

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
TATIANE VIEIRA DE MELLO

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE ENSINO
REMOTO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NOS ANOS INICIAIS.**

Mestrado em Educação, na linha de
Pesquisa: Educação, Cultura e
Diversidade, da Universidade Estadual do
Centro-Oeste – UNICENTRO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Aparecida de
Oliveira Machado Barby.

GUARAPUAVA, PR

2023

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

M527p Mello, Tatiane Vieira de
As práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino remoto dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais / Tatiane Vieira de Mello. -- Guarapuava, 2023.
v, 82f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2023.

Orientadora: Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby
Banca examinadora: Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby, Samarah Perszel de Freitas, Jamile Santimello

Bibliografia

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino remoto. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



TERMO DE APROVAÇÃO

TATIANE VIEIRA DE MELLO

"AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE ENSINO REMOTO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS".

Dissertação aprovada em 03/05/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.ª Dr.ª Samarah Perszel de Freitas
(Membro Titular/PUC-PR)

Prof.ª Dr.ª Jamile Santinello
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2023

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Elio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carlí – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof.ª Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gusemiz – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por apoiarem, acreditarem e incentivarem incondicionalmente!
Aos meus filhos, pela paciência e compreensão, pelos os momentos que estive
ausente.

AGRADECIMENTOS

Quando decidi que faria o mestrado, não esperava que também passaria por um dos momentos mais difíceis da minha vida, devido a problemas pessoais, que dificultaram muito o processo.

Mas na vida sempre existem anjos, que nos emprestam suas asas quando as nossas já não possuem mais forças para voar, e comigo não foi diferente, tive muitos anjos, alguns que nem imaginava.

Agradeço a Deus, primeiramente, por ser tão abençoada, por ter escolhido dois anjos perfeitos para serem meus pais, Ezequiel e Simone, a quem eu os devo muito mais que gratidão, por serem assim, exatamente como são, por tudo que fazem e fizeram por mim, e por meus filhos também. Sei muito bem que sempre fizeram muito além do que estava ao alcance de vocês para fazer o melhor por mim. Hoje eu entendo que quando temos filhos, somos capazes de tudo por eles, e vocês sempre foram muito além!

Meus filhos amados, Miguel e Luísa, que mesmo tão pequeninos, foram tão pacientes e compreensivos, entenderam cada momento em que não pude estar presente, cada atraso, cada ausência. Meu menino amadureceu tão rápido, só tinha quatro aninhos, mas já parecia um homenzinho, ajudando a cuidar da irmãzinha com apenas um aninho. Vocês cresceram rápido demais.

Minha orientadora Professora Dr^a Ana Barby, com quem aprendi muito nesse período, minha gratidão, não somente pela aprendizagem, mas pela sua sensibilidade e paciência nos meus momentos de dificuldades externas ao mestrado, sempre com palavras muito sabias, que foram muito importantes para mim, principalmente para que eu seguisse até o fim.

Aos meus amigos, não vou nomeá-los para não esquecer de ninguém, mas tenho certeza que eles sabem exatamente de quem estou falando, a cada um, muito obrigada por estarem ao meu lado, de verdade, por torcerem, por vibrarem a cada etapa vencida, jamais esquecerei o apoio de cada um, os abraços, as orações, as mensagens, os brindes, as flores...

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, caracterizado por atrasos e desvios sociocomunicativos e manifestações de comportamentos restritos e repetitivos, variando em níveis de gravidade baseado na funcionalidade, sendo considerado por lei como deficiência, garantindo assim todos os seus direitos, principalmente à inclusão escolar. Dessa forma, se faz necessário investigar as práticas pedagógicas inclusivas, tema de grande relevância e que já há algumas pesquisas sobre o assunto, porém esse estudo realizou-se em um contexto diferente, tendo com objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusiva no processo de ensino remoto dos os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, devido o período de isolamento/distanciamento social que ocorreu desde março de 2020 em decorrência da pandemia da Covid-19, onde as aulas passaram a ocorrer somente de forma remota. A metodologia de pesquisa se caracterizou como Pesquisa de Campo, com entrevista semiestruturada com 5 professoras da rede municipal de ensino, que lecionam em classes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais, do município de Guarapuava, PR. Como critério principal para entrar na pesquisa, as professoras deveriam ter alunos com TEA incluídos nas classes regulares de ensino. Além disso, houve levantamento de dados sobre o tema por meio da busca em literatura existente e análise do planejamento municipal de ensino. Durante a entrevista semiestruturada, as respostas foram agrupadas em sete categorias: Perfil dos Professores, Perfil da Turma, Perfil do Aluno TEA, Planejamento e Práticas Pedagógicas, Desafios do Ensino Remoto, Acompanhamento e Formação Continuada. O estudo das teses e dissertações publicadas nos últimos 10 anos revelou uma grande necessidade de formação continuada e de mais informação sobre TEA. Os resultados desta pesquisa demonstraram que o número de crianças TEA incluídas nas turmas regulares é crescente, mas a necessidade de informação sobre o transtorno e de formação continuada específica para a inclusão continua sendo necessário para que a inclusão aconteça de forma integral, além da falta de professores de apoio com formação adequada. Ficou evidente ainda que os alunos que tiveram acompanhamento de professor tutor durante o ensino remoto conseguiram alcançar aprendizagem satisfatória, quando comparado à aqueles que não tiveram tutor. Entre as entrevistadas, apenas uma professora não considerou difícil o ensino remoto, justificando que os pais eram muito presentes no dia-a-dia do aluno. As principais dificuldades relatadas foram o contato com o aluno, que nem sempre respondia às mensagens enviadas. Por fim, conclui-se que as práticas pedagógicas foram adaptadas para o ensino remoto e para a inclusão de alunos com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, práticas pedagógicas, ensino remoto.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder is a neurological developmental disorder characterized by delays and socio-communicative deviations and manifestations of restricted and repetitive behaviors, varying in levels of severity based on functionality, being considered by law as a disability, thus guaranteeing all its rights, especially school inclusion. Therefore, it is necessary to investigate inclusive pedagogical practices, a topic of great relevance that already has some research on the subject, but this study was carried out in a different context, aiming to analyze inclusive pedagogical practices in the remote teaching process of students with Autism Spectrum Disorder, due to the period of social isolation/distancing that occurred since March 2020 due to the Covid-19 pandemic, where classes began to occur only remotely. The research methodology was characterized as Field Research, with semi-structured interviews with 5 teachers from the municipal education network, who teach in classes from 1st to 3rd year of Early Elementary Education, in the city of Guarapuava, PR. As the main criterion for entering the research, teachers had to have students with ASD included in regular classes. In addition, data was collected on the subject through the search for existing literature and analysis of the municipal teaching plan. During the semi-structured interview, responses were grouped into seven categories: Teacher Profile, Class Profile, ASD Student Profile, Planning and Pedagogical Practices, Remote Teaching Challenges, Follow-up, and Continuing Education. The study of theses and dissertations published in the last 10 years revealed a great need for continuing education and more information about ASD. The results of this research showed that the number of ASD children included in regular classes is increasing, but the need for information about the disorder and specific continuing education for inclusion continues to be necessary for inclusion to occur in an integral way, in addition to the lack of support teachers with adequate training. It was also evident that students who had the support of a tutor teacher during remote teaching were able to achieve satisfactory learning compared to those who did not have a tutor. Among the interviewees, only one teacher did not consider remote teaching difficult, justifying that parents were very present in the student's daily life. The main difficulties reported were contact with the student, who did not always respond to the messages sent. Finally, it is concluded that pedagogical practices were adapted for remote teaching and for the inclusion of students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, pedagogical practices, remote teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA.....	5
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	17
3.1	Estudos já realizados.....	17
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM TEA.....	27
4.1	Adaptação curricular e prática pedagógica inclusiva	29
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	34
5.1	Instrumentos de coleta de dados.....	34
5.2	Critérios de seleção dos participantes	35
5.3	Local da Pesquisa	35
5.4	Organização e Cronograma da Pesquisa	36
5.5	Materiais	36
6	RESULTADOS DO ESTUDO.....	36
6.1	Dos participantes	36
6.2	Do planejamento curricular	37
6.3	Do currículo adaptado	39
6.4	Plano de aula diário	40
6.5	Atividades adaptadas	41
6.6	Entrevistas com os professores regentes	41
7	DISCUSSÕES.....	57
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
	APÊNDICES	77
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	77
	APÊNDICE B – Entrevistas.....	80

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma questão relevante no contexto educacional atual. A importância deste tema reside no fato de que os alunos com TEA apresentam necessidades específicas que precisam ser atendidas para garantir uma educação de qualidade e equitativa.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Transtornos Mentais Texto Revisado (DSM-5-TR, 2022), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e interação social em múltiplos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Os sintomas devem estar presentes no período do desenvolvimento inicial, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas excedam a capacidade limitada. Tais sintomas causam prejuízo clinicamente significativo na função social, ocupacional ou em outras áreas importantes.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), afirma que o TEA é uma condição que pode ser identificada ainda na infância e é caracterizada por dificuldades em três áreas principais: comunicação, interação social e comportamento repetitivo. Apesar dos avanços nos estudos sobre o TEA, ainda existem desafios para a inclusão efetiva destes alunos nas escolas.

A inclusão de alunos com TEA é uma questão fundamental para garantir a igualdade de oportunidades na educação. Independente se a criança apresenta necessidades educacionais especiais (NEE) ou não, ela tem o direito de estar matriculada e frequentando o ensino regular, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, em seu capítulo V, bem como a Resolução nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que estipulou que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, n.p.).

Apesar da legislação, a inclusão de alunos com TEA ainda enfrenta desafios, tanto na escola quanto na sociedade. Partindo deste contexto, a motivação para elaboração desta pesquisa se deu ao observar o contexto de distanciamento e aulas remotas trazido pela pandemia do Covid-19. Se dentro de um contexto dito normal,

com as aulas presenciais, a inclusão de alunos com TEA gera muitas dúvidas e inseguranças nos educadores, aulas remotas e a pandemia trouxe ainda mais incertezas. Devido à pandemia pelo coronavírus da Sars-CoV-2 que causa a doença Covid-19, houve uma mudança repentina na rotina de toda a humanidade, e com isso a necessidade de se readequar ao novo cenário.

A partir da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. Embora o ensino remoto tenha sido regulamentado pelo MEC, ninguém estava preparado para utilizá-lo. Os sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e alunos tiveram de se adaptar rapidamente às aulas remotas. A utilização da tecnologia digital se tornou imprescindível para a situação e as desigualdades, presentes em nosso país, revelaram grandes desafios para a continuidade das atividades escolares de forma remota (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

A partir das orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do MEC, foi preciso de reinventar e adequar as aulas para não prejudicar totalmente os estudantes, desenvolvendo espaços, processos e práticas educativas na modalidade online (DIAS; PINTO, 2020). A inclusão escolar no contexto do distanciamento e isolamento social tornou-se uma tarefa complexa e, de certa forma, contraditória, pois se deve tratar a inclusão de modo integrado e participativo, algo difícil nesse cenário.

O ensino remoto foi implementado como uma medida de prevenção contra a propagação do coronavírus. Essa mudança repentina trouxe desafios específicos para os alunos com TEA, uma vez que eles têm dificuldade de se adaptar às mudanças de rotina e ao ambiente de ensino não tradicional (KASARI et al., 2020). Além disso, o ensino remoto pode ter limitado ou interrompido o acesso a recursos e apoios específicos para os alunos com TEA, como o trabalho em equipe com professores e terapeutas (VISMARA; ROSENBERG, 2020). Tal modalidade de ensino também pode ter afetado negativamente a interação social dos alunos com TEA, que já enfrentam dificuldades nessa área. Conforme afirma Totsika e McConnell (2021, p. 15), “o ensino remoto pode afetar a interação social dos alunos com TEA, que é uma área crucial para o seu desenvolvimento e bem-estar”.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), a modalidade de ensino remoto pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes, devido às

restrições impostas pela Covid-19, e este possui o caráter de excepcionalidade, ou seja, empregado de modo emergencial, trazendo novos desafios para educação de modo geral, mas principalmente para a educação inclusiva.

Cabe ressaltar aqui, que “as experiências de aprendizagem *online* bem planejadas são significativamente diferentes do ensino remoto adotado pelas instituições educacionais em resposta à crise gerada pela Covid-19” (VIEIRA; SECO, 2020, p. 1015). A educação remota emergencial assemelha-se à Educação à Distância (EaD) apenas no que tange à prática de uma educação mediada pela tecnologia digital, seguindo os mesmos princípios da educação presencial, com o modelo expositivo tradicional no qual o aluno é mero repositório de informações (JOYE et al., 2020).

Durante a pandemia, a educação remota emergencial envolveu o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial (HODGES et al., 2020), e caracterizou-se pela disponibilização de videoaulas gravadas, aulas online e compartilhamento de materiais digitais em plataformas online (ARRUDA, 2020). Autores como Grossi, Minoda e Fonseca (2020) afirmam que o impacto da COVID-19 na educação é irreversível. Segundo os autores, 87% da população estudantil mundial foram afetadas com a suspensão das aulas.

Diante de todos os desafios, as Práticas Pedagógicas precisaram ser reorganizadas e replanejadas. Isso se estendeu, obviamente, para as Práticas Pedagógicas Inclusivas, que, conforme Silva (2016), são socialmente construídas, sendo necessária a corresponsabilização de todos os envolvidos. Os professores têm grande responsabilidade nesse processo, precisando rever as práticas convencionais¹.

A inclusão tem sido um tema frequentemente discutido, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que todos os alunos, sem distinção, têm direito a frequentar classes regulares de ensino. Todos os alunos, independente de suas habilidades ou necessidades especiais, devem ter acesso a

¹ Práticas pedagógicas convencionais são aquelas que seguem métodos tradicionais e padronizados, priorizando a memorização e repetição de informações, com transmissão unidirecional do conteúdo. As práticas convencionais nem sempre promovem a aprendizagem significativa, por isso precisam ser revisadas, buscando uma abordagem mais libertadora e transformadora da educação (ANTUNES, 2012).

uma educação de qualidade no ensino regular. Isso significa que as escolas devem ser acessíveis e oferecer suporte a todos aos alunos, incluindo aqueles com TEA.

O Transtorno do Espectro Autista tem sido observado cada vez mais nas escolas regulares. Santos e Elias (2018) afirmam que essas matrículas sofreram crescimento superior quando comparadas às dos demais alunos com deficiência no período de 2009 a 2016, possuindo a região Sudeste a maior concentração bruta de matrículas de alunos com TEA e com as demais deficiências, seguida da região Nordeste e Sul.

Tais informações evidenciam a necessidade de os professores estarem preparados, no sentido de conhecer o TEA, bem como de formação continuada para realizar o trabalho pedagógico com alunos que apresentam esse tipo de transtorno, pois, de acordo com Soares (2020) essa falta de conhecimento e formação pode ser explicado pelas representações negativas e equivocadas a respeito de sua condição por parte de professores e agentes da escola, podendo provocar algumas situações que mais colaboram para a exclusão destes alunos do que para sua inclusão, fazendo com que estes fiquem à margem do processo de aprendizagem, estando apenas integrados e não incluídos nas turmas regulares.

Para que a inclusão seja real, com práticas pedagógicas que de fato promovam o desenvolvimento do estudante incluído, é necessário compreender e conhecer o comportamento daqueles que apresentam o TEA, para traçar objetivos e estimular a aprendizagem (COSTA; OLIVEIRA, 2018).

São inúmeros os desafios enfrentados pela educação inclusiva no Brasil, tais como: a preparação do corpo docente, as condições para que haja êxito na execução de um projeto pedagógico inclusivo, a estrutura física das escolas, os cursos de formação para os profissionais da educação especial, os recursos materiais, instrumentais, entre outros (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021). Como se não bastassem tantas barreiras, o isolamento social dificultou ainda mais o acesso dos profissionais da educação ao estudante da educação especial. Neste período as dificuldades surgiram de forma potencializada e as práticas educativas adotadas foram cruciais para o ensino dos alunos, particularmente os alunos com Necessidade educacionais especiais.

A pandemia da COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, com a necessidade de se adaptar rapidamente ao ensino remoto e híbrido. No caso

de alunos com TEA, essas mudanças podem ter impactos ainda mais significativos, uma vez que esses alunos podem ter dificuldades em se adaptar a novas rotinas e ambientes. Além disso, o ensino remoto pode não fornecer as mesmas interações sociais e oportunidades de aprendizagem que o ensino presencial, o que pode afetar negativamente o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos com TEA.

Assim, é fundamental investigar como o ensino na pandemia afetou a educação de alunos com TEA e quais estratégias pedagógicas foram implementadas para garantir a inclusão e o sucesso acadêmico desses alunos. A partir disso, faz-se o seguinte questionamento: Quais são as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas no ensino remoto com estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas séries iniciais e suas relações com a formação docente?

Desta forma, deu-se como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores de estudantes com TEA no ensino remoto, no contexto da pandemia da Covid-19.

Assim, seguindo para os objetivos específicos:

- Verificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com estudantes com TEA no sistema de ensino remoto;
- Identificar as adaptações curriculares propostas pelos professores para o ensino dos estudantes TEA no sistema de ensino remoto;
- Averiguar as possíveis relações entre a formação docente inicial e continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais com estudantes TEA.

2 CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

De acordo com Griesi-Oliveira e Sertié (2017), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste em um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico com início até os 3 anos de idade e se caracteriza pelo comprometimento das habilidades sociais e comunicativas, com comportamentos repetitivos e interesses restritos. As autoras ressaltam, que no fenótipo, os comportamentos e grau de comprometimento pode variar muito nas pessoas com TEA.

A respeito dessa variação do grau de comprometimento, a última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR), revisada e

atualizada, publicada em 2022, uma ferramenta utilizada internacionalmente para traçar diagnósticos psiquiátricos, trouxe informações sobre os níveis de gravidade do TEA que, segundo o documento, são classificados em três níveis, variando a necessidade de suporte específica e as características, conforme pode ser observado no Quadro 10.

Complementando, o DSM-V-TR (2022) menciona ainda que o TEA é uma desordem do desenvolvimento neurológico com déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. Tal transtorno não deve ser explicado como transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou atraso global do desenvolvimento, uma vez que tem suas próprias características.

Quadro 10. Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista

Nível	Suporte	Comunicação social	Restrições e comportamentos repetitivos
Nível 1	Requer suporte	Sem suportes adequados, os déficits na comunicação social causam prejuízos perceptíveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou mal sucedidas às tentativas sociais de outras pessoas. Podem ter interesse diminuído em interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento; dificuldade em alternar entre atividades; problemas de organização e planejamento que dificultam a independência.
Nível 2	Requer suporte substancial	Déficits marcantes na comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo com suportes; iniciativa limitada em interações sociais; e respostas reduzidas ou anormais às tentativas sociais de outras pessoas. Comunicação não verbal peculiar.	Inflexibilidade de comportamento; dificuldade em lidar com mudanças ou comportamentos restritos/repetitivos são frequentes o suficiente para serem óbvios ao observador. Angústia e/ou ansiedade em mudar o foco ou a ação.
Nível 3	Requer muito suporte	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; iniciativa muito limitada em interações sociais e	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade extrema em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos; grande

resposta mínima às angústia/dificuldade em
tentativas sociais de mudar o foco ou ação.
outras pessoas.

FONTE: Adaptado de DSM-V-TR (2022).

