).

Na concepção de Dias (2017), a autoeficácia do professor na educação inclusiva tem sido conceituada em relação a três fatores fundamentais: “eficácia na utilização de práticas pedagógicas inclusivas, eficácia na colaboração com o restante dos docentes, técnicos e famílias, e a eficácia ao lidar com os comportamentos disruptivos” (Dias, 2017, p. 11). Este posicionamento foi pautado em Brandura (2007) que esclarece que a percepção de autoeficácia não é uma capacidade inata aos docentes, e sim algo que pode ser construído. Deste modo, a escala construída por Brandura (2007), avalia o que está sendo feito e o que o docente vir a realizar, suas concepções individuais sobre a inclusão e das possibilidades de adequação curricular, de metodologias que assegurem a efetividade da promoção de uma educação inclusiva.

De acordo com Gregoul, Cobbi e Carraro (2013, citado por Dias, 2017) “apesar das decisões divergentes sobre a melhor forma de concretizar uma escola inclusiva e da necessidade de organização e orientação da escola é inegável o papel dos professores para a eficácia das respostas” (Dias, 2017, p. 9). Ratificando com este pensamento Correia (2005) explica que é fundamental que os docentes sintam capazes e comprometidos com a organização de uma escola inclusiva visto que, lhes cabe um papel determinante na identificação e no acompanhamento dos estudantes, assim como, um sentimento de pertencimento, estímulo a motivação e participação de todos os discentes.

Neste direcionamento, foram utilizados os conhecimentos e relatos sobre o uso da escala de autoeficácia, de modo adaptado com o intuito de estabelecer conhecimentos mais eficazes sobre a educação inclusiva na área pesquisada. Enfatizando-se a percepção de Brandura (2006), ratificada por Sasaki (2003), que clarifica que “educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana” (Sasaki, 2003, p.15).

Cabe citar que também existem vários autores ingleses que defendem a utilização desta escala, dentre os quais, aponta-se Sharma et al. (2012), que divulgaram o resultado de uma pesquisa que instituiu um instrumento para comensurar a eficácia do docente para lecionar em salas de aula inclusivas, a escala possui

18 questões que foram aplicadas em uma amostra de 607 professores em formação selecionados em quatro países (Canadá, Austrália, Hong Kong e Índia). Utilizando-se a referida escala, Park et al. (2016), publicaram também resultados de uma pesquisa em que usaram as três subescalas de avaliação da autoeficácia na utilização instrução inclusiva (EII), eficácia na colaboração (CE) e eficácia na gestão do comportamento (EMB) (Sharma et al., 2012).

Foram encontrados artigos, dissertações teses, após análise em seis bases de dados nacionais e internacionais, que totalizaram 74 produções que versam sobre a autoeficácia docente e Educação Especial, cinco delas, brasileiras. Investigou-se os trabalhos e pesquisas publicadas no Brasil, com o emprego da Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas, foram localizados sete trabalhos, publicados entre os anos de 2016 a 2019. Os autores destas publicações foram: Martins e Chacon (2019), Martins (2019), Martins e Chacon (2018), Canabarro e Teixeira (2018), Dias (2017), Leonardo (2017), Fernandes (2016).

O primeiro trabalho citado foi: Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores, um artigo de Martins e Chacon (2019). Esta pesquisa teve por intuito promover uma análise da função de professor na efetivação da educação inclusiva, sendo imprescindíveis, conhecimentos, motivação e recursos. Além de ter proporcionado a produção de novos conhecimentos autoeficácia do educador na perspectiva da Educação Especial no Brasil e no exterior, e, promovendo investigação das pesquisas que alcançaram os resultados da formação sobre a autoeficácia de professores para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Posteriormente discorreu-se sobre a pesquisa de Martins (2019), cuja temática é a Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores pautada em experiências vicárias. Este estudo tratou sobre a autoeficácia dos docentes e a e suas percepção as competências profissionais e como a importância sobre a forma de mediar o processo educacional. Avalia relevância de altos coeficientes de autoeficácia para a qualidade da educação, destacando a importância das análises de experiências vicárias (originárias da observação de outras pessoas) no perpassar da formação de educadores, na compreensão da inclusão escolar, pode colaborar para a autoeficácia em práticas inclusivas, propiciando deste modo, a aquisição de conhecimentos. Teve como intuito: identificar discentes precoces com indicadores de AH/SD, em uma escola pública; verificar experiências educacionais inclusivas bem-sucedidas, em salas de aula frequentadas por discentes com DI e AH/SD; aplicar a escala de autoeficácia de professores, na desempenho com discentes com DI e AH/SD, a partir da tradução e adaptação de transculturalmente a *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*, validando, analisando a relação entre as itens comensurados na escala de autoeficácia para práticas inclusivas e variáveis demográficas, buscando adequar a variante determinada para a medida da autoeficácia de professores para a inclusão de estudantes com DI e AH/SD. Para finalizar, constatou-se os resultados da formação na autoeficácia dos docentes compartes que realizaram formações com modelagem de experiências educacionais inclusivas bem-sucedidas (experiências vicárias) envolvendo estudantes com DI ou AH/SD.

A posteriori, relatou-se a pesquisa de Martins e Chacon (2018): Formação em Altas Habilidades/Superdotação e sua Influência sobre a Autoeficácia de Professores (2018). A pesquisa relata percepções acerca educação inclusiva e as escalas de autoeficácia. Nessa visão, a escola inclusiva é aquela que se adapta ou se reinventa para o atender as necessidades de todos os estudantes, com ou sem deficiências, que devem aprender e compartilhar de todo o contexto da escola regular.

Ressaltou-se que o âmbito da educação especial também engloba as altas habilidades/superdotação (AH/SD) e os discentes com tal individualidade demandam medidas educacionais apropriadas ao desenvolvimento potencial de suas especificidades. A disponibilidade de tais medidas exige planejamento e implementação de metodologias pedagógicas em consonância com as necessidades dos alunos, o que compreende a formação de professores. Deste modo, o trabalho teve por finalidade analisar as influências de um curso de formação de educadores em altas habilidades/superdotação acerca da autoeficácia docente, na percepção de que as escalas de autoeficácia de professores, concebida como a compreensão que o professor faz sobre suas capacidades para a execução de suas práticas pedagógicas.

Em seguida, foi descrito o trabalho de o trabalho de Canabarro e Teixeira (2018), cujo tema era: Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* (2018). O trabalho analisa o as compreensões sobre autoeficácia de educadores em relação à prática pedagógica e sua influência no processo de escolarização de estudantes com autismo, assim como sua influência na motivação e a comprometimento do educador diante das circunstâncias desafiadoras do processo de inclusão desses alunos. A *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* mede percepções de autoeficácia dos professores em suas capacidades para a realização de tarefas na regência em salas de aula com discentes com autismo. Nesse contexto, a pesquisa mediu indicadores de equivalência semântica resultantes do processo de tradução e adequação transcultural da escala ASSET para a língua portuguesa do Brasil e analisou indicadores de lucidez e apreensão dessa versão em português desta pesquisa piloto.

Logo após, foi transcrito o trabalho de Dias (2017), que usou a escala de autoeficácia com a pesquisa: a autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa (2017). Avaliando o entendimento dos educadores sobre a suas habilidades na implementação de práticas inclusivas através da adaptação da escala, a pesquisa foi realizada com 153 educadores do ensino regular e da educação especial.

Depois foi citado o trabalho de Leonardo (2017), com o tema “Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários”. A pesquisa investigou a compreensão sobre a autoeficácia dos educadores que atendem a estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino superior e as metodologias para a situação de inclusão. Enfatiza-se que pondera o entendimento dos educadores no transcurrir da inclusão no Ensino Superior, seguindo com um esclarecimento sobre a teoria social-cognitiva, que disponibilizando aporte teórico para a compreensão acerca da autoeficácia. Tendo como ponto dessa conjuntura, o pesquisador selecionou uma IES privada, no interior do Estado de São Paulo.

Para a coleta de dados aconteceram três encontros de grupo focal, e a apreciação selecionada foi a qualitativa.

A pesquisa permitiu duas categorias de análises: a primeira categoria – Potencialidades e Adversidades na Inclusão – trouxe evidências de que os desafios enfrentados na inclusão são a ausência de formação teórica sobre as particularidades das deficiências, assim como sobre estratégias de ensino adaptadas para esses estudantes. Os professores participantes da pesquisa destacaram a necessidade de integração entre os campos administrativo e pedagógico da IES. A segunda categoria – Autoeficácia e Ações Inclusivas – permitiu examinar que os educadores trazem elementos em suas verbalizações que indicam haver uma associação entre as práticas inclusivas e a autoeficácia. Narraram contextos que demonstram através de experiências distintas suas opiniões na autoeficácia, assinalando que estes buscam conhecimento, comprometem-se em desenvolver metodologias adaptadas. Assim sendo, acreditam que a autoeficácia nas ações professores sejam bem direcionadas e, assim sendo, possam ser consideradas experiências exitosas na educação inclusiva.

A última pesquisa elencada foi Autoeficácia para o ensino de educação física adaptada na escola, tendo como autor Fernandes (2016), que aborda as políticas públicas contemporâneas, propostas aos estudantes com necessidades educativas especiais, ressaltando a importância das práticas de educação física de modo inclusivo, apesar das adversidades. A pesquisa teve como desígnio averiguar as crenças de autoeficácia e suas origens de futuros docentes para lecionar Educação Física adaptada no âmbito escolar. Os partícipes do inquérito foram os estudantes de graduação e/ou licenciatura em Educação Física. Os dados foram coletados por meio de questionários de diferenciação e escalas de autoeficácia para as práticas pedagógicas de educação física e de fontes de autoeficácia. A análise dos dados se dará por meio da estatística descritiva e inferencial.

Vale destacar que a presente pesquisa se utilizou a escala de Brandura (1997), de forma adaptada para a coleta dos dados, uma vez que buscou-se entender as limitações e possibilidades para a garantia de uma educação inclusiva, colaborar com a produção científica sobre a temática, cooperar com a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

**PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA**

**Capítulo IV – Estudo Empírico**

“Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...], contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (Gatti, 2002, p. 09).

#### 4.1 Objetivos do Estudo

Diversas circunstâncias nos mobilizaram a desenvolver esta investigação, tais como: entender as limitações e possibilidades para a garantia de uma educação inclusiva, colaborar com a produção científica sobre a temática, cooperar com a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

A pesquisa partiu da problemática de perceber como se pode desenvolver um trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado e professores da sala regular com vista a uma efetiva inclusão de todos os alunos.

Assim, o presente estudo tem por intuito avaliar as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva, de forma a identificar as suas necessidades de formação e, em função destas construir propostas de formação, capazes de atender às necessidades de promoção de um ambiente colaborativo do corpo docente da rede municipal de Igarapé do Meio - MA, onde estudantes com e sem deficiência possam aprender, socializar-se e desenvolverem sua autonomia.

Como especificidade do trabalho apontamos:

- ✓ Observar as práticas colaborativas desenvolvidas pelos professores da sala regular e os professores da sala de AEE;
- ✓ Identificar o nível de interação social dos alunos;
- ✓ Descrever metodologias colaborativas no ambiente escolar;
- ✓ Construir um projeto de formação para professores sobre metodologias colaborativas no ambiente escolar.

