



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAPANEMA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CLARA MARQUES MOREIRA

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

CAPANEMA-PA

2023

CLARA MARQUES MOREIRA

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada Plena em Pedagogia, sob a orientação da Dra. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa.

CAPANEMA-PA

2023

CLARA MARQUES MOREIRA

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada Plena em Pedagogia, sob a orientação da Prof^ª Dra. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa.

APROVADO EM: ____ / ____ / ____

CONCEITO: _____

BANCA AVALIADORA

Prof^ª. Dr^ª. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa
Orientadora – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Avaliador

Prof^º Dr. César Augusto Martins de Souza
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Avaliadora

Profa Dra. Roberta Alexandrina da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus que me sustentou até aqui, em todos os momentos estive comigo sempre me dando forças, e todas as vezes que orei pedindo a Ele que chegasse até o final ou para conseguir passar por alguma dificuldade que estava tendo, minhas orações foram atendidas.

Segundo, a minha mãe Silvia Pastana que foi uma das minhas maiores incentivadoras e apoiadora nesse processo. Quero agradecê-la por estar comigo nessa caminhada, por apoiar minhas decisões e acreditar no meu potencial. Citando uma das frases que ela mais diz: “Eu não senti tanta dor pra não ter uma filha formada”. Te amo um infinito e em todos os universos.

As minhas amigas de turma e da vida Digeila Mesquita, Francielma Magalhães e Tassyani Magalhães. Dividir esses cinco anos com vocês foi uma das melhores coisas que a Universidade me deu. Vocês alegraram o meu dia, me deram suporte, e nos dias em que eu não acreditava que eu era capaz, vocês estavam lá para lembrar o quanto eu merecia estar onde estava. Vocês foram cruciais para eu conseguir ir até o fim. Amo vocês mil milhões.

A minha orientadora Profa.Dra Neide M. R. de Sousa, agradeço por ter me aceitado como sua orientanda. Com as suas orientações me senti mais capaz de realizar o tão famoso TCC que me amedrontou o curso inteiro e ainda me fez criar vontade de continuar na pesquisa científica.

Ao meu pai Nortis Moreira e minha mãedastra Sirlei Souza que sempre vibraram com minhas conquistas. Aos meu irmãos Janaina Moreira e Heitor Moreira, espero poder ser um bom exemplo para vocês.

A minha comadre Chiara Marques e a minha prima Michelle Marques que sempre me ajudaram e não mediam esforços quando eu precisava delas. A minha família e a todos que participaram dessa caminhada comigo seja direta ou indiretamente.

Sumário	
Resumo	6
1. INTRODUÇÃO	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 <i>Transtorno do Espectro Autista (TEA)</i>	8
2.2 <i>Inclusão escolar e flexibilização curricular</i>	9
3. MÉTODO	12
3.1 Tipo de Pesquisa	12
3.2 Lócus de estudo	12
3.3 Participantes	12
3.4 Instrumentos e procedimentos de levantamento	12
3.5 procedimento de análise	13
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	14
Os sentidos dos professores sobre educação escolar inclusiva.	14
O que pensam os professores sobre o autismo	15
A inclusão de crianças autistas : Práticas pedagógicas e os desafios docente.	17
I) <i>O currículo da escola e sua flexibilização.</i>	17
II) <i>Prática pedagógica: planejamento, metodologias, comunicação e avaliação</i>	18
III) <i>Os desafios da prática pedagógica.</i>	21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
6. REFERÊNCIAS:	24

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Resumo

Este estudo objetiva compreender a inclusão escolar da criança com TEA do ensino fundamental na dimensão curricular. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, participaram da pesquisa sete professores da turma regular de uma escola estadual ao qual este aluno frequenta. O levantamento foi feito através do questionário socioeconômico e de entrevista semiestruturada. No tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados sugerem que apesar da escola e professores se preocuparem com a inclusão deste aluno, não trabalham em relação ao currículo, trabalham no cotidiano tentando amenizar os déficits, sem uma prática planejada com antecedência, porém são docentes com uma visão positiva sobre a inclusão do aluno com TEA, precisando de formação continuada para melhor atender esse público.

Palavras- chave: TEA. Inclusão. Flexibilização Curricular.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática “inclusão escolar do aluno autista no ensino fundamental” surgiu a partir do meu trabalho como estagiária em uma escola pública no qual exercia a função de auxiliar de apoio escolar. Nessa escola minha função era acompanhar a aprendizagem em sala de aula de um estudante de 12 anos com Transtorno de Espectro Autista (TEA). A partir dessa experiência resolvi me aprofundar na temática e transformá-la no meu trabalho de conclusão de curso.

As políticas educacionais orientam a inclusão escolar para um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, uma escola para todos, considerando as necessidades de cada aluno, não somente o público alvo da educação especial, como os que, “por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento” (EDLER CARVALHO, 2004, p.29).