De maneira geral, as características essenciais do transtorno do espectro autista são o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde a primeira infância e limitam ou prejudicam o funcionamento cotidiano. O estágio em que o prejuízo funcional se torna evidente varia de acordo com as características do indivíduo e de seu ambiente (DSM-V-TR, 2022).

No que diz respeito à prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na população masculina e feminina, de acordo com o DSM-V-TR (2022), o diagnóstico ocorre de três a quatro vezes mais frequentemente em homens do que em mulheres, sendo que, em média, o diagnóstico em mulheres ocorre em idades mais tardias. Em relação aos homens com TEA, observa-se que as mulheres podem apresentar habilidades de conversação recíproca mais desenvolvidas, além de uma maior propensão em compartilhar interesses, integrar comportamentos verbais e não verbais, e adaptar seu comportamento de acordo com a situação, mesmo enfrentando desafios sociais semelhantes aos homens. No âmbito mais abrangente, verifica-se um aumento nas taxas de variação de gênero no TEA, com uma variação ainda maior entre as mulheres quando comparadas aos homens.

De acordo com Zeidan et al. (2022), atualmente a prevalência do TEA na população é de que uma a cada 44 crianças e atinge a marca de 1% da população mundial. Estudos recentes apontam que os diagnósticos de TEA são feitos cada vez mais cedo e têm aumentado gradativamente ao longo dos anos. As últimas estatísticas traziam dados de uma a cada 59 crianças, demonstrando um aumento de 15% no número de diagnósticos em relação ao dado anterior, em que era de uma a cada 68 crianças. Aproximadamente 30% das crianças com TEA também apresentam o diagnóstico de deficiência intelectual (DI) e 30% tem linguagem verbal bastante comprometida (OZONOFF et al., 2015). Com o crescimento dos casos é importante aprofundar o conhecimento sobre os sinais, formas de avaliação e possibilidades de intervenção para essa população.

Na atualidade, o TEA tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, visto que sua incidência tem crescido significativamente. Entretanto, buscando traçar uma perspectiva história da trajetória do transtorno, em 1908 Eugene Bleuler, juntamente com Freud, já haviam observado características semelhantes em crianças e jovens, ao que denominaram autismo e associaram aos estudos sobre esquizofrenia. Em 1943, o autismo foi descrito pela primeira vez na literatura pelo psiquiatra Leo Kanner, que voltou a utilizar o termo para descrever um padrão de comportamento observado em crianças, caracterizado por manterem-se alheios às pessoas à sua volta, interesse fixo em determinado assunto, linguagem mecânica, tendência à rotina (MACIEL; GARCIA FILHO, 2009).

As crianças então identificadas como autistas eram consideradas anteriormente deficientes intelectuais; porém, Kanner observou algumas peculiaridades, tais como problemas de comunicação, comportamentos repetitivos e não funcionais, e, de forma muito particular, uma tendência extrema ao isolamento com falta de interesse na interação com os outros, que os tornavam únicos no universo das pessoas com algum tipo de deficiência (SCHWARTZMAN, 2015).

Na década de 1960, as pesquisas sobre o tema se intensificaram e, em 1978, Michael Rutter propôs uma definição para essa condição com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só como função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; 4) início antes dos 30 meses de idade.

Desde a primeira descrição por Kanner até os dias atuais, o conceito de autismo passou por várias modificações até o surgimento de critérios diagnósticos introduzidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) da American Psychiatric Association (APA). Em 1980, na versão III, o autismo foi pela primeira vez classificado entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), que contemplam: autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e uma categoria complementar denominada de 'transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação', que designaria déficits funcionais em diversas áreas cognitivas (ANGELIS; TEIXEIRA, 2022).

A versão IV do DSM trouxe uma descrição mais detalhada do autismo, síndrome de Asperger e outros TID. A última versão no manual, DSM-V, publicada

em 2014, extinguiu os transtornos globais do desenvolvimento (TGD), categoria que englobava os cinco transtornos caracterizados por atraso simultâneo no desenvolvimento de funções básicas, incluindo socialização e comunicação em crianças com idade inferior a cinco anos, e cria uma única categoria diagnóstica para os casos de autismo, chamada 'Transtorno do Espectro Autista' (APA, 2014). A versão 5 teve seu texto revisado em 2022 (DSM-V-TR) e manteve a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista, assim como as desordens divididas em dois grupos: comunicação social e interesses fixos e restritivos, além de manter categorizado os 3 níveis de necessidade de suporte, conforme supracitado na Quadro 10 . A alteração neste novo documento foi a organização dos critérios para definir o diagnóstico do autismo, tornando a lista mais protocolar, triando melhor os sinais do espectro (APA, 2022).

Os dois grupos de que trata a DSM-V e a DSM-V-TR são: 1) Déficit persistentes na comunicação social e interação social em múltiplos contextos; 2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos citados, a saber:

A) Déficit persistentes na comunicação social e interação social em múltiplos contextos, manifestados por todos os seguintes, atualmente ou historicamente:

1. Déficit na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e falha na conversa de ida e volta normal; a redução no compartilhamento de interesses, emoções ou afetos; a falha em iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficit nos comportamentos não verbais comunicativos utilizados para a interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou déficit na compreensão e uso de gestos; a total ausência de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficit no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento a diferentes contextos sociais; a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou fazer amigos; a ausência de interesse por pares.

B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou historicamente:

1. Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou discurso (por exemplo, estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou virar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência na mesmice, aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, extremo desconforto com pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões de pensamento rígidos, rituais de cumprimento, necessidade de seguir a mesma rota ou comer a mesma comida todos os dias).

3. Interesses altamente restritos e fixos que são anormalmente intensos ou focados (por exemplo, forte apego ou preocupação por objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes).
4. Hiper ou hiporreatividade aos estímulos sensoriais ou interesse incomum nos aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, aparente indiferença à dor/temperatura, reação adversa a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos excessivamente, fascinação visual por luzes ou movimento) (APA, 2022, p. 56).

A gravidade do quadro é classificada conforme a necessidade de apoio exigida: casos considerados leves são aqueles que requerem pouco apoio, em que há dificuldade para se comunicar, porém essa dificuldade não limita as interações sociais; casos moderados são aqueles que apresentam grande comprometimento de linguagem e exigem apoio substancial para interações; os quadros graves é quando o indivíduo precisa de muito apoio substancial, apresentando grande comprometimento na habilidade de comunicação verbal e não verbal, rigidez de comportamentos e déficits intelectuais subjacentes (APA, 2022). Tais informações podem ser consultadas na Quadro 10 , inserida no início deste tópico.

Ao diagnosticar e emitir o laudo, o profissional deve identificar os especificadores presentes em cada caso avaliado, indicando se há comprometimento intelectual concomitante, prejuízos de linguagem, presença de catatonia, informando ainda se o quadro está associado a alguma condição genética conhecida, fator ambiental, transtorno do desenvolvimento, mental ou comportamental (APA, 2022). Essas informações são importantes visto que os casos associados interferem diretamente no manejo comportamental e nas estratégias adaptativas do indivíduo.

A partir dos 18 meses é possível identificar sinais considerados fatores de risco para essas condições, porém na prática sabe-se que não é frequente diagnosticar o TEA antes dos 3 anos de idade. Esses sinais podem ser confirmados por observações clínicas e instrumentos de rastreio e, quando identificados, justificam o início do atendimento, que deverá ser mantido até que os sinais e sintomas suspeitos desapareçam ou continuado, caso o diagnóstico se confirme (BRUNONI; MERCADANTE; SCHWARTZMAN, 2014).

Para o diagnóstico, juntamente com a DSM-V-TR outro documento utilizado é a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID). Essa classificação é usada por médicos e profissionais da saúde para classificar doenças em todo o mundo. A partir de janeiro de 2022, o TEA passou a

constar como CID-11. A CID-11 une todos os diagnósticos no TEA (código 6A02), em que as subdivisões passam a ser apenas relacionadas ao nível de suporte necessário e aos prejuízos no campo da comunicação e dos comportamentos (ANGELIS; TEIXEIRA, 2022).

Especificando melhor, na versão do CID 11, publicada em 2022, o Transtorno do Espectro Autista vem classificado no código 6: Distúrbios do neurodesenvolvimento, subsequentes nos códigos 6A00 e 6A01, descritos com Distúrbios do desenvolvimento intelectual e Distúrbios do desenvolvimento da fala ou da linguagem, respectivamente. E no código 6A02, Transtorno do Espectro Autista, com suas definições, nas quais esclarece que pode haver no TEA transtorno do desenvolvimento intelectual, e podendo haver níveis de comprometimento da linguagem funcional. O TEA ainda pode ser classificado como Outro transtorno do espectro do autismo especificado (6A02.Y) e Transtorno do espectro do autismo, não especificado (6A02.Z) (CID – 11, 2022).

Apesar de ter se estabelecido padrões, testes para diagnóstico e formas de tratamento, o TEA ainda é um desafio, uma vez que os indivíduos possuem singularidades em seu comportamento dependendo do nível de comprometimento neurológico.

Quanto às causas do TEA, muitos fatores ambientais e biológicos têm sido associados à incidência dos casos. Porém, os resultados dos estudos conduzidos nessa área são difusos, difíceis de interpretar e as vezes contraditórios. Dentre os fatores de risco investigados, destacam-se os fatores pré-natais, como a exposição pesticidas e inseticidas, fármacos, drogas, deficiência de ácido fólico, entre outras. Os riscos perinatais são relacionados à pré-eclampsia, hemorragia intracraniana, edema cerebral, baixo índice de Apgar e convulsões. Alguns estudos investigam possíveis relações com a idade da mãe e paterna. Entre os fatores que poderiam acarretar mutações implicadas no TEA, estão o contato com mercúrio, cádmio, níquel, tricloroetileno e poluição do ar (ALMEIDA et al., 2018).

Além dos fatores ambientais e biológicos, faz-se necessário ressaltar também os fatores genéticos, no qual a etiologia é sustentada sobre três áreas de evidencia, estudos realizados com gêmeos, comparando monozigóticos e dizigóticos, estudos realizados com familiares, e estudos de síndromes genéticas com diagnóstico de autismo como comorbidade (FIGUEIREDO et al, 2022).

De acordo com Angelis e Teixeira (2022), a patogênese do TEA ainda não é totalmente compreendida. O consenso sobre a etiologia é baseado na 'teoria epigenética', de natureza multifatorial, resultando de características genéticas e ambientais. De acordo com a etiologia, os quadros de autismo podem ser classificados como autismo idiopático, denominação dada a quadros em que o indivíduo apresenta os prejuízos que caracterizam o TEA na ausência de outra condição, e autismo sindrômico, em que, além dos sintomas do TEA, há presença de sinais e sintomas que caracterizam outra condição, como síndrome de Down, síndrome de Angelman, síndrome do X frágil, etc (BRUNONI; MERCADANTE; SCHWARTZMAN, 2014).

A literatura aponta que comorbidades genéticas e ambientais são detectadas em pelo menos 20% dos indivíduos com TEA, atribuídos a doenças monogênicas. As causas conhecidas do TEA incluem: alterações cromossômicas identificadas por exames, como o cariótipo (5%), microdeleções/microduplicações (10%); doenças monogênicas nas quais achados neurológicos estão associados ao TEA (5%) (BRASIL, 2014).

Em menor proporção, o TEA pode estar relacionado a distúrbios metabólicos relacionados a padrões recessivos de herança genética, apresentando características clínicas de fácil identificação, como convulsões e outras alterações fisiológicas (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017). As possíveis razões para o crescimento da prevalência relacionam-se a diversos aspectos, que incluem: alterações nos critérios de diagnósticos; maior conhecimento dos pais e da sociedade acerca das manifestações clínicas; desenvolvimento de serviços e instrumentos especializados; possibilidade de classificação dentro de um conceito do espectro, que considera a variabilidade dos quadros, somados a fatores de risco ambientais, como idade parental avançada, uso de medicamentos, como ansiolíticos e antidepressivos durante a gestação; baixo peso ao nascer; insultos neonatais; além de alterações biológicas como a herdabilidade e mutação genética (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

Estabelecer o diagnóstico de TEA precocemente não é um processo simples, supõe a atuação de uma equipe multiprofissional para avaliar e a observação criteriosa dos comportamentos apresentados e do histórico de desenvolvimento da criança. Segundo o estudo de Almeida et al. (2018), a investigação para a

determinação de diagnóstico de TEA pode ser iniciada com uma anamnese completa realizada junto à família da criança. Na sequência, procede-se a um exame físico e neurológico completo, “com ênfase na pesquisa de distúrbios e dos sinais das síndromes genéticas potencialmente implicadas. Deve-se incluir a triagem para deficiência visual e auditiva” (ALMEIDA, et al, 2018, p.59).

Aguiar (2022) afirma que para estabelecer um diagnóstico, a avaliação da inteligência e das habilidades deve considerar as grandes diferenças em relação as categorias/níveis de TEA e a individualidade de cada um, pois a compreensão do funcionamento cognitivo interfere diretamente no planejamento das intervenções eficazes.

Segundo Schwartzman (2015), um problema muito evidente apresentado por esses indivíduos é a grande dificuldade ou mesmo incapacidade de fazer e manter amigos. Ademais, as crianças com TEA podem apresentar grande dificuldade em compreender seu próprio estado mental, assim como o dos outros, dificultando ainda mais suas interações sociais. Apresenta também dificuldades em compreender a importância do contexto na comunicação, isolando muitas vezes, as palavras e frases.

O comportamento está sempre comprometido: indivíduos com TEA podem apresentar comportamentos restritos e repetitivos para atividades e seus interesses. Focam em determinados temas ou áreas de interesse, dedicando-se exclusivamente a eles, podendo se tornar especialistas. Esse foco muitas vezes faz com que o diagnóstico seja erroneamente feito como indivíduos superdotados ao invés de portadores do transtorno (SCHWARTZMAN; 2015).

Schwartzman (2015) coloca também que a mudança na rotina é um desafio para pessoas com TEA, já que demonstram forte apego a rotinas e tendem a fazer sua vida cotidiana padronizada e repetitiva também. Uma mudança simples como troca de local de objeto ou mudança de itinerário pode causar reações desproporcionais e comprometimento na realização das atividades propostas. Um ponto a ser observado é o interesse por alguns objetos e não por todos. Comportamentos corporais repetitivos também são observados: podem ficar imersos em movimentos corporais repetitivos, como ficar girando, dando pulinhos, abanando as mãos (flapping), passando as mãos com os dedos entreabertos na frente dos olhos.

A sensibilidade auditiva é outro ponto a ser destacado: em alguns momentos pode parecer que não estão ouvindo os estímulos e em outros agir de forma descontrolada a um simples ruído. Enfim, indivíduos com TEA podem apresentar uma gama de sintomas comportamentais: hiperatividade, desatenção, impulsividade, agressividade, comportamentos autoagressivos, entre outros. Podem ter também alto limiar para a dor; hipersensibilidade aos sons; hipersensibilidade ao ser tocado; reações exageradas a luz ou odores; fascinação por certos estímulos, etc (AGUIAR, 2022).

Diante do cenário apresentado, pode-se considerar que os estudos sobre a etiologia e incidência do TEA ainda estão em processo de consolidação, e que as características e desenvolvimento global dessas crianças podem se apresentar de forma variada dificultando a proposição de ações efetivas de tratamento ou ensino.

Para Whitman (2015), uma avaliação diagnóstica composta por vários procedimentos de avaliação, ajudam médicos e educadores a desenvolverem tratamentos paliativos e programas de prevenção para crianças com autismo que podem reduzir a gravidade dos sintomas.

De acordo com Barros Neto, Brunoni e Cysneiros (2019), o atendimento das pessoas com TEA, atualmente, é realizado a partir da avaliação individualizada e abrange duas frentes: a farmacológica e as intervenções comportamentais psicoterápicas, psicossociais e educacionais. Esses autores, esclarecem que no Brasil, dois fármacos são liberados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) como coadjuvantes no tratamento farmacológico do TEA, sendo eles a risperidona e a periciazinha. Esses medicamentos são denominados antipsicóticos atípicos e são usados em casos de esquizofrenia, transtorno bipolar e irritabilidade associada ao TEA, “[...] estudos demonstram que as intervenções medicamentosas são comumente introduzidas como terapia adjuvante no TEA em cerca de 45-75% dos casos analisados, até mesmo entre crianças de 0 a 2 anos (BARROS NETO, BRUNONI; CYSNEIROS, 2019, p.2).

Barros Neto, Brunoni e Cysneiros (2019), pontuam que as intervenções medicamentosas constituem um desafio, visto que as condições clínicas e etiológicas do transtorno variam de indivíduo para indivíduo.

Outra forma de atender as necessidades das crianças com TEA é o planejamento e aplicação de programas de intervenção terapêuticos e pedagógicos.

As intervenções podem apresentar resultados relevantes, sobretudo quando atendem às necessidades individuais desse público.

A esse respeito, Barreto et al. (2013, p.136) afirmam que:

Os programas de intervenção voltados ao TEA são diversos e consideram uma multiplicidade de fatores para sua elaboração, como a idade, os comportamentos alvos da intervenção e as estratégias a serem utilizadas. A importância das intervenções tem sido reiterada como forma de aperfeiçoar o atendimento dessa população e seus familiares, de forma a impactar no desenvolvimento subsequente.

Além de programas de intervenção, os quadros diagnósticos resultantes do TEA são severos e persistentes, com grandes variações individuais, exigindo da família cuidados extensos e permanentes períodos de dedicação. Os pais da criança autista são confrontados por uma nova situação, que exige ajuste social e familiar, com o objetivo de identificar o transtorno e, após o diagnóstico, buscar os serviços de saúde, educação, lazer adequados (BOSA, 2016).

Vislumbrando a necessidade de cuidados e da manutenção do bem-estar de indivíduos com TEA, em 27 de dezembro de 2012 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo ou Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12), regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, na qual as pessoas com TEA são consideradas como pessoas com deficiência para os efeitos legais e têm garantia de atendimento especializado (AEE), inclusive pelo Sistema Único de Saúde (MASCOTTI et al, 2019).

A Lei nº 12.764 estabeleceu diretrizes para a sua consecução, decretando responsabilidades ao Poder Público sobre os direitos da pessoa com TEA, no que diz respeito: à saúde, à educação e ao trabalho. Esta lei inclui a obrigatoriedade de inclusão das pessoas com TEA no sistema de ensino regular do país, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior; exige, também, o compromisso social do Ensino Superior com a formação cultural e científica de todos os profissionais envolvidos nas relações com as pessoas com TEA (MOLINA, 2021).

A referida lei surgiu diante da necessidade de se incluir socialmente e educacionalmente as pessoas com TEA, bem como diante das possibilidades de se consubstanciar em uma política social. Nessa perspectiva, de acordo com Machado e Kyosen (2000, p.63):

A Política Social é uma política, própria das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção. É uma política de mediação entre as necessidades de valorização e acumulação do capital e as necessidades de manutenção da força de trabalho disponível para o mesmo. Nesta perspectiva, a política social é uma gestão estatal da força de trabalho e do preço da força de trabalho. Ressaltamos que entendemos, por força de trabalho todos os indivíduos que só têm a sua força de trabalho para vender e garantir sua subsistência, independentemente de estarem inseridos no mercado formal de trabalho.

Entender as Políticas sociais é importante para mensurar que a igualdade de direitos e deveres outorgados nas legislações e documentos, tais como a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), e a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), dentre outras, encontraram e encontram barreiras sociais e culturais para sua efetivação. As diferenças sociais se acentuam em função da organização social presente no sistema capitalista (MOLINA, 2021).