#### 4.2 Metodologia

A presente investigação teve por intento coletar dados sobre as concepções e atitudes dos docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência, assim como as necessidades de formação, para, perante os resultados, construir um projeto de formação com a orientação para o uso de metodologias colaborativas e o desenvolvimento de boas práticas em educação inclusiva. Tendo como pressuposto as afirmações de Bloise (2020), de que “uma pesquisa pode ser conceituada enquanto um mecanismo coerente, lógico, organizado e meticuloso cuja finalidade é fornecer respostas às questões levantadas. A necessidade de pesquisa deve-

se à falta de dados e informações imprescindíveis para a solução do problema levantado. Mas a pesquisa também se mostra indispensável quando estes dados e/ou informações estão desorganizados e caóticos, revelando-se incapazes de fornecer o necessário suporte à questão” (Bloise, 2020, p. 108).

Desta forma, a pesquisa cumpriu os protocolos e procedimentos de um formato de pesquisa científica, que, no parecer de Vergara (2010) se configura da seguinte maneira: referente aos meios e quanto aos fins. Assim sendo, classificamos esta pesquisa, como uma pesquisa exploratória quanto aos meios, visto que, ainda é um estudo pioneiro, em relação ao município, por ter um número reduzido de pesquisas com esta temática no Brasil. Ainda referente aos meios, se configura como uma pesquisa de campo, já que os dados serão coletados diretamente em contato com a população pesquisada; quanto à pesquisa bibliográfica buscou-se nas mais diferentes fontes de material já publicado informações sobre a temática e realizou-se também pesquisa documental, já que foi necessária a realização de fundamentação nas legislações vigentes.

Ainda com relação a classificação da pesquisa, no tocante aos métodos a pesquisa se configurou como mista. De acordo com Farias Filho et. al. (2018, p. 92) “A pesquisa mista posiciona-se entre os extremos da pesquisa quantitativa e qualitativa a fim de respeitar plenamente a sabedoria de ambas e alcançar uma solução intermediária viável para inúmeros problemas de interesse”. Perante o exposto, relata-se que a presente pesquisa foi desenvolvida a partir dos métodos mistos, visto que foram usados dados estatísticos, sintetizados em tabelas, e, em seguida foi efetivada a análise e construção de um projeto de formação.

#### 4.3 Procedimentos e Instrumentos

Esta pesquisa foi realizada através da aplicação de inquérito por questionário, com a finalidade de coletar dados pessoais e profissionais dos professores da educação básica, das escolas da rede municipal de Igarapé do Meio-MA, de modo a traçar uma realidade sobre as práticas de educação inclusiva desenvolvidas por esses profissionais, para identificar possíveis necessidades de formação, e depois organizar um projeto de formação destinado a este público. Clarificando o conceito de questionário, Gil (1999, p.128), o caracteriza como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Diante disso, pode-se afirmar que a utilização deste instrumento de coleta foi a mais apropriada para captar os dados necessários para alcançar os objetivos da pesquisa.

A opção por um questionário com questões fechadas, ocorreu pelo fato de estar aplicando a Escala de avaliação de práticas em relação a metodologia de educação inclusiva de Park et al (2016) e o questionário utiliza uma escala de Likert pontuada de 1 a 6, onde o 1 corresponde a completamente em desacordo e o 6 completamente de acordo. Assim, o questionário de pesquisa foi inserido no Google forms e disponibilizado através de link para o e-mail e grupos de whatsapp de cada escola.

Para a realização da coleta de dados, foram contatados previamente os gestores e diretores escolares das quatro escolas da rede municipal, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizadas na sede do município para obter a autorização para a entrega dos questionários aos docentes.

Em relação ao questionário (anexo 2) está dividido em quatro partes. A primeira coleta dados demográficos sobre os inquiridos (sexo, idade, habilitações acadêmicas, nível de ensino, anos de docência, a formação em Educação Especial, formação para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, funções que desempenha na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha). A segunda parte coleta dados sobre as opiniões dos professores sobre os alunos com Transtorno do Espectro do autismo, a terceira parte refere-se a área específica do autismo e ao modo como esses alunos são inseridos no sistema educativo, e a quarta parte capta dados sobre a área curricular específica da Língua Portuguesa. Ressalta-se que o questionário está fundamentado na escala de avaliação de práticas em relação a metodologia de educação inclusiva de Park et al (2016).

Já a parte III, se refere a área específica do autismo e ao modo como os alunos com autismo são inseridos no sistema educativo, a escala varia entre discordo totalmente, e concordo totalmente. Por fim, a parte IV, aborda a percepção do professor em relação ao trabalho na área curricular específica da Língua Portuguesa, utilizando a escala anterior. Esta escala também se fundamenta na concepção de Dias (2017). Segundo ele estas quatro dimensões investigadas são fundamentais para o desenvolvimento de boas práticas de educação e de educação inclusiva.

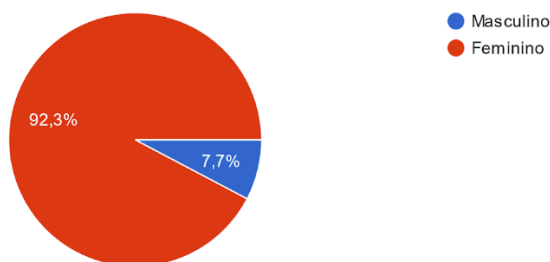
A coleta de dados ocorreu no período de junho a outubro de 2021. Após a coleta, foi feita a categorização e uma análise minuciosa para a compreensão dos resultados. Na concepção de Bardin (2009) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente estabelecidos” (Bardin, 2009, p. 117).

#### 4.4 Caracterização da Amostra

A equipe de docentes que trabalham diretamente com alunos com deficiência é constituída por 20 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental voluntários na pesquisa, que trabalham com alunos com deficiência pertencentes à rede municipal de educação de Igarapé do Meio - MA. No entanto, apenas 13 responderam aos questionários. O processo de coleta de dados seguiu todas as normas estabelecidas, e somente respondeu ao questionário, os profissionais que autorizaram a divulgação dos dados, destaca-se que, em nenhum momento há identificação dos elementos que compõem a amostra, e o pesquisador disponibilizou o seu contato para posteriores esclarecimentos, caso julguem necessário.

Passamos a apresentar os dados que caracterizam a nossa amostra.

**Gráfico 1 –Sexo**



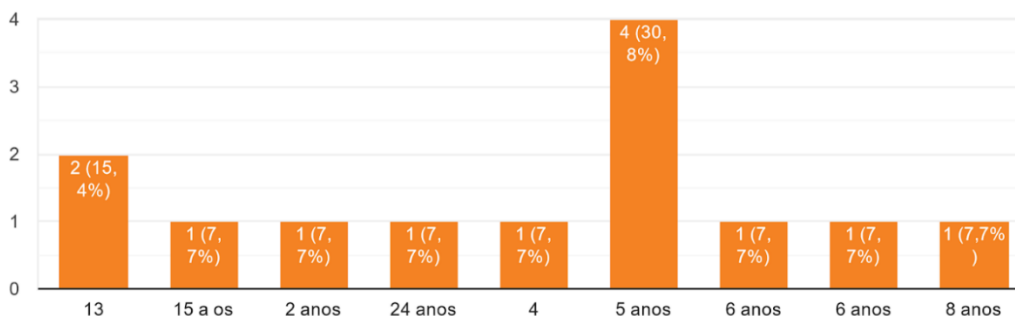
O gráfico 1, apresenta a distribuição da amostra por sexo. Doze dos elementos constituintes da amostra são do sexo feminino, totalizando 92,3% e 1 do sexo masculino, que representa 7,7% da amostra.

Quanto à faixa etária agrupamos as idades em categorias com intervalos de 10 anos. Assim, no intervalo dos 24 aos 34 contabilizaram-se 5 profissionais; dos 35 aos 45, 6 profissionais e dos 46 aos 56, 2 profissionais. Percebe-se que é um grupo de profissionais bastante jovem.

**Gráfico 2 - Tempo de serviço**

2. Há quantos anos leciona?

13 respostas

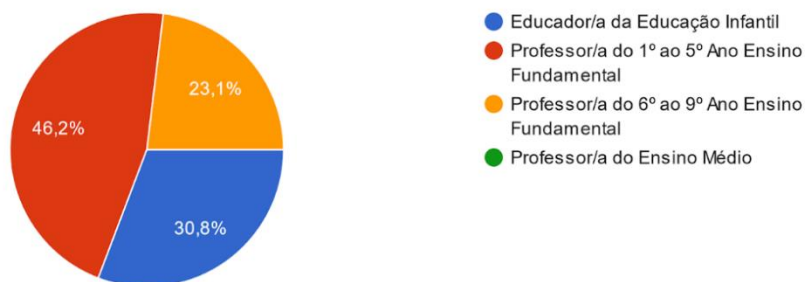


O item dois questiona quantos anos Você leciona duas pessoas responderam que lecionam há 13 anos totalizando 15,4%, uma pessoa respondeu que trabalha há 15 anos perfazendo um total de 7,7% uma pessoa respondeu ter 2 anos perfazendo um percentual de 7,7% uma pessoa respondeu ter 24 anos totalizando 7,5 7% 4 pessoas responderam que trabalham há cinco anos perfazendo 30,8%, uma pessoa respondeu lecionam há seis anos perfazendo um total de 7,7% e uma pessoa respondeu que trabalha há 8 anos perfazendo um total de 7,7%.

### Gráfico 3- Ciclo de ensino onde exerce função

3. Em que ciclo de ensino exerce função?

13 respostas

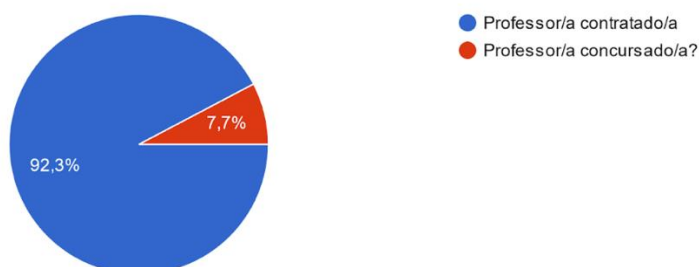


Quanto ao ciclo de ensino onde exercem funções, verifica-se pelo gráfico 3 que a maioria dos profissionais (46,2%, n= 6) são professor/a do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, seguido do grupo dos educadores de infância (30,8%, n= 4) e com menor percentagem os que exercem suas funções como professor/a do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, (23,1%, n=3).

### Gráfico 4 – Situação profissional

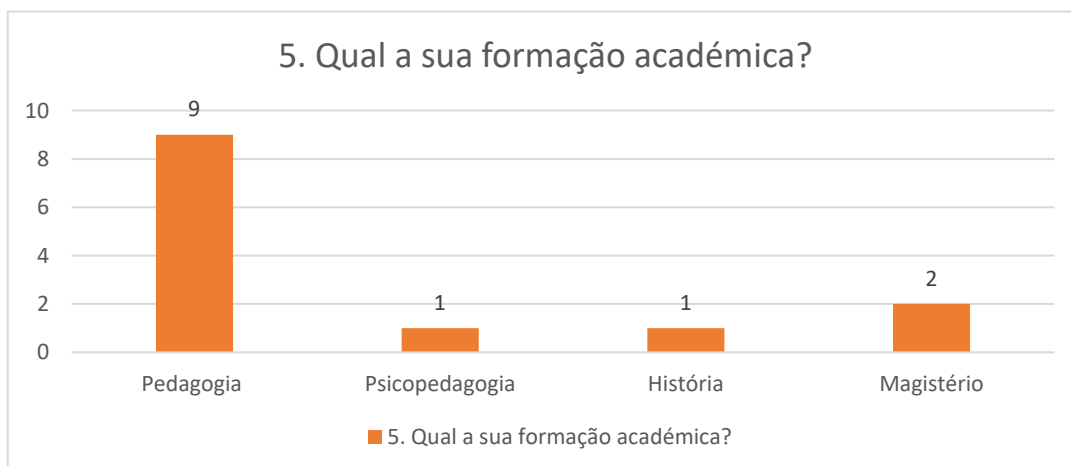
4. Em que situação profissional se enquadra?