Nessa direção, um dos grupos atendidos pela política educacional inclusiva são os estudantes com TEA ou autismo. O TEA caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento com prejuízo na interação e na comunicação social, nos padrões de comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2013). Crianças com autismo necessitam de atendimento especializado e conjunto de orientações no contexto escolar para o sucesso na aprendizagem. O número de crianças com TEA matriculados nas escolas crescem a cada dia, se fazendo necessário reflexões sobre os processo de inclusão dessas crianças.

A partir dessas considerações esse trabalho é um instrumento a mais de discussão sobre a inclusão da criança autista e as possibilidades de flexibilização curricular.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a inclusão escolar da criança com TEA na dimensão curricular. E especificamente, busca identificar o sentido dado pelas professoras de inclusão escolar e do TEA; assim também analisar o currículo inclusivo e as possibilidades de flexibilização curricular para crianças com TEA do ensino fundamental; além de verificar as práticas pedagógicas dos professores do aluno com TEA no ensino fundamental.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *Transtorno do Espectro Autista (TEA)*

O Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como características, prejuízo na interação e na comunicação social, padrões de comportamentos e interesses restritos e repetitivos, sendo usado a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois cada indivíduo pode manifestar características variadas em intensidades diferentes, de acordo com as experiências que vive ou a necessidade de auxílio que necessita (APA, 2013).

Essas manifestações são classificadas por níveis 1, 2, e 3. Segundo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) “os déficits de desenvolvimento podem ser muito específicos, referente à aprendizagem, ou ao controle de funções executivas, até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (APA, 2013 p.31). Os níveis são usados para entender a necessidade de auxílio que cada indivíduo precisa para realizar as atividades cotidianas, suas experiências sociais, cognitivas e emocionais.

A palavra autismo é de origem alemã que se origina no grego e traz a ideia de “estar dentro de si”, os estudos datam que essa palavra foi usada pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1911 para explicitar “a perda do contato com a realidade, o que acarreta, como consequência, uma impossibilidade ou uma grande dificuldade para se comunicar com os demais” (AJURIAGUERRA, 1980).

Os estudos de Grunya Sukhareva em 1926/1927 e Melanie Klein em 1930, também trazem sua colaboração sobre o autismo. Em 1943 Leo Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins e pioneiro da psiquiatria infantil, trouxe o diagnóstico do Autismo; em seu artigo "*Autistic Disturbances of Affective Contact*" (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo), ele traz uma pesquisa realizada com onze crianças elencando sintomas que hoje conhecemos estarem relacionadas ao autismo: “necessidade de solidão, necessidade de uniformidade. Estar só num mundo que nunca varia” (GRANDIN; PANEK, 2015).

Outra grande colaboradora, nos anos de 1979, foi a psiquiatra Lorna Wing da Inglaterra. Ela traz a teoria de que o autismo não é estático podendo ter variações e diferenças em cada indivíduo, trazendo a primeira noção de espectro, ficando conhecida como “tríade do autismo” ou seja, diferenças de desenvolvimento em três áreas significativas: comunicação, socialização e comportamentos. Ela afirmava que poderia haver ou não prejuízos na mesma intensidade ou maneiras diferentes de se manifestar e que poderiam mudar conforme o momento do desenvolvimento de cada indivíduo. Esses grandes estudiosos e pesquisadores

tiveram uma significativa colaboração para o diagnóstico do autismo, sendo basilar para novos estudos e intervenções (SILBERMAN, 2015).

Houve várias mudanças na compreensão do autismo ao longo dos anos explicitadas nos manuais que caracterizam as doenças e transtornos mentais, como na Classificação Internacional de Doença (CID 10) e no Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM). Antes denominado como psicose infantil, foi modificado para Transtorno Global do Desenvolvimento na CID 10 e inserido na categoria geral dos Transtornos Invasivos do desenvolvimento no DSM III em 1989.

Atualmente é denominado como Transtorno do Espectro do Autismo pela DSM- V. O diagnóstico é feito por profissionais como médicos, psiquiatras infantis e neuropediatras, também buscando a interdisciplinaridade entre psicólogos, professores e outros profissionais, de preferência que o diagnóstico seja realizado na infância, pois com as intervenções desde cedo o desenvolvimento é mais eficiente. Essas mudanças são um marco importante, pois é através delas que as intervenções escolares são baseadas e entendidas.

2.2 Inclusão escolar e flexibilização curricular

Destaca-se a década de 1990, em que houve a introdução da educação inclusiva como política pública no Brasil. A inclusão educacional e escolar é conceituada no Brasil como uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2008).

Um dos grupos atendidos pelas políticas inclusivas foram as pessoas com deficiência. Historicamente existem um conjunto de aportes legais que normatizam os direitos das pessoas público alvo da educação especial. A Lei dos Direitos Humanos em 1948, que foi instituída visando à dignidade do ser humano, nessa reflete-se sobre o direito da pessoa em diferentes contextos sociais, sendo assim um dos primeiros documentos a tratar sobre os direitos do público alvo da Educação Especial. A Constituição Brasileira de 1988 no artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Documentos internacionais importantes para a implementação de leis e políticas inclusivas foram a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A

partir desses, o Brasil começou a discutir a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para além desses documentos já citados também temos o Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (BRASIL, 2012) que especificam e garantem os direitos dessas pessoas.

