

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**  
**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JESSICA SOARES OPPATA**

**O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DA CRIANÇA COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR:  
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES**

**PONTA GROSSA**

**2023**

**JESSICA SOARES OPPATA**

**O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DA CRIANÇA COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR:  
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial  
para obtenção de título de Licenciada  
em Pedagogia pela Universidade  
Estadual de Ponta Grossa.  
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ubiali  
Ferracioli.

**PONTA GROSSA**

**2023**

JESSICA SOARES OPPATA

**O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DA CRIANÇA COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR:  
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Ponta Grossa,        de        de 2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli - Orientador  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Profa. Carina Alves da Silva Darcoletto  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karen Ribeiro  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

## DEDICATÓRIA

Aos meus queridos alunos, que inspiraram  
a busca do conhecimento docente.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares, especialmente pai e mãe, que me apoiaram no processo de formação.

Ao meu orientador, Marcelo Ubiali Ferracioli e outros professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, os quais mediaram seus conhecimentos que enriqueceram minha formação.

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Profa. Carina Alves da Silva Darcoleta e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karen Ribeiro, pelas contribuições.

Aos meus colegas de turma que estiveram nesta jornada por 4 anos, de modo cooperativo.

Aos meus colegas de trabalho por todo apoio, experiências e conhecimentos.

A todos que de alguma forma me auxiliaram nesta pesquisa .

## RESUMO

Diante da importância e complexidade da educação inclusiva, mais especificamente da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o presente trabalho teve por objetivo investigar concepções e experiências de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Ponta Grossa acerca da inclusão escolar de crianças com TEA. O referencial teórico utilizado foi a Psicologia Histórico-Cultural; buscou-se também documentos e autores do campo da educação inclusiva em geral, assim como educação do estudante com TEA. Este foi um estudo qualitativo e exploratório, com coleta de dados empíricos, por meio de entrevistas semi-estruturadas. As participantes foram 7 educadoras: 2 auxiliares de inclusão, 3 professoras regentes e 2 coordenadoras pedagógicas. Utilizou-se para a investigação a técnica da análise de conteúdo. Como resultado, as participantes possuem ideias similares sobre inclusão e TEA, porém as professoras demonstraram maior domínio conceitual sobre o assunto. Conclui-se que educadoras em diferentes funções e lugares na atuação escolar junto ao aluno com TEA levam a alguns relatos distintos, como quando as auxiliares afirmam que são deixadas sozinhas, enquanto as professoras colocam que o trabalho docente deve ser realizado em conjunto, mas nada dizem sobre possíveis dificuldades. Enfim, são descompassos que evidenciam a complexidade da realidade educacional e a necessidade de investimento para superação destes limites que incluem a falta de formação adequada para a atuação.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Transtorno Espectro Autista. Desenvolvimento psicossocial. Formação docente. Concepção de educadores.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COM BASE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	11
CAPÍTULO 2: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATUAÇÃO DOCENTE .....	17
CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	26
3.1 Procedimentos de coleta e caracterização dos sujeitos .....	26
3.2 Análise de conteúdo das concepções e experiências de educadores acerca da inclusão escolar da criança com transtorno do espectro autista .....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	42
REFERÊNCIAS .....	44
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AUXILIARES DE INCLUSÃO .....	49
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS REGENTES .....	51
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS .....	53
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	55
APÊNDICE E - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS .....	57

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou apresentar características sobre os processos do desenvolvimento social com base na psicologia histórico cultural, a fim de articular tais aspectos em relação às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A motivação para realizar esta pesquisa sucedeu diante das experiências que a autora deste trabalho adquiriu nos estágios não obrigatórios, os quais realizou junto a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa em estágio remunerado, atuando em escolas públicas como auxiliar de inclusão de crianças diagnosticadas com TEA, visto que, como consta no Caderno Pedagógico da Educação Especial do Município de Ponta Grossa, o auxiliar de inclusão é um profissional de apoio às atividades educativas dos estudantes inclusos (PONTA GROSSA, 2020), como se detalhará melhor no segundo capítulo. Estas experiências levaram a reflexões que foram ao encontro de estudos sobre a educação inclusiva, ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, considerando que a autora está em processo de conclusão de curso. A realidade do estágio se mostrou desafiante e complexa, já que as demandas que surgiram ao longo da atuação como auxiliar explicitaram múltiplos desafios no campo da inclusão escolar. Dentre estas adversidades e complexidades, figuravam questões sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento psicossocial da criança com TEA.

Nesta pesquisa salientam-se aspectos característicos da interação interpessoal presentes no TEA, articulado ao processo de desenvolvimento psicossocial da criança, visto que o quadro ocasiona complicações que dificultam tal socialização e impactam diretamente na inclusão escolar destes estudantes. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) estas características geralmente correspondem a atividades atípicas no cérebro e regiões do sistema nervoso central responsáveis pela comunicação, socialização e interação. Porém, o quadro ainda não é totalmente compreendido e seu diagnóstico nem sempre é evidente (APA, 2014).