13 respostas



O item 4 questionava a situação profissional no qual cada profissional se enquadra, sendo que 12 pessoas responderam que são professores contratados (92,3%), e somente 1 profissional respondeu que é concursado, (7,7%).

**Gráfico 5 – Formação Acadêmica**

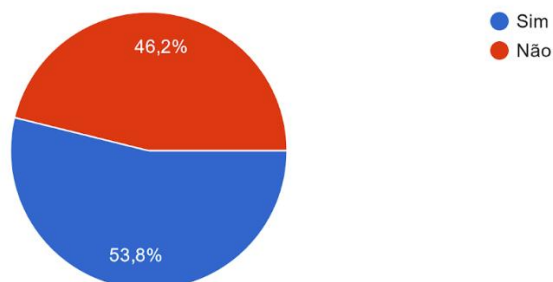


Quanto à formação acadêmica 9 profissionais são formados em pedagogia, (69,23%) uma pessoa tem uma pós-graduação em psicopedagogia e outra é formada em história. Duas pessoas têm Ensino Médio.

**Gráfico 6 – Formação em Educação Especial**

6. Tem formação em Educação Especial?

13 respostas

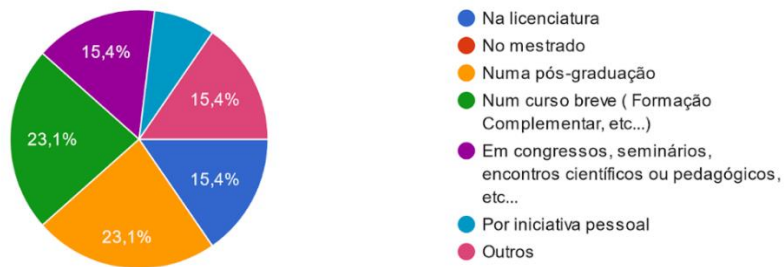


Dos inquiridos 7 responderam que tinham formação em Educação Especial, representando 53,8% da amostra e 6 responderam que não, (46,2%).

**Gráfico 7– Como adquiriu a formação em Educação Especial**

Em caso afirmativo, como adquiriu essa formação?

13 respostas

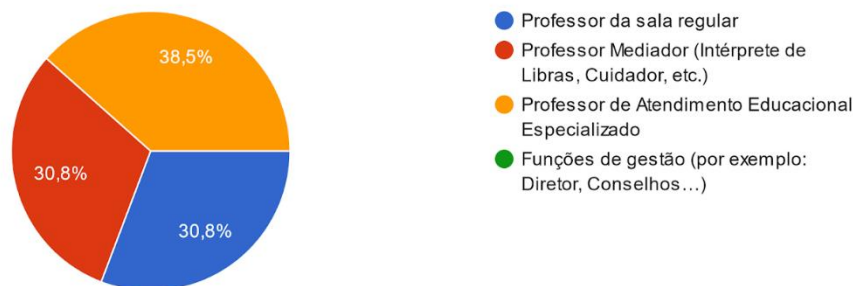


Verifica-se que, 2 professores (15,4%) responderam que foi na licenciatura, 3 (23,1%) numa pós-graduação; 3 profissionais responderam que em um curso breve de Formação Complementar (23,1%); 2 professores responderam que foi em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, correspondendo a 15,4%; e 2 (15,4%) professores responderam que foi de outra forma.

#### Gráfico 8– Função que desempenha na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha

8. Que funções desempenha na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha?

13 respostas



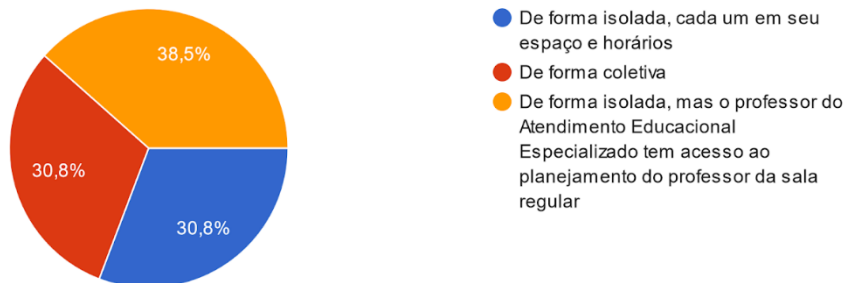
Quanto à indagação que função desempenham na escola ou agrupamento de escolas, 5 profissionais responderam que trabalham no atendimento educacional especializado, correspondendo a 38,5%; 4 profissionais responderam que são mediadores (intérprete de libras, cuidador, etc.), representando 30,8%; e informaram que são professores da sala de aula regular (30,8%).

## 5. Análise do trabalho colaborativo: Planejamento

**Gráfico 9– Como ocorre o planejamento do professor da sala de aula regular com o mediador Atendimento Educacional Especializado**

9. Como ocorre o planejamento do professor da sala regular com o Mediador do Atendimento Educacional Especializado - AEE na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha?

13 respostas



A questão 9 indaga: como ocorre o planejamento do professor da sala de aula regular com o mediador Atendimento Educacional Especializado - AEE na escola ou agrupamento de escolas. Cinco dos profissionais responderam que o planejamento ocorre de forma isolada, mas o professor de atendimento educacional especializado tem acesso ao planejamento do professor da sala de aula regular, esta resposta corresponde a 38,5%; 4 pessoas responderam que planejam de forma isolada, cada um no seu espaço e horários, totalizando 30,8% e 4 pessoas responderam que o planejamento ocorre de forma coletiva, representando 30,8% da amostra.

**6. CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE OS ESTUDANTES COM AUTISMO**

A primeira pergunta da parte II, busca coletar dados sobre as opiniões dos professores sobre os alunos com Transtorno do Espectro do autismo, as respostas são subjetivas, sendo que, apenas 09 dos 13 profissionais que responderam ao questionário. De acordo com as respostas obtidas, de modo geral, os professores possuem algumas opiniões sobre o aluno com autismo, onde percebeu-se que ainda necessitam de mais esclarecimentos, sobre a aprendizagem destes estudantes. Valendo destacar que, a maioria dos docentes responde não possuir formação em educação especial.

**Tabela 01 - Representa a opinião dos docentes sobre o aluno com autismo.**

AMOSTRA	Respostas
Resposta 1	“O aluno com espectro do autismo tem sim como se desenvolver em sala de aulas, ter uma vida normal.”
Resposta 2	“Um aluno com autismo, deve primeiramente conquistado.”
Resposta 3	“Comprometem, desde as suas relações com outras pessoas até a sua linguagem, necessitando, assim, de apoio no seu processo de ensino-aprendizagem.”
Resposta 4	“Eles precisam de um olhar diferenciado, mais atento a eles de forma que se sintam representados e acolhidos, pois eles por sofrerem de transtornos eles são bem ativos e questionam muito, são muito inteligentes observadores.”
Resposta 5	“São alunos muito inteligentes e que conseguem ter uma vida profissional igual a todos.”
Resposta 6	“Os alunos autistas conseguem aprender sim, de uma forma diferente e mais lenta mas aprende.”
Resposta 7	“O autismo tem se tornado mais frequente e as médias para ajudar os mesmo também, então com a execução de um trabalho com excelência vai nos levar a um grau de qualidade muito bom, daqui há alguns anos!”
Resposta 8	“Os alunos com transtorno do espectro autista –TEA, são bastante inteligentes e são capazes de aprender de acordo com o tempo deles.”
Resposta 9	“O que penso sobre alunos Autista, é que são pessoas bastante inteligentes, e se você conseguir conquistá-lo você verá o quanto são carinhosos e atenciosos!”

**Tabela 02 - Opinião da amostra sobre a caracterização dos alunos com autismo**

Entrevistados	Respostas
Resposta 1	“Desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.”
Resposta 2	“Dificuldade de se relacionar”
Resposta 3	“Como o espectro do transtorno autista é amplo e se manifesta de diferentes maneiras, para algumas crianças a dificuldade pode estar na fala, muito embora ela ouça e compreenda perfeitamente tudo o que é dito. Outros têm menos sensibilidade no tato e precisam destes estímulos sensoriais”
Resposta 4	“Deficiência de transtorno cognitivos, super hiperativos etc.”
Resposta 5	“Pessoas carinhosas que exige muita dedicação com eles”
Resposta 6	“Por serem carentes de compreensão!”
Resposta 7	“Não ficam muito tempo entretido com a mesma atividade... se irritam com barulhos, são muito observadores.”
Resposta 8	“Apresentarem-se como alunos que não gostam de contato físico não olham olho no olho não se envolvem em atividades de interação. São crianças que produz alguns sons e movimentos incompreendidos e que geralmente se envolvem nos próprios pensamentos. Essas são algumas das características apresentadas por uma pessoa Autista.”

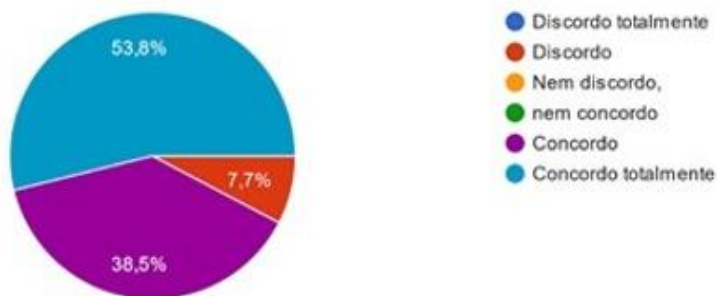
A segunda pergunta da parte II, busca coletar dados sobre as opiniões dos professores sobre os alunos com Transtorno do Espectro do autismo, as respostas são subjetivas, sendo que, apenas 08, dos 13 profissionais que responderam ao questionário. Diante das respostas obtidas, constatou-se que, todos os docentes

possuem informações acerca dos estudantes com autismo, no entanto, se faz necessário, um estudo mais detalhado sobre as formas de lidar com tal deficiência.