Apesar da compreensão dessas dificuldades, é necessário assegurar, mesmo diante da contradição, a busca pela reestruturação e superação, de modo que as diferenças sejam reconhecidas e haja a inclusão social de todos. Dessa forma, é possível que os preconceitos, as assistências e as compaixões em relação às pessoas com deficiência, neste caso, indivíduos com TEA, desapareçam ou sejam reduzidos. Trata-se de um processo gradual, e não de uma transformação imediata, uma vez que, conforme a história demonstra, as diferentes maneiras de perceber as pessoas com deficiência refletem os valores do contexto social em que estão inseridas. No entanto, é viável que a sociedade demande um conjunto de Políticas Sociais e Educacionais para corrigir falhas e omissões, e para que as crianças com TEA sejam respeitadas como seres históricos, com direitos e responsabilidades (MOLINA, 2021).

Nas últimas décadas, tem havido um ressurgimento da importância do campo científico chamado Políticas Públicas, no qual as instituições, as regras e os modelos que regem a tomada de decisões, a elaboração, a implementação e a avaliação estão sendo documentados. A formulação e a execução de Políticas Públicas possibilitam a resolução dos problemas econômicos e sociais presentes em determinado contexto (MOLINA, 2021).

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Contextualizado o Transtorno do Espectro Autista - TEA, história, características, diagnóstico e políticas públicas também sobre a inclusão escolar, cabe comentar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores com estudantes incluídos, no caso desse estudo, as práticas pedagógicas no período remoto.

Mas para iniciar essa discussão, se faz necessário conhecer as práticas pedagógicas realizadas no ensino regular e presencial, para isso, buscou-se estudos já realizados sobre o tema.

3.1 ESTUDOS JÁ REALIZADOS

Dada à relevância do tema, cabe conhecer os estudos já realizados sobre o assunto, para isso, realizou-se um levantamento de estudos nacionais que abordam o tema no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, limitando-se ao período de 2015 à 2021.

Para a busca foi utilizado como termo de pesquisa “Práticas Pedagógicas + TEA”, sendo delimitado o período mencionado, primeiro realizou-se levantamento apenas para as dissertações, buscou-se apenas os estudos realizados pelos programas específicos de educação, no catálogo da CAPES. Posteriormente, com as mesmas delimitações, foram pesquisadas somente as teses.

Na seleção das dissertações, inicialmente, foram encontrados 7492 trabalhos. Como critério de seleção para as dissertações, foi realizado a leitura do resumo de cada trabalho, seguido da leitura da metodologia de pesquisa de cada um e dos resultados das dissertações que apresentavam como temática as práticas pedagógicas inclusivas com estudantes TEA nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo excluídas as dissertações cujo tema não contemplava o objetivo proposto neste estudo. Assim, foi selecionado um total de 10 dissertações.

Para o período da pesquisa, nos anos de 2016 e 2019 não tiveram publicações dentro da temática pesquisa e dos trabalhos encontrados. Nos demais anos houve variação de uma ou duas publicações por ano, exceto por 2017, onde houve 03 dissertações publicadas.

Feito o levantamento das dissertações, buscou-se pelas teses, utilizando-se do mesmo termo de pesquisa e delimitações de períodos utilizados na busca anterior. No total, foram encontradas 4008 teses, das quais apenas 06 (seis) relacionavam-se com a temática do presente estudo. Como critérios de seleção para os estudos, foram realizadas as leituras dos resumos de cada trabalho, seguido da leitura da metodologia de pesquisa de cada um.

Para o período delimitado, 2015 a 2021, observou-se publicações em apenas 04 anos, não havendo quaisquer publicações de teses em 03 anos para o catálogo da CAPES. No Quadro 1 pode-se observar com maior clareza o número de publicações em cada ano, sendo dissertações ou teses.

Quadro 1 – Publicações anuais no catálogo da Capes: dissertações e teses

Autor	Título	Tipo	Ano
MACEDO, Claudia Roberto Soares de.	A criança com transtorno do espectro autista (tea) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (eam).	Dissertação	2015
RODRIGUES, Michely Aguiar.	O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos'	Dissertação	2015
AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de.	Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.	Dissertação	2017
VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla.	Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor.	Dissertação	2017
OLIVEIRA, Janiby Silva de.	Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva.	Dissertação	2017
NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello.	Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio.	Dissertação	2018
NILES, Fernanda Osorio Mendina.	A inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro autista: condições concretas no contexto da escola privada.	Dissertação	2018
SOARES, Josicleide Jesus de Souza.	Alunos com transtorno do espectro autista: buscando um novo olhar.	Dissertação	2020
BONFIM, Jozinalva Oliveira Castelo Branco.	Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular: um olhar para as teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020.	Dissertação	2021
CARDOZO, Paloma Rodrigues.	A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto.	Dissertação	2021
GUARESCHI, Tais.	Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares.	Tese	2016

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral.	Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo.	Tese	2016
SANTOS, Emilene Coco dos.	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.	Tese	2017
ZIESMANN, Cleusa Ines.	Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky.	Tese	2018
DAMBROS, Aline Roberta Tacon.	Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo.	Tese	2018
RAMOS, Fabiane dos Santos.	Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão.	Tese	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Quadro 2 pode-se identificar a metodologia de pesquisa adotada em cada estudo. Dentre eles, temos: 2 trabalhos de revisão bibliográfica; 8 trabalhos de estudo de caso; 2 trabalhos de pesquisa ação; 1 trabalho do tipo estudo experimental e 3 trabalhos de pesquisa de campo.

Quadro 2 – Metodologia de Pesquisa

Autor	Título	Método	Instituição
AZEVEDO, M. Queiroz Orrico de (2017).	Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.	Revisão Bibliográfica	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
BONFIM, Jozinalva Oliveira. Castelo Branco (2021).	Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (tea) na escola regular: um olhar para as teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020.	Revisão Bibliográfica	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS.
MACEDO, Claudia Roberto Soares de (2015).	A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM).	Estudo de Caso	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
RODRIGUES, Michely Aguiar (2015).	O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos.	Estudo de Caso	Universidade Federal do Rio de Janeiro
VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre	Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação	Estudo de Caso	Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Dalla (2017).	Inclusiva: um olhar do professor.			
OLIVEIRA, Janiby Silva de (2017).	Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva	Estudo de Caso	de	Universidade do Estado do Pará
NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello (2018).	Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio.	Estudo de Caso	de	Universidade Federal de Goiás
NILES, Fernanda Osorio Mendina (2018).	A inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro autista: condições concretas no contexto da escola privada.	Estudo de Caso	de	Estudo de Caso
SOARES, Josicleide Jesus de Souza (2020).	Alunos com transtorno do espectro autista: buscando um novo olhar	Pesquisa-ação		Estudo de Caso
CARDOZO, Paloma Rodrigues (2021).	A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto.	Estudo de Caso	de	Estudo de Caso
SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral (2016).	Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo	Pesquisa de campo		Universidade do Estado do Rio de Janeiro
DAMBROS, Aline Roberta Tacon (2018).	Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo.	Pesquisa de campo		Universidade Estadual de Maringá
GUARESCHI, Tais (2016).	Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares	Pesquisa de campo		Universidade Federal de Santa Maria
ZIESMANN, Cleusa Ines (2018).	Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky	Estudo de caso	de	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RAMOS, Fabiane dos Santos (2019).	Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão	Estudo experimental		Universidade Federal de Santa Maria
SANTOS, Emilene Coco dos (2017).	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	Pesquisa ação		Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Através do Quadro 2 é possível perceber que a metodologia de pesquisa mais adotada para o período pesquisado, 2015 a 2021, foi o estudo de caso, tendo como instrumentos de pesquisa a observação *in loco* e entrevistas.

A dissertação de Macedo (2015) abordou o tema a prática do professor e as relações de ensino e aprendizagem da professora com o aluno com TEA e demais educandos em um contexto escolar inclusivo, propondo-se a uma intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada no desempenho social/acadêmico de uma criança com TEA, inserida no 4º ano do ensino fundamental. Os resultados mostraram que a professora desconhecia a sintomatologia do estudante e tinha precária formação na área da Educação Especial, o que possivelmente explica o motivo pelo qual parecia não saber planejar atividades específicas para o estudante TEA e, após a intervenção realizada pela pesquisadora, os resultados indicaram que a professora passou a planejar atividades para o aluno, respeitando as suas especificidades após a capacitação, observando-se o aumento no nível de exigência das tarefas para a criança, conseguindo com que a criança realizasse atividades acadêmicas em pequenos grupos e participasse do momento oracional, estimulando sua autonomia e inserção nos grupos durante o recreio.

Na dissertação de Rodrigues (2015) o tema abordado foi o processo de inclusão de um aluno com TEA em uma escola regular do município de Arraial do Cabo, propondo-se investigar como se dá o atendimento a este aluno com autismo na escola regular pesquisada, identificando possíveis desafios e obstáculos encontrados durante o processo de inclusão do mesmo na referida instituição de ensino, além de analisar práticas de inclusão implementadas na e pela escola com o intuito de promover a inclusão do aluno em foco, nesse estudo trata-se de um menino TEA de 8 anos que frequentava o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo um estudo de caso. Como resultados dessa pesquisa a autora esclarece os desafios e barreiras encontradas no processo de inclusão desta criança, que são gerados por fatores internos e externos a escola, como demonstra as respostas das entrevistadas como, por exemplo, a aceitação/preconceito com relação à criança com deficiência, além da falta de apoio da equipe da escola, assim como a escassez de recursos, e ainda a formação profissional precária ou a ausência dela de forma continuada. Mas, para a autora, ficou evidente que a principal barreira para a

inclusão se constitui na falta de formação profissional apropriada, tanto inicial quanto continuada, fazendo com que educadores se sintam despreparados para enfrentar a diversidade de situações que permeiam o processo de inclusão na rede regular de ensino.

Em Azevedo (2017) a temática abordada foi a prática pedagógica utilizada pelos professores de alunos com autismo em sala de aula comum, onde investigou as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas por professores no processo de escolarização de aluno TEA em contextos de ensino regular. A pesquisa se deu por meio da revisão bibliográfica, buscando teses e dissertações no período de 2008 à 2013 que investigaram as práticas pedagógicas com alunos TEA. Como resultados a autora traz fatores importantes, como aquisição de conhecimento por parte da escola sobre o TEA, principalmente devido a formação generalizada dos professores e a falta de formação continuada e práticas pedagógicas com respaldo empírico.

A dissertação de Vecchia (2017) corrobora com a temática pesquisa nesta dissertação, uma vez que investigou as práticas de professores que atuam na escolarização de crianças com autismo da rede municipal de Guarapuava. Trata-se de um estudo de caso de dois alunos TEA em duas escolas distintas. A autora observou que as professoras não estavam preparadas para receber autistas em sala de aula. É preciso conhecer este aluno, pois cada criança se apresenta de uma forma. Outra questão importante mencionada é que, mesmo com graduação na área de Educação e todas com Pós-Graduação na área da Educação Especial, o conhecimento é precário, indicando déficit na formação pedagógica.

Oliveira (2017) realizou um estudo que teve como tema as práticas pedagógicas inclusiva no ensino fundamental com aluno TEA, através de um estudo de caso com um aluno do 5º ano e duas professoras: uma da classe comum do Ensino Fundamental e a outra professora de Educação de Física. Os resultados demonstraram que aquilo que as professoras sabiam e faziam era a partir de conhecimentos adquiridos mediante leituras sobre o autismo, apesar da professora da classe comum já ter participado de alguns cursos promovidos pelo governo do Estado, nos quais aprenderam sobre outras 106 deficiências sem que fosse trabalhado especificamente o autismo. Ademais, a mesma professora da classe comum atua também no AEE e, para tal, há a exigência de especialização na área.

A dissertação de Neves (2018) tratou sobre como as vivências de escolarização e serviços de apoio favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 10 anos com TEA, se propondo a analisar o atendimento educacional de crianças de 0 a 10 anos com TEA, assim como, descrever como as crianças com TEA são identificadas e encaminhadas para o atendimento educacional; quais são os serviços de apoio que as crianças com TEA participam e descrever as práticas educativas vivenciadas por elas nos espaços educativos e nesses serviços de apoio que favoreçam a sua aprendizagem e desenvolvimento. As considerações apontam que as práticas educativas vivenciadas pelas crianças nos espaços de serviço de apoio são, também de aprendizagem pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento. Além disso, as atividades educativas na escola não pareceram favorecer as interações sociais, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA. A autora também percebeu que as professoras não se preocupavam com atividades que atendessem as demandas específicas dessas crianças e se queixavam da falta de conhecimento e formação para isso.

Niles (2018) buscou investigar quais eram as condições concretas oferecidas por uma escola comum para o acesso ao conhecimento escolar de um aluno com TEA, primeiramente, identificando quais desafios os professores enfrentaram diante das condições reais que a escola oferecia no trabalho com o aluno com TEA e investigando se as estratégias didáticas possibilitaram (ou não) ao aluno com TEA ter acesso ao conhecimento escolar. Tratou-se de um estudo de caso realizado com um aluno do 7º ano de uma escola de Curitiba. Os resultados indicaram que mesmo a escola buscando alguns meios para incluir o aluno com TEA, percebeu-se que o processo de escolarização do aluno ainda não ocorreu como o esperado. Entretanto, as intervenções intencionais que ocorreram nas relações intersubjetivas favoreceram as possibilidades do aluno desenvolver o domínio real de conceitos científicos.

A dissertação de Soares (2020) teve como tema o TEA e suas características dentro do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma revisão bibliográfica e das representações construídas por professores do Ensino Fundamental de uma escola pública, onde foram investigados os meios práticos para sua inclusão, visando trazer contribuições para o processo educacional sob a perspectiva da

Educação Especial Inclusiva. Nessa pesquisa-ação, a autora propôs práticas a partir da realidade desses alunos, envolvendo suas características, dificuldades e potencialidades, tendo um manual pedagógico orientador como produto final. Como resultado desse trabalho, a autora observou que o estudo proporcionou uma experiência significativa para o crescimento profissional dos educadores, que puderam observar, refletir e compreender a importância de pensar em estratégias pedagógicas e utilizar temáticas que respeitem as realidades de cada aluno.

Na dissertação de Bonfim (2021), a temática abordada é a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, buscando analisar e problematizar como pesquisadores, em suas dissertações e teses, abordaram e dialogaram sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola regular. Trata-se de uma pesquisa de análise documental, que buscou teses e dissertações publicadas no Brasil no período de 2012 a 2020 que discutiam a inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista. Na conclusão, a autora aponta que muitos desses trabalhos debateram práticas descontextualizadas, insegurança dos professores, desconhecimento do TEA, habilidades e sensibilidades pedagógicas, não aprendizagem dos conteúdos curriculares das crianças com TEA, falta de práticas colaborativas, socialização, falta de planejamento, esvaziamento/silenciamento dos conteúdos escolares. Mas o que mais chamou a atenção da autora foi que em todos os trabalhos a preocupação maior dos educadores participantes das pesquisas era com a socialização da criança com TEA, e não com a aprendizagem em si.

Já a dissertação de Cardozo (2021) teve como temática a prática pedagógica na inclusão do aluno TEA no ensino regular, pela perspectiva do afeto. A autora investigou como a relação entre professores e alunos influenciou na inclusão nos três primeiros anos de escolarização. Tratou-se de uma pesquisa exploratória realizada com professoras regentes do 1º ao 3º ano de uma escola municipal em Porto Alegre. Nos resultados, a autora apontou que havia diferenças quando os professores já possuíam vínculo com o aluno e que a construção desse vínculo era um processo cotidiano que exigia disposição. No entanto, não havia um consenso sobre a melhor maneira de construir o vínculo, e os professores não se sentiam teoricamente preparados para trabalhar com alunos com TEA. Suas práticas foram desenvolvidas e revisadas com base na experiência, observando-se que o vínculo

com o espaço escolar era o primeiro passo para estabelecer uma rotina, fundamental para iniciar o processo do vínculo.

Nas teses, as temáticas abordadas não são diferentes, como evidenciado em Gaureschi (2016), onde novamente foram investigadas as práticas pedagógicas na inclusão de alunos com autismo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, delineada a partir de uma perspectiva psicanalítica, a autora analisou os planos de atendimento educacional especializado e os pareceres pedagógicos das escolas municipais de Santa Maria/RS. Os resultados apontaram que os pareceres pedagógicos e os planos de AEE são ferramentas significativas para mapear o processo de inclusão, fornecendo narrativas sobre as práticas escolares. Também foram encontradas algumas pistas para maiores possibilidades educacionais para esses alunos.

Soares (2016), em sua tese, abordou os efeitos de um programa de formação continuada nas práticas pedagógicas que potencializam a aprendizagem de conteúdos acadêmicos para professores que lidam com alunos TEA na sala de aula. A pesquisa foi realizada em escolas municipais de Mossoró-RN. Os resultados revelaram a falta de conhecimento sobre o TEA, a necessidade de comunicação alternativa e as necessidades acadêmicas a serem ensinadas com práticas pedagógicas que atendam às peculiaridades das crianças com TEA. Houve também a constatação da necessidade de formação continuada com dispositivos didáticos que tragam descobertas e aprimoramento, para que os professores se tornem mais receptivos à inclusão.

Na tese de Santos (2017), o tema abordado foi a construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas do 1º ano do ensino fundamental do município de Serra/ES. Tratou-se de uma pesquisa-ação realizada com toda a equipe da escola, na qual foram retomadas e avaliadas as práticas pedagógicas instituídas, realizados momentos de estudo sobre o autismo e as práticas educativas, e buscadas novas ações que possibilitassem avanços no desenvolvimento dessas crianças. Nos resultados, a autora constatou que, para que a criança com autismo conseguisse participar do processo de ensino, foram necessários alguns elementos por parte da equipe participante da pesquisa, tais como: atenção especial aos alunos com autismo no 1º ano; mais tempo e explicação das atividades; organização antecipada do

planejamento; direcionamento da fala diretamente para a criança; acompanhamento do aluno com autismo durante a realização das propostas; permissão para que a criança tentasse fazer sozinha as tarefas escolares; atenção às estratégias de inserção da criança no grupo. Além disso, a pesquisa também evidenciou a contribuição desse trabalho para que a equipe de profissionais acreditasse na possibilidade de aprendizado das crianças com autismo, buscando estratégias adequadas para envolvê-las nas tarefas escolares.

Ziesmann (2018), em sua tese, buscou compreender como os professores do município de Santa Rosa (RS), que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas do ensino regular, entendiam e efetivavam a inclusão no espaço escolar. O objetivo era identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão. Como resultado, a autora constatou que os professores ainda encontravam muitas dificuldades para incluir os alunos com deficiência em suas salas de aula, bem como para desenvolver práticas pedagógicas que pudessem contemplar as necessidades dos educandos dessas instituições. Além disso, ressaltou-se a necessidade de reorganização de programas de formação continuada, a fim de que esses educadores pudessem se capacitar e atuar junto às turmas de estudantes com deficiência, atendendo à singularidade de cada um e auxiliando-os a superar as dificuldades que pudessem surgir.

Na tese de Dambros (2018), o tema escolhido novamente foi as práticas pedagógicas inclusivas com alunos TEA, buscando analisar a importância do trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para a escolarização e desenvolvimento de alunos com TEA. Foram investigadas duas escolas de Ensino Fundamental e duas escolas de Educação Infantil, todas pertencentes à rede municipal de Lins – SP. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo, utilizando a observação e entrevista semiestruturada, realizada com 11 educadores que atendiam 12 alunos TEA. Os resultados do estudo mostraram que, apesar das garantias nas leis, a inclusão de alunos autistas ainda era contraditória, exigindo mais do que políticas de acesso. A inclusão demandava a capacitação docente, o

conhecimento do espectro, o acesso a conhecimento científico significativo e a etapas superiores de ensino.