Algumas das características gerais que se tem conhecimento sobre as atividades neurais provocadas pelo TEA estão relacionadas à percepção do eu, outro e nós, o que afeta habilidades sociais, linguagem, identidade, empatia,

consciência das finalidades da comunicação e outros aspectos que acabam se tornando complicadores no processo de socialização e, conseqüentemente, na aprendizagem do sujeito (MATTOS; NUERNBERG, 2011). Orrú (2010, p. 5) afirma que há um crescimento no número de casos identificados deste transtorno e explica que “(...) o aumento pode ser devido também a um maior e melhor diagnóstico e a informações resultantes de maiores estudos e divulgações sobre a síndrome que atinge indivíduos de todos os países do mundo”, deste modo, evidenciando maior frequência de casos nas escolas.

As dificuldades e comprometimentos sociais encontrados no cotidiano da criança com Transtorno do Espectro Autista são desafiadores, particularmente em termos educacionais e sociais. Desta forma, a escola, no exercício da inclusão, tem o papel fundamental de buscar mediações para a aprendizagem social e afetivo-cognitiva destes sujeitos (SILVA, 2019). Deste modo, a busca pelo conhecimento sobre o TEA vem sendo cada vez mais essencial para a ação pedagógica. A escola acaba por assumir a função de proporcionar diferentes experiências ao estudante, a fim de alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem de forma plena, garantindo os direitos e respeitando as individualidades. (BRASIL, 1988).

A partir deste cenário educacional, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: diante das dificuldades sociais que se manifestam no campo da educação, quais seriam as concepções e experiências de educadores acerca da inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista?

Com o questionamento acima, formulou-se o seguinte objetivo de pesquisa: investigar concepções e experiências de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Ponta Grossa acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Pereira (2016) afirma que existem atuações que melhor promovem transformações do pensamento e das aprendizagens do aluno com TEA, no entanto são necessários fundamentos teóricos e práticos específicos nas condutas dos profissionais da educação. Buscou-se tais fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Lev Sememovich Vigotski<sup>1</sup> (1896-

---

<sup>1</sup> Levou-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome deste autor, que variam em decorrência das diferentes traduções de suas obras para o português e espanhol; neste trabalho será adotada a grafia Vigotski e em citações será respeitada a grafia da tradução utilizada.

1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), os quais defendem que o desenvolvimento do ser humano é determinantemente um processo social, histórico e cultural, que não se limita a fatores biológicos, apesar de considerá-los em suas análises.

Orrú (2010) assevera que a Psicologia Histórico-Cultural traz novas possibilidades pedagógicas referente às relações sociais escolares do aluno com TEA. A autora argumenta que o processo da inclusão destes alunos deve ser visto como atividade transformadora, que carece da mediação do professor/auxiliar, visto que esta ação irá gerar diversas consequências, não só na escolarização da criança, mas também em seu cotidiano; relações sociais, relações com a natureza e em seu processo de constituição de visão de mundo.

Vygotsky e Luria (1994) esclarecem que a interação de pensamento e linguagem com o outro e o mundo é mediada através de signos e instrumentos criados pelo ser humano, elaborados e desenvolvidos diante da história humana para satisfazer suas necessidades. Serão estes aspectos teóricos que irão fundamentar as reflexões e resultados de pesquisa contidos nos capítulos seguintes.

Para tanto, a metodologia de investigação caracterizou-se como pesquisa qualitativa e exploratória, com coleta de dados empíricos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 7 profissionais da educação que atuam junto a estudantes com TEA matriculados no Ensino Fundamental da rede escolar municipal: 3 professoras regentes, 2 auxiliares de inclusão e 2 coordenadoras pedagógicas (vide modelos de roteiros de entrevista nos APÊNDICES A, B e C). Todas as participantes foram informadas sobre os cuidados éticos da pesquisa e aceitaram participar, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide modelo de TCLE no APÊNDICE D). As entrevistas foram realizadas e gravadas de modo presencial ou *on line*, via Google Meet®.

No capítulo 1 serão apresentados fundamentos da teoria histórico cultural e suas implicações no desenvolvimento humano. No capítulo 2 serão abordados os temas da inclusão escolar e do Transtorno do Espectro Autista. No capítulo 3 serão apresentados em mais detalhes os aspectos metodológicos do trabalho,

---

assim como a análise de conteúdo das concepções e experiências de educadores acerca da inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista.

## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COM BASE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

No senso comum a palavra desenvolvimento está normalmente associada à ideia de crescimento no sentido orgânico, como pode-se verificar em uma de suas definições encontrada no dicionário Aurélio: “Tornar-se maior ou mais forte, crescer” (FERREIRA, 1986, p. 561). Porém, não será neste enfoque que o desenvolvimento será abordado, já que os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural não referem-se ao mero crescimento orgânico, mas sim ao processo psíquico que acompanha a história social do sujeito. Portanto, o presente capítulo busca apresentar alguns dos fundamentos principais da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase nos processos de desenvolvimento e aprendizagem como base nas ações que constituem a conduta consciente do ser humano.