**Gráfico 10 - As afirmações que se seguem referem-se à área específica do autismo e ao modo como os alunos autismo são inseridos no sistema educativo**

**As afirmações que se seguem referem-se à área específica do autismo e ao modo como os alunos autismo são inseridos no sistema educativo**

13 respostas

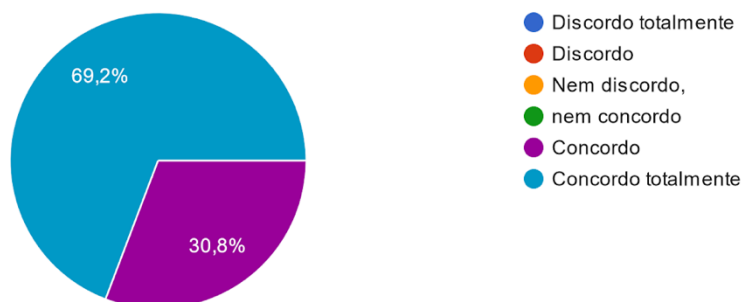


Questão 1 da parte III, representada no gráfico 10, apresentava algumas afirmações relacionadas com a área específica do autismo e com a forma como os alunos autistas são inseridos no sistema educativo. Em que, 7 profissionais responderam que concordam totalmente, com a forma em que estes estudantes são inseridos na escola, o que equivale a 53,8%; 05 professores afirmaram que concordam, que totalizam 38,5%; e, 1 professores respondeu que discorda, esta resposta equivale a 7,7%. Deste modo, verifica-se que a maioria considera que os estudantes são inseridos de forma adequada, no entanto, se faz necessário uma reflexão, pois há docentes que possui opinião contrária.

**Gráfico 11 –Necessidade de ter mais formação para trabalharem com alunos com Transtorno do Espectro Autista**

No geral, os professores deviam ter mais formação para trabalharem com os alunos com Transtorno do Espectro autista.

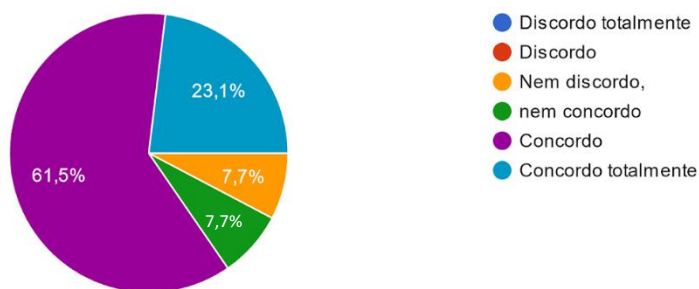
13 respostas



O questionamento investigava as percepções em relação à necessidade de terem mais formação para trabalharem com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Pode constatar-se pelo gráfico 11 que todas as respostas seguem uma tendência positiva de concordância, todos manifestaram a necessidade de obter mais formação, sendo que 9 professores afirmaram que concordam totalmente e 4 responderam que concordam.

**Gráfico 12 –Valorização do trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista**

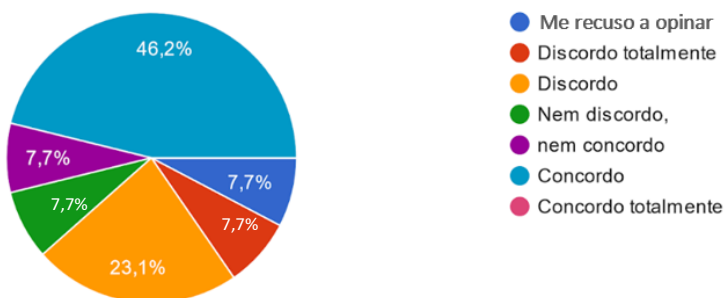
A escola onde trabalho valoriza o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro autista.  
13 respostas



A escola onde leciono valoriza o trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista? Para esta indagação, 8 profissionais afirmaram que concordam, o que corresponde a 61,5%; 3 professores responderam que concordam totalmente, representando um percentual de 23,1%; um profissional afirmou não discorda, totalizando um percentual de 7,7%; e um profissional afirmou não concorda nem discorda, totalizando um percentual de 7,7%. Deste modo, verifica-se que a escola valoriza o trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista.

**Gráfico 13 –Apoio de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista**

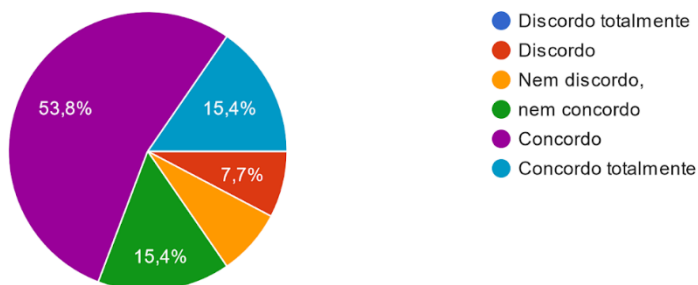
A escola onde trabalho dispõe de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro autista.  
13 respostas



Neste item, questionava-se sobre se a escola dispõe de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista. Verifica-se que 6 professores responderam que concordam, que totalizam 46,2%; responderam que não concordam 23,1%; 1 professor respondeu que discorda, perfazendo um percentual de 7,7%; 1 professor afirmou que discorda totalmente, totalizando 7,7%, 1 professor respondeu que não discorda, fazendo um percentual de 7,7%; 1 professor respondeu que não concorda, que totaliza 7,7%.

**Gráfico 14 – Disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista**

A escola onde trabalho dispõe de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro autista  
13 respostas

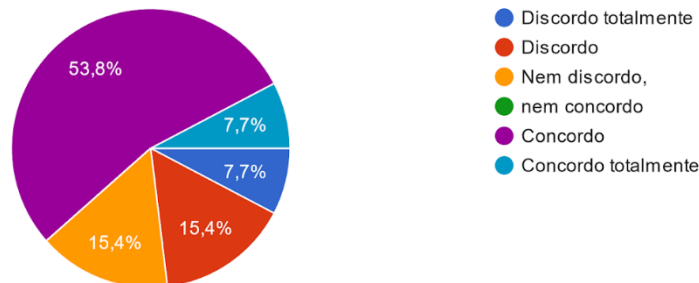


Nesta questão pretendia-se saber se a escola onde exercem funções dispõe de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista. 7 professores responderam que concordam, totalizando 53,8%, 02 pessoas responderam que concordam totalmente, representando 15,4%; 1 professor respondeu que discorda totalmente 7,7%; e 2 pessoas responderam que não concordo, o que totaliza 15,4%.

**Gráfico 15 –Percepção dos docentes sobre as práticas de trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista**

A escola onde trabalho tem boas práticas de trabalho com alunos com Transtorno do Espectro autista

13 respostas

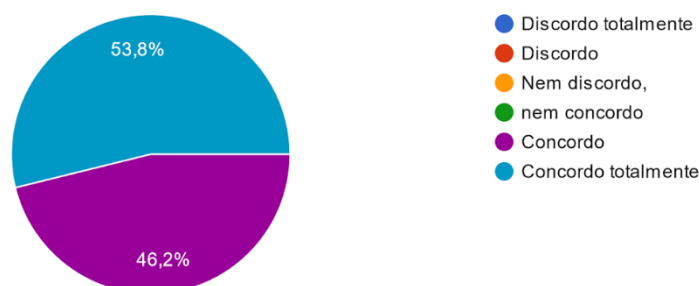


No Gráfico 15 são apresentados os dados referentes à percepção dos docentes sobre as práticas de trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista. A afirmação à qual se pretendia que os sujeitos da amostra se manifestassem era: A escola onde leciono tem boas práticas de trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista, 7 profissionais responderam que concordam, perfazendo 53,8%; 2 professores responderam que concordam totalmente, correspondendo a 15,4%; 2 professores responderam que não concordam, totalizando 15,4%; 1 profissional respondeu que discorda, correspondendo a 7,7%; 1 profissionais respondeu que não discorda, correspondendo a 7,7%.

**Gráfico 16 –Necessidade pessoal de formação pedagógica para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista**

Pessoalmente, sinto falta de formação pedagógica para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro autista.

13 respostas

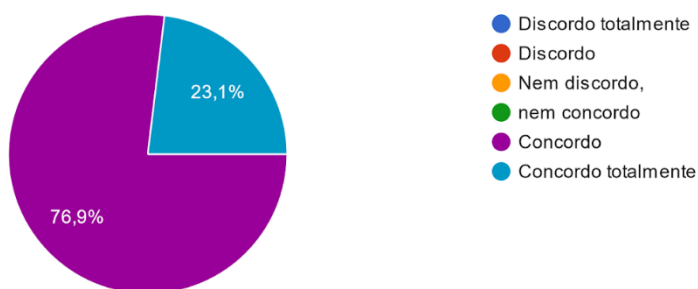


A necessidade pessoal de formação pedagógica para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, onde foi indagado se: Pessoalmente sinto falta de formação pedagógica para trabalhar com alunos

com Transtorno do espectro autista, 7 professores responderam que concordam totalmente, perfazendo 53,8%; e 6 responderam que concordam, totalizando 46,2%.

**Gráfico 17 – Retrata a necessidade pessoal apoio de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista**

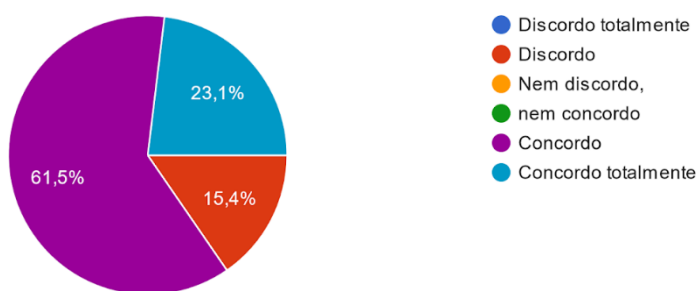
Pessoalmente, sinto falta de apoio de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro autista  
13 respostas



Quando questionados se sentem falta de apoio técnico especializado para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista, 10 professores responderam que concordam com a afirmação, totalizando 76,9%; e 3 docentes responderam que concordam totalmente, o que corresponde a 23,1%. Assim, percebe-se que esta é uma necessidade para todas escolas.

**Gráfico 18 –Necessidade de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista**

Pessoalmente, sinto falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro autista  
13 respostas

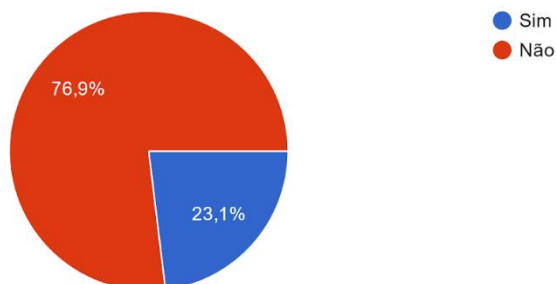


Quando perguntado se sentem falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista, 8 docentes responderam que concordam com a afirmação, totalizando 61,5%; 3 professores responderam que concordam totalmente, que corresponde a 23,1%; e 2 docentes responderam que discordam 15,4%.

### Gráfico 19– Conhece alguma organização da área de Transtorno do Espectro Autista

Conhece alguma organização na área de Transtorno do Espectro autista?

13 respostas



Quando indagado se têm conhecimento de alguma organização na área de transtorno do espectro autista, 10 docentes afirmaram que não conhecem, totalizando 76,9%; e 3 professores responderam que sim, perfazendo um total de 23,1%.

### Gráfico 20 – Tem experiência de trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista

Tem experiência de trabalho com crianças com Transtorno do Espectro autista?

13 respostas

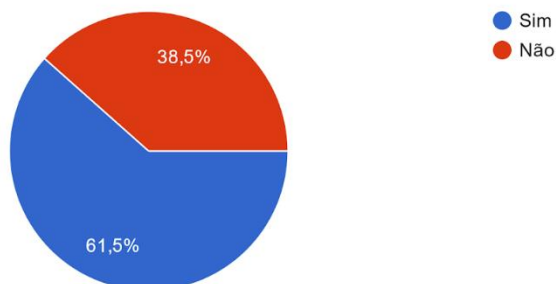


Gráfico 20, trata dos dados, sobre a afirmativa de ter ou não experiência de trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista, as respostas obtidas foram: 8 profissionais responderam que sim, totalizando 61,5%; e 5 professores responderam que não, correspondendo a 38,5%.