Nesse contexto histórico, houve o incremento de leis e políticas inclusivas com maior número de matrículas de alunos público alvo da educação especial (PAEE), dentre eles o de pessoas autistas, diante de todo esse aporte de documentos e leis que garantem o ensino e aprendizagem desses alunos os pais estão se sentindo mais confiantes em matricular seus filhos no ensino regular e a tendência é que esses números aumentem, pois com o avanço da ciência o diagnóstico está cada vez mais preciso. Nessa direção é preciso refletir sobre a qualidade da escolarização das crianças autistas.

Estudos indicam que a inclusão educacional de pessoas autista no Brasil, apresenta-se como um desafio, pois, o estigma do diagnóstico já traz esse aluno com o “peso” de ser diferente dos ditos típicos, os professores, sem saber como lidar com esse público, esperam vim dos médicos a prescrição de como lidar com esses estudantes que não aprendem (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013; SILVA, 2016).

A escola sempre foi uma das principais formas de tratamento. No período de 1963 e 1983, período em que surgiu a hipótese de que as causas do autismo fossem biológicas, aspecto este que “corroborou na elaboração de modelos explicativos, baseado na hipótese de possíveis alterações cognitivas que explicariam as dificuldades nas relações, na linguagem, na comunicação etc.” (NUNES, 2018). Nessa época, a educação para o público autista era direcionada exclusivamente para a modificação dos comportamentos. A visão médica recaía sobre a aprendizagem desse aluno, onde o principal foco era na busca de normatizar os comportamentos para se igualar aos demais.

Hodiernamente com o avanço da ciência sabemos que os sintomas do autismo são neurológicos, ou seja, está diretamente ligada com o funcionamento do cérebro. Facilitando uma busca ativa de planejamento e metodologias que busquem desenvolver este estudante nas áreas significativas para seu desenvolvimento, para isso se faz necessário na escola um currículo que possa abranger essas áreas.

O currículo na concepção de Zabala (1998) é o documento ao qual o educador pode usar como referência e critério para sua decisão, tanto em relação ao planejamento como para

intervir no processo de ensino/aprendizagem e avaliação em sala de aula. Seguindo esse ponto de vista a noção de currículo pode se ampliar e incluir proposta para:

“elaboração de projetos educativos e curriculares da escola; propostas relativas ao ensino em determinadas matérias ou áreas, ou em determinados níveis, ciclos ou etapas; propostas para o ensino destinado a alunos com necessidades educativas especiais; descrições de experiências de inovação educativa; materiais para o desenvolvimento de unidades didáticas; avaliações de experiências e dos próprios materiais curriculares, etc.” (ZABALA, 1998, p. 168)

Se apropriar dessa ferramenta é ter em mãos um essencial suporte para o desenvolvimento do seu aluno, principalmente os da educação especial.

Nunes (2018) nos traz uma análise de currículo muito interessante, onde o currículo seria pautado no “conhecimento poderoso”, esse conhecimento é rico não só por trazer a complexidade dos conteúdos, como também possibilita avanços complexos significativos para os alunos, o que enriquece os processos de aprendizagem.

Para os alunos com deficiência, seria como tirá-los de sua zona de conforto, de currículos que os foram expostos historicamente onde não tinha por objetivo primordial desenvolver suas capacidades e potenciais educativos. As pesquisas demonstram que tem sido recorrente ou até mesmo natural oferecer conhecimentos mecânicos e infantilizados para alunos com necessidades especiais, subjugando sua capacidade cognitiva de acesso ao conhecimento poderoso. Que não seja ignorado os alunos que em detrimento de sua deficiência apresentam dificuldade ou comprometimentos na compreensão de conhecimentos mais abstratos, porém é importante que eles entrem em contato com esses conhecimentos, pois, é de direitos destes ter acesso a oportunidades iguais de aprendizagem.

A flexibilização curricular é imprescindível para os alunos com TEA, pois, cada um tem sua forma de aprendizagem diferenciada, um currículo flexível é capaz de desenvolvê-lo significativamente, levando em consideração seu tempo de aprendizagem, a comparação de evolução com o próprio aluno, comparando de onde ele começou e o quanto está evoluindo e a avaliação. Para o professor é importante que se reflita que o aluno com TEA deva ter um currículo que possa lhe dar possibilidades à construção de formas de pensamento que promova a ele estabelecer inter-relações com os conteúdos estudados, para que seja criado, neste aluno, condições que os levem a ser agentes de produção de novos pensamentos (NUNES, 2018).

3. MÉTODO

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, pois, essa abordagem se preocupa com o contexto em que as ações estão ocorrendo, possibilitando formas de melhor compreensão. Nessa abordagem “o pesquisador tenta estabelecer um significado de um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes” (CRESWELL, 2007).