Ao contrário do senso comum, a Psicologia Histórico-Cultural afirma que as condições do desenvolvimento psíquico não se restringem a fatores biológicos ou naturais, considerando que a constituição e transformação do ser humano reside em sua construção social (PASQUALINI, 2016). Sendo assim, o desenvolvimento é histórica e culturalmente construído, fundamentado na participação do outro na relação do sujeito com o mundo, por meio da ação mediadora (ORRÚ, 2010). De acordo com Martins e Goes (2013, p. 27), “A mediação social implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, o que propicia formas de significar o mundo e agir nele”, ação em que os indivíduos se desenvolvem de forma conjunta e influenciam uns aos outros por meio da comunicação, comportamentos e concepções que se efetivam através de suas atividades.

A gênese da conduta propriamente humana está no fenômeno do trabalho. Para o marxismo, fundamento central da Psicologia Histórico-Cultural, o trabalho é o ato fundante do ser social, definido como intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza, no qual aquele a transforma segundo propósitos previamente elaborados em pensamento, com fins à satisfação de necessidades, ao mesmo tempo em que as consequências deste intercâmbio transformam o próprio ser humano (TONET; LESSA, 2008).

Sobre isso, Saviani explica:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo

nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. É na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Ou seja, a essência humana está nas relações concretas dos próprios humanos organizados socialmente. Um bom exemplo de prática social transformadora foi o domínio do fogo para se aquecer ou das ferramentas de caça para se alimentar, assim como sinais e linguagens para a comunicação, garantindo a sua existência biológica e formando ao mesmo tempo sua existência cultural. Em síntese, segundo Bock,

O homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidade históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. (BOCK, 2004, p. 31)

Isto não quer dizer que os humanos não dependem da natureza ou a transcenderam em absoluto. O que os diferencia de fato dos animais seria sua capacidade de transformação consciente, produzindo forças materiais na forma de instrumentos objetivos e subjetivos que superam os limites biológicos da espécie, como no mencionado exemplo do fogo. Em síntese, de acordo com Darcoleto:

Diferentemente dos animais que já nascem com as características básicas, transmitidas pela hereditariedade, que permanecerão com eles durante toda a sua vida; os homens, para assim o serem, precisam de outros homens que lhes transmitam os elementos necessários para viverem e se desenvolverem em sociedade (DARCOLETO, 2009, p. 85)

Os humanos estão em constante processo de transmissão e mediação de conhecimento e habilidades às novas gerações, ou seja, em sentido amplo, estão em permanente processo educacional. Segundo Vygotski (1991), a atividade mediada será responsável por modificar as funções psicológicas, ao mesmo tempo em que o uso de instrumentos ampliam as possibilidades de ação sobre o mundo, os outros e sobre si mesmo, agora como conduta voluntária medida por signos.

O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo. (...) Se é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, faz-se evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral de comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa (VYGOTSKI, 1995, p.146-147).

O signo corresponde a sinais/símbolos que possuem significados socialmente compartilhados. Partindo deste pressuposto, consideramos que o signo é uma representação, uma imagem figurativa socialmente construída e atribuída a coisas, situações, símbolos. Ao falarmos ou ouvirmos a palavra guarda-chuva, teremos a imagem do guarda-chuva em mente, mesmo que este não esteja objetivamente presente na situação. Portanto, o signo pode representar inúmeros fatores, como imagens, sons, objetos, formas, situações, afetos etc. (PASQUALINI, 2016).

A partir deste entendimento, Vigotski (2018) desenvolveu em suas pesquisas a chamada lei geral do desenvolvimento, na qual o autor estabelece que quaisquer características internas ao modo de ser de um sujeito “[...] foram em tempos passados relações reais entre os humanos” (VYGOTSKI, 1995, p. 147). Dito de outra forma, a personalidade, ideais e aspectos individuais foram se constituindo desde a infância, em que primeiro se acessa os signos da cultura em nível social (interpsíquico) que, por meio de internalizações/aprendizagens, passam à condição de individual, interior (intrapsíquico). Desta forma, é pela internalização do signo que se alteram e criam novas funções psicológicas superiores, cada vez mais intencionais e autocontroladas, tais como a memória mediada, o pensamento verbal e a atenção voluntária.

Com as novas funções conscientes aumenta a complexidade das ligações interfuncionais, fazendo com que estruturas psicológicas se modifiquem constantemente no desenvolvimento. Tal neuroplasticidade é uma reorganização da estrutura cerebral, a qual ocorre a partir das aprendizagens e conhecimentos adquiridos (FLORINDO; PEDRO, 2014).

O que se tem comprovado é que, entre o nascimento e a adolescência, [...] novos circuitos neuronais serão construídos em consequência da interação com o ambiente e da estimulação adequada. Este processo desacelera no adulto, mas não é interrompido durante toda a vida, sendo conhecido como neuroplasticidade. (GONÇALVES, 2014, p. 15)

Vigotski (1991) separou o processo de desenvolvimento em níveis interdependentes, sendo eles: nível de desenvolvimento atual, em que o sujeito possui a capacidade de realizar atividades por si mesmo, o que significa que certas internalizações já se completaram, como capacidade intrapsíquica; já a zona de desenvolvimento proximal se define como o próprio processo de internalização/aprendizagem estabelecido na relação com o outro, ou seja, sempre intersíquico. Trata-se daquilo que o aprendiz inicialmente faz com assistência e que passará a fazê-lo individualmente. Por este motivo Vigotski (2010) é taxativo ao afirmar que quem ensina deve se adiantar ao nível atual e agir pedagogicamente na zona proximal, alavancando o desenvolvimento para adiante.