Na tese de Ramos (2019), o tema abordado foi as práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular, propondo-se a investigar os efeitos da Intervenção Mediada por Pares sobre a aprendizagem em alunos com autismo em uma escola pública de Santa Maria/RS. Tratou-se de uma pesquisa de caráter interventivo, um estudo quase experimental de caso único intra-sujeito. Participaram do estudo dois alunos com autismo matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Os resultados dessa pesquisa mostraram que a Intervenção Mediada por Pares é uma prática viável para alunos com autismo na realidade nacional, podendo ser utilizada como um recurso importante na educação desses alunos.

Ao observar os resultados tanto nas dissertações quanto nas teses, nota-se que ambas apontam para a necessidade de formação adequada, ou continuada, para os professores, além do desconhecimento do Transtorno do Espectro Autista por parte dos educadores, como evidencia Oliveira (2017, p. 106):

“[...] a queixa recaía sempre na falta de formação específica. De acordo com as entrevistadas, elas precisavam, de certa forma, usar a ‘intuição’ para desenvolver seus trabalhos, ou como citado anteriormente, tinham que trabalhar na base de tentativa e erro, o que faz parte do processo de aprendizagem. Porém, também faz parte desse processo o planejamento”.

Com a análise dos estudos já realizados sobre o tema, nota-se que os resultados não têm se modificado muito ao longo dos anos, e também não há um grande número de pesquisas na área, o que torna ainda mais necessário debater o tema.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao falar de educação, especialmente no que se refere à inclusão escolar, é necessário explicitar as práticas pedagógicas, uma vez que a educação é o objeto de estudo da pedagogia. Portanto, o objetivo deste capítulo é discutir as práticas pedagógicas com base em seu conceito mais amplo, em uma abordagem de inclusão escolar.

A pedagogia possui diferentes concepções, o que implica em diferentes práticas pedagógicas. Saviani (2005) afirma que do ponto de vista da pedagogia, as

diferentes concepções são divididas em duas grandes tendências: a primeira é composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Neste primeiro grupo estão as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”. Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 2005).

Feito essa observação preliminar, é preciso deixar de pensar na pedagogia como transmissora do conhecimento, reduzindo a prática pedagógica ao professor no papel de transmissor e o aluno como receptor, de forma unidirecional. Segundo Franco (2016), as práticas pedagógicas são aquelas que são realizadas para organizar, potencializar e interpretar as intenções de um projeto educacional. Essa afirmação se refere à epistemologia crítico-emancipatória, que considera a pedagogia como uma prática social guiada pelo pensamento reflexivo.

No entanto, atualmente é possível que as práticas estejam distantes desse pensamento crítico e reflexivo, supostamente direcionadas apenas para preparar crianças e jovens para o vestibular e o mercado de trabalho, perdendo sua essência pedagógica.

De acordo com Franco (2016), as práticas pedagógicas são organizadas intencionalmente para atender às expectativas educacionais de uma determinada comunidade social.

[...] Elas enfrentam um dilema essencial em sua construção: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, negociações e deliberações com um coletivo. Em outras palavras, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, negociação ou mesmo imposição. Como destacado anteriormente, essas formas de concretização

das práticas resultaram em diferentes abordagens científicas da pedagogia (FRANCO, 2016, p.14).

Essas imposições em atender apenas a expectativa educacional de determinado grupo podem não se manter por muito tempo, já que tudo está em constante transformação. Segundo Certeau (*apud* FRANCO, 2016), as práticas não são meros reflexos de imposições ou negociações - elas reagem, respondem, falam e transgredem. É importante ressaltar que nem toda prática docente é uma prática pedagógica. A primeira se configura como prática pedagógica quando está inserida na intencionalidade prevista para sua ação. Somente quando isso ocorre, o professor realmente compreende o sentido de sua aula em relação à formação do aluno, integrando e ampliando o conhecimento do aluno, ciente do significado de sua ação, dialogando com as necessidades do aluno, estimulando sua aprendizagem, acompanhando seu interesse e se empenhando na produção do aprendizado, acreditando que isso será importante para o aluno (FRANCO, 2016).

Dessa forma, fica claro que as práticas pedagógicas vão além da didática em si. Para que ocorram de maneira satisfatória, garantindo a real aprendizagem e desenvolvimento acadêmico do aluno, é necessário compreender que a prática pedagógica começa no planejamento e na sistematização dos processos de aprendizagem, possibilitando ao estudante criar mecanismos de mobilização de seus saberes construídos anteriormente em espaços além da escola. Toda prática pedagógica bem estruturada, permite que este aproveite os saberes que o estudante traz de outras fontes, podendo incorporá-los no seu processo de ensino.

É necessário que as práticas pedagógicas tenham uma direção, a partir do coletivo, sendo esta emancipatória, crítica e inclusiva.

4.1 ADAPTAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A adaptação curricular é um tema recorrente quando o assunto é inclusão escolar, mas cabe ressaltar o que é adaptação curricular, já que o currículo é o que define a direção que a escola deve percorrer. De acordo com Pacheco (2005), enquanto construção social, cultural e ideológica, o currículo jamais poderá ficar dissociado da teorização e da discussão da objetividade no campo da educação, visto que é um projeto de formação, cuja construção se faz a partir de uma

multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural e econômico.

A inclusão escolar vem sendo debatida há muitos anos, mas sua ênfase foi com a Declaração de Salamanca, em 1994. A partir daí, passou-se a estabelecer critérios para o AEE na Educação Inclusiva, de forma que essa realmente fosse inclusiva, evidenciando a preocupação com o desenvolvimento acadêmico do estudante e não apenas com a integração e socialização do mesmo. Dando início, assim, a busca por formação para os profissionais da educação, tanto professores, quanto equipes pedagógicas, visando preparar a escola, em todos os âmbitos, para a educação inclusiva.

Vê-se aqui, que a inclusão vai muito além do estudante estar matriculado em uma escola regular, é necessário que o ambiente escolar, como um todo, esteja de fato preparado para incluir, mas o ato de incluir vai além do espaço físico, pois não sentindo em o estudando frequentar a escola e não houver aprendizagem, e assim segue os princípios da Declaração de Salamanca (1994, p. 8):

[...]As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular. • 26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes. • 27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram. • 28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

Para garantir o desenvolvimento pedagógico do estudante incluído, não se deve trabalhar com um currículo diferente dos demais, mas adaptar este de acordo com as necessidades apresentadas pelo mesmo, possibilitando apoio instrucional adicional, contribuindo para uma aprendizagem satisfatória.

De acordo com o Projeto Escola Viva, 2000, Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais.

Mas para que as necessidades especiais dos estudantes realmente sejam atendidas, podem ser necessárias adaptações curriculares de pequeno e/ou de grande porte em três níveis de planejamentos educacionais diferentes, de acordo com a Secretaria de Educação Especial (2000, p. 8): “Plano Municipal de Educação e no do Projeto Pedagógico; Plano de Ensino, elaborado pelo professor; Programação Individual de Ensino, também elaborada pelo professor”.

Dessa forma, a adaptação curricular, não cabe somente ao professor, mas à todos que estão envolvidos na educação do estudante incluído, desde o Plano Municipal de Educação, que deve priorizar a organização escolar e disponibilização de serviços de apoio que viabilizem as condições para que as demais adaptações necessárias para atender os alunos incluídos possam também ser implementadas, como a flexibilização curricular, definição de objetivos gerais, planejamento da realização de análise institucional, identificando possíveis elementos que possam, de alguma forma interferir, na instituição de um ambiente escolar.

Também cabe a família se fazer presente, relatando as individualidades do mesmo, para que o professor, e equipe pedagógica, possam realizar as adaptações necessárias, sendo estas eficazes no desenvolvimento pedagógico do estudante, e assim, de fato uma educação inclusiva.

É sabido que a inclusão escolar, de qualquer natureza, é garantida por lei, principalmente após a Declaração de Salamanca, de 1994. Mas com relação a inclusão no ensino regular do estudante TEA (Transtorno do Espectro Autista), foi somente em 2012, com a Lei Brasileira número 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que garantiu-se à criança autista o direito à escolarização com qualidade como aluno, conforme o artigo 3º, parágrafo IV, e ainda, acrescenta em parágrafo único, que comprovada a necessidade a pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito à acompanhante especializado (Lei nº 12.764, Congresso Nacional, publicada no dia 28/12/2012 - Lei Berenice Piana). Porém, garantir que o estudante esteja frequentando a escola, não é garantia de inclusão.

Nas leituras realizadas sobre as práticas pedagógicas inclusivas com o estudante TEA, vê-se como resultados das pesquisas a dificuldade por grande parte dos educadores em desenvolver tais práticas, mesmo que estes busquem

formações específicas. Pois, conforme Oliveira (2018), a inclusão só se concretiza quando há a interação dos elementos da prática pedagógica, como o planejamento, o trabalho de sala de aula, a avaliação com a busca por formação continuada.

Azevedo (2017), faz a revisão de literatura de outras pesquisas já publicadas, fazendo um levantamento das práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras, sendo elas, exposição verbal, demonstração, ilustração e exemplificação; tarefa preparatória, tarefa de assimilação de conteúdo, tarefa de elaboração pessoal; conversação didática; trabalho em grupo; estudo do meio. Apesar das estratégias utilizadas por diferentes professores, a conclusão desse estudo sugere que os educadores tem pouco conhecimento sobre o TEA, bem como pouca experiência de trabalho com esses alunos, além de desconhecerem as práticas pedagógicas necessárias para educar estudantes TEA (AZEVEDO, 2017). Já Niles (2018), salienta a importância de um trabalho com enfoque colaborativo, além da importância da formação continuada.

De acordo com Oliveira (2017), para se construir ou fazer adaptações curriculares é preciso uma formação adequada que privilegie um processo contínuo, onde os professores possam refletir sua prática, transformando os conteúdos em objetivos de aprendizagem. Ainda, conforme o relato de uma das entrevistadas da pesquisa de Oliveira (2017), quase nunca o professor está preparado para receber o aluno com deficiência, e somente busca formação quando já tem o aluno na turma.

Já, de acordo com Faria *et al.* (2018), em seu estudo realizado com professores do Ensino Fundamental I, da rede pública de ensino de Belo Horizonte, MG:

(...) os professores têm um bom conhecimento sobre a etiologia dos TEA. Entretanto, ainda há um percentual que embora seja baixo, mostra professores com alguns conceitos errôneos, mesmo tendo uma boa formação em nível de graduação e pós-graduação na área da inclusão e tendo na sua maioria experiência com alunos com TEA em sala de aula ao longo da atuação profissional. Isso indica a necessidade de uma aproximação maior entre o conhecimento das práticas pedagógicas para crianças com TEA em ambiente escolar e a sua real execução.

O estudo evidencia que a formação e o conhecimento do TEA não são suficientes, ainda há muito a fazer para que as práticas pedagógicas sejam de fato inclusivas. Ainda no estudo citado acima, de acordo com os relatos dos entrevistados muitas das atividades, especialmente aquelas com maior necessidade

de conhecimento especializado como “preparação de um currículo escolar individual” são aprovadas pelos professores, mas não utilizadas na rotina da escola.

Estudos mais recentes sugerem a elaboração do Plano Educacional Individual (PEI), como ferramenta para viabilizar práticas pedagógicas inclusivas, mesmo este não sendo prescrito nos dispositivos legais brasileiros, mas se trata de um recurso pedagógico centrado nas necessidades do estudante, sendo norteador do processo de ensino aprendizagem possibilitando sucesso das ações docentes (PEREIRA, 2014).

Mas para que o PEI seja eficaz, sua elaboração deve ser um processo coletivo, centrado nas necessidades do estudante, sendo norteador do processo de ensino aprendizagem possibilitando sucesso das ações docentes (SMITH, 2008 *apud* NUNES; PEREIRA, 2018).

Pereira (2014) também cita o ensino colaborativo, “co-ensino” ou “bidocência”, onde o educador regente e educador especial trabalham juntos, dividindo responsabilidades como o planejamento, ensino e avaliação, dessa forma, não haveria o distanciamento do professor regente tanto do estudante incluído, quanto do professor especialista.

No modelo de ensino colaborativo, a presença do professor especialista em tempo integral na sala de aula regular, permite que o professor regente realize atividades individuais com o estudante incluído, bem como, o professor especialista realize atividades coletivas com os demais alunos da turma, não ficando este restrito ao atendimento exclusivo do estudante com NEE (Necessidade Educacional Especial). Dessa forma, ambos os professores desenvolvem as práticas pedagógicas planejadas em conjunto.

Porém, o que se vê, nas pesquisas realizadas nesse âmbito, é que a escola está muito distante do ensino colaborativo. Nota-se, que professores regentes se distanciam de seus alunos incluídos, deixando-os sobre responsabilidade do professor auxiliar, que deveria ser um professor especialista.

Assim, fica evidente que ainda há muito a se fazer pela inclusão escolar, principalmente quando se trata da inclusão do estudante TEA, vista pelos professores como um grande desafio.

5 METODOLOGIA

Para esse estudo, o posicionamento metodológico adotado foi o qualitativo, que, de acordo com Oliveira (2018), leva em conta que o ser humano não é passivo, mas interpreta o mundo em que vive continuamente. Sendo também uma pesquisa interpretacionista, pois neste modo, tem-se a vida humana como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. Dessa forma, o objeto de estudo é o homem.

Conforme Oliveira (2018) os procedimentos metodológicos para a pesquisa qualitativa interpretacionista, são do tipo etnográfico, como a observação e entrevista.

Para essa pesquisa, os procedimentos adotados foram, inicialmente, o levantamento de materiais a respeito do tema em sites de pesquisa confiáveis como Scielo, Google Acadêmico e catálogo de teses e dissertações da CAPES. Também foi estudado planejamento, plano de aula, bem como realizado entrevistas semiestruturadas com professores regentes.

A busca por artigos, teses e dissertações foram realizadas de janeiro a junho de 2021. As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2021. Cada entrevista teve duração média de 15 minutos.

5.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa teve como instrumento entrevistas semiestruturadas, que, conforme Laville e Dionne (1999), proporciona uma flexibilidade à coleta de dados, assim como uma maior abertura ao entrevistado, a qual se traduz através de uma série de perguntas pertinentes à problemática, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.

As entrevistas foram divididas em duas partes, sendo a primeira com perguntas fechadas sobre a formação desses profissionais, idade, tempo de atuação, série em que atua, e experiência como professor regente de estudante incluído com TEA, sendo realizado uma pergunta para cada assunto, totalizando em seis perguntas fechadas.

Para a segunda parte da entrevista, foram realizadas dezessete perguntas abertas direcionadas aos professores regentes a fim de verificar as práticas pedagógicas e estratégias utilizadas no processo de ensino dos estudantes com TEA, mediante a necessidade de ensino remoto. Além de verificar a presença ou não do professor tutor no acompanhamento dos estudantes incluídos, bem como o envolvimento da equipe pedagógica no processo de inclusão, para esses questionamentos foram realizados uma pergunta para cada. Assim, a entrevista totalizou em vinte e três perguntas. Devido ao momento da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas de formas remota, por meio da plataforma *Google Meet*.

5.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com professores regentes do Ensino Fundamental, séries iniciais, das escolas municipais, com estudantes com Transtorno do Espectro Autista incluídos em sua turma. Sendo os critérios de seleção de participantes:

- Ser professor regente de 1º a 3º ano do ensino fundamental, por se tratar do ciclo de alfabetização.
- Possuir estudante TEA incluído na turma com diagnóstico de TEA,
- Ser professor da rede pública de ensino no município de Guarapuava-PR.
- Manifestar seu interesse em participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

5.3 LOCAL DA PESQUISA

As entrevistas aconteceram à distância, de maneira online, devido ao momento de pandemia de Covid-19. Os professores responderam a entrevista por meio de vídeos chamadas realizadas pela plataforma *Google Meet*. Estava previsto análise do planejamento, material didático, currículo adaptado, plano de aula e atividades, por meio de digitalização dos documentos que seriam encaminhados, posteriormente, pelas participantes da pesquisa, por *e-mail*. Porém, apenas uma professora entrevistada encaminhou dois planos de aula, quanto as outras professoras e os demais materiais solicitados, o que se tem são apenas as

informações relatadas na entrevista, mas, da mesma maneira, a análise dos documentos aconteceu de forma imparcial.

5.4 ORGANIZAÇÃO E CRONOGRAMA DA PESQUISA

Para organização da pesquisa foram selecionados professores regentes de 1º à 3º do ensino fundamental das escolas municipais, que atendam os critérios de seleção.

Após a seleção dos professores, foi realizada a análise do planejamento, material didático e currículo adaptado que a professora encaminhou, também foi realizada uma entrevista com cada professor regente.

5.5 MATERIAIS

Durante a realização das análises dos materiais foi utilizado o Roteiro de Observação, entrevistas com professores regentes, que foram gravadas por meio da plataforma *Google Meet*.

6 RESULTADOS

6.1 DOS PARTICIPANTES

Após a realização das entrevistas e análise do planejamento recebido, cabe discutir fatos, observações, atividades, metodologias e até mesmo angústias dos professores participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que o estudo em questão se trata de uma investigação do processo de inclusão escolar no período remoto, iniciado em março de 2020, devido a pandemia da Covid-19, onde se fez necessário o isolamento social, por orientação da OMS. Nesta pesquisa, foi considerado o período de março de 2020 a dezembro de 2020.

A Secretaria de Educação e Cultura do município de Guarapuava – PR (SEMEC), onde foi realizada a pesquisa, adotou para o ensino remoto, inicialmente, atividades impressas, as quais os professores planejavam uma atividade por dia da

semana, para um período de quinze dias. Os pais dos alunos deveriam buscar nas escolas as atividades planejadas e impressas pelos professores que, posteriormente, encaminhavam vídeos explicativos das atividades que haviam sido disponibilizadas diariamente, de acordo com o relato das entrevistadas.

Para a realização das entrevistas que fizeram parte desta pesquisa, a SEMEC encaminhou uma lista com sete escolas onde havia um número relevante de estudantes com TEA incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, conforme Quadro 3. Destaca-se que havia mais estudantes com o transtorno incluídos em outras escolas municipais, porém, aqui são considerados os estudantes de 7 escolas como recorte do universo de estudo.

Quadro 3 – Número de alunos TEA

Escola Municipal	Alunos TEA
A. F. O.	05
A. F. P.	04
D. B.	07
P. F. C.	03
P. D. T. J.	04
S. P.	03
S. C. Q.	03

Fonte: Dados fornecidos por e-mail – SEMEC em 26/03/2021.

6.2 DO PLANEJAMENTO CURRICULAR

De acordo com Luckesi (2011), o planejamento curricular é um processo que envolve a elaboração de planos e estratégias para o ensino e aprendizagem em um determinado contexto educacional. Ele envolve a seleção de objetivos educacionais, a escolha de conteúdos e metodologias de ensino, a definição de avaliações e a organização do tempo e espaço para a aprendizagem. É importante ressaltar que o planejamento curricular deve ser orientado pelos objetivos educacionais e pelos princípios pedagógicos que guiam a instituição de ensino, bem como pela análise do perfil dos estudantes e do contexto em que a educação é oferecida.