3.2 Lócus de estudo

A pesquisa foi realizada na escola de Ensino Fundamental que atualmente é do 6º ao 9º ano, no município de Capanema-PA. A escola é dirigida pelas freiras da congregação irmãs preciosinas, conveniada com o Estado onde pela parte da manhã funciona como escola privada, do Infantil ao Ensino Médio. Composta por: direção, coordenação, secretaria, sala dos professores, cozinha, sala de aula climatizada e outros espaços como: quadra, espaço de recreação e campo. O levantamento foi realizado em uma turma regular inclusiva com um aluno autista de 12 anos que estava no 7º ano do ensino fundamental e frequentava a escola desde 2021.

3.3 Participantes

Participaram da pesquisa sete professores da sala de aula regular com o aluno autista, onde três são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. O aluno com autismo de 12 anos ao qual frequenta a escola desde 2021, não participou da pesquisa.

Dos sete professores entrevistados, duas professoras têm especialização na área da educação especial. Uma é especializada em educação especial e a outra em TEA. O tempo de docência entre os professores varia de quatro a vinte e nove anos. Alguns professores já tinham contato com o aluno desde o 5º ano. Ambos os professores têm sua jornada de trabalho tanto pela parte da manhã quanto pela parte da tarde, apenas um trabalha nos três turnos, manhã, tarde e noite. Todos lecionando na rede de escolas Estaduais.

3.4 Instrumentos e procedimentos de levantamento

Primeiramente foi direcionado um ofício à diretora para autorização da pesquisa na escola. Segundamente foi pedido a autorização para os professores, através do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), logo em seguida foi feito o questionário socioeconômico e a entrevista semiestruturada. A entrevista tinha como objetivo entender o que eles compreendem por escola inclusiva. Qual sua visão de aluno autista e a flexibilização do currículo de sua escola para esses estudantes. Como eles se planejam, se comunicam e avaliam esse aluno e também quais desafios são encontrados em sua prática pedagógica.

3.5 procedimento de análise

Para a organização e interpretação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração de material e tratamento de dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a transcrição das entrevistas e realizada a leitura flutuante, organizamos os resultados em unidade de sentido ou categorias temáticas. Assim, foram organizadas três categorias temáticas:

- Os sentidos dos professores sobre educação escolar inclusiva;
- O que pensam os professores sobre o autismo;
- A inclusão de crianças autistas: Práticas pedagógicas e os desafios docente.

Os sentidos dos professores sobre educação escolar inclusiva.

Nesta categoria os docentes relataram sobre o que pensam de uma escola inclusiva.. De forma geral, a grande maioria dos professores entrevistados têm uma percepção positiva da inclusão escolar. As unidades de sentido mais relevantes foram: observar e analisar aspectos do ambiente escolar, das práticas pedagógicas e do apoio oferecido aos estudantes; uma gestão consciente de práticas escolares inclusivas; acolhimento aos alunos público alvo da educação especial e o respeito às capacidades e potencialidades de cada um. Do total de sete professores, um participante ressaltou as dificuldades e os desafios de uma prática inclusiva e não destacou aspectos positivos da inclusão escolar. Vejamos as falas de alguns participantes:

Percebo uma escola inclusiva com o exemplo educacional, ou que tenha noção de como ACOLHER corretamente os alunos com deficiência. Dessa forma todos os alunos com qualquer tipo de deficiência ou outra condição citada na LDB devem ter acesso à educação desde a educação infantil (Participante 4).

Percebe-se uma escola inclusiva quando a mesma respeita às potencialidades de cada discente, respeitando suas capacidades individuais, garantindo o direito de educação para todos (participante 5).

A educação inclusiva tem como princípio a igualdade de oportunidades independente da sua cor, raça, religião, gênero ou deficiência; proporcionando um ensino de qualidade que busque o pleno desenvolvimento dos estudantes. Segundo Sousa e Oliveira (2022) a inclusão

escolar, na perspectiva de educação especial, se faz necessário que as crianças aprendam juntas, independente das suas diferenças, potencialidades e dificuldades, buscando atender as necessidades educativas de cada aluno.

Os professores entrevistados compreendem a importância da inclusão escolar e dos benefícios que esta traz aos estudantes; contudo, um entrevistado ressaltou as dificuldades no cotidiano escolar, conforme a fala do participante 1:

É uma coisa bonita, a inclusão desses alunos, mas na escola pública, como professor, esbarro em muitos desafios, já que necessitam de atenção especial, e em muitas vezes não há um profissional específico, aí entro para tentar diminuir as barreiras (participante 1).

Entende-se que a inclusão é algo muito bonito, mas tem os desafios encontrados nas escolas públicas, um deles como citar o docente é a falta de um profissional específico que possa dar uma atenção especial a esse aluno. Outros desafios também encontrados são: o despreparo para lidar com os imprevistos do cotidiano, a falta de suporte, de recursos, fazendo com que esse profissional entre para diminuir os impactos, mas ocasionando um atraso tanto para o aluno com TEA como para os demais, pois como citado, os alunos necessitam de atenção especial, atenção essa muito difícil de ser compartilhada em uma sala com 20 a 30 alunos, a realidade das escolas públicas.