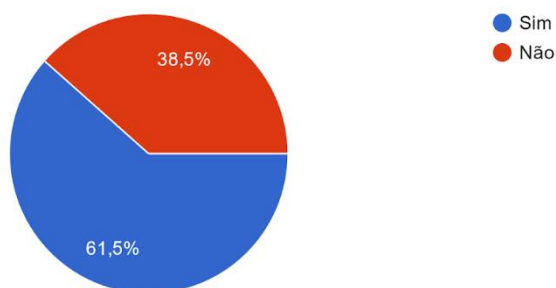
**Tabela 3 - Experiência de trabalho com alunos com deficiência ou com TEA??**

Entrevistados	Respostas
Sujeito 01	Não trabalho nessa área
Entrevistado 02	6 anos
Entrevistado 03	1 ano
Entrevistado 04	Trabalhei 1 ano
Entrevistado 05	Não sei exatamente
Entrevistado 06	Não trabalho
Entrevistado 07	3 meses
Entrevistado 08	Não trabalho
Entrevistado 09	Não trabalho
Entrevistado 10	3 anos
Entrevistado 11	1 ano
Entrevistado 12	2 anos
Entrevistado 13	8 anos

Tabela 3, retrata a quantidade de anos que cada docente trabalha com crianças com Transtorno do Espectro autista. Para esta questão, as respostas foram variadas, 4 docentes afirmaram que não trabalham nesta área; 3 professores responderam que trabalharam há 1 ano; 1 professor respondeu que trabalhou 2 anos; 1 professor respondeu que trabalhou 3 anos; 1 professor respondeu que trabalhou 6 anos; 1 professor respondeu que trabalhou 8 anos; e 1 professor respondeu que não sabe exatamente há quanto tempo trabalha com esta área.

**Gráfico 21 – No presente ano letivo trabalha com crianças com Transtorno do Espectro Autista**

No presente ano lectivo, trabalha com alguma criança com Transtorno do Espectro autista?  
13 respostas



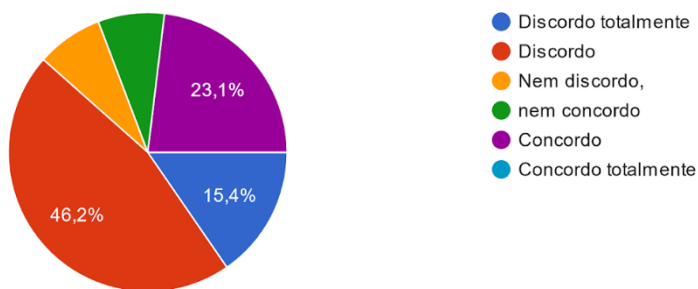
Para o questionamento: No presente ano letivo trabalha com alguma criança com Transtorno do espectro autista? 8 profissionais responderam que sim, perfazendo 61,5%; e 5 docentes responderam que não, totalizando 38,5%. Com o intuito de complementar a informação do gráfico acima, foi interrogado: Pessoalmente, as áreas curriculares onde sente mais a falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos autismo são (indicar quais)? 1 pessoa respondeu que sente falta de recursos pedagógicos para trabalhar com crianças com autismo em todas as disciplinas; 2 profissionais responderam que sentem essa necessidade na sala de recursos; 1 profissional respondeu que a necessidade é de jogos, em sala de aula; 1

professor respondeu que sente essa necessidade na Educação Infantil; 1 professor afirmou sentir essa necessidade nos componentes curriculares Ciências , histórias etc; 1 profissional respondeu sentir a necessidade em Matemática, 1 profissional respondeu que sente necessidade de um espaço único e exclusivo para os mesmos; 2 professores afirmaram sentir essa necessidade em Português; 1 professor afirmou sentir essa necessidade na sala regular; e, 1 professor respondeu que sente a necessidade no ensino Regular e na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A parte IV trata das afirmações sobre língua portuguesa, sendo que a primeira questão indaga se os professores de português do Ensino Fundamental dispõem de recursos científicos, pedagógicos e técnicos adequados para o ensino de português com crianças autismo, para esta pergunta, 06 profissionais responderam que discordam, correspondendo a 46,2%; 02 docentes responderam que discordam totalmente, representando 15,4%; 03 professores responderam que concordam, totalizando 23,1%; 01 professor respondeu que não concorda, representando 7,7%; e 01 professor respondeu que não discorda, representando 7,7% como se pode observar no gráfico 22.

**Gráfico 22 – Os professores de português do Ensino Fundamental dispõem de recursos científicos, pedagógicos e técnicos adequados para o ensino de português com crianças autismo.**

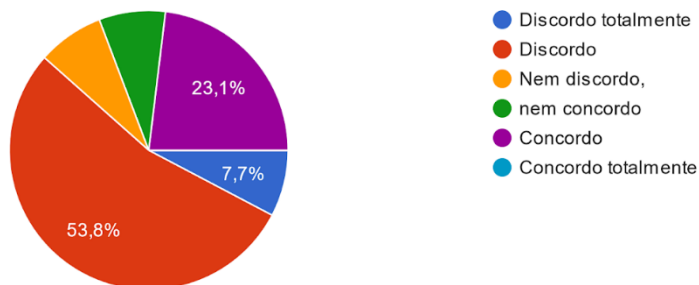
IVª PARTE: As afirmações que a seguir se apresentam referem-se à área curricular específica da Língua Portuguesa.  
13 respostas



**Gráfico 23 – Os professores de português do Ensino Fundamental dispõem de recursos pedagógicos adequados para o ensino de português com crianças autismo.**

Os professores de português do Ensino Fundamental dispõem de recursos pedagógicos adequados para o ensino de português com crianças autismo.

13 respostas

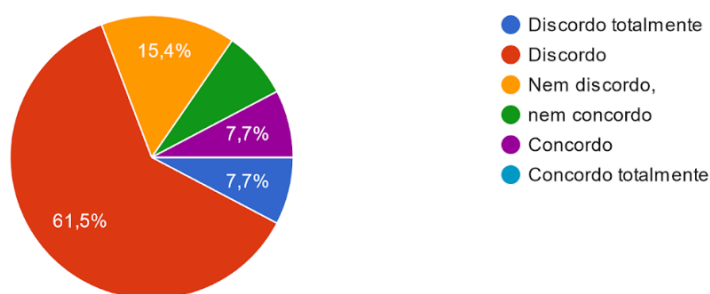


Quando questionado se os professores de português Ensino Fundamental dispõem de recursos pedagógicos adequados para ensino deste componente curricular com crianças com autismo, 7 docentes responderam que discordam, o que corresponde a 53,8%; 1 professor respondeu concorda totalmente, o que representa 7,7%; e 3 docentes afirmaram que concordam, representando 23,1%; 1 professor respondeu que não concorda, representando 7,7%; e 1 professor respondeu que não discorda, representando 7,7%.

**Gráfico 24 – Os professores de português do Ensino Fundamental dispõem de recursos técnicos adequados para o ensino de português com crianças autismo**

Os professores de português do Ensino Fundamental dispõem de recursos técnicos adequados para o ensino de português com autismo.

13 respostas

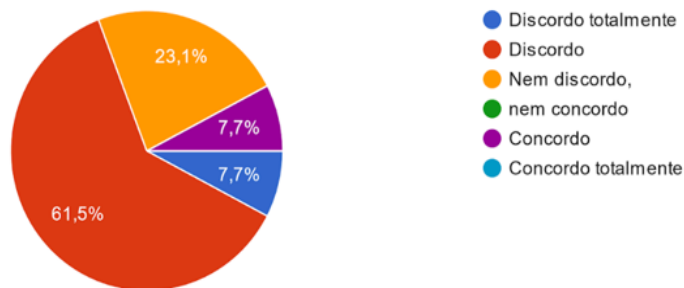


Com relação ao questionamento sobre os recursos pedagógicos 08 professores responderam que discordam, perfazendo 61,5%; 2 docentes afirmaram que nem discordam, totalizando 15,4%; 1 professor respondeu que concorda, correspondendo a 7,7%; 1 professor respondeu que concorda totalmente, correspondendo a 7,7%; 1 professor respondeu que nem concorda nem discorda, correspondendo a 7,7%.

**Gráfico 25 –acesso a formação específica para trabalharem com crianças com TEA**

Os professores de português do Ensino Básico dispõem de oportunidades para ascenderem a formação específica para trabalhar com autismo.

13 respostas

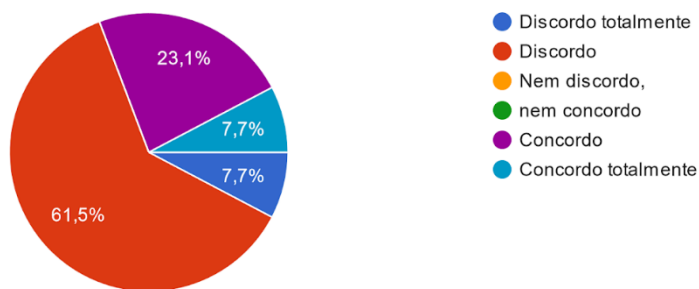


O item indagava se os professores de português do Ensino Básico dispõem de oportunidades para ascenderem a formação específica para trabalharem, 8 profissionais responderam que discordam, que corresponde 61,5%; 1 professor afirmou que concorda, perfazendo 7,7%; 1 professor respondeu que concorda totalmente, correspondendo 7,7%; e, 3 docentes responderam que nem discordam, nem concordam, dado que perfaz 23,1%.

**Gráfico 26 –materiais didáticos (livros, textos de apoio, manuais, exercícios, programas, etc.)**

Os professores de português do Ensino Básico dispõem de materiais didáticos (livros, textos de apoio, manuais, exercícios, programas, etc.) adequados para trabalharem com crianças com autismo.

13 respostas

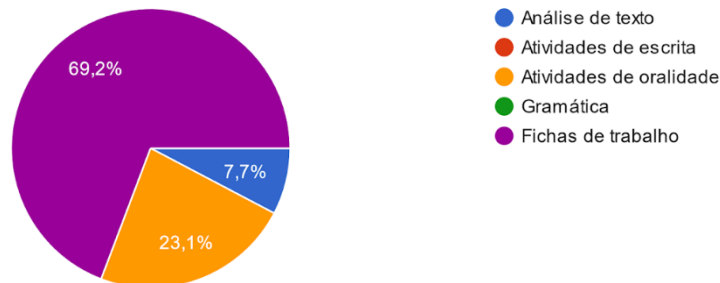


O gráfico acima representa o questionamento sobre a disponibilidade de acesso a materiais didáticos (livros, textos de apoio, manuais, exercícios, programas, etc.), 8 profissionais responderam que discordam, totalizando 61,5%; 1 pessoa respondeu discorda totalmente, perfazendo 7,7%; 1 pessoa respondeu concorda totalmente, perfazendo 7,7%; e, 03 profissionais afirmaram que concordam, totalizando 23,1%.