Este processo de socialização culmina na atribuição de sentidos pessoais sobre significados sociais, formando a personalidade única de um sujeito, com suas próprias opiniões e visão de mundo. Este é um extenso e complexo processo na busca da construção do “eu” diante das alterações na atividade e consciência (VIGOTSKI, 2018).

A partir do dito até aqui, conclui-se que a educação, em sentido amplo, está presente na vida cotidiana, processo em que o sujeito irá se apropriar de comportamentos, valores, hábitos, tradições de seu local e tempo histórico (LEONTIEV, 1978). Logo, a educação é um fenômeno intimamente vinculado à formação e desenvolvimento do próprio ser social, pois está ligada ao domínio, transmissão e mediação do conhecimento (DARCOLETO, 2009).

Para além da educação espontânea, Vigotski (2010) afirma que o ensino sistemático, que ocorre sobretudo na escola, tem potencial de superar saberes cotidianos por meio de conteúdos científicos veiculados socialmente por meio desta instituição. Sendo assim, Moreira e Candau explicitam a especificidade da educação escolar.

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura,

oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.160)

Além disso, a escola é ponto de encontro de diversas culturas, com forte potencial para o reconhecimento das diversidades e a expansão de conteúdos curriculares, a fim de fomentar a criticidade dos alunos, transformando-a em espaço de formação crítica (MOREIRA; CANDAU, 2003). Sobre uma concepção de educação capaz de formar sujeitos transformadores, Freire (2001) se posiciona contra uma educação baseada na mera transferência mecânica de conteúdos.

[...]Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (FREIRE, 2001, p. 264)

A partir desta crítica, pode-se concluir que o ensino e aprendizagem escolares são um processo que deve visar a capacidade de transformação, para que assim seja desenvolvida a compreensão e consciência dos sujeitos (MARTINS, 2011).

O direito à educação está garantido constitucionalmente, independente das condições do aluno, destacando o direito à igualdade de acesso e permanência, à liberdade de aprender, buscar conhecimento e expressar-se, visando o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (BRASIL, 1996) tal princípio está contemplado, quando coloca que a função social da escola é formar o ser em um processo de mediação e socialização de conhecimentos, culturas e comportamentos no exercício da cidadania e do trabalho.

Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, s/p)

Posteriormente, no capítulo 2, discutiremos sobre as perspectivas da inclusão escolar, com base nos documentos legais e práticas pedagógicas, a fim de compreendê-las à luz do desenvolvimento psicossocial da criança com TEA.

## **CAPÍTULO 2: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATUAÇÃO DOCENTE**

A etimologia da palavra autismo vem do grego *autós* e significa “si mesmo”, ou seja, designa o modo de ser de uma pessoa demasiadamente aut centrada (CUNHA, 2010). O Transtorno do Espectro Autista foi descrito pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra austríaco radicado nos EUA, Leo Kanner (GUEDES; TADA, 2015). Estes primeiros estudos atribuíram o déficit de habilidades sociais observado no quadro a possíveis perturbações afetivas familiares provocadas por mães desinteressadas e frias com seus filhos, então nomeadas de “mães geladeira”. Nesta fase foram elaborados até mesmo manuais de maternidade para estes indivíduos (LOPES, 2017). Entretanto, com o avanço de pesquisas sobre o tema, esta ideia foi plenamente descartada e a explicação mais aceita é de que o TEA seja provocado por fatores genéticos (COHEN, 1993). Pesquisas indicam comprometimentos na área pré-frontal do cérebro e atipicidades nos neurônios espelhos, responsáveis pelos comportamentos da comunicação, interação e habilidades sociais (MATTOS; NUERNBERG, 2011). Entretanto, nem sempre haverão exames neurológicos específicos que possam demonstrar de forma conclusiva o TEA. De fato, ainda hoje o quadro não é totalmente compreendido em suas causas, o que gera demandas constantes de novos estudos sobre diagnósticos e tratamentos (Nahmod, 2016).

Os primeiros comportamentos que podem evidenciar o TEA em bebês estão relacionados à carência de mutualidade afetiva com familiares, como por exemplo, a ausência do sorriso, do olhar, do contato físico, de respostas quando é chamado pelo nome ou por não reagir a estímulos ambientais diversos (MATTOS; NUERNBERG, 2011). As características do TEA podem se apresentar antes dos 3 anos de idade, sendo mais comum em meninos do que em meninas (ORRÚ, 2010). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014), provoca comprometimentos na comunicação, reciprocidade sócio-emocional, relações afetivas, interesses, expressões, rotina, atraso na fala, entre outros aspectos sociais.

Segundo Araújo *et al* (2022), os comportamentos comumente observados são repetições, padrões de agrupamento (cores, tamanhos, formas etc.), rotinas inflexíveis, seletividade alimentar, interesses fixos, ecolalia, baixo contato visual e

outros. Estes autores explicam também que o pouco direcionamento visual da pessoa com TEA não significa a negação absoluta do olhar, mas uma dificuldade de compreensão do significado social do contato visual. É importante ressaltar que nem sempre esses comportamentos estão presentes em todos os casos, logo os comprometimentos podem se manifestar de modos diversos, de um caso para outro. Além disso, o transtorno possui níveis diagnósticos que podem variar entre leve, moderado e grave; quanto mais acentuado o nível, maior a tendência ao isolamento social (SANINI; BOSA, 2015).