A educação inclusiva na perspectiva da educação especial busca subverter práticas que segregam e discriminam, e oferecer qualidade nos processos de aprendizagem. Para tanto, a inclusão escolar envolve um conjunto de ações que se iniciam na flexibilização do Projeto Político-Pedagógico e do desenho curricular das escolas públicas (com modificações nas práticas pedagógicas, metodologias, recursos complementares, suplementares, avaliação, dentre outros). Para além dessas flexibilizações, há necessidade de que a Educação Inclusiva seja um ponto circunstanciado com especificações para cada tipo de deficiência ou diferença nas identidades dos atores educacionais. Ademais, faz-se necessária a acessibilidade física, desenho universal, eliminação de barreiras atitudinais, utilização de tecnologia assistiva e preparo ou formação dos profissionais da educação, dentre outros, para atender às diversidades que adentram as escolas públicas (GLAT, 2011; CARVALHO, 2016; SOUSA; NASCIMENTO, 2018; SOUSA; OLIVEIRA, 2022).

Para que uma escola seja inclusiva não basta só ter alunos com necessidades especiais matriculados, tem que se fazer desde os projetos da escola, trazendo apoio para que essas crianças permaneçam e tenham sua aprendizagem assistida por todo o corpo escolar, proporcionando seu pleno desenvolvimento.

O que pensam os professores sobre o autismo

Neste depoimento os entrevistados colocaram o que pensam sobre as pessoas com TEA. Nas falas o que se destaca é a percepção de um aluno que precisa de uma atenção diferenciada e que tem uma grande capacidade de aprender. As unidades de sentido retiradas foram: precisa muitas das vezes de silêncio, atenção especial e exclusiva; cada aluno autista é único; tem suas particularidades e capacidades; um aluno que tem uma capacidade enorme e que precisa ser bem trabalhado. Um participante mencionou sobre as metodologias eficazes voltadas para o TEA. Vejamos algumas falas:

Cada aluno autista é único, com suas próprias forças, desafios e necessidades. É fundamental fornecer um ambiente inclusivo e de apoio, com ajustes adequados, para que os alunos autistas possam prosperar e alcançar seu potencial (participante 2).

O aluno autista tem suas particularidades e capacidades que precisam ser consideradas e respeitadas, o que faz com que os professores revejam suas atitudes e formas de trabalho (participante 5).

Ter uma visão positiva dos alunos com TEA é um grande passo para uma colaboração eficaz no desenvolvimento desse aluno. Perceber essa visão vinda de docentes que estão em contatos com esses alunos é um pequeno/grande avanço, pois, em pesquisas como a de (NUNES, AZEVEDO E SCHMIDT, 2013; SILVA, 2016) o que percebe-se é o peso que a criança traz com o seu diagnóstico. Para Schmidt et al (2016) essas crenças podem influenciar no comportamento do professor perante esse aluno, podendo perceber como passíveis ou não de uma intervenção externa.

Promover a inclusão da pessoa com autismo, não é apenas colocá-la em uma sala de aula regular, vai além disso, é preciso promover a essa criança aprendizagens significativas, é investir em suas potencialidades, para poder desenvolver uma criança que aprende, pensa, sente, que participa de um grupo social e que se desenvolve com ele, com toda sua singularidade (PLETSCH; LIMA. 2014). Assim como nos coloca a participante 6 em sua fala:

É aquele aluno que precisa não só de um olhar especial, mas também de metodologias apropriadas e eficazes para seu processo de ensino aprendizagem. (participante 6)

Nunes (2018) nos traz a importância da escolarização para os alunos com TEA, para o autor espera-se que o professor compreenda que esta criança é um ser pensante, que representa o mundo de uma maneira atípica, mas que sente, aprende assim como os demais, mas de sua forma peculiar. Cabe ao professor desenvolver caminhos alternativos e recursos especiais que possam extrair o seu melhor. Para isso o uso de metodologias se mostra coerente nesse momento, onde o docente pode trazer métodos que melhor desenvolva seu aluno.

A inclusão de crianças autistas : Práticas pedagógicas e os desafios docente.

Essa categoria temática foi organizada em três subtópicos: I) O currículo da escola e suas flexibilização II) Prática pedagógica: planejamento, metodologias, comunicação e avaliação III) Os desafios da prática pedagógica.

I) O currículo da escola e sua flexibilização.

Nessa subcategoria percebemos como o professor vê o currículo da sua escola e se há flexibilizações necessárias para atender o aluno com TEA. Segundo os participantes o acolhimento e a preocupação da parte da escola existe para os alunos com autismo, mas ainda há um despreparo do corpo escolar para atender eficientemente esse público.