**Gráfico 27 –que tipo de recursos ou materiais entende serem necessários para trabalhar com crianças com autismo?**

Na área curricular de português do Ensino Básico, que tipo de recursos ou materiais entende serem necessários para trabalhar com crianças com autismo?

13 respostas



Quando questionados sobre que tipo de recursos ou materiais entende serem necessários para trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista, 9 docentes responderam que são necessárias fichas de trabalho, totalizando 69,2%; 3 profissionais afirmaram que são necessárias atividades de oralidade, correspondendo a 23,1%; e, 1 docente citou a necessidade de atividades de análise de textos, perfazendo um total de 7,7%.

#### 4.5 Análise dos resultados

Diante da concepção de Teixeira (2003), que esclarece que “análise de dados enquanto etapa do processo de investigação científica no campo das organizações configura-se como relevante, uma vez que a tentativa de identificar especificidades pode significar melhores condições para o desenvolvimento de novos estudos, com base num melhor e maior entendimento conceitual do processo, alinhado aos respectivos paradigmas” (Teixeira, 2003, p. 178). Assim sendo, se faz necessária a análise dos dados (tabelas e gráficos) anteriormente apresentados, para se destacar alguns aspetos relevantes da investigação, coletados nas respostas dadas pelos inquiridos.

Diante do exposto, iniciou-se a análise dos dados, onde foi verificado que a maioria dos professores possui formação em Educação Especial (ver gráfico 7). No entanto, quando questionados sobre onde adquiriram esta formação, a maioria respondeu que foi em cursos rápidos, em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos (ver gráfico 8). Isso demonstra uma fragilidade na formação dos mesmos, pois, Pinheiro (2010) afirma que “é importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Tendo em vista que este aspecto é função principal da docência” (Pinheiro, 2010, p. 71).

Uma das questões essenciais do trabalho está refletida no gráfico 10, que trata do planejamento do professor da sala de aula regular com o mediador Atendimento Educacional Especializado - AEE. Embora haja escolas que planejem de forma coletiva, a maioria respondeu que este planejamento ocorre de forma isolada. No entanto, Pinto (2009), alerta que “para a efetivação do trabalho colaborativo no seio da escola básica, possibilitando a constituição de uma lógica capaz de levar a melhoria da ação docente, faz-se necessário, entre outras situações, a existência de um tempo-espço no qual os educadores possam se articular, socializar experiências, compartilhar saberes e incertezas, realizar estudos, refletir sobre a própria prática e seus desdobramentos, planejar juntos, articular trabalhos, estabelecer estratégias de enfrentamento das questões que se colocam no seu dia-a-dia” (Pinto, 2009, p. 168). Vale ressaltar que o planejamento coletivo é fundamental, tanto para a implementação do trabalho colaborativo, quanto para a garantia do processo de inclusão, pois sem articulação entre a sala de aula regular e a o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o processo de inclusão fica fragilizado.

As tabelas 1 e 2 representam respectivamente a opinião dos entrevistados sobre o aluno com autismo e a opinião dos entrevistados sobre como os alunos com autismo se caracterizam, onde se constatou que, embora as respostas sejam diferentes, não são divergentes. No entanto, algumas são muito superficiais, o que pode sinalizar pouco conhecimento sobre a temática, que é confirmada no gráfico 12, que retrata a necessidade pessoal de formação pedagógica para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, e todas as respostas foram afirmativas.

O gráfico 10 refere-se a área específica do autismo e ao modo como os alunos autismo são inseridos no sistema educativo, onde a maioria respondeu que, os alunos com transtorno do espectro autista são inseridos de forma correta, e, apenas um inquirido respondeu que discorda desta forma de inserção no sistema educativo. Mas, esta resposta pode compreendida à luz do gráfico 09, que avaliava a necessidade de ter mais formação para trabalharem com alunos com Transtorno do Espectro Autista e todos os profissionais responderam que necessitam de formação. Corroborando este pensamento, Nóvoa (2009): cita que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente em torno de situações concretas, de problemas escolares ou de programas de ação educativa, na procura de soluções para cada caso” (Nóvoa, 2009, p. 14).

Diante da análise dos gráficos 19 a 27 é possível inferir que, a maioria das escolas dispõe de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista. A análise destes dados foi importante para constatar a percepção dos docentes sobre o processo de inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar. Pois, Menezes (2012), ressalta que “é preciso então analisar a forma como a inclusão está sendo implementada, se está ou não gerando aprendizagem e se vem se configurando como uma experiência positiva, não só para os alunos, mas também para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), levando em consideração o momento em que a inclusão com frequência no espaço da escola comum será iniciada, além de outras variáveis” (Menezes, 2012, p. 51).

O gráfico 20, representa dados sobre a experiência de trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista, onde se verificou que a maioria já possui experiência, e complementando esta coleta, o gráfico 2 sistematiza a quantidade de tempo de serviço que cada profissional possui. Finalizando com o gráfico 21 que indagou sobre o trabalho crianças com Transtorno do Espectro Autista no presente ano letivo. Estes dados foram importantes para a compreensão do cenário diante das necessidades de formação, ratificando-se que, a experiência é importante para a continuidade do trabalho, mas não critério para o exercício da profissão. Os últimos questionamentos são sobre língua portuguesa, e indagam sobre recursos científicos, pedagógicos e técnicos adequados para o ensino de português com crianças autismo, para os professores de português do Ensino Fundamental. Para este questionamento, a maioria dos profissionais considera que os recursos ainda são insuficientes, sendo este um ponto de atenção.

Cabendo ressaltar que, de acordo com Baptista (2006) “[...] o compromisso do educador tem como base a apropriação de seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação retroalimentam o agir do educador” (Baptista, 2006, p. 93). Deste modo, o docente necessita rever as informações, conhecer e ter sensibilidade para conduzir o processo educativo, respeitando as limitações e necessidades individuais do discente. Ter formação não é suficiente, é essencial que haja uma concepção humanística em cada atividade desenvolvida.

## CONCLUSÃO

Diante da necessidade de tornar o ambiente escolar cada vez mais inclusivo, é indispensável que se promova não somente discussões, mas que as legislações sejam efetivamente implementadas no interior das escolas, garantindo a cada estudante o direito a educação, tendo como intuito seu pleno desenvolvimento, a formação para o desempenho da cidadania e habilidade para o mundo do trabalho. Nessa concepção, é fundamental assegurar o acesso e permanência de todos os estudantes na escola, primando pelo respeito à diversidade e equidade. Qualquer política de inclusão deve estar pautada no pressuposto de que todos os alunos devem estar matriculados nas escolas regulares, embora se reconheça as limitações e desafios à inclusão, visto que, muitas escolas ainda não estão adaptadas para receber este estudante.

A presente pesquisa teve por finalidade, promover o trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores da sala regular na perspectiva de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista TEA. A investigação contou a participação de 13 professores, onde se constatou que ainda existem muitos desafios a serem superados.

Inicialmente, planejou-se a aplicação da escala de autoeficácia na implementação de práticas inclusivas de forma adaptada, uma vez que esta escala tem sido empregada em diversos países, com a para de avaliar os progressos e dificuldades nessa implementação. Enfatiza-se que, no Brasil esta escala ainda tem sido pouco utilizada, embora as pesquisas que utilizam a mesma tenham mostrado importância e facilidade na coleta de dados. No entanto, durante o planejamento da pesquisa, foi necessário redirecionar os instrumentos de coleta, e foi elaborado um questionário, que foi aplicado através do google forms.

Em se tratando dos dados obtidos, verificou-se que o maior desafio à implementação de práticas inclusivas é a necessidade de formação, sobretudo em relação ao trabalho colaborativo, visto que, a maioria dos professores relatou planejar de forma isolada, sem articulação entre o docente da sala regular e o mediador do Atendimento Educacional Especializado.

Diante dos resultados, foi construído um projeto de formação de professores com duração de 20 horas que teve como finalidade disseminar e fomentar a realização de um trabalho colaborativo, que também contribua de forma significativa para inclusão de pessoas com deficiência, visto que, desta forma, havendo parceria e planejamento coletivo entre o docente da sala regular e o docente/mediador da sala de Atendimento Educacional Especializado, haverá mais facilidade na promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

No transcorrer deste estudo, verificou-se o quanto esta metodologia é significativa, para desenvolver o aprendizado, o protagonismo e a inclusão de pessoas com deficiência. Assim sendo, o trabalho está fundamentado em documentos legislativos, dentre os quais destaca-se a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que orienta a adequação dos objetivos, metodologias e recursos que possibilitem a inclusão. Nesse contexto, espera-se ter atingido os objetivos propostos, possibilitando o a inclusão de estudantes com autismo na Rede Pública de Ensino do município de Igarapé do Meio.

**BIBLIOGRAFIA**

## Referências Bibliográficas

- Almeida; C. E. M. (2006). *Educação especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul*. UNIrevista - Vol. 1 nº 2: (abril), ISSN 1809-4651.
- Aranha; M. S. F. (2000). *Inclusão Social e Municipalização*. In: Manzini, E. J. *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp: Marília Publicações, p. 01-09.
- Araújo, T. M. de et al. (2003). *Trabalho docente e sofrimento psíquico: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia*. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 485-495, jul./dez.
- Arnaiz, P. et al. (1999). *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. *Comunidad Educativa*, n. 262, p. 29-35.
- Bandura, A. (2005). *Guide for constructing self-efficacy scales*. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). *O exercício da agência humana pela eficácia coletiva*. In: A. Bandura; R. Azzi, & S. Polydoro (Orgs), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 115-121). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Baptista; C. R. (2006). *A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas*. In: Bptista, C. R. (org). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, p. 93.
- Baptista; C. R. (2006). *A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas*. In: Bptista, C. R. (org). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, p. 93.
- Beyer, Hugo Otto (2005). *Pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes*. Revista Educação Especial. Universidade de Santa Maria/ Cascavel. n. 25, p. 9 - 24.
- Beyer; H. O. A. (2003). *A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação*. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n.22.
- Bloise; D. M (2020). *A importância da metodologia científica na construção da ciência*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 105-122. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959. Recuperado de: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica.
- Bueno, J. G. (1999). *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25.
- Cabral, F. A. (2011). *Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre alunos com e sem deficiência intelectual*. PUC – SP, 2011
- Campos; R. C. (2019). *Transtorno do Espectro Autista – TEA*. Sessões Clínicas em Rede. Atualização Técnica. p. 01 – 12.
- Canabarro. R. C. C., Teixeira M. C. T. V. (2018); *Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (Asset). Rev. bras. educ. espec. 24 (2). Apr-Jun. 2018 <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200006>.