De acordo com Silva (2019 p. 21), “O autismo atinge 70 milhões de pessoas em todo o mundo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). No Brasil, a estimativa é de mais de 2 milhões de autistas, de acordo com a ONU”. Orrú (2010) relata um número crescente de casos diagnosticados, possivelmente devido a conhecimentos e técnicas diagnósticas cada vez mais precisas e difundidas. O TEA um quadro permanente e o tratamento é direcionado para necessidades presentes do sujeito, através de intervenções pedagógicas e terapêuticas em geral, entre elas terapia ocupacional, acompanhamento multiprofissional, psicológico, psiquiátrico, fonoaudiológico e outros, dependendo dos níveis e necessidades de cada caso (GUEDES, 2015).

A partir deste breve histórico e conceituação, quando se discute a condição da pessoa com TEA na educação, necessariamente é preciso tratar da questão da educação inclusivista. Nesta perspectiva, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança com necessidades educacionais. Um primeiro documento importante no processo histórico de constituição da concepção inclusiva foi a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948, s/p), afirmando no art. 1 que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”, o que comporta também o direito à educação gratuita universal.

Outro documento importante, com proposições mais específicas, foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que representou marco internacional do movimento inclusivista. No que se refere à educação, a declaração afirma a necessidade de políticas que incluam em escolas regulares sujeitos historicamente excluídos, proclamando o direito à educação, o respeito às individualidades e à diversidade social. Este documento reivindica que

governos tratem o tema com prioridade, investimentos e treinamento de professores para atender com qualidade a todos, numa formação majoritariamente coletiva, independente de dificuldades ou diferenças individuais.

As políticas de inclusão no Brasil ganharam contornos com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), na qual garante-se o direito à educação para todos, independente de condições físicas, sociais ou mentais, assegurando princípios de igualdade de acesso e permanência, equidade e qualidade na formação destes sujeitos. Além dela, a já mencionada LDBEN nº 9394, de 1996, também trouxe avanços significativos para a constituição de uma educação inclusivista, tais como a gratuidade do ensino; a valorização da experiência extra-escolar; a vinculação da escola com práticas sociais; o respeito à diversidade humana; o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência ou outras necessidades; e ao recomendar o estabelecimento de estratégias de aprendizagem para um melhor rendimento de alunos com dificuldades no processo pedagógico.

A partir da LDBEN outros documentos oficiais foram elaborados ao longo dos anos, a fim de criar políticas e estabelecer parâmetros de gestão e docência para a educação inclusivista, entre outros direitos, alguns com enfoque específico ao aluno com TEA. A título de exemplo, pode-se mencionar a Lei Federal nº 12.764/ 12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), que assegura legalmente a estes sujeitos uma vida digna, livre desenvolvimento da personalidade, atendimento multiprofissional, nutrição adequada, medicamentos, informações para diagnóstico e tratamento, e acesso à assistência social, educação e profissionalização. Os artigos seguintes ilustram tal postura inclusiva:

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (BRASIL, 2012, s/p)

Já no estado do Paraná, existe a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, na qual argumenta-se que a prática inclusiva é um ato de democratização de diversidades, a fim de tornar a escola um espaço humanizado, firmando responsabilidade ao poder público para o atendimento das necessidades educacionais (PARANÁ, 2009). Quanto à política de inclusão no município de Ponta Grossa, podemos destacar como documento relevante o “Caderno Pedagógico da Educação Especial” (PONTA GROSSA, 2020). Nele afirma-se que:

A inclusão é entendida como um avanço educacional, uma vez que prevê novas alternativas de ação pedagógica, a fim de promover a equidade no processo ensino-aprendizagem, primando pela qualidade da educação. Em uma escola inclusiva, acredita-se que todos podem se desenvolver e aprender, dentro de suas singularidades, desde que sejam adequadamente acompanhados, ensinados e mediados nesse processo. É compromisso de toda a comunidade educacional, assumir responsabilidades, buscando estratégias pedagógicas para efetivação da plena participação destes estudantes no contexto escolar e social. (PONTA GROSSA, 2020, p.7)

Além de garantir o acesso e qualidade no processo da educação, no ano de 2008 o município implementou a Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, com o propósito de desenvolver processos cognitivos, psicomotores e socioemocionais, adequando e produzindo materiais pedagógicos para estas práticas.