As unidades de sentido que mais se destacaram foram: há uma preocupação em relação a flexibilização do currículo, é preciso empenho para a busca de um profissional exclusivo; as escolas precisam ter cuidadores, sala de AEE; os professores se esforçam no planejamento de aulas adaptadas; observo a escola ainda despreparada; a flexibilização para os demais alunos não acontece. A escola ainda não está preparada, a maioria dos profissionais são bastante flexíveis e acolhedores, mas ainda não nos capacitaram para oferecer uma educação de qualidade a esses alunos.

Para Lopes e Macedo (2011) os estudos curriculares apresentam o currículo de formas diversas, mas podemos observar alguns aspectos em comum que o fundamentam: a ideia de organização e sistematização de situações de aprendizagem, podendo partir tanto do docente, como das redes de ensino para dar conta do processo educativo dos alunos.

Esta é apenas uma simples definição, que não dá conta de abranger toda a complexidade que perpassa os debates curriculares (NUNES, 2018). Para isso temos teóricos como Zabala, Sacristán, Nunes, dentre outros que debatem sobre as representações do currículo do passado até hodiernamente.

Analisar o currículo escolar não é uma tarefa fácil, ele é composto de instrumento palpáveis como o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é realizado pela escola, a esfera administrativa, em comunhão com a comunidade escolar, junto com os planos de ensino e de aulas elaboradas pelos docentes, é também composto de diferentes relações e conteúdos que se estabelecem do cotidiano escolar (NUNES, 2018).

Para Sacristán (2000) quando definimos o currículo estamos por definir a concretização das funções da escola, situando-a em um determinado momento histórico e social para o nível ou modalidade educativa a qual está organizada. Deste modo, o currículo ganha formas e objetivos diferenciados conforme o público alvo da instituição.

Podemos ver que a flexibilização curricular pode partir tanto dos professores e/ou das redes de ensino. Na escola há uma preocupação com esse aluno, mas ainda de uma forma muita vaga, mas não menos importante, que é por exemplo a busca de “um profissional exclusivo”, como veremos na fala de um entrevistado, que no caso da escola é o auxiliar de apoio escolar.

Pelo que presenciei, há uma preocupação em relação a essas situações, um empenho na busca de um profissional exclusivo, pois em outras escolas com o mesmo quadro, nunca chegou nenhum suporte (participante 1).

Precisa avançar, pois muitos ainda não contam com cuidadores, além das escolas não terem sala de AEE, muitas vezes os professores se desdobram para preparar suas aulas adaptadas (participante 3).

Na verdade, vejo muita teoria. O currículo existe, entretanto a flexibilização para os demais alunos não acontece (participante 7).

O que verificamos é o desdobramento dos docentes para tentar amenizar as brechas que aparecem na aprendizagem desse aluno, mas de forma corriqueira, fazendo essas adaptações conforme ele vai achando necessário no decorrer da sua prática, ou seja, sem um documento palpável em que ele possa está avaliando esse aluno de forma continuada, onde possa descrever suas metodologias, seus avanços e estagnações. É o que iremos identificar no tópico a seguir.

II) Prática pedagógica: planejamento, metodologias e avaliação

As práticas pedagógicas estão atreladas ao currículo, entende-se por prática curricular “ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes

dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), os quais são vinculados ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes” (PLETSCH, 2014).

No que tange ao assunto planejamento os professores puderam expressar como está o planejamento em sua escola, destacando as seguintes unidades de sentido: Exige estudo e mais planejamento de atividades especiais para esse tipo de aluno; Desafiador, porém muitos que tenho encontrado não precisam de práticas diferentes, a maioria sabe ler e isso tem nos ajudado; A escola apresenta suporte físico sim e profissionais flexíveis, mas sinto que precisamos de capacitações mais específicas. Vejamos algumas falas:

De acordo com o desenvolvimento e capacidades do aluno autista, não se tem um planejamento específico, pois o aluno com espectro autista acompanha com clareza e qualidade o ensino. No entanto, existe uma parceria entre turma e professor, para que se respeite as particularidades do aluno. Por exemplo: evitar barulhos excessivos. Dessa forma garantindo ao aluno o seu desenvolvimento educacional. (participante 5)

A escola apresenta suporte físico sim e profissionais flexíveis, mas sinto que precisamos de capacitações mais específicas. (participante 6)

Não há. Apesar de termos uma certa preocupação, nós não temos formação adequada e nem o Estado nos condiciona. (participante 7)

Para Brande e Zanfelicce (2012) O planejamento deve conter atividades que desenvolvam além da alfabetização, o desenvolvimento da oralidade, que exija deste aluno o debate e a reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Entende-se que não há um planejamento antecipado ou específico para o aluno, pois segundo a fala do participante 5 o aluno acompanha os conteúdos assim como os demais, apenas lidando com a turma no geral para que entenda a sensibilidade auditiva do aluno com TEA e possam incluí-lo evitando barulhos excessivos. Os demais participantes pontuam a dificuldade de planejamento, ou a falta dele, por conta da falta de preparo voltado especificamente para o TEA, o que causa, mesmo com o suporte dos outros profissionais, um déficit nessa área, não tendo como avaliá-lo de forma eficaz.