Para Oliveira (2007, p. 21), “o planejamento exige que aspectos básicos sejam considerados”, uma vez que visam melhorar o desempenho e a aprendizagem do aluno. Assim sendo:

É o planejamento geral que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de organização e coordenação da ação dos professores. Ele articula a atividade escolar e o contexto social da escola. É o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico (PCNs BRASIL, 1997, pg. 42).

Dessa forma, o planejamento curricular possibilita organizar e viabilizar as diretrizes e decisões sobre a práxis dos recursos humanos e materiais. No município de Guarapuava, PR, o planejamento curricular educacional do Ensino Fundamental Séries Iniciais é elaborado pela Secretária Municipal de Educação, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), denominado Referencial Curricular de Guarapuava. Sua elaboração teve início em 2017, para que em 2020, já finalizado, as escolas iniciassem seus trabalhos com embasamento neste documento.

No Referencial Curricular de Guarapuava encontram-se os fundamentos teóricos e pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, concepções norteadoras do trabalho pedagógico, tais como concepção de currículo e desenvolvimento humano, educação, sociedade, homem, aprendizagem, educação inclusiva e avaliação, além do contexto do ensino municipal.

Dentre as Concepções Norteadoras do Trabalho Pedagógico abordadas no Referencial Curricular, tem-se a ‘Concepção de Educação Inclusiva’ (item 3.6), onde explicita o direito a educação e conceitua a educação especial e inclusiva; a oferta do atendimento educacional especializado e esclarece quem são os alunos incluídos e com tais direitos.

No item 5.9 do Referencial Curricular de Guarapuava, denominado de ‘A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva’, foram elencados os subitens: educação inclusiva; objetivos da educação especial; deficiências; estrutura do atendimento da educação especial. O subitem ‘Deficiências’ se divide ainda em todos os tipos de deficiências e transtornos.

6.3 DO CURRÍCULO ADAPTADO

O currículo é o documento orientador do trabalho pedagógico, conforme o Referencial Curricular de Guarapuava 2020, é o elo ente teoria educacional e prática pedagógica. Sendo a elaboração do currículo o ponto de referência da atuação educacional na medida em que se traduz e se concretiza o pensar e o fazer no cotidiano.

A partir do Referencial Curricular, professores regentes e equipes pedagógicas, após conhecerem as necessidades, dificuldades e habilidades de seus estudantes incluídos, devem pensar nas Adaptações Curriculares necessárias para mediar a aprendizagem da criança. Tais adaptações do currículo podem ser de grande ou de pequeno porte, e até mesmo, podem ser feito os dois tipos de adaptações.

O Currículo Adaptado é desenvolvido por cada professora, de acordo com as habilidades e dificuldades de cada estudante incluído, identificadas por estas em sala de aula e descritas pelos pais e relatórios de demais terapeutas e médicos que acompanham o desenvolvimento da criança, conforme os relatos das professoras entrevistadas.

O professor da Sala de Recursos/Multifuncional e equipe pedagógica da escola também auxilia a professora regente na elaboração do mesmo, que deve estar de acordo com o Referencial Curricular de Guarapuava, mas de forma que atenda as necessidades do estudante, de acordo com relatos das participantes da pesquisa, por meio de entrevista.

O currículo adaptado é proveniente de orientações do MEC, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que propõe a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Ao elaborar o currículo adaptado, a escola deve ter como fundamento a aprendizagem do aluno: como e quando aprender; distintos estilos de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem (SÁ, 2008).

O currículo adaptado implica compreender situações diferenciadas, maneiras diversificadas de apresentar conteúdos que facilitem a compreensão. Nunca será permitida a adaptação do currículo com a intenção de selecionar quais conteúdos o aprendente com necessidades

educacionais especiais terá condições ou não de aprender. Seria um equívoco pensar adaptação de currículo neste formato (COSTA, 2009).

Neste sentido, o currículo adaptado busca primariamente tornar a educação mais relevante e atualizada. O mundo está em constante mudança, e é importante que o currículo escolar reflita essas mudanças e prepare os alunos para o futuro. A adaptação do currículo escolar é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e relevante, que prepare os alunos para as demandas do mundo moderno, permitindo que a educação seja mais inclusiva e atenda às necessidades individuais de cada aluno (BAPTISTA, 2014).

6.4 PLANO DE AULA DIÁRIO

De acordo com as professoras entrevistadas, os planos de aula diários são elaborados de modo geral, que contemplem todos os alunos da turma, porém algumas adaptações são feitas nas atividades propostas, como redução dos números de atividades, aumentar a fonte utilizada, diminuir a intensidade das cores, entre outras.

Entretanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) propôs o Plano Educacional Individualizado (PEI), que é um documento que descreve as necessidades educacionais de um aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais, bem como as adaptações curriculares e metodológicas que serão realizadas para atender a essas necessidades.

O PEI é elaborado pela equipe multidisciplinar da escola, em conjunto com os pais ou responsáveis pelo aluno. O objetivo deste documento é garantir a inclusão e a participação plena do aluno na vida escolar, proporcionando um ambiente de aprendizagem que respeite suas características e potencialidades.

O documento deve incluir informações sobre as habilidades e dificuldades do aluno, suas metas educacionais, as adaptações curriculares e metodológicas necessárias, os recursos e materiais de apoio necessários, além dos critérios de avaliação e acompanhamento do progresso. O PEI é um instrumento importante para a implementação da educação inclusiva, pois permite que a escola atue de forma individualizada e responsiva às necessidades dos alunos, garantindo uma

educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos (GARCIA; RIBEIRO, 2014).

Entendendo que existe uma política nacional que rege as adaptações necessárias no currículo escolar a serem realizadas e percebendo na fala das entrevistadas que o plano diário é feito 'de modo geral', o mais adequado a se fazer é seguir a Política Nacional de Educação Especial.

6.5 ATIVIDADES ADAPTADAS

De acordo com a literatura, atividades adaptadas são atividades modificadas ou ajustadas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Essas adaptações podem incluir alterações na metodologia de ensino, no conteúdo do currículo, no uso de tecnologia assistiva, nas avaliações e nas estratégias de apoio (CAGLIARI, 2010).

Entre os autores brasileiros que discutem as adaptações como estratégias fundamentais para a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar regular, visando garantir que esses alunos tenham acesso ao currículo e à aprendizagem de maneira significativa e adequada às suas necessidades individuais, podemos citar Cagliari (2010); Glat (2007); Gil e Santos (2012); Mantoan (2005); Pereira (2009).

Acerca das atividades adaptadas, as professoras entrevistadas relataram que as adaptações das atividades acontecem com todos os estudantes TEA, sobre os quais foi realizada a entrevista, o que é possível perceber é que algumas crianças precisam de mais adaptações do que outras ou em diferentes áreas. Por exemplo, um estudante tem habilidade em matemática e em determinadas atividades não se faz necessário adaptação, porém, o mesmo, tem dificuldade em Línguas Portuguesa, sendo necessárias adaptações e intervenções nessas atividades.

6.6 ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES REGENTES

As entrevistas com as professoras regentes foram realizadas de forma online, por meio da plataforma Google Meet, devido ao momento da pandemia da Covid 19.

Foram selecionadas 05 (cinco) professoras do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, do município de Guarapuava – PR, de diferentes escolas, todas regentes do 1º ao 3º ano, com estudantes com TEA incluídos.

Por questões éticas foram mantidos em sigilo os nomes das escolas onde as professoras participantes da pesquisa lecionam, a identidade dos estudantes, bem como das entrevistadas, aqui denominadas com P. 1, P. 2, P. 3, P. 4 e P. 5.

A entrevista foi elaborada com 23 (vinte e três) perguntas, as quais as participantes responderam de acordo com a sua realidade escolar e prática pedagógica.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados com base na metodologia de Bardin (2022), pois de acordo com a autora, a análise de conteúdos tem dois objetivos: a superação das incertezas, onde se verifica se a leitura inicial e pessoal é de fato válida e se aquilo que foi visto na mensagem está ali de fato e o enriquecimento da leitura, pela descoberta de conteúdos que confirmam o que se procura demonstrar a propósito das mensagens.

A categoria de análise de conteúdo selecionada para o material coletado foi a análise temática, com recorte no conjunto de entrevistas por meio de categorias sobre os conteúdos. Para tanto, as perguntas foram separadas em sete conjuntos de categorias denominados Perfil dos Professores, Perfil da Turma, Perfil do Aluno TEA, Planejamento e Práticas Pedagógicas, Desafios do Ensino Remoto, Acompanhamento e Formação Continuada (BARDIN, 2022).

As perguntas iniciais são um delineamento do perfil das entrevistadas, sendo estas as que compõem a primeira categoria a ser analisada, Perfil dos Professores, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Perfil dos Professores

Professor	Formação	Ano que atua	Tempo de atuação nas series iniciais	Sexo e idade
P. 1	Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia institucional.	1º ano	23 anos como professora, destes 21 anos em rede pública.	Feminino, 47 anos
P. 2	Magistério, terminando o curso de pedagogia.	2º ano	18 anos.	Feminino, 37 anos
P. 3	Pedagogia, especialização em Gestão Escolar.	2º ano	14 anos	Feminino, 54 anos

P. 4	Pedagogia, Especialização Psicopedagogia Institucional.	em	3º ano.	16 anos.	Feminino, 39 anos.
P. 5	Magistério, Administração e Pedagogia		1º ano	29 anos	Feminino, 48 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Delineado o perfil das professoras participantes, as três perguntas seguintes da entrevista foram para conhecer o perfil das turmas em cada uma lecionava naquele momento, número de alunos, alunos incluídos com diagnóstico TEA em cada turma, e qual a experiência do professor com a inclusão TEA, sendo está a segunda categoria (Quadro 5).

Quadro 5 – Perfil das turmas

Número de alunos na turma	Número de alunos incluídos na turma	Número de alunos com diagnóstico TEA que já ensinou
1º ano antes do período remoto 25, durante até o fim 27 alunos	01 aluno TEA	Foi a primeira vez
25 alunos	01 aluno incluído	5 ou 6 alunos
28 alunos	01 incluído	Primeira vez
31 alunos	03 incluídos	02 alunos
23 alunos	01 incluído	05 alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Destaca-se que entre as professoras participantes, duas delas estava trabalhando com estudante com TEA pela primeira vez e em sistema de ensino remoto. Essa organização emergencial trouxe desafio extra para estes profissionais que além da falta de experiência com o ensino inclusivo, não chegaram nem a conhecer a prática diária de atendimento presencial com os estudantes com TEA.

Conhecendo as duas primeiras categorias, cabe analisar o Perfil dos estudantes com TEA que fizeram parte das práticas dos professores público-alvo do presente estudo (Quadro 6).

Quadro 6 – Perfil do aluno

Aluno	Comportamentos do aluno no Ensino Remoto	Autonomia na Realização das Atividades	Nível de domínio de leitura e escrita	Desenvolvimento acadêmico
P1	Recusa	Não	Pré-silábico	Satisfatório
P2	Inquietude	Não	Pré-silábico	Insatisfatório
P3	Recusa	Sim	Alfabética	Satisfatório
P4	Resistência	Não	Pré-silábico	Insatisfatório
P5	Resistência	Não	Silábico com valor	Satisfatório

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir do relato das professoras, utilizando palavras-chave do discurso trazidos por elas, foram elencadas algumas categorias conforme as maiores dificuldades enfrentadas no ensino remoto, sendo: 1) comportamentos do aluno no Ensino Remoto; 2) autonomia na realização das atividades; 3) nível de domínio de leitura e escrita; 4) desenvolvimento acadêmica. Nestas categorias foram desenvolvidas ainda classificações quanto ao nível de aprendizagem de cada aluno. Para a categoria 1 teve-se como parâmetros: recusa, inquietude e/ou resistência; na categoria 2 “sim” e “não”; na categoria 3, pré-silábico, silábico com valor, alfabética; na categoria 4 “satisfatório” ou “insatisfatório”.

Na categoria 1, intitulada ‘Comportamentos do aluno no ensino remoto’, as opções de classificação foram: recusa, inquietude, resistência. Como recusa entende-se a negação em participar das aulas remotas e fazer as atividades. A inquietude diz respeito a dificuldade de concentração ou dificuldade de controlar o comportamento ou movimento durante as aulas. A resistência esteve relacionada a oposição e contestação em participar das aulas remotas. Entretanto, não foi efetivamente a recusa, pois mesmo sem querer participar, o aluno estava na aula, mas não participava ativamente das ações propostas. Nesta categoria, 2 alunos foram resistentes as aulas na modalidade remota; 1 aluno apresentou inquietude; 2 alunos tiveram resistência ao ensino remoto.

A categoria 2, intitulada ‘Autonomia para realização das atividades’ teve como classificação de resposta “sim” e “não”, ou seja, ou o aluno teve autonomia para as atividades ou não. A questão da autonomia se deve ao fato de que alguns alunos com TEA podem ter dificuldades em se adaptar a novas rotinas e ambientes, o que pode tornar o ensino remoto um desafio para eles. O apoio de professores, pais ou cuidadores para ajudá-los a organizar suas atividades e a manter a concentração

durante as aulas pode ser necessária e essencial. Nesta categoria, apenas uma professora relata que o aluno teve autonomia para realizar as atividades.

Na categoria 3, chamada de 'Nível de domínio de leitura e escrita', adotou-se a classificação proposta por Ferreiro (1985): nível pré-silábico (não compreende a relação entre letras e sons da fala, a escrita é baseada em desenhos e símbolos); silábico (compreende que palavras são compostas por sílabas, mas ainda não compreende as regras de correspondência entre letras e sons); silábico-alfabético (compreende a relação entre letras e sons e usa letras corretas para o som das sílabas); alfabético (compreende completamente as relações entre letras e sons, lê e escreve com facilidade). Utilizando essa classificação, 3 professoras consideraram que o aluno estava no nível pré-silábico, 1 professora considerou o aluno no nível silábico com valor e 1 professora considerou que o aluno tinha nível alfabético.

A quarta e última categoria, chamada de 'Desenvolvimento acadêmico', utilizou a classificação "satisfatório" ou "insatisfatório". Fatores como mudança de rotina, dificuldade de acesso a tecnologia, dificuldade de comunicação, isolamento social pode ter contribuído para o desenvolvimento acadêmico do aluno, que foi posteriormente classificado, conforme mencionado. Nesta categoria, três professoras consideraram que o(s) aluno(s) alcançou desenvolvimento satisfatório e duas professoras consideraram desenvolvimento insatisfatório.

Quanto ao nível de domínio da leitura e escrita dos estudantes três são pré-silábicos, um silábico com valor e um alfabético, sendo esta aluna a que realiza as atividades com maior autonomia, como fica evidenciado nas falas da professora P.3:

Com alguma autonomia, as vezes necessárias intervenções. Quando atividades do livro foi necessário a leitura por ser muito extenso e o aluno se dispersar (P.3).

Quanto ao nível de leitura e escrita da mesma estudante:

Leitura boa, escrita correta, porém, letras grandes e não consegue letra cursiva, a escrita é relativamente legível (P.3).

O domínio da leitura e escrita, é importante para que os alunos desenvolvam habilidades e competências de leitura e escrita adequadas à sua idade e série. Emília Ferreiro e Ana Teberosky são duas autoras com pesquisa na área pedagógica que propuseram uma teoria sobre a construção do conhecimento da

escrita pela criança. Segundo essas autoras, a criança passa por diferentes estágios até chegar ao domínio da leitura e escrita convencionais:

1. Pré-silábico: a criança ainda não compreende que a escrita é uma representação da fala e, por isso, desenha ou faz rabiscos que não se relacionam com as letras do alfabeto.
2. Silábico: a criança já percebe a relação entre a escrita e a fala, mas ainda não compreende as regras do sistema alfabético. Ela representa as palavras por meio de sílabas, usando uma letra para cada sílaba.
3. Silábico-alfabético: a criança começa a entender que as letras representam sons e, por isso, mistura a representação silábica e a alfabética na escrita.
4. Alfabético: a criança já compreende as regras do sistema alfabético e usa letras para representar sons e palavras de forma convencional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 59).

O processo de aprendizagem de leitura e escrita é importante para que a criança desenvolva a consciência fonológica e a compreensão das regras do sistema alfabético. Conhecer os diferentes níveis de domínio de leitura e escrita possibilita ao professor elaborar estratégias pedagógicas adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e garantir a aquisição adequada dessas habilidades fundamentais. No caso dos estudantes com TEA, o desenvolvimento dos níveis de leitura e escrita devem seguir uma abordagem compatível com as características e necessidades individuais, visto que o espectro autista é caracterizado por diferentes níveis de intensidade, englobando dificuldades na comunicação social, na interação social e na compreensão das emoções e intenções dos outros. Algumas estratégias que o professor pode adotar incluem o uso de recursos visuais e de comunicação alternativa e aumentativa, como figuras, fotos, pictogramas e sistemas de comunicação por troca de figuras. A repetição e a rotina também podem ser importantes, pois ajudam a criança a se sentir mais segura e a entender as expectativas do que se espera dela.

Sobre os comportamentos observados no estudante TEA no período remoto, as respostas foram unânimes, pois todas as participantes relataram como dificuldades mais observadas, a resistência, a recusa em realizar as atividades devido o novo ambiente, a nova rotina, como podemos perceber na fala da entrevistada P. 2 e P. 3 respectivamente:

Nesse ano principalmente, eu percebo a inquietude dele, que ele não consegue parar, não consegue concentrar em momento nenhum, na sala a gente ainda consegue aquele momento de concentração, fora de sala é

muito complicado, eu ligo, tento fazer chamadas de vídeo, mas percebo que nada prende a atenção dele (P.2).

A estudante demonstrou desinteresse em atividades no livro, preferindo atividades impressas, como muitos alunos, por algumas vezes se negou a fazer atividades (P.3).

Sobre a desatenção e o desinteresse durante as aulas remotas, Mello (2021) em seu artigo intitulado 'A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista durante a pandemia da COVID-19', a autora afirma que pode ter diversos fatores, como por exemplo a falta de interação social que as aulas remotas proporcionam. Alunos com TEA geralmente têm dificuldades na interação social, e as aulas remotas podem ampliar essa dificuldade, pois a comunicação não é presencial e pode ser mais difícil de interpretar. Além disso, muitos desses alunos têm uma maior necessidade de estímulos sensoriais, o que pode não ser atendido pelas aulas remotas.

Outro fator que pode influenciar a desatenção e desinteresse nas aulas remotas é a falta de rotina e previsibilidade, algo que é especialmente importante para alunos com TEA. O ambiente de aprendizagem em casa pode ser mais propício a distrações, e a falta de uma rotina definida pode tornar mais difícil para os alunos com TEA saber quando é hora de se concentrar e quando é hora de relaxar (MELLO, 2021).

Quanto a realização das atividades, quatro professoras relatam que os estudantes não realizam com autonomia, necessitando de auxílio, somente uma professora relatou que sua aluna necessita apenas de uma breve intervenção para iniciar a atividade, porém consegue finalizá-la sem auxílio, fazendo o registro do mesmo, ainda em caixa alta. Os estudantes que necessitam auxílio, recebem ajuda por meio de vídeo chamadas, quando atendem aos professores e ajuda dos pais.

O registro das atividades é feito por meio da própria atividade, que realizada pela criança e deve ser devolvida aos professores para correção, e também por meio de fotos e vídeos que os pais fazem das crianças e encaminham para os professores.