A educação inclusiva não se limita a meras mudanças no currículo ou à garantia de acessibilidade. Ela trata de um sentido político-social mais amplo e profundo, desenvolvido durante todo processo de formação dos educandos (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011). Portanto, o que visa a educação inclusiva da criança com TEA, junto a outros alunos na mesma faixa etária, é proporcionar interações e experiências em contextos sociais diversos e complexos, permitindo ao sujeito acesso à cultura. Ao mesmo tempo que aprende os conteúdos sistemático-científicos ensinados pela escola, o aluno com TEA irá desenvolver diariamente comportamentos necessários à vida em sociedade, ampliando ao lado de seus colegas suas habilidades sociais (ORRÚ, 2010). Em articulação com dito no primeiro capítulo, este processo educacional inclusivista é necessário e enriquecedor do desenvolvimento psíquico, como explica Orrú:

É no processo de interação entre a criança e seus interlocutores que se dá a aquisição da linguagem em si, desenvolvendo, deste modo, sua capacidade de simbolizar o mundo que a cerca, para o outro, dando sentido aos processos de interação social e para si, na forma internalizada necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (ORRÚ, 2010, p. 8)

Em suma, não basta garantir o acesso, também deve-se afirmar a qualidade de ensino que promova o desenvolvimento destes estudantes, de modo que todas as suas características pessoais, como cultura, família, história de vida e visão de mundo estejam envolvidos no processo educativo; aspectos que vem de fora da escola e integram a formação (HEREDERO, 2010).

A falta de conhecimentos, os estereótipos e a descrença do senso comum sobre as possibilidades de ser da criança com TEA podem afetar negativamente a forma como os outros interagem com ela, incluindo educadores e colegas de escola. Esta postura empobrece as relações interpessoais, conseqüentemente prejudicando o desenvolvimento intrapsíquico de sua autonomia. É preciso superar esta visão patologizante e incapacitante, percebendo de fato a criança que se apresenta, em sua constituição histórica (SANINI; BOSA, 2015). Portanto, a aprendizagem do aluno com TEA deve ser vista de forma individualizada mas nunca isolada, levando em consideração suas particularidades e diferentes níveis de aprendizagem.

Apesar dos avanços no campo científico e profissional, assim como da presença de políticas mais bem consolidadas sobre a inclusão educacional, o processo escolar destes alunos ainda é repleto de desafios e complexidades para educadores, pois existem adversidades internas e externas à escola que impõem certos limites à atuação, tais como uma formação apenas inicial sobre o tema, assim como contextos precários de ensino e preconceitos às diferenças. Segundo Camargo e Bosa (2009), parte das dificuldades no exercício da inclusão estão relacionadas à insegurança de professores, falta de estrutura de escolas, número insuficiente de educadores e de recursos pedagógicos apropriados.

Partindo de tais dificuldades, Montoan (2003) aponta os desafios que ainda se fazem presentes:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MONTANO, 2003, p.12)

É evidente a importância de atendimento educacional especializado, além da capacitação e formação continuada de professores que atuam nesta área, pois as escolas muitas vezes não se sentem preparadas frente às dificuldades (HEREDERO, 2010). Deste modo, levando-se em consideração os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, a inclusão realizada de forma significativa, em um processo de formação contínua, promoverá o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades na criança com TEA.

Nesse sentido, a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos (CAMARGO; BOSA, 2009, p.67).

O desenvolvimento ocorrerá quando a criança internalizar seus novos conhecimentos e capacidades. Como visto no primeiro capítulo, o processo de internalização acontece primeiramente de forma externa e social, intersíquica, para depois se internalizar como uma característica própria do indivíduo, intrapsíquica (VIGOTSKI, 2018). Se esta afirmação está correta, os conteúdos escolares combinados ao convívio da criança com TEA junto a outras crianças, assim como junto a educadores e outros adultos fora de seu núcleo familiar, possibilitarão vivências e diferentes experiências que podem assim desenvolver diversas habilidades sociais, processo que pode ocorrer em sala de aula, atividades em grupo, tarefas coletivas, momentos informais de convívio nos intervalos e eventos escolares, entre outros.

Silva (2019) aponta que a educação da criança com TEA pode ser desafiadora, pois geralmente necessita de ambientes adaptados, muitas vezes com intervenções pautadas na redução de comportamentos considerados socialmente inadequados. Entre estes desafios, Schmidt (2008) trata da

insegurança de professores em relação a comportamentos agressivos que eventualmente se manifestam. Porém, o autor explica que a agressividade não é especificamente presente no TEA e, quando ocorre, comumente têm origem em fatores externos, tais como o contexto familiar ou social do estudante, quando estes possuem comportamentos inadequados que influenciam diretamente a criança. É necessário compreender que esta criança necessitará passar por alguns processos para o convívio escolar e que os educadores devem muitas vezes mediar possíveis conflitos.

O relacionamento afetivo positivo entre professor e aluno é fundamental, visto que uma boa relação entre ambos leva a comportamentos e respostas desejáveis ao processo pedagógico. Outro ponto importante está na clareza da comunicação direta com a criança, a fim de que ela compreenda a intencionalidade do outro, fator indispensável para expandir sua participação nas atividades coletivas e, conseqüentemente, na sua aceitação por parte dos colegas em sala de aula (SANINI; BOSA, 2015). Deste modo, a relação afetiva positiva em um processo de mediação contribui para a transformação da vivência emocional, trazendo relações e comportamentos afetivos que podem se tornar significativos para o aluno ao longo do tempo (ORRÚ, 2010).