Em seguida veio a pergunta sobre as metodologias que eles utilizam em sala de aula regular. Sobre essa pergunta podemos observar as seguintes unidades de sentidos: Atividade ou prova diferenciada dos outros, se o aluno apresentar muita dificuldade de acompanhar a

turma; Análise de comportamento, comunicação alternativa, estratégica visual; visto que o aluno consegue acompanhar o raciocínio e desenvolvimento da classe utiliza-se a mesma metodologia para ambos. Destaco as seguintes falas:

Visto que o aluno consegue acompanhar o raciocínio e desenvolvimento da classe. Utiliza-se a mesma metodologia para ambos, por exemplo: aulas dialogadas, rodas de conversas, leituras complementares do livro didático e socialização de atividades (participante 5).

Meu aluno consegue acompanhar a turma sem muitas especificações particulares, têm rendimento até melhor do que alunos ditos “normais”. A diferença com ele é no observar mais atento, na tentativa de trazê-lo de volta aquele ambiente sempre que se perde em seu “mundo particular” (participante 6).

O processo de escolarização de um aluno com TEA implica um observar atento dos envolvidos. Para Nunes (2018) esse observar implica em:

“um constante olhar sensível do professor, um olhar de cunho investigativo, que verifique seu potencial de avanço, e conforme este aluno for respondendo de maneira positiva o professor vai avançando nos conteúdos escolares, de modo que este aluno tenha não só o acesso ao conhecimento sistematizado, mas consiga desenvolver aprendizagens significativas que promovam pensamentos elaborados” (NUNES, 2018)

Nas falas dos professores podemos perceber que apesar de não terem um planejamento, eles procuram com seu olhar atento buscar compreender as dificuldades e procurar soluções que possam ajudar no aprendizado do seu aluno. Observamos também que esse aluno consegue acompanhar a turma, não exigindo muitas metodologias diferenciadas. O participante 6 nos mostra seu observar para chamar a atenção do aluno para que volte a focar na aula, o que entende-se que esse docente está com seu olhar atento, percebendo as dificuldades e como melhor ajudar o aluno nesse processo.

Por fim iremos entender como se faz a avaliação desse aluno no contexto de sala de aula regular. Para Zabala (1998) no que diz respeito às intervenções pedagógicas, segundo o autor:

“A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.” (ZABALA, 1998)

As intervenções pedagógicas partem do planejamento e depois da avaliação, para que o docente possa avaliar como está sendo sua prática e se seu aluno está alcançado os conhecimentos repassados ou não. Podendo assim ter inserir novas metodologias para melhor lhe atender.

Aqui veremos como os docentes entrevistados fazem a avaliação com seu aluno. Destacando as principais unidades de sentido: Até hoje meus alunos autistas sempre tiveram um grau intelectual muito bom, basta saber estimular; a avaliação de um aluno autista deve ser realizada de forma individualizada; a avaliação é processual, consiste em observação cotidiana e do comportamento do aluno. Observemos algumas falas:

O aluno em questão se desenvolve com qualidade, com um percentual bom, médias boas. Além de ser um aluno esforçado, dedicado, o que o ajuda no seu desenvolvimento educacional de qualidade (participante 5).

A avaliação é processual, consiste em observação cotidiana e do comportamento do aluno. Não se pode avaliar sem antes pensar ou refletir sobre todos os aspectos (participante 4).

Percebemos a compreensão dos docentes na hora de avaliar seu aluno, aderindo a avaliação processual, onde o mesmo é avaliado no cotidiano, seu comportamento, no fazer as atividades, na participação em sala e nos trabalhos e na sua dedicação na participação das aulas. Observando as características, dificuldades e potencialidade do seu aluno para melhor lhe atribuir uma boa avaliação.

Na concepção de Nunes (2018) que nos traz uma questão muito importante para a escolarização de alunos com TEA que é o tempo. Outra questão importante na escolarização do aluno com TEA é o tempo. É importante que haja essa flexibilização curricular, respeitando o ritmo de aprendizado do seu aluno. Para ela esse ritmo deve ser respeitado de forma que: “se valorize o aprendizado qualitativo dos conteúdos e não o aprendizado pela quantidade de conteúdos que aquele aluno entrará em contato na escola, sem de fato ter um aprendizado efetivo” (NUNES 2018)

III) Os desafios da prática pedagógica.

Neste subtópico veremos quais são os desafios que esses professores encontram na sua prática pedagógica. Destaque para algumas unidades de sentido que são: O número de alunos nas salas é uma dificuldade da aprendizagem; a falta de cursos, formação e treinamentos, ocasionando a falta de conhecimento para melhor lidar com as situações; São diversos ! O principal atualmente sinto que é a indisciplina por parte da maioria dos alunos e a falta de acompanhamento escolar fora da escola. Vejamos algumas falas dos docentes:

Materiais adaptados e meu maior desafio são com os alunos que ainda não tem laudo, além da leitura a falta de cursos, formação e treinamentos, ocasionando a falta de conhecimento para

melhor lidar com as situações, também foi colocado o peso que o diagnóstico traz e também a falta dele, pois é fica mais difícil intervir (participante 3).