O desenvolvimento acadêmico dos estudantes é considerado satisfatório por três professoras, considerando o contexto atual, as demais consideram insatisfatório devido a grande resistência dos estudantes na realização das atividades nesse novo

formato de ensino, de acordo elas, para eles é muito confuso ter a mãe como “professora”, e realizar as atividades fora do ambiente escolar.

As crianças são avaliadas por meio das atividades realizadas, mas também por meio de fotos, vídeos, e vídeos-chamadas, mas conforme relatos, nem sempre as professoras conseguem conversar com a criança nas vídeos-chamadas.

A gente sabe que trabalhar com esse tipo de criança não é fácil, e, estando longe, é muito complicado, é muito mais difícil, ele tem uma mãe bem participativa, ela está sempre procurando auxílio, ou quando eu preciso por intermédio dela eu consigo, mas eu acho que é insatisfatório, porque a gente não consegue, a gente sabe que poderia ser melhor. Entrevistadora: Insatisfatório pela condição do distanciamento? P.2: Isso, até porque a questão da rotina deles, que eles precisam disso, é bem complicado trabalhar dessa forma. Como que eu fiz a avaliação agora para o encerramento do 1º bimestre, eu fiz uma conversa com a mãe, e pedi para a mãe me relatar como que funciona, porque eu recebo as coisas prontas e eu sei que são feitas com auxílio, mas eu não tinha noção de como era feito o auxílio com ele, porque eu não tive contato nenhum com ele, eu assumi a turma, mas não tive contato com ele, então assim, através do relato dela e olhando algumas atividades foi a maneira que eu encontrei de avaliar ele (P.2).

Essa fala da professora demonstra a dificuldade em avaliar o aluno com TEA. Entretanto, essa não foi uma situação isolada das professoras entrevistadas. Uma pesquisa realizada em 2020 pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Fundação Lemann e o Itaú Social, com 2.177 professores de escolas públicas de todo o Brasil, mostrou que a maioria dos professores teve dificuldades em avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo os com TEA, durante a pandemia. Segundo a pesquisa, 65% dos professores relataram que tiveram problemas para avaliar o desempenho dos alunos com NEE durante o ensino remoto. Entre os desafios apontados pelos professores durante a pandemia, estão: dificuldade em identificar as habilidades e dificuldades específicas dos alunos com TEA em um ambiente de ensino remoto; dificuldade em adaptar as estratégias de avaliação para atender às necessidades dos alunos com TEA; dificuldade em obter informações relevantes sobre o desempenho dos alunos com TEA devido à falta de comunicação presencial; dificuldade em avaliar habilidades sociais e de interação que são importantes para os alunos com TEA (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020).

Nessa categoria, pelo relato dos professores, pode-se perceber a necessidade da rotina acadêmica e da presença do professor para o

desenvolvimento da aprendizagem do aluno, não sendo somente estes suficientes para garantir o sucesso acadêmico do aluno.

Na categoria Planejamento e Práticas Pedagógicas, as entrevistadas relataram como se deu o desenvolvimento do trabalho pedagógico no período remoto. No Quadro 7, tem-se a representação de como se dá esse trabalho a partir das respostas obtidas para cada item apresentado no quadro. Para a elaboração deste foram elencadas palavras-chaves das respostas das professoras.

Quadro 7 – Planejamento e práticas pedagógicas

Professor	Desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino remoto com o aluno TEA	Possui planejamento específico	Julga necessário proposição de estratégias diferenciadas para este aluno	Instrumento de registro das atividades realizadas
P.1	Atividades concretas, quantidade reduzida, atividades ampliadas	Planejamento adaptado pela professora	Sim, conhecer o aluno, envolvimento da escola como um todo e da família	Parecer das atividades, e as próprias atividades
P.2	Atividades adaptadas de acordo com as possibilidades da criança	Planejamento adaptado realizado em conjunto com a equipe pedagógica e professor SRM	Sim, trabalhar a partir dos interesses deles	A própria atividade e fotos
P.3	Atividades adaptadas	Planejamento adaptado.	Sim	As atividades em si
P.4	Atividades adaptadas por meio de jogos e materiais concretos	Sim, PEI e adaptação curricular	Sim	As atividades, fotos
P.5	Atividades adaptadas com espaçamento e fonte ampliada, material lúdico, vídeos gravados pela professora	Sim.	Sim, é necessário usar o recurso que é atrativo para eles	Fichas de acompanhamento, pareceres, fotos e vídeos das atividades, avaliações online

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como pode se observar quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, todas relatam fazer atividades adaptadas, como jogos, atividades ampliadas, massinhas, alinhavos, quebra-cabeça, bem como do currículo e planejamento. Na fala da professora P. 4:

As atividades são adaptadas por meio de jogos ou de materiais concretos, por exemplo, jogos que utilizavam massinha de modelar, quebra-cabeça, jogos de encaixe, alinhavo, tinta (P. 4).

Acerca da importância da adaptação das atividades e do currículo adaptado, Lopes (2015) ressalta a importância da adaptação de atividades para que estudantes com deficiência possam ter acesso ao mesmo conteúdo que os demais estudantes. Segundo o autor, a adaptação de atividades deve ser feita de forma individualizada, levando em consideração as habilidades, as necessidades e os interesses de cada estudante.

Outro autor que destaca a importância da adaptação de atividades no currículo adaptado é Santos (2017), afirmando que essa prática pode ajudar a garantir a inclusão escolar e a igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência. O autor enfatiza que a adaptação de atividades deve ser feita de forma planejada e sistemática, envolvendo a participação dos professores, dos estudantes e de suas famílias.

Além disso, Oliveira (2018) complementa que a adaptação de atividades no currículo adaptado pode contribuir para a promoção da diversidade e da valorização das diferenças no ambiente educacional. O autor ressalta que a adaptação de atividades deve ser vista como uma prática pedagógica que busca atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, mas que pode ser benéfica para todos os estudantes.

Voltando aos resultados desta pesquisa, o planejamento das professoras entrevistadas corrobora com a literatura, uma vez que as mesmas possuem um planejamento específico para o estudante incluído no sistema remoto, apesar do ensino municipal possuir um planejamento único, mas, que de acordo com elas pode ser adaptado conforme as necessidades educacionais do estudante, e, ainda de acordo com elas, todas as atividades são registradas, seja por meio de fotos e vídeos, ou por meio de portfólio.

A proposição de estratégias diferenciadas dos procedimentos pedagógicos, é vista por todas como algo importante e necessário, como atividades lúdicas, jogos pedagógicos, massinha, recorte e colagem, jogos eletrônicos pedagógicos, entre outros, além de manter o contato com a família e demais terapeutas que acompanham o desenvolvimento da criança, afim de entender melhor suas necessidades educacionais, conforme relatado pela entrevistada P.1:

Com certeza, acredita ser necessário estudar cada caso em específico, auxílio de professora tutora, a escola toda envolvida, material diferenciado, contato com a família, contato com terapeutas que acompanham a criança (P. 1).

O ensino remoto foi um momento desafiador para educação, a nova rotina exigiu que toda a escola, assim como as famílias e os alunos, se reorganizasse, se reinventassem, diante da realidade obscura que lhes foi imposta naquele momento, e que até então, ninguém sabia ao certo por quanto tempo se viveria dessa forma.

No Quadro 8 tem-se um breve parecer de como esse período se deu na educação dos estudantes TEA incluídos, os desafios, a adaptação e resultado do ensino remoto.

Quadro 8 – Desafios do ensino remoto

Professor	Dificuldades/facilidades no ensino remoto com o aluno TEA	Adaptação do estudante ao novo ambiente	Processo ensino aprendizagem do estudante TEA no ensino remoto
P.1	Dificuldade: falta de contato com o aluno	Muita dificuldade, recusa na realização das atividades	Muito difícil
P.2	Dificuldade: Falta de contato	Complicado, difícil interação aluno/professor via telefone	Muito difícil devido a recusa na realização de atividades, falta de contato com a professora e falta de rotina
P.3	Não houve muita dificuldade, a família participativa, sempre havia contato com a aluna	Difícil, falta rotina, alguns momentos de recusa para realizar as atividades	Muito difícil, apesar de a aluna realizar as atividades e haver interação da família
P.4	Dificuldade: transmitir o conteúdo de forma mais compreensível	Muito difícil, os pais nem sempre conseguem auxiliar	Acredita haver muita defasagem que em longo prazo atrasará o desenvolvimento do aluno. Não considera uma aprendizagem significativa
P.5	Dificuldade: tempo, horário incompatível da família com a professora, por isso falta interação com a criança	Difícil, falta rotina, preocupa-se com retorno presencial, com a nova adaptação a escola	Desafiador, precisa-se pensar diferente, mas também ter empatia pelos pais

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Durante o sistema remoto, quatro professoras entrevistadas relataram muitas dificuldades com os estudantes TEA, devido ao distanciamento, a ruptura de rotina, a falta de vivência direta com o professor. Somente uma professora não identificou dificuldades com sua aluna incluída.

Sobre a adaptação dos estudantes ao novo ambiente de aprendizagem, todas as professoras concordam que seus alunos tiveram muitas dificuldades, que não houve uma adaptação. Algumas acreditam que tenha sido muito confuso para a criança ter que realizar todas as atividades em casa, sem a presença do professor, somente com o auxílio da família ou da mãe. Quatro professoras relataram que as crianças se recusavam a fazer a atividade porque não era a professora que estava auxiliando, mas a mãe.

As dificuldades são várias, não facilitou na verdade, esse trabalho online não facilitou em nada no trabalho de ninguém, mas é bem complicado de trabalhar. A falta do contato, falta da rotina, eles estando na escola eles como que funciona, como que é a rotina, o que precisa ser feito, quando que deve ser feito, e estando em casa não é assim que funciona, ate porque a mãe não é a professora, eles tem aquela noção de que a professora é a professora, e a professora mandou é necessário aquela atividade, eu acredito que eles já não façam aquela ligação entre a atividade e a mãe, para eles deve ser confuso (P. 2).

Alves e Pinho (2020) apontam que a falta de acesso à tecnologia e à internet adequada foi uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o ensino remoto. Muitos alunos de baixa renda e de regiões mais afastadas têm dificuldades para acessar as aulas virtuais, o que pode levar a uma exclusão digital. Além disso, a falta de contato presencial com os professores e colegas pode levar a uma sensação de isolamento e solidão entre os alunos, o que pode afetar o seu desempenho escolar. Segundo Ferreira e Cunha (2021), a falta de interação social e a impossibilidade de tirar dúvidas imediatamente podem gerar ansiedade e desmotivação nos alunos. Tais sensações e dificuldades foram vivenciadas pelos alunos, segundo relato das professoras entrevistadas. Também foram apontadas dificuldades em estabelecer rotinas mediadas pela internet, pouca aceitação dos estudantes quanto ao duplo papel desempenhado pelas mães, pouca interação com as professoras e dificuldades das famílias na mediação da aprendizagem e execução das atividades em casa.

Estes resultados corroboram os achados de Bosa (2020), quando relata que durante a pandemia o isolamento social e as limitações trazidas pela aprendizagem *online* foram especialmente difíceis para os estudantes com TEA. Segundo o autor, as dificuldades de se adaptar as mudanças de rotina, as dificuldades de comunicação, a falta de interação social e as limitações de acesso a terapias foi um grande impedimento para a aprendizagem dos alunos com TEA, somando-se a isso a rotina instável para os estudos e o uso da tecnologia, que provoca distrações.

As professoras entrevistadas relataram que durante o ensino remoto, houve muita dificuldade no processo ensino aprendizagem dos estudantes incluídos com TEA. As dificuldades já eram percebidas no ensino presencial, porém, no ensino remoto ficaram ainda mais evidentes, como nota-se no relato a seguir:

Eu acredito que tem muita defasagem e que à longo prazo isso ainda vai acabar atrasando mais a aprendizagem deles. Porque não é uma aprendizagem significativa, lá na sala de aula é uma forma, a gente está lá, tira dúvida, está junto, é mais fácil, e assim é bem difícil, é complicado para eles e para gente. A forma de avaliar, de realizar as atividades, porque na sala além do professor estar junto, o tutor também esta, um trabalha auxiliando o outro. Assim remoto a gente não tem como saber de fato se a criança que está realizando as atividades, a gente aquelas atividades perfeitas, mas não sabe se foi a criança que fez, o pai e a mãe não vão falar que não foi a criança, as vezes o pai e mãe fazem para entregar. Os pais nunca têm duvida de nada, mas será que a criança realmente conseguiu entender, será que a criança realmente fez, será que realmente aprendeu. Por mais que a gente ligue, faça vídeo, vai ficar faltando alguma coisa. Os relatos dos pais é que a criança é muito lenta, mas realiza, ou não quer realizar, ou mãe faz pela criança (P. 4).

Outra categoria aqui analisada foi o ‘Acompanhamento’ (Quadro 9), que foi composta pelas seguintes subcategorias: acompanhamento de professor tutor (de apoio) para o estudante TEA; interação do professor com o estudante no convívio diário; a ação da família no apoio a aprendizagem da criança incluída e o envolvimento da equipe escolar em relação a inclusão do estudante TEA. Tais categorias foram analisadas com base no ensino remoto a fim de verificar se foram fornecidos recursos e/ou suportes aos alunos com TEA durante a pandemia para ajudá-los a se adaptar às mudanças.

Quadro 9 – Acompanhamento

Professor	Possui acompanhamento de professor	Como é a sua interação com o estudante TEA	Como você percebe a ação da família no apoio a	Como você considera o envolvimento da
------------------	---	---	---	--

	tutor/apoio ou algo semelhante?	no convívio diário?	aprendizagem do estudante TEA?	equipe escolar em relação a inclusão do estudante TEA?
P.1	Não	Contato com os familiares, a aluna recusa participar de vídeos-chamadas	Muito participativa	Deixou a desejar, faltou envolvimento
P.2	Não	Não tem contato diário	A mãe é muito presente, ele é bem amparado	A equipe trabalha em conjunto com os professores, buscando o melhor para os alunos
P.3	Sim.	É realizado vídeos-chamadas, mensagens de áudio, enviado vídeos	A família é muito participativa, sempre auxilia na realização das atividades	A equipe é muito envolvida, auxiliando, orientando sempre
P.4	Sim	Vídeo chamadas, vídeos gravados, mensagens de áudio	A família é participativa, auxilia nas atividades (em resposta a pergunta anterior, a mesma relatou que a família não dá suporte)	A equipe é muito envolvida, auxiliando na realização dos planos de aula, atividades adaptadas
P.5	Não	Difícil devido a incompatibilidade de horários com a família.	São esforçados, fazem o que podem para cumprir os compromissos.	Muito apoio, com os professores e com a família do aluno incluído.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por meio da categoria ‘acompanhamento’ foi possível perceber que somente dois estudantes tiveram acompanhamento de professor tutor durante o período remoto, sendo estes alunos da mesma escola. Um estudante, de acordo com a professora, tinha apenas o acompanhamento dos terapeutas particulares, não havendo outros tipos de acompanhamento por parte da escola. Os outros dois estudantes não tiveram o auxílio do professor tutor, mas houve intervenção, por pelo menos uma vez por semana, dos professores da sala de recursos/multifuncional. A fala da entrevistada P.5, com relação ao professor tutor chama muito atenção, quando ela sugere que no ensino presencial este não acompanha o estudante em tempo integral na escola:

No presencial tem as professoras que acompanham, as estagiarias, que ficam pelo menos 02 horas na sala com aluno, cumprem o horário, são estagiarias de pedagogia e psicologia (P. 5).

Conforme as professoras regentes, elas trabalham em uma perspectiva de ensino compartilhado com o professor tutor e o professor da sala de recurso multifuncional trocando informações sobre as dificuldades da criança e as possíveis adaptações de atividades que poderiam realizar. Exceto a professora P. 5, que trabalha apenas com interação com o professor da sala de recursos.

No caso do estudante que não tem o professor tutor, suas atividades são acompanhadas apenas pela família e pela professora regente.

Para Carvalho e Araújo (2017), a presença de professores tutores é importante para o acompanhamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que esses alunos podem ter necessidades específicas que requerem uma atenção individualizada. No contexto específico de alunos com TEA, a presença de um professor tutor pode contribuir para o acompanhamento de suas necessidades individuais, além de auxiliar na adaptação de atividades e estratégias pedagógicas para que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades escolares. O tutor pode, por exemplo, atuar na preparação de atividades adaptadas às necessidades dos alunos, ajudar na comunicação com pais e responsáveis e atuar na mediação de conflitos e situações desafiadoras (DINIZ; OLIVEIRA; FERREIRA, 2020).

Para todas as professoras a interação com os alunos durante o período remoto ocorreu por meio de mensagens de voz (*whatsapp*), vídeos e videochamadas, que, conforme os relatos, nem sempre conseguiu ser algo satisfatório, já que as vezes o estudante não queria atender as chamadas ou responder as mensagens, além da dificuldade com os horários de interação, já que os pais estavam trabalhando no horário da aula, como podemos perceber no relato da professora P. 5:

A interação fica difícil devido os horários, preciso que a mãe esteja disponível, como ela trabalha, essas interações são esporádicas. Eu converso com ela todo dia, mas com a criança eu mando mensagens para a mãe repassar para ele (P. 5).

Por outro lado, as famílias demonstraram ser muito participativas no apoio a aprendizagem do estudante com TEA no período remoto, como podemos ver na resposta da professora P. 1, “A família espera que a criança tenha progresso, sendo muito participativa na realização das atividades”. Vale ressaltar a presença mais significativa das mães, já que apenas uma professora mencionou a participação do pai da criança.

Quanto ao envolvimento da equipe escolar com relação a inclusão do estudante TEA no sistema remoto, quatro professoras relataram ter sido muito bom; ter recebido apoio, orientação e auxílio na organização do currículo adaptado; dos planos educacionais individuais; adaptação de atividade; entre outros. Apenas uma professora relatou que não houve muito apoio da equipe pedagógica durante o processo, que poderia ter sido mais efetiva.

A última categoria, chamada de ‘Formação Continuada’, foi ressaltada pelas professoras participantes da pesquisa como uma importante ferramenta. De acordo com as entrevistadas é necessário que haja mais formações específicas sobre inclusão, que apresentem instrumentos que facilitem esse processo, com mais abordagem sobre o TEA e formas de trabalhar com o estudante incluído. Como percebido no quadro 4, ‘Perfil das Professoras’, todas já têm mais de 10 anos de experiência em educação, e, como mencionado pela educadora P.5, quando ela cursou Pedagogia, há alguns anos, não havia tanta ênfase no Transtorno do Espectro Autista, sendo que precisou aprender sobre ele mais tarde, somente quando viu necessidade devido ao fato de ter um aluno TEA.

Quando eu fiz pedagogia não tinha essa ênfase na educação especial, principalmente no autismo, eu fui conhecer muito depois, por necessidade mesmo. Então eu penso que tem uma necessidade muito grande, até para a educação infantil, mas para os pais também, para conhecer melhor, para aceitar, é importante para a sociedade toda respeitar (P. 5).

Com tal relato, fica evidente a necessidade de debater sobre a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista, é preciso informar mais, e como a própria professora enfatiza, é necessário para toda a sociedade.

Sobre a formação continuada na educação especial, Gil (2012) coloca que a formação continuada dos professores da educação especial é de extrema importância, uma vez que essa modalidade de ensino exige conhecimentos e

práticas específicas para atender às necessidades educacionais dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Entre os diversos motivos apresentados para o investimento na formação docente continuada estão, a melhora na qualidade do ensino; o auxílio ao professor para acompanhar as mudanças na educação e atender às necessidades dos estudantes; promover a educação inclusiva; desenvolver as habilidades profissionais, promover a equidade de oportunidades na escola.