Para a criança com TEA, tal relação afetiva se inicia comumente através de seus interesses e brincadeiras significativas. Porém, o brincar coletivo pode ser fator dificultante, pois implica em uma prática de experiências sociais muitas vezes complexas e conflituosas. Por isso, a capacidade lúdica deve ser incentivada, já que pode ser uma mediação cultural rica para a criança com TEA (MARTINS; GOES, 2013). Ao mobilizar a imaginação do aluno, o brincar desenvolve funções superiores, em um processo de apropriação de signos e inserção cultural. A utilização de jogos também podem dar suporte ao processo de aprendizagem, pois engendra diversos fatores que promovem o desenvolvimento, tais como: afetivo, social, cognitivo, motor e outros. Tais posturas devem desafiar o pensamento da criança com TEA, levando-a a buscar soluções, realizar observações e interpretações, favorecer sua participação e produzir experiências significativas, identificando e superando suas dificuldades de modo planejado e processual (WEINERT; PISACCO, 2006).

Além das práticas citadas anteriormente, um dos materiais mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA é a nomeada *Applied*

*Behavior Analysis* (ABA, em português “Análise do Comportamento Aplicada”)<sup>2</sup> (SILVA, 2019). Este instrumental técnico propõe reduzir comportamentos considerados inadequados no processo de aprendizagem.

[...] ABA investiga as variáveis que afetam o comportamento humano, sendo capaz de mudá-los através da modificação de seus antecedentes. Portanto, enquanto uma abordagem científica, ABA utiliza princípios derivados de investigações científicas e demonstra experimentalmente, através de dados empíricos consistentes, a eficácia dos procedimentos utilizados nas intervenções (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 642).

De acordo com Camargo e Rispoli (2013), ABA tem sido um dos métodos científicos mais usados na intervenção sistemática e na identificação de condutas que carecem de desenvolvimento; ela não se restringe ao TEA, mas é bastante utilizada nestes casos para favorecer a comunicação e a interação social.

Outro método que pode ser significativo nas rotinas da educação escolar seria a junção da educação com a área da psicologia, assim nomeada psicopedagogia. Na avaliação psicopedagógica busca-se a análise de fatores relevantes internos e externos à escola, a fim de tomar decisões que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno. Neste processo se faz necessário relatórios de avaliação que forneçam informações significativas para a prática docente. Deve ser uma avaliação processual e contínua, não somente para compreender e refletir sobre a aprendizagem, mas também sobre o ensino. Este modelo de avaliação é formado por escola, família, alunos e profissionais, adotando estratégias de intervenção que envolvam a todos (COLOMER; MASOT; NAVARRO, 2008). Deste modo:

A Psicopedagogia é um campo do conhecimento que faz interlocução com as áreas da educação e da saúde e possui como objeto de estudo a aprendizagem humana. Tem por finalidade compreender os padrões evolutivos normais e patológicos do processo de aprendizagem, considerando a influência da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento. A Psicopedagogia realiza seu trabalho por meio de processos e estratégias que levam em conta a individualidade do aprendente, portanto é uma práxis comprometida com a

---

<sup>2</sup> Este material tem como fundamentação teórica a Análise do Comportamento e o Behaviorismo Radical, formulado originalmente pelo psicólogo estadunidense B. F. Skinner. Tem-se ciência de que a ABA não é baseada na teoria vigotskiana, porém seu conjunto de técnicas de intervenção no comportamento podem ser úteis à atuação docente, incluindo junto à pessoa com TEA.

melhoria das condições de aprendizagem. (VERCELLI, 2012, p. 72)

O trabalho conjunto entre o psicopedagogo e o professor auxilia na elaboração de estratégias de superação de dificuldades no processo pedagógico, assim como auxilia o planejamento e a mediação do professor em sala de aula (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Alvarez e Lemos (2006) destacam que é significativo que o professor compreenda os processos cognitivos internos da criança, de modo a entender melhor como o aluno reage e processa informações que sustentem o domínio de representações mentais, interpretação de símbolos e conceitos.

Neste capítulo sistematizou-se algumas contribuições da literatura sobre a educação inclusiva do aluno com TEA, sem a pretensão de esgotá-las. Reforça-se que, nesta postura, é preciso acima de tudo se atentar às individualidades de cada estudante e promover experiências não excludentes, que busquem a superação de possíveis dificuldades em cada caso, sempre em uma relação afetiva entre escola-professor-estudante. Espera-se que tenha ficado explícito que na escolarização da criança com TEA há a necessidade de intervenções que desenvolvam habilidades sociais e afetivas em vinculação com a aprendizagem dos conteúdos escolares, sem desconsiderar a bagagem do aluno e promovendo a formação do sujeito autônomo e crítico.

Em seguida, iremos evidenciar algumas questões presentes nas escolas e dos profissionais que atuam ou já atuaram junto a crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de analisar concepções e experiências de educadores.

### **CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Com vistas à realização do objetivo do trabalho, investigar concepções e experiências de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Ponta Grossa acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista, este capítulo busca apresentar e analisar conteúdos das entrevistas realizadas com auxiliares de inclusão, professoras e coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito exploratório de identificar suas concepções sobre o TEA, sobre a educação inclusiva e sobre suas práticas escolares.

Para tanto, inicialmente apresenta-se com mais detalhes os procedimentos metodológicos desta pesquisa e suas características de análise e síntese teórica das concepções identificadas.