- Carvalho, M. A. A. S. Silveira; P. M. F. Marques; M. L. Arnaud; A. P. A. R. *A formação de professores para educação inclusiva*. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO. 2017. Recuperado de: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981\\_11845.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981_11845.pdf)>.
- Cerdeira, J. P. (1995). *A percepção da eficácia pessoal e os mecanismos de auto-regulação das aprendizagens*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXIX. N. 02. 1995. P. 137-159.
- Codo, W. (Org.). (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Colaço, V. de F. R. (2004). *Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340.
- Coll Salvador, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Damiani, M. F. (2013). *Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Revista Educar. Curitiba: Ed. UFPR, 2008, n. 31, p. 213-230. ESTEF, Suzanli. Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar (monografia). Licenciatura em Pedagogia. UERJ.
- Dias, P. C. (2017); *A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2017-03-01, Vol.25 (94), p.7-25 [Periódico revisado por pares]. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>.
- Dias; D A. (2017). *A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 7-25, jan./mar.
- Ducrey, F. Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire: résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois*. Genève: SRED.
- Farias Filho; J. R. Marchisotti; G. G. Maggesi. K. M. F. Miranda Junior; H. L. (2018). *Método de pesquisa misto para identificação do problema de pesquisa*. Conhecimento & Diversidade. Niterói, v. 10, n. 22, p. 88–102, set./dez.
- Ferreira, B. C; Mendes, E. G; Almeida; M. A.; Del Prette, Z. A. P. (2007). *Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial*. Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n. 29, Edição, s.p.
- Fontes, R. S. (2009). *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Froehlich; D. C; Meurer, A. C. (2021). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco*. Revista Educação Pública, v. 21, nº 7. Recuperado de: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>
- Gatti; B. A. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano. (Pesquisa em Educação, v. 1).
- Gil; A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

- Glat, R. et al. (2006). *Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas*.
- González, J. (2002). *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- Honnef, C.; Costa, F. A. T. (2012). *Formação para a educação especial na denuncia perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo*. Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.111-124, jan./jun.
- Ignarra, C; Contri, T. Bathe, R. (2009). *Inclusão: conceitos, histórias, e talento das pessoas com deficiências*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Jannuzzi, G. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Kant, I. (2011). *Sobre a pedagogia*. 6. ed. Piracicaba: Ed. Unimep.
- Kassar, M. C. M. (2011). *Percursos da constituição de uma política brasileira de educação inclusiva*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 17, maio -ago. 41-58. Edição Especial.
- LÉVY, P. (1999). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola.
- Mantoan, M. T. E.; Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (2006). *Entre pontos e contrapontos*. Parte III. In: Mantoan, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Mantoan, M.T.E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer*. São Paulo, Summus.
- Mazzotta, M. J. S. & Sousa, S. M. Z. L. (2000). *Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. Dossiê. Estilos da Clínica*. Revista sobre a Infância com Problemas, 9, São Paulo: IPUSP, pp. 96-108.
- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mazzotta, M. J. S. (2010). *Inclusão escolar educação especial: das diretrizes à realidade das escolas*. In: MENDES, E. G.; Almeida, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Mazzotta, M. J. S. (2008). *Reflexões sobre inclusão com responsabilidade*. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168.
- Mendes, E. G. (1999). *A educação inclusiva que queremos*. Re-criação: Revista do CREIA, Corumbá (MS), v. 4, n. 1, p. 33-44, jan./jun.
- Mendes, E. G. (2006b). *A pesquisa sobre a inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas*. In: Jesus, D. M.; Baptista, C. R.; Victor S. L. (org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES.
- Mendes, E. G. (2006). *A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.

- Mendes, E. G. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 11, n. 33, set./dez.
- Mendes, E. G. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405.
- Mendes, E. G. (2010). *Breve histórico da educação especial no Brasil*. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, v. 22, p. 93-110, mayo/ago.
- Mendes, E. G. (2009). *Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas*. In: Marquezine, M. C.; Almeida, M. A.; Tanaka, E. D. O. (org.) *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina (PR): Eduel.
- Mendes, E. G. (2010). *Histórico do movimento pela inclusão escolar*. In: MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 11-27.
- Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Mendes, E. G. Nunes, L. R. O.P. N. (2008). *As relações Educação Especial e Educação Inclusiva*. Teias. Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 91-94, jul./dez.
- Mendes, E.G. (2003). *Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas*. In: Marquezine, M. C.; Almeida, Maria A.; Tanaka, E. D. O. (org.) *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina (PR): Eduel.
- Mendes, E.G. (2002). *Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil*. In: Palhares, M.S.; Marins, S.C.F. (orgs.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85.
- Menezes, A. R. S. de. (2012). *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Michels, M. H. (2011). *O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?* *Revista Educação Especial*. Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Editora: Arnet, São Paulo, 2003.
- Nono, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. (2001). *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. In: Reunião Anual da ANPED, 24., Caxambu, 2001. Anais. Caxambu. p. 1-16. CD-ROM.
- Nòvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- ONU (Organização das Nações Unidas) (1975). *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*. Recuperado de: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- Padilha, A. M. L.; Oliveira; I. M. (orgs.) (2013). *Educação para Todos: As muitas faces da inclusão escolar*. –Campinas, SP: Papirus.

- Parrilla, A.; Daniels, H. (2004). *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo: Loyola.
- Pimenta, S.G; Lima, M.S.L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1997). *Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória*. In Pimenta, Selma G. (org.) *Didática e formação de professores – percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo. Cortez.
- Pinheiro; A. P. R.(2010). *Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB*. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA.
- Pinto, C. L. L. (2009). *O trabalho colaborativo na Formação continuada de professores: Para Muito Além do Mar... Tecendo relações no cotidiano da escola*. In: Damiani, M. F.; Porto, T. M. E; SCHLEMMER, E. (Orgs.). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro.
- Rausc, R. B.; Schindwein, L. M. (2001). *As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais*. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23.
- Santos; M. L. R. dos (2014). *A eficácia da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil*. São Cristóvão – SE.
- Sasaki, R. K. (2003). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Sasaki; R. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA.
- Saviani, D. (1995). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados. (coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).
- Sharma SR, Gonda X, T.i FI. (2018). *Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy*. *Pharmacol Ther*. [Epub ahead of print].
- Teixeira; E. B. (2003). *A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais*. *Revista Desenvolvimento em Questão*. Editora Unijuí. Ano 1. n. 2. jul./dez. p. 177-201.
- Torres, R. M. (2001). *Educação para todos: uma tarefa por fazer*. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed.
- Vitaliano, C. R.; Nozi, G. S. (2012). *Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais*. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, maio/ago.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas II (Pensamento Y Lenguage)*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Zimmerman, B. J, Cleray, T. J. (2006). *Adolescents' development of personal agency*. Em F. Pajares & T. Urdant. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Connecticut: Information Age Publishing (pp. 45-69).

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Brasil. *Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil (De 16 De Julho De 1934)*. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Portal da Legislação.
- Brasil. *Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1967*. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Portal da legislação.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Portal da Legislação.
- Brasil. *Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Recuperado de: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>.
- Brasil. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação*, Brasília, DF, 1994.
- Brasil. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/ MEC*. (Org.). Aranha; M. S. F. Brasília, 2004.
- Brasil. Presidência da República, Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.294, de 20 e dezembro de 1996)*. Brasília, 1996.
- Ministério da Educação. *Lei Nº 10.406, De 10 De Janeiro De 2002*. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, 10 de Jan. 2002. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm)>.
- Ministério da Educação. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 de jul. 2015. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art114](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art114)>.
- Ministério da Educação. *Lei Nº 8.989, De 24 De Fevereiro De 1995*. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8989.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8989.htm)>. Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados -IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. Portal da Legislação.
- Ministério da Educação. *Lei nº4.169, de 4 de dezembro de 1962*. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4169.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4169.htm)>. Portal da Legislação.

**ANEXOS**

ANEXO 1- Carta de Anuência

 <p>PREFEITURA <b>Igarapé</b> do Meio TRABALHO E AÇÃO</p>	 <p>IGARAPÉ DO MEIO</p> <p>ESTADO DO MARANHÃO PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ DO MEIO -MA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED CNPJ nº 30.559.137/0001-41</p>	 <p><b>SEMED</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Igarapé do Meio-MA</p>
<p><b>CARTA DE ANUÊNCIA</b></p>		
<p>Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador <b>ELDER LIMA ALVES</b>, a desenvolver o seu projeto de pesquisa <b>O trabalho colaborativo entre professores numa perspectiva de Inclusão de alunos com Transtorno do espectro do Autismo</b>, cujo objetivo promover o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas de educação inclusiva com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), referente ao Mestrado em <b>Educação Especial</b>, na <b>especialidade de Domínio Cognitivo e Motor</b>.</p>		
<p>A aceitação está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.</p>		
<p>Igarapé do Meio Estado do Maranhão, 03 de maio de 2021</p>		
		
<p>_____ <b>Gracilene Rodrigues Alves Batista</b> <i>Secretária Municipal de Educação de Igarapé do Meio-MA</i> Portaria nº 005/2017</p>		

ANEXO 2 – Questionário de Pesquisa



INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA -  
PORTUGAL

Caro Professor:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o tema O trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado AEE e professores da sala Regular na Perspectiva de Inclusão de alunos com TEA, no município de Igarapé do Meio –MA. Este estudo é parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor. O objetivo geral desta pesquisa: promover o trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, e professores da sala regular na perspectiva de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista TEA. Gostaria de contar com sua participação, respondendo a estas perguntas, de forma objetiva. Sua contribuição é muito importante para o levantamento dos dados necessários para a efetividade da nossa pesquisa. Os resultados deste estudo estarão à disposição e contribuirão para a elaboração de um diagnóstico acerca da temática, bem como a elaboração de um plano de formação Continuada. Garante-se que a instituição escolar e docentes não serão identificados. Não é necessário se identificar.


Muito obrigado por sua atenção.

O preenchimento será feito pelo google forms, no período de 01 a 10 de julho de 2021.

1ª PARTE:

Elder Lima Alves

☰

Gênero 

Escolha múltipla ▼

Masculino ×

Feminino ×

Idade \*

Texto de resposta curta

---

2. Há quantos anos leciona? \*

Texto de resposta curta

---

3. Em que ciclo de ensino exerce função? \*

- Educador/a da Educação Infantil
- Professor/a do 1º ao 5º Ano Ensino Fundamental
- Professor/a do 6º ao 9º Ano Ensino Fundamental
- Professor/a do Ensino Médio

4. Em que situação profissional se enquadra? \*

- Professor/a contratado/a
- Professor/a concursado/a?

5. Qual a sua formação académica? \*

Texto de resposta longa

---

6. Tem formação em Educação Especial? \*

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, como adquiriu essa formação? \*

- Na licenciatura
- No mestrado
- Numa pós-graduação
- Num curso breve ( Formação Complementar, etc...)
- Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc...
- Por iniciativa pessoal
- Outros

7. Tem formação para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA? \*

- Sim
- Não

## ANEXO 3 – Panfleto de formação continuada

### JUSTIFICATIVA:

A educação inclusiva na atualidade ainda se constitui como um desafio ao processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, com o intuito de se superar o desafio e de valorizar os profissionais da educação, por meio da formação, superando preconceitos e barreiras, minimizando o insucesso escolar e colaborando para o sucesso escolar de todos e de cada um, individualmente, propõe-se esta formação.

Deste modo, a presente formação continuada de professores tem por objetivo mobilizar docentes da sala de aula regular e mediadores da sala de recursos a desenvolverem um trabalho colaborativo. Uma vez que, esta parceria é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência. Neste sentido, (Mantoan, 2015), afirma que o ensino deve envolver todos os estudantes, em suas individualidades, sem distinção. Para isso, é essencial que a prática de trabalho colaborativo seja efetivada, de modo que haja sincronia entre os dois ambientes de trabalho escolar.

### Objetivos:

#### Objetivo Geral

Fomentar a compreensão dos participantes sobre a importância da Educação Inclusiva, mobilizando-os a realizarem um trabalho colaborativo entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado.