Com a escolarização dos alunos com NEE no espaço comum de ensino, mudanças e (re)significações precisaram acontecer, a fim de possibilitar o acesso e a permanência na escola. Tais mudanças envolveram diretamente a formação de professores, fazendo emergir o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com estes estudantes, considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mas também tem promovido um amplo debate sobre estratégias pedagógicas que atinjam a todos os estudantes.

A formação continuada dos professores da educação especial e inclusiva é crucial para que eles possam compreender as particularidades dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, desenvolvendo estratégias pedagógicas adequadas para atendê-los (SOUZA, 2017).

7 DISCUSSÕES

A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista é vista como um desafio para a maioria dos professores, principalmente do Ensino Fundamental, e algo que se tornou ainda mais desafiador a partir de 2020, com a pandemia da Covid-19. Meados de março daquele ano, tudo mudou, uma ruptura abrupta na rotina de todos devido a pandemia, além do medo e do isolamento.

Pela primeira vez, todas as escolas foram obrigadas a fechar seus portões e oferecer o ensino remoto, algo totalmente novo, principalmente para as escolas municipais de Guarapuava – PR. Todos os professores tiveram que passar por um árduo processo de adaptação do novo sistema de ensino, adequar seus planejamentos e metodologias para ensinar crianças de seis a dez anos à distância.

Muitos relatos de dificuldades, tanto por parte dos professores quanto por parte das famílias, descrevendo como estavam sendo as aulas remotas com seus filhos foram descritos em estudos como o de Sposito, Carvalho e Souza (2021). Os autores discutiram os desafios enfrentados pelos professores e alunos durante o ensino remoto na pandemia, como a falta de contato presencial e a dificuldade em manter a motivação dos alunos, destacando a importância de se adaptar o ensino para o ambiente *online*. Barbosa e Ferreira (2020) mencionaram que entre as dificuldades enfrentadas pelas famílias durante o ensino remoto, está a falta de preparo para lidar com a educação em casa e a sobrecarga de tarefas.

Por meio desses relatos, percebe-se que todas as crianças, com ou sem deficiências passaram por muitas dificuldades na adaptação com ensino remoto e na aprendizagem.

A presente pesquisa teve como foco principal o processo ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA por meio remoto. Para isso, buscaram-se professores do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, da rede municipal de ensino de Guarapuava – PR, que lecionassem de primeiro à terceiro ano, ciclo de alfabetização, que tivessem estudante TEA incluído na turma em que é regente.

Sabe-se que nas escolas municipais de Guarapuava existe um número significativo de estudantes TEA incluídos, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, porém, houve muita dificuldade para encontrar professoras dispostas a participar da pesquisa, sobretudo pelo distanciamento imposto que fez com que todos os contatos fossem por meio remoto. Outro fator identificado foi que alguns professores sentem-se inseguros para falar sobre o tema e alegam pouco conhecimento na área.

Apenas cinco professoras aceitaram participar respondendo a pesquisa, quanto ao compartilhar as atividades dos estudantes, ou seus planos de aula e currículo adaptado, apenas uma professora encaminhou dois planos de aula da disciplina de Geografia. Nota-se que há receio em ter sua prática pedagógica julgada, há a insegurança de estar realizando algo errado.

O planejamento do Ensino Fundamental, o Referencial Curricular de Guarapuava, é único para todas as escolas municipais, de acordo com a BNCC. Cada professor organiza seu plano de aula de acordo o referencial do município. Quando há estudantes incluídos na turma, as adaptações necessárias para o

mesmo, são contempladas no plano de aula, depois de realizado o currículo adaptado.

No caso dos dois planos de aula encaminhados pela professora, não há nenhuma observação nestes de adaptação para a estudante TEA. De acordo com a professora, para esta criança, não foi necessário fazer adaptação curricular, por isso não há adaptações no plano de aula, foi feito somente algumas adaptações nas atividades, como espaçamento maior, enunciados mais objetivos, redução do número de exercícios. Esse fato, traz indagações sobre os procedimentos de ensino adotados em sala de aula pois apesar de todas as professoras admitirem que as adaptações são importantes e necessárias, trazem poucos exemplos práticos da forma como planejam e realizam tais ações.

No caso citado, ao se observar o discurso da professora, esta relata que não precisou fazer adaptação curricular para esta estudante, mas quando explicita as adaptações realizadas, nota-se que estas também fazem parte da adaptação curricular. De acordo com a Cartilha 6, do Projeto Escola Viva do MEC, Adaptações Curriculares de Pequeno Porte fazem parte das atribuições e responsabilidades do professor na categoria das adaptações dos métodos de ensino e da organização didática.

Adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno é, na realidade, um procedimento fundamental na atuação profissional de todo educador, já que o ensino não ocorrerá, de fato, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender. Faz parte da tarefa de ensinar procurar as estratégias que melhor respondam às características e às necessidades peculiares a cada aluno (MEC, 2000, p. 24).

Diante do exposto, vê-se que os professores têm dúvidas sobre o que é de fato a adaptação curricular, atendo-se como esta, somente as alterações necessárias aos conteúdos trabalhados e objetivos dos mesmos. Também fica evidente que a equipe pedagógica não se faz tão presente nesse sentido, já que quatro professoras relataram que a equipe auxilia, apoia e as orienta na elaboração dos currículos adaptados, porém, na fala delas, fica evidente de que não está claro o tema. Haja vista que para uma o discurso é controverso, e as demais não souberam esclarecer de que forma ocorreu a adaptação curricular, mesmo afirmando ter participado desta.

É evidente a preocupação com defasagem na aprendizagem dos estudantes TEA, pois todas demonstraram grande incomodo com a adaptação deles ao ensino remoto, para quatro professoras, foi realmente muito difícil a adaptação tanto para a criança quanto para a família. No entanto, uma das professoras afirmou não ter havido quaisquer adaptações.

Os relatos das professoras de recusa e resistência dos estudantes com TEA em realizar as atividades são unânimes, até mesmo para a estudante que não apresentou grandes dificuldades. Todas apontaram a quebra ou falta de rotina durante o período remoto como principal fator pela não realização das atividades, desinteresse em participar das aulas pela plataforma Google Meet, vídeos-chamadas, ou até mesmo responder mensagens de voz. Outra questão importante foi a rigidez dos estudantes com TEA na definição dos papéis desempenhados pelos familiares que não eram aceitos como educadores ou orientadores das atividades escolares. Este aspecto observado se refere a resistência na quebra das rotinas e baixa aceitação as mudanças no ambiente que são típicas neste transtorno.

É compreensível que a criança TEA tenha esse tipo de resistência, pois a rotina escolar regular é diferente, o ambiente e as pessoas também são outros. Foi uma mudança brusca, com elementos novos a serem introduzidos no cotidiano desses estudantes e trocas de papéis sociais onde a mãe passou a ocupar a função de educadora ou orientadora das atividades escolares.

No caso do TEA sabe-se que essas mudanças e a introdução de novos elementos na sua rotina requerem muito tempo para que haja uma adaptação, pois de acordo com Cancelli (2019, p. 26):

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V de 2013: TEA-299, é abordado no item B.2, que, a pessoa com TEA, manifesta uma obstinação nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas, apresenta um comportamento peculiar de sempre realizar as coisas de um mesmo modo.

Dessa forma, entende-se o comportamento citado pelas professoras, e a dificuldade delas em comunicar-se e avaliar seus estudantes incluídos no período remoto. Vale destacar que os pais também não estavam preparados para tal mudança e muitos tiveram grandes dificuldades para compreender essa nova forma de se relacionar com seus filhos. As famílias relataram dificuldades para estabelecer novas rotinas, para conciliar tarefas do lar e do trabalho com o acompanhamento

dos filhos, dificuldades de acesso a internet e também em organizar o espaço de casa como ambiente de ensino

Quanto aos registros das atividades, todas as professoras relataram que as atividades impressas devendo ser devolvidas, após realizadas, para a correção, ficando na escola. As demais atividades, como jogos, atividades motoras, leituras, entre outras, as mães fotografavam, filmavam ou gravavam a voz da criança para encaminhar à professora, para que esta pudesse ter o registro da atividade e avaliar o desenvolvimento da criança. De acordo com elas, quando a criança não realizava a atividade impressa, essa não retornava para a escola. Segundo as professoras entrevistadas, os estudantes demonstravam maior interesse por atividades concretas, como fica evidente na fala de P. 4 e P. 5 respectivamente:

As atividades são adaptadas por meio de jogos ou de materiais concretos, por exemplo, jogos que utilizavam massinha de modelar, quebra-cabeça, jogos de encaixe, alinhavo, tinta (P.4).

A necessidade deles é diferente, é necessário atividades adaptadas, jogos online, atividades concretas, pouco uso do caderno. É uma alegria ver o desenvolvimento deles, mas é preciso o usar o recurso que é atrativo para eles (P.5).

A realização de atividades concretas não torna o ensino menos significativo, como evidencia Queiroz et al. (2019 *apud* Soares, 2020):

[...] envolver o aluno em um processo de aprender a aprender poderia ser ilustrado quando pedimos para ele mostrar concretamente o conteúdo com recursos existentes no próprio ambiente escolar. Isso pode impulsionar o currículo nas salas de aulas inclusivas, a partir de suas origens (p. 68).

Um fato que chamou muita atenção foi que ao descrever quem auxiliava os estudantes na realização das atividades em casa, no caso da família, apenas uma professora, mencionou o pai e a mãe. As outras quatro professoras mencionavam somente a mãe. Inclusive na pergunta sobre quem auxilia em casa, as respostas eram: “A família, a mãe!”, sempre frisando que o amparo vem da mãe.

A ideia de que apenas as mães são responsáveis por ajudar os filhos nas atividades escolares é um estereótipo cultural que tem raízes em diferentes fatores históricos, sociais e econômicos. Um dos fatores que contribuíram para essa divisão de tarefas foi a ideia de que a mulher deveria se dedicar exclusivamente ao lar e à criação dos filhos, enquanto o homem deveria trabalhar fora de casa para sustentar

a família. Essa visão patriarcal da sociedade colocou a mãe como a principal responsável pela educação dos filhos, incluindo as tarefas escolares (SARMENTO, 2008). E essa realidade foi registrada pelas professoras também no atendimento aos estudantes com TEA.

Almeida e Branco (2017), ao realizar uma pesquisa com 20 famílias de diferentes classes sociais em Belo Horizonte, MG, concluíram que apesar de já existir uma tendência de maior participação dos pais na educação dos filhos, ainda existe uma forte divisão de gênero nas tarefas relacionadas à escola, com as mães assumindo a maior parte do trabalho. No entanto, essa divisão não é homogênea e varia de acordo com a classe social. Em famílias mais pobres, as mães são as principais responsáveis pela educação dos filhos, enquanto em famílias mais ricas, os pais tendem a se envolver mais nas atividades escolares. Além disso, os autores apontam que as desigualdades de gênero e classe na divisão de tarefas podem gerar diferenças no desempenho escolar e nas oportunidades futuras das crianças. Por isso, é fundamental promover a igualdade de gênero na distribuição do trabalho doméstico e na educação dos filhos.

A maior dificuldade citada pelas professoras regentes foi o distanciamento dos alunos, em alguns casos, elas nem chegaram a conhecer a criança pessoalmente, não tiveram nenhum tipo de contato real com ela, o que para elas se tornou um obstáculo maior, pois tinham que trabalhar somente com as informações que possuíam do laudo da criança e o que a família, no caso a mãe, relatava por meio de mensagens.

A avaliação também foi um grande desafio, já que a única forma de avaliar era por meio das atividades que eram realizadas em casa e encaminhadas para as professoras, mas, como as professoras falaram, não tinha como saber se a criança realmente realizou a atividade ou a mãe contou as respostas apenas para que a criança preenchesse os espaços.

Como uma professora relatou, em uma sondagem por chamada de vídeo, ela percebia que a mãe estava atrás da câmera falando as letras para que a criança repetisse para a professora. Interferindo completamente na avaliação diagnóstica do estudante, impossibilitando que a professora identificasse qual era as necessidades de aprendizagem daquele estudante.

Dentre os direitos do estudante TEA, cabe ressaltar o direito ao professor tutor, quando comprovada a necessidade, previsto pela Lei Nº 12.764/2012: “[...] em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, n.p.).

Nas entrevistas nota-se que nem todas as crianças tem o acompanhamento de professor tutor, apenas três crianças, sendo que estas são da mesma escola. O que faz refletir sobre a prática das escolas frente à inclusão, como está esse procedimento na atualidade? Por que durante a pandemia e o ensino remoto apenas uma escola possuía professor tutor e as demais não?

Outra situação preocupante é que uma das crianças que não tem o professor tutor, também não recebe acompanhamento do professor da sala de recursos/multifuncional, como os outros dois estudantes que não tem professor tutor. Tais situações indicam que a forma de conduzir a educação inclusiva não é a mesma em todas as escolas municipais pois elas são afetadas por fatores internos de organização e externos que englobam características da região onde estão localizadas e dos grupos familiares atendidos.

Com relação ao nível de desenvolvimento dos estudantes, somente uma professora demonstrou estar satisfeita com o desenvolvimento da sua aluna, de acordo com ela, “levando em consideração o momento, a situação em que vivemos, acho bem satisfatório sim, ela consegue realizar as atividades com certa autonomia, escreve em caixa alta, faz leitura, interpreta texto” (P. 3).

Já as demais professoras não consideram que seus alunos obtiveram grandes resultados, e demonstraram grandes preocupações com a defasagem que estes terão em longo prazo.

Comparando as respostas das professoras é possível identificar o que levou uma aluna a resultados satisfatórios e os demais não.

Nos relatos da professora que considera que sua aluna teve desenvolvimento satisfatório, nota-se uma forte interação da família, mãe e pai, essa aluna também possuía uma professora tutora muito presente e com experiência com estudantes TEA, além de que a professora regente e professora tutora trabalhavam sempre juntas, numa perspectiva de ensino compartilhado.

Muitas das atividades e materiais que auxiliaram no desenvolvimento da aluna, foi desenvolvido pela professora tutora, que estava em constante contato com a professora regente, onde ambas identificavam as dificuldades da estudante e buscavam juntas recursos que pudessem auxiliar.

O atendimento a essa aluna foi diferente dos demais, tanto no âmbito familiar, quanto no âmbito escolar, a tutora com experiência e conhecimento de TEA foi de extrema importância para o crescimento da estudante.

Diferente dos outros dois alunos que também possuíam professores tutor, porém, não com o mesmo conhecimento e experiência, e pelo o que a professora contou, também não tão ativo.

Aqui fica nítida a importância do acompanhamento do professor tutor especializado, com real conhecimento do TEA.

O envolvimento de toda a equipe pedagógica no processo de inclusão é de suma importância, todos devem estar aptos para receber o estudante TEA, e conhece-lo para que sejam feitas todas as adaptações curriculares necessárias, sejam elas de grande ou pequeno porte.

Como já dito antes, quatro professoras mencionaram que a equipe pedagógica é participativa, sempre auxilia em tudo que é necessário, mas como já vimos, o discurso parece um pouco contraditório. E uma professora deixou muito claro que a equipe pedagógica da sua escola, não é presente, deixando muito a desejar. A atuação da equipe pedagógica não foi alvo dessa pesquisa diretamente, no entanto, ressalta-se a importância da participação de toda a escola na educação inclusiva.

Quanto a formação inicial das professoras entrevistadas, três tem como formação inicial o Magistério, duas a graduação em Pedagogia, mas nenhuma parou na formação inicial. As professoras que começaram com o Magistério cursaram Pedagogia posteriormente, e três professoras cursaram especializações, duas em Psicopedagogia Institucional e uma em Gestão Escolar.

Todas as entrevistadas julgaram importante a formação continuada e específica sobre o TEA. Relataram que a Secretaria de Educação oferece formações, mas que voltadas para esse tema são poucas, que sentem necessidade de que haja mais cursos nessa área, que apresente metodologias,

nas palavras de uma delas “ferramentas que possibilitem o professor auxiliar melhor o aluno”. De acordo com Mello e Barby (2021, p. 2):

[...] há a necessidade de ampliar as ações de formação inicial e continuada dos docentes. A disseminação de fundamentação teórica e o incentivo às discussões acerca das práticas pedagógicas podem auxiliar os docentes no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, ou qualquer outra necessidade especial.

Dessa forma, a formação que todas julgam imprescindível, e que realmente atenderia as necessidades e as angústias dos professores ainda não foi ofertada. Mas nota-se que estas se encontram ansiosas por mais informações, orientações, recursos e metodologias diferenciadas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do estudante TEA é um tema que traz muitas reflexões e angústias, pois ainda se trata de algo muito desafiador. Apesar de ser um assunto muito debatido, nota-se uma grande falta de informação sobre o mesmo, e os demais assuntos que o norteiam, como o currículo adaptado.

A pandemia da Covid-19 causou grandes preocupações aos professores de um modo geral, com relação a aprendizagem dos estudantes, uma vez que preocupações sobre como o ensino remoto aconteceria e qual o nível de qualidade que seria possível manter nas aulas foram constantes.

O ensino remoto trouxe muitas incertezas aos professores quanto as suas práticas pedagógicas, a eficácia desta, suas metodologias e atividades. Todos precisaram buscar novas alternativas, se reinventar para conseguir manter o ensino-aprendizagem mesmo a distância. E a maior dificuldade, citada por todas, claro, a própria distância, a falta de mediação presencial com o estudante TEA.

Para os estudantes TEA um desafio ainda maior, tendo em vista a necessidade da rotina para estas crianças, e os danos que a falta ou a ruptura repentina desta podem causar. Como podemos perceber nos relatos das professoras entrevistadas, foi o que de fato aconteceu com seus estudantes incluídos. Pouca ou nenhuma adaptação ao novo sistema de ensino, não aceitação da figura da mãe como intermediadora na realização das atividades remotas, recusa

em realizar as atividades, resistência aos novos recursos de ensino, como mensagens de voz, vídeos, fotos e vídeos-chamadas.

Outro fator relevante que ficou evidente foi a importância e necessidade do acompanhamento do professor tutor preparado para a função, com conhecimento para desenvolver a função.

O envolvimento da equipe pedagógica é primordial, toda a escola deve estar envolvida no processo de inclusão para que este aconteça de forma eficaz.

A inclusão do estudante TEA não se restringe ao trabalho do professor regente, tão pouco somente ao trabalho desenvolvido pela equipe da sala de recursos/multifuncional. Para que a inclusão seja real, e o desenvolvimento acadêmico da criança seja satisfatório, é necessário o envolvimento de todos, equipe pedagógica, direção, equipe da sala de recursos/multifuncional, professor regente, professor tutor e principalmente a família do estudante incluído.

Ao mencionar as práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante o ensino remoto, é possível concluir que a pandemia da Covid-19 gerou grandes desafios para a educação, especialmente para aqueles que demandam necessidades educacionais especiais. Adotar práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA durante o ensino remoto foi fundamental para garantir a continuidade da educação desses alunos, bem como para promover o seu desenvolvimento e aprendizado.

Na pesquisa aqui realizada, foram entrevistadas 5 professoras, de diferentes escolas municipais de Guarapuava, PR, que atenderam a alguns critérios pré-estabelecidos: regentes de turmas entre o 1º e 3º ano do ensino fundamental – Séries Iniciais, por se tratar do ciclo de alfabetização; terem alunos com TEA incluídos; ser professor do ensino público. As entrevistas foram realizadas de forma *online*, devido ao período de pandemia e distanciamento social.