#### **3.1 Procedimentos de coleta e caracterização dos sujeitos**

O processo de investigação caracterizou-se como pesquisa qualitativa, de tipo exploratório com coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semi-estruturadas. Segundo Neves, a pesquisa qualitativa

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (NEVES, 1996, p. 1)

Considerou-se que este tipo de pesquisa adequa-se ao objeto deste estudo, uma vez que permite possibilidades de investigação em sua complexidade.

A coleta de dados, como dito, decorreu a partir de entrevistas semi-estruturadas, permitindo que as participantes pudessem se expressar por meio das questões previamente elaboradas sobre o tema. Quanto ao uso de entrevistas, Duarte (2004) defende:

[As entrevistas] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Portanto, as entrevistas semi-estruturadas são úteis em captar dados de estudos com profundidade, ajustando perguntas e permitindo opiniões diversas sobre o tema abordado, tendo como base diferentes ideias e experiências de participantes acerca da realidade em um determinado contexto; neste caso o ambiente educacional e a inclusão do aluno com TEA (BATISTA; MATOS; NASCIMENTO, 2017).

Visto que as entrevistas exigem planejamento e definição dos participantes que irão fornecer os dados, elaborou-se 3 roteiros de perguntas (APÊNDICES A, B, C), realizadas com profissionais que atuam ou já atuaram diariamente com a inclusão de crianças com TEA dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Levantou-se inicialmente o perfil das participantes, com informações sobre formação acadêmica, idade e tempo de atuação. Em sequência, foram realizadas perguntas referentes a conhecimentos e práticas educacionais inclusivas, a fim de coletar dados significativos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foram entrevistadas 7 profissionais da educação: 2 participantes auxiliares de inclusão (A), 3 participantes professoras regentes (P) e 2 participantes coordenadoras pedagógicas (C), as quais atuam/atuaram em escolas públicas do município de Ponta Grossa e que vivenciam/vivenciaram a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O quadro seguinte sintetiza a caracterização dos sujeitos de pesquisa.

## **Quadro 1 - Caracterização das participantes da pesquisa**

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação e área de atuação</b>	<b>Tempo de atuação</b>
A1	42	Licenciatura em Pedagogia (cursando)/ auxiliar de inclusão E.F	2 anos
A2	21	Licenciatura em Pedagogia (cursando)/ auxiliar de inclusão E.F	4 anos
P1	45	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia/ Professora Regente E.F	20 anos
P2	42	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia/ Atendimento Educacional Especializado	19 anos
P3	50	Licenciatura em Letras; Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia/ Professora Regente E.F	23 anos
C1	50	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial; Especialização em Neuropsicopedagogia/ Coordenadora Pedagógica	28 anos
C2	50	Licenciatura em Pedagogia/ Coordenadora Pedagógica	30 anos

Fonte: dados de pesquisa (2023).

As participantes são todas mulheres. As auxiliares de inclusão estão cursando Licenciatura em Pedagogia, enquanto as professoras possuem graduação completa, sendo que apenas 1 delas possui uma segunda graduação em Licenciatura em Letras. Além disso, 4 fizeram especializações em áreas afins (as 3 professoras e uma das coordenadoras), tais como psicopedagogia, neuropsicopedagogia e educação especial. As participantes possuem idade entre 21 e 50 anos, as quais atualmente trabalham em escolas públicas distintas, localizadas em diferentes regiões do município. Os tempos de atuação variam: as participantes P e C têm mais tempo de trabalho como educadoras, de 19 a 30 anos; já as A, na condição de estudantes de graduação, têm menos tempo, de 2 a 4 anos.

Atentando-se aos cuidados éticos no processo de pesquisa, garantiu-se total sigilo das identidades das entrevistadas, conforme Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) (vide modelo no APÊNDICE D), os quais foram enviados previamente e assinados pelas participantes. Após o firmamento do TCLE, prosseguiu-se com as entrevistas, as quais ocorreram do mês de junho a outubro de 2022, realizadas de forma presencial ou via Google Meet®. As entrevistas variaram de 20 a 30 minutos, de acordo com a disponibilidade das participantes. Posteriormente foram transcritas para uma análise mais aprofundada.

O processo de investigação dos dados usou da técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2016), a qual vem sendo aplicada em muitos campos de pesquisa, como forma de organização de conteúdos e interpretação de informações, permitindo uma representação e análise de dados de forma rigorosa e objetiva (AMADO, 2000). No caso deste estudo, procedeu-se, após as transcrições, uma primeira leitura exploratória seguida leitura atenta, acompanhada da identificação de conteúdos por semelhança nas falas das participantes. Estes conteúdos foram agrupados em temas, permitindo a análise e síntese que levaram aos resultados de pesquisa, apresentados no próximo item.

### **3.2 Análise de conteúdo das concepções e experiências de educadores acerca da inclusão escolar da criança com transtorno do espectro autista**

A análise de conteúdo, como metodologia de investigação científica, segue um rigor de etapas, visando a organização para a representação dos conteúdos contidos nos dados brutos (AMADO, 2000). Deste modo, após as transcrições das entrevistas e leitura analítica dos conteúdos das respostas, organizou-se 3 quadros, um para cada um dos três grupos de participantes (A, P e C, respectivamente).

Quanto às entrevistas das auxiliares de inclusão, elaborou