#### Objetivos Específicos:

- ✓ Discutir a temática da inclusão, respeito e valorização de todos no ambiente escolar;
- ✓ Refletir sobre a inclusão no cotidiano da sala de aula, para além discursos;
- ✓ Identificar atitudes e metodologias de inclusão de crianças com autismo;
- ✓ Construir materiais para o desenvolvimento do planejamento e de metodologia colaborativas, e promoção da inclusão no cotidiano escolar.

**AUTISMO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: O trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado AEE e professores da sala Regular na Perspectiva de Inclusão de alunos com TEA, no município de Igarapé do Meio –MA.**



Local: Unidade Integrada João Moisés da Silva

Igarapé do Meio – MA  
2022

### Plano de Formação de Professores

Acolhida: das 8:00 às 8:30;

Palestra de Motivação: Viver com

deficiência: das 08:30 às 09:00

### O QUE É INCLUSÃO EDUCACIONAL:

- Conceitos: Exclusão/Inclusão;
- Estruturação do ambiente escolar:
- Arquitetônica;
- Curricular;
- Metodológica;
- Avaliativa.

### PROCESSO HISTÓRICO;

### FUNDAMENTOS LEGAIS:

- Base Nacional Comum Curricular 13.415/2017; **BNCC**.

- Resultados da Pesquisa;

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEE E PROFESSORES DA SALA REGULAR NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA.**

- Fundamentos do Trabalho Colaborativo;
- Proposta de Trabalho.

### REFERÊNCIAS

Alves; E. L. (2020). *Processo de Inclusão dos alunos com deficiência autistas na Rede Municipal de Ensino*. In: Teixeira; E. S. (org.). *Práxis inclusiva: reflexões sobre a inclusão escolar*. Veranópolis: Diálogo Freiriano.

Mantoan, M. T. E.; Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (2006). *Entre pontos e contrapontos*. Parte III. In: Mantoan, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Mantoan, M.T.E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer*. São Paulo, Summus.

Pires; S. M. O. (2020). *Educação Inclusiva e a Legislação Educacional Brasileira*. In: Teixeira; E. S. (org.). *Práxis inclusiva: reflexões sobre a inclusão escolar*. Veranópolis: Diálogo Freiriano.

### REFLEXÃO

A escola inclusiva, deve ter seu espaço físico adaptado, bem como “o projeto pedagógico, o currículo, suas práticas e concepções, de modo que o aluno com deficiência seja respeitado e possa desenvolver suas potencialidades” (Oliveira Pires, 2020, 75).

Na concepção de Alves “é preciso que algo seja feito para alavancarmos essa situação principalmente no processo de escolarização dos alunos e, a escola tem um papel fundamental e precisa estar apta a desenvolver atitudes e práticas que, somadas às adaptações curriculares, metodológicas e de recursos físicos e materiais, assegurem a esses o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, que compreenda e atenda suas reais necessidades, estimulando sua autonomia na vida familiar, escolar e social” (2020, p. 76).

ANEXO 4 – Convite da Formação Continuada



Convidamos V. Senhoria a participar de um Wokshop sobre a Pesquisa de Mestrado: **AUTISMO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: O trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado AEE e professores da sala Regular na Perspectiva de Inclusão de alunos com TEA**, no município de Igarapé do Meio –MA. O evento ocorrerá no \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, às 08 horas.

Local: Unidade Integrada João Moisés da Silva

De já agradece a sua presença,

Elder Lima Alves

## **ANEXO 5 – Proposta Formativa para docentes da educação básica**

### 5.1. Designação da Formação

**“AUTISMO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: O trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado AEE e professores da sala Regular na Perspectiva de Inclusão de alunos com TEA, no município de Igarapé do Meio –MA.**

### 5.2. Enquadramento

A educação inclusiva na atualidade ainda se constitui como um desafio ao processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, com o intuito de se superação deste desafio e de valorizar os profissionais da educação, por meio da formação, superando preconceitos e barreiras, minimizando o insucesso escolar e colaborando para o sucesso escolar de todos e de cada um, individualmente, propõe-se esta formação.

Deste modo, a presente formação continuada de professores tem por objetivo mobilizar docentes da sala de aula regular e mediadores da sala de recursos a desenvolverem um trabalho colaborativo. Uma vez que, esta parceria é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência. Neste sentido, Mantoan (2015), afirma que o ensino deve envolver todos os estudantes, em suas individualidades, sem distinção. Para isso, é essencial que a prática de trabalho colaborativo seja efetivada, de modo que haja sincronia entre os dois ambientes de trabalho escolar.

A proposta de formação para Educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental está organizada para ser realizada em quatro sábados, das 08:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 18:00 horas.

Os conteúdos a abordos no transcorrer da formação estão organizados em 4 partes principais.

### 5.3. Objetivo Geral

Fomentar a compreensão dos participantes sobre a importância da Educação Inclusiva, mobilizando-os a realizarem um trabalho colaborativo entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado.

### 5.4. Objetivos Específicos

Discutir a temática da inclusão, respeito e valorização de todos no ambiente escolar;

Refletir sobre a inclusão no cotidiano da sala de aula, para além discursos;

Identificar atitudes e metodologias de inclusão de crianças com autismo;

Construir materiais para o desenvolvimento do planejamento e de metodologia colaborativas, e promoção da inclusão no cotidiano escolar.

### 5.5. Destinatários

A formação será destinada a vinte Educadores da Educação Infantil, Ensino e Fundamental. Devendo apresentar a ficha de inscrição devidamente preenchida.

### 5.6. Plano e conteúdos

O Plano e Conteúdos da proposta formativa para Educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo organizada em formato powerpoint.

### 5.7. Metodologia

Os temas serão apresentados por meio de uma breve explanação teórica por parte do formador e além de exibição de vídeos. A formação proposta compreende, fundamentalmente, orientações sobre o planejamento e metodologias colaborativas, que possam ser alinhadas no âmbito da sala de aula regular e do Atendimento Educacional especializado - AEE. Quanto às técnicas, serão utilizadas de forma diversificada, tais como: exposição oral sobre a temática, debates em grupo, plenária e partilha de experiências.

### 5.8. Gestão e Organização de Recursos

- ✓ Local – Unidade Integrada João Moisés da Silva
- ✓ Tipo de sala - sala espaçosa com mesas e cadeiras, com a possibilidade de agrupar ou afastar as mesmas, respeitando as medidas de biossegurança e os protocolos de saúde;
- ✓ Cartão de Participante;
- ✓ Certificado de Participação (Anexo 9).
- ✓ Recursos:
- ✓ Computador,
- ✓ b) Material de projeção (projetor multimídia e tela de projeção);
- ✓ c) Caixas de som;
- ✓ d) Folhas com a apresentação de powerpoint (de forma a permitir um acompanhamento mais rigoroso sobre os assuntos abordados);

- ✓ e) Fotocópias da **lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e da lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020;
- ✓ f) Bloco de notas/ material de escrita/ cartolinas/ revistas (vários materiais para o trabalho de grupo).

### 5.9. Horário

Horário: em três sábados, 08 horas por sábado, das 8:00 às 12:00 horas. (com 15 min. para coffee break) e das 14:00 às 18:00 (com 15 min. para coffee break).

### 5.10. Modelo de Avaliação da Formação

A avaliação será desenvolvida pelos participantes por meio do preenchimento de uma ficha de avaliação, entregue no final da formação (Anexo 6)

### 5.11. Formador

O formador da ação será o autor do projeto.

### 5.12. Bibliografia

A bibliografia consultada para a elaboração e desenvolvimento desta proposta formativa está fundamentada na bibliografia da realização desta tese de mestrado.

Anexo 6 - Modelo de Formulário de Inscrição



**AUTISMO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: O trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado AEE e professores da sala Regular na Perspectiva de Inclusão de alunos com TEA, no município de Igarapé do Meio – MA.**

FORMULARIO DE INSCRIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

DADOS PESSOAIS	
Nome:	
Idade	Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Contato _____	CPF:
E-mail:	
Endereço:	
DADOS PROFISSIONAIS	
Escola:	
Cargo/Função:	
Formação:	Nível de Ensino:
Endereço da escola:	

## ANEXO 7– Ficha de Avaliação da Formação



**AUTISMO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: O trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado AEE e professores da sala Regular na Perspectiva de Inclusão de alunos com TEA, no município de Igarapé do Meio –MA.**

## FICHA DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

1 Conhecimentos Iniciais	1	2	3	4	5
Como eram meus conhecimentos em relação sobre as temáticas abordadas antes da formação					
2 Expectativas	1	2	3	4	5
A ação de formação cumpriu minha expectativa e necessidade de formação					
3 Apreciação Geral	1	2	3	4	5
Ao objetivos propostos foram cumpridos?					
A metodologia utilizada foi adequada aos participantes					
Os trabalhos práticos apresentam coerência					
A gestão dos recursos foi adequada					
O espaço físico onde ocorreu a formação foi adequado					
As competências adquiridas vão ter impacto e irei utilizá-las na minha formação					
4 Avaliação da formadora	1	2	3	4	5
Os conteúdos foram adequados					
A articulação dos diferentes conteúdos foi concretizada					
A formadora demonstrou dominar os conteúdos tratados					
A linguagem utilizada foi clara e assertiva					
Houve capacidade/espço para esclarecer as dúvidas surgidas					
5 Resultados alcançados	1	2	3	4	5
Como classifica os resultados alcançados pela frequência nesta formação					
6 Apreciação Global	1	2	3	4	5
Como você avalia de forma global esta formação					

7 Quais as sugestões de melhoria, à formação, gostariam de fazer?

---



---



---

8 Que outras temáticas de formação você gostaria de frequentar?

---

---

---

9 Recomendaria esta formação a outro colega de profissão?

Sim     Não

10 Apreciação crítica da formação

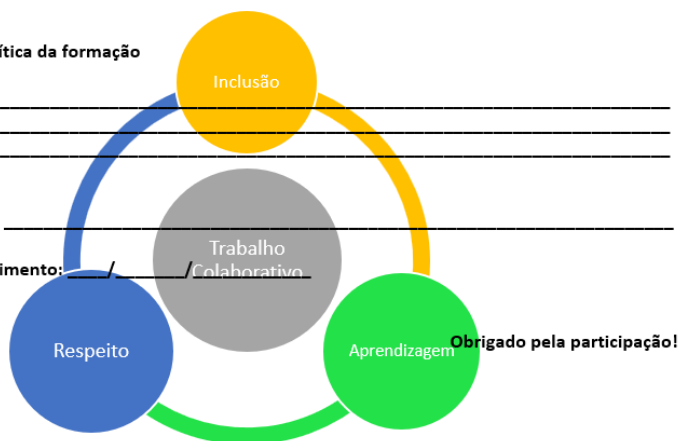
---

---

---

Nome (opcional) \_\_\_\_\_

Data do preenchimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_





ANEXO 9 – Modelo de Certificado

# CERTIFICADO

Certifica-se que \_\_\_\_\_ participou do programa de formação: **AUTISMO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: O trabalho colaborativo entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado AEE e professores da sala Regular na Perspectiva de Inclusão de alunos com TEA, no município de Igarapé do Meio –MA.**

Ocorrida em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de Trabalho Colaborativo, com duração de **20 horas**, na Unidade Integrada João Moisés da Silva.



\_\_\_\_\_  
Formador

\_\_\_\_\_  
Participante

**APÊNDICE**

APÊNDICE 1 Fotos







REDMI NOTE 9  
AI QUAD CAMERA