Foram elaboradas 23 perguntas, distribuídas em sete categorias diferentes: 1) Perfil dos Professores, 2) Perfil da Turma, 3) Perfil do Aluno TEA, 4) Planejamento e Práticas Pedagógicas, 5) Desafios do Ensino Remoto, 6) Acompanhamento e 7) Formação Continuada.

As professoras entrevistadas tinham mais de 10 anos de experiência; quatro delas tinham 1 aluno incluído com TEA cada uma, na turma regular, e uma delas tinha 3 alunos incluídos com TEA na turma. Três professoras consideraram o

desenvolvimento acadêmico do aluno com TEA satisfatório e duas professoras consideraram insatisfatório. Todas as professoras concordam que é preciso utilizar estratégias diferenciadas de ensino para alunos com TEA. Sobre a dificuldade do ensino remoto, 4 das 5 professoras julgaram como difícil; 1 delas relatou que não houve muita dificuldade porque os pais eram bastante presentes. Entre as cinco professoras, 3 afirmaram que os alunos não tiveram acompanhamento de professor tutor e 2 afirmaram que o aluno possuía professor tutor. As principais dificuldades do ensino remoto foram o contato com a família, onde o aluno se recusava a responder as mensagens e participar de videochamadas; o horário com os pais era incompatível; não havia contato diário. Entretanto, os alunos que tinham tutor para auxiliar, atendiam as chamadas e participavam diariamente das atividades.

A partir de tais resultados foi possível concluir que as práticas pedagógicas para alunos com TEA durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia são de extrema importância. Foi identificado que as professoras flexibilizaram e adaptaram as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno com TEA durante o ensino remoto. Os resultados insatisfatórios foram ocasionados por outros fatores, como a falta de apoio de um professor/tutor para o aluno e dificuldade em contatar os pais e o aluno diariamente.

Ressalta-se que as práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA durante o ensino remoto foram uma oportunidade para repensar e reorganizar o processo educativo, buscando torná-lo cada vez mais inclusivo e acessível a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.C.M. Autismo: impacto do diagnóstico nos pais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 69, n. 3, 2020, p. 149-155.

ALMEIDA, H.M.; MARQUES, S.S.; CAVALCANTE, M.S.; CAVALCANTI, A.C. Perfil de escolares com transtorno do espectro autista (TEA) atendidos pela Apare-Marabá em 2018. In: CONGRESSO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2018, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA, Marabá, PA.

ALMEIDA, L.M.; BRANCO, A.U. Pais e mães na educação dos filhos: um estudo de gênero e classe. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 2, 2017, p. 367-386.

ALVES, D.G.; PINHO, A.L.S. Ensino Remoto Emergencial: Reflexões sobre a Prática em Tempos de Pandemia. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 1, 2020.

ANGELIS, L.O.; TEIXEIRA, M.C.T.V. Transtorno do Espectro do autismo (TEA): caracterização, diagnóstico e intervenção. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 22, n. 2, 2022, p. 108-125.

ANTUNES, C. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. São Paulo: Vozes, 2012.

ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1. 2020.

APA. ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Texto Revisado**. 5. ed. Washington, DC: Associação Americana de Psiquiatria, 2022. Disponível em: <<https://www.migna.ir/images/docs/files/000058/nf00058253-2.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2023.

_____. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>>. Acesso em 24 mai. 2023.

AZEVEDO, M.Q.O. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, RN, 2017.

BAPTISTA, C.R. O currículo adaptado como estratégia de inclusão escolar: um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

BARBOZA, A.G.; FERREIRA, M.T. A pandemia e a educação domiciliar: um estudo exploratório sobre as percepções de pais e responsáveis. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 1, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2022.

BARRETO, I.S.; MAGALHÃES, C.G.; GONÇALVES, D.T.; ANDRADE, A.A. Processos de intervenção para crianças e adolescentes com Síndrome de Asperger: uma revisão de literatura. **Contextos Clínicos**, v. 6, n. 2, 2013, p. 132-143.

BARROS NETO, S.G.; BRUNONI, D.; CYSNEIROS, R.M. Abordagem psicofarmacológica no transtorno do espectro autista: uma revisão narrativa. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 19, n. 2, 2019, p. 38-60.

BONFIM, J.O.C.B. Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular: um olhar para as teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, 2021, p. 1502-1519.

BOSA, C.A. Educação escolar e transtornos do espectro autista na pandemia de COVID-19. **Jornal de Pediatria**, v. 96, n.4, 2020, p. 452-457.

BOSA, C.A. Autismo: construção do protocolo de avaliação do comportamento da criança. **Revista Psicologia: Teoria E Prática**, v.18, n.1, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre ações de Telemedicina, com o objetivo de regulamentar e operacionalizar as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, 2020. Disponível em <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-247328657>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro autista (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 86 p. Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_a_autismo.pdf>. Acesso em 24 mai. 2023.

_____. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764/2012**. Brasília: 2014. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/413934#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2012.764%2C%20DE,COM%20TRANSTORNO%20DO%20ESPECTRO%20AUTISTA.>>>. Acesso em 24 mai. 2023.

_____. **Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012**, que instituiu 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. Brasília: 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de fevereiro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 15 fev. 2023.

_____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2022.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 15 fev. 2023.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 24 mai. 2023.

BRUNONI, D.; MERCADANTE, M.; SCHWARTZMAN, J.S. Transtornos do Espectro do Autismo: clínica médica, diagnóstico e tratamento. In: LOPES, A.C. **Clínica Médica**: diagnóstico e tratamento. São Paulo: Atheneu, 2014, v. 6, p. 5731-5746.

CAGLIARI, L.C. **Atividades adaptadas**: estratégias para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CANCELLA, C.A.C. A importância da rotina para o autista no contexto escolar. 2019. 49f. Monografia, (Especialização em Educação Especial), Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2019.

CARVALHO, M.P.; ARAÚJO, S.S. O papel do tutor na educação inclusiva. **Educação em Foco**, v. 22, n. 3, 2017, p. 5-26.

CARDOZO, P.R. A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto. 2021. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS, Porto Alegre, RA, 2021.

COSTA, E.F.; NASCIMENTO, F.J. Desigualdades digitais na pandemia da COVID-19: o que a literatura tem a dizer? **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, 2020.

COSTA, J.S.S.; OLIVEIRA, J.S. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo bibliográfico. **Revista de Educação Especial**, v. 31, n. 62, 2018, p. 677-690.

COSTA, M.C.C. Currículo adaptado: uma questão de direito e de justiça. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, 2009, p. 435-448.

DAMBROS, A.R.T. Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo. 2018. 133f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, 2018.

DIAS, E.; PINTO, F.C.F. A educação e a covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, 2020, p. 545-554.

DINIZ, L.T.P.; OLIVEIRA, T.P.; FERREIRA, R.A. O Papel do Tutor em Cursos na Modalidade a Distância: Percepção dos Estudantes de um Curso de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 19, n. 1, 2020, p. 71-92.

FACHINETTI, L.C.; SPINAZOLA, C.E.; CARNEIRO, R.T. Educação inclusiva na formação do professor de ciências: análise de pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, n. esp. 2408, 2021.

FARIA, K.T. et al. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, 2018, p. 353-370.

FERREIRA, L.A.S.; CUNHA, M.F.A. Educação a distância durante a pandemia de COVID-19: um estudo sobre a percepção dos alunos. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 20, n. 1, 2021, p. 123-143.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI Editores, 1985.

FIGUEIREDO, B.Q. et al. Possíveis fatores genéticos e fenotípicos que corroboram a gênese do transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão integrativa de literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, 2022.

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 2016, p. 534-551.

GARCIA, E.C.; RIBEIRO, V.M. Plano de aula: um recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Interface Tecnológica**, v. 11, n. 1, 2014, p. 299-311.

GIL, L.A.S. Formação de professores e educação inclusiva: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, 2012, p. 423-436.

GIL, A.B.; SANTOS, J.F. Atividades adaptadas: uma proposta para a educação inclusiva. **Revista de Educação Especial**, v. 25, n. 41, 2012, p. 597-606.

GLAT, R. **Atividades adaptadas para alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A.L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Revista Einstein**, v. 15, n. 2, 2017, p. 233-238.

GROSSI, M.G.; MINODA, P.C.; FONSECA, M.M.A. Impactos da pandemia da COVID-19 na educação no mundo e no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 19, n. 4, 2020, p. 579-596.

GUARAPUAVA. **Decreto nº 1746, de 17 de junho de 2020**. Princípios para a educação infantil e ensino fundamental. Referencial curricular de Guarapuava: princípios para a educação infantil e ensino fundamental. Guarapuava, 2020. Disponível em: <https://www.guarapuava.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Referencial_Curricular_Guarapuava_2020.pdf>. Acesso em 1 fev. 2022.

GUARESCHI, T. Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares. 2016. 190f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2016.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, v. 27, n. 1, 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **A percepção dos professores da educação básica sobre o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Pesquisa-Percepcao-dos-professores-da-Educacao-Basica-sobre-o-Ensino-Remoto-Emergencial-durante-a-pandemia-da-Covid-19.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2023.

JOYE, C.R.; MOREIRA, M.M.; ROCHA, S.S.D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

KASARI, C. et al. Randomized Controlled Caregiver Mediated Joint Engagement Intervention for Toddlers with Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 50, n. 5, 2020, p. 1713-1726.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LOPES, A.F. O Papel do Currículo na Educação Inclusiva. **Revista Educação em Questão**, v. 53, n. 40, 2015, p. 105-123.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, C.R.S. A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM). 2015. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, RN, 2015.

MACHADO, E.M.; KYOSEN, R.O. Política e política social. **Serviço Social em Revista**, v. 3, n. 1, 2000, p. 111-114.

MACIEL, M.M.; GARCIA FILHO, A.P. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANTOAN, M.T.E. Atividades adaptadas: o que são, como fazer. In: _____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005. p. 103-119.

MASCOTTI, T.S.; BARBOSA, M.L.; MOZELA, L.O.; CAMPOS, E.B.V. Estudos brasileiros em intervenção com indivíduos com transtorno do espectro autista: revisão sistemática. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 12, n. 1, 2019.

MELLO, A.G. A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista durante a pandemia da COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 34, n. 69, 2021, p. 493-506.

MELLO, T. V.; BARBY, A. A. O. M. Desafios na inclusão do estudante com transtorno do espectro do autismo no ensino regular... In: **Anais do XII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED**. Anais...Cajazeiras(PB) AINPGP, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/XIIFIPED2021/410118-DESAFIOS-NA-INCLUSAO-DO-ESTUDANTE-COM-TRANSTORNO-DO-ESPECTRO-DO-AUTISMO-NO-ENSINO-REGULAR>. Acesso em: 16/04/2022.

MOLINA, L.M.M. Análise da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtornos do Espectro Autista e os impactos no Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia de uma universidade pública. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2021.

MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 1, 2020, p. 1-35.

NEVES, P.F.A.C. Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, UFGO, Goiânia, GO, 2018.

NILES, F.O.M. A inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro autista: condições concretas no contexto da escola privada. 2018. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2018.

NUNES, D.R.P.; PEREIRA, D.M. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, 2018, p. 939-960.

OLIVEIRA, M.C. Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular. 2018. 23f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, J.S. Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2017.

OLIVEIRA, R.P. **Planejamento escolar**: compromisso com a educação de qualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde**. 11^a. Ed. OMS: CID-11, 2022. Disponível em: <<https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>>. Acesso em 24 mai. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas: 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 24 mai. 2023.

_____. Conferência Mundial sobre Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. Espanha: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2023.

OZONOFF, S. et al. Estabilidade diagnóstica em crianças pequenas com risco de transtorno do espectro autista: um estudo do Consórcio de Pesquisa de Irmãos Bebês. **Revista de Psicologia Infantil e Psiquiatria**, v. 56, n. 9, 2015, p. 988-998.

PACHECO, J.A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, D.M. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com Transtorno do Espectro Autista. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

PEREIRA, C.C. Atividades adaptadas: uma estratégia pedagógica para a inclusão escolar de alunos com deficiência. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

QUEIROZ, V.M.; SANTO, A.D.; SOARES, M.O.; SALOTO, M.B.S. Estudo de caso sobre acessibilidade em escola municipal, Colatina, ES. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE QUALIDADE DO PROJETO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 6., 2019. **Anais...** Uberlândia, MG, 2019.

RAMOS, F.S. Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão. 2019. 250f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2019.

RODRIGUES, M.A. O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2015.

SÁ, E.M. **Currículo adaptado**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, V.; ELIAS, N.C. Caracterização dos alunos com Transtorno do Espectro Autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, 2018, p. 465-482.

SANTOS, E.C. Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas. 2017. 217f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017.

SARMENTO, M.J. Gênero, masculinidade e cuidados parentais. In: SILVA, S.T.S. **Família e gênero**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2008, p. 105-124.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da Educação Brasileira**. In: O ESPAÇO ACADÊMICO DA PEDAGOGIA NO BRASIL. Projeto de Pesquisa. Campinas, 2005. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em 22 mai. 2023.

SCHWARTZMAN, J.S. **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**: estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP. São Paulo: Memnon, 2015.

SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SIBEMBERG, N. Atenção com o diagnóstico: a suspeita de autismo nem sempre se confirma. In: JERUSALINSKY, A. **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

SILVA, R.F. Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque CTS para alunos público-alvo da educação especial. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, 2016.

SOARES, J.J.S. Alunos com Transtorno do Espectro Autista: buscando um novo olhar. 2020. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Niterói, RJ, 2020.

SOARES, F.M.G.C. Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo. 2016. 220f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2016.

SOUZA, A.L. A importância da formação continuada dos professores da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, 2017, p. 489-500.

SPOSITO, M.P.; CARVALHO, L.M.M.; SOUZA, T.R. A educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades para professores e alunos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 41, n. 23, 2021.

TOTSIKA, V.; MCCONNELL, D. Supporting Students with Autism During the COVID-19 Pandemic: Perspectives from Families and Educators in Australia. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 4, 2021, p. 1424-1436.

VECCHIA, C.C.S.D. Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor. 2017. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Guarapuava, PR, 2017.

VIEIRA, F.; SECO, N. Experiências de aprendizagem online versus ensino remoto emergencial em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 19, n. 53, 2020, p. 1013-1027.

VISMARA, L.A.; ROSENBERG, R.E. Teaching Children with Autism in the Era of COVID-19. **Harvard Review of Psychiatry**, v. 28, n. 4, 2020, p. 226-237.

ZEIDAN, J. et al. Prevalência Global do Autismo: uma revisão sistemática. **Revista Autismo**, v. 15, n. 5, 2022, p. 778-790.

ZIESMANN, C.I. Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky. 2018. 183f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS, Porto Alegre, RS, 2018.

WHITMAN, T.L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa As práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino remoto dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais, sob a responsabilidade de Tatiane Vieira de Mello, que irá investigar como se dá a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista nas séries iniciais, de 1º à 3º ano, visando conhecer como se dá esse processo que compreende desde a adaptação da criança no ambiente escolar, bem como o relacionamento com colegas, professores, funcionários, entre outros, e, principalmente, desempenho acadêmico. Com intuito de verificar métodos de inclusão que atendam não somente as necessidades, mas também as expectativas relacionadas ao processo de inclusão.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 4.427.061

Data da relatoria: 28/11/2020

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você responderá à uma entrevista, a qual será redigida e gravada (somente áudio), para uso de dados na elaboração da dissertação com resultados da pesquisa, após entrevista, haverá 05 observações na turma em que é regente e encontra-se o aluno incluído, onde será realizada anotações em diário de campo, observação da realização das atividades propostas ao aluno, assim como do currículo, planejamento docente e/ou diário docente. As observações não serão participativas, sendo imparciais. Lembramos que a sua participação é voluntária,

você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado o(a) os(as) entrevistas e observações, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O(s) procedimento(s) utilizado(s), entrevistas e observações em sala de aula, bem como de planejamento docente e/ou diário docente e currículo escolar poderão trazer algum desconforto como expor seu trabalho docente, metodologias e atividades acadêmicas. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo de causar o desconforto citado acima que será reduzido pela(o) dialogo e explicitações de como o material será utilizado na pesquisa, além do sigilo da identidade dos participantes, também não serão feitos registros de imagens dos mesmo. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de esclarecer como se dá a inclusão escolar da criança TEA nas séries iniciais no município de Guarapuava, afim de verificar as estratégias pedagógicas satisfatórias para o desenvolvimento acadêmico dos alunos incluídos.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por entrevistas e observações in loco e/ou documental serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) respostas, dados pessoais, áudios, observações e imagens ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos(as) questionários e gravações de áudio, nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

Nome do pesquisador responsável: Tatiane Vieira de Mello
Endereço : Conego Braga, 712, Centro. Guarapuava – PR
Telefone para contato: (42) 99915 4674
Horário de atendimento: 13h às 18h.

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG
Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Vila Carli / CEP: 85040-080 – Guarapuava – PR
Bloco de Departamentos da Área da Saúde /Telefone: (42) 3629-8177

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

Apêndice B – Entrevistas com Professoras

Entrevista

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Qual ano em que atua?
- 3) Há quanto tempo atua como professor regente dos anos iniciais?
- 4) Sexo e idade.
- 5) Quantos estudantes há na turma em que é regente? E quantos são incluídos?
- 6) Quantos estudantes já ensinou com diagnóstico de TEA?
- 7) Quais os comportamentos que você observa no estudante TEA atendido no ensino remoto?
- 8) Como é desenvolvido o trabalho pedagógico no ensino remoto com o estudante TEA?
- 9) Possui um planejamento específico para o estudante incluído no sistema remoto, e registro em diário de classe das atividades desenvolvidas com ele?
- 10) Dos procedimentos pedagógicos utilizados, você julga necessário a proposição de estratégias diferenciadas para os alunos incluídos? Quais?
- 11) O estudante realiza as atividades propostas com autonomia, sim ou não?
Em caso afirmativo, de que forma? (registro, oral, leitor, escriba)
Em caso negativo, o que você faz?

12) Você tem algum instrumento de registro das atividades realizadas com êxito ou não realizadas no ensino remoto com o estudante incluído?

13) Qual é o nível de domínio da leitura e escrita em que o estudante se encontra?

14) Você considera o desenvolvimento acadêmico do estudante satisfatório? Por quê? Aplica algum instrumento de avaliação da aprendizagem?

15) Você identifica algumas dificuldades e/ou facilidades no seu trabalho diário com o estudante TEA no sistema remoto? Quais?

16) O estudante possui acompanhamento de professor tutor, apoio ou algo semelhante? Em caso positivo, você trabalha numa perspectiva de ensino compartilhado com o professor tutor?

17) Em caso negativo, como é desenvolvido o trabalho sem a presença do professor tutor no ensino remoto? Quem acompanha as atividades remotas do(s) seu(s) aluno(s) com TEA?

18) Como é a sua interação com o estudante no convívio diário de forma remota? Relate um pouco como ela é.

19) Como você percebe a adaptação do estudante com relação ao novo ambiente de aprendizagem?

20) Como você percebe a ação da família no apoio a aprendizagem do estudante com TEA nesse período de ensino remoto?

21) Como você vê o processo ensino aprendizagem dos estudantes incluídos com TEA na situação de ensino remoto?

22) Como você considera o envolvimento da equipe escolar com relação a inclusão do estudante TEA no sistema remoto?

23) Que tipo de formação inicial e continuada você considera importante para fomentar o processo de inclusão dos estudantes TEA nos anos iniciais do ensino fundamental?