O número de alunos nas salas é uma dificuldade da aprendizagem em geral e com os autistas é maior ainda por causa da necessidade de silêncio ou de um espaço reservado para eles (participante 1)

Como colocado pelos professores os desafios são diversos, é a sala de aula com muitos alunos, a não colaboração da turma, os materiais não adaptados, o peso do diagnóstico ou a falta dele, a falta de formação, dentre outros. Aqui vimos apenas alguns desafios encontrados por esses docentes, podendo ser elencados outros a depender do contexto que o aluno está inserido.

Existem vários desafios nas práticas curriculares que advém “da insuficiência e redução de investimentos necessários em políticas voltadas a melhorias da educação em geral” (MENDES, 2020). Esses fatores colaboram nas dificuldades de se fazer uma inclusão eficiente. Esse déficit é sentido pelos professores que ficam muitas das vezes responsáveis pela maioria do trabalho quando se é colocado de frente com um aluno com necessidades especiais sem ter nem um preparo para isso, tendo que se virar como pode para melhor receber esse aluno em sala de aula regular, porém com êxitos que não são tão favoráveis.

Segundo Brande e Zanfelize (2012) os desafios que são trazidos pela inclusão escolar, não são previamente conhecidos pelos participantes do âmbito escolar: diretores, coordenadores, professores e até mesmo os pais, sendo assim, impulsionadores de aprendizagem para todos que participam desse processo.

Para Mendes (2020) a concepção de inclusão não deve ser vista como algo romantizado, mas como um princípio continuado, mesmo marcado por dificuldades e contradições busque uma prática ressignificada de educação que realmente favoreça de fato a formação mais ampla dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo ao propor compreender a inclusão escolar da criança com TEA na dimensão curricular investigar, os resultados revelaram que os professores se preocupam com a inclusão da criança autista, mas ainda de forma muito vaga; fazendo na medida do possível alterações em suas práticas pedagógicas para melhor ter resultados com seu aluno.

No que se refere ao planejamento, os professores em suas narrativas informaram a dificuldade de planejar e principalmente de flexibilização curricular. Segundo os mesmos, relatam a falta de formação especializada em educação especial e autismo. Os professores buscam acolher o aluno autista em sala de sala, essa é uma características muito importante para o corpo escolar,

Os resultados da pesquisa indicaram que para os participantes a falta de formação é um grande problema que traz atraso na inclusão escolar, como também na aprendizagem do aluno com TEA. O que fica como um grande projeto de pesquisa para o futuro na área de formação dos professores.

Trabalhar a educação escolar de crianças autistas em escolas públicas é um grande desafio, considerando um conjunto de fatores. A falta de formação em serviço de professores para atender as demandas dos alunos PAEE; os poucos recursos suplementares, a dificuldade de disponibilizar equipe multidisciplinar no atendimento a criança ou de professor especializado em educação especial, dificuldades de adaptações e flexibilizações curriculares e materiais adaptados, a carência do acompanhante especializado são algumas barreiras que dificultam a materialização de uma educação escolar inclusiva.

6. REFERÊNCIAS:

AJURIAGUERRA, Julian de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Masson do Brasil Ltda, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5 TR**: Manual de diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BRANDE, Carla; ZANFELICE, Camila. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Edu. Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p.43-56, 2012.

BRASIL. Lei nº **12.764 de 27** de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 12 de jun. de 2023.

BRASIL, Lei nº **13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 12 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.861/19, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jul. 2019.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 12 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista.** Pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Editora Record Ltda, 2015.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Teorias do currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES Débora Regina de Paula; AZEVEDO Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, vol. 26, núm. 47, septiembre-diciembre, 2013, pp. 557-572 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil

MENDES, Mônica Ferreira. **A prática curricular de uma professora de apoio pedagógico no município de Breves-PA: Perspectivas da inter-relação entre a Educação Especial e a Educação Comum.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em educação Básica, Universidade Federal do Pará, p. 138, Belém, 2020.

NUNES, Jessica Ferreira. **O Currículo de escolarização de alunos com TEA no ciclo I do Ensino Fundamental da É EMEIF Rotary: Problematizações sobre o conteúdo escolar.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, p. 211, Belém, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes Políticas, Práticas Curriculares e deficiência intelectual.** 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, Márcia. D.; LIMA, M. F. C. **A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica.** In. Seminário Internacional de Inclusão Escolar, 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 01-10, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** 3a ed. São Paulo: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. Inclusão Escolar e Autismo: Uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v.18. 222-235. São Paulo. Jan-abr. 2016.

SILBERMAN, Steve. **Neurotribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity.** New York: Penguin Random House, 2015, p.534.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SOUZA, Neide M. Fernandes R; OLIVEIRA, Luane de Cássia Carvalho. O Transtorno do espectro autista (TEA) e a inclusão escolar: Os sentidos dos professores do Ensino Fundamental. **Nova revista Amazônica**. v. X. n° 03. dez 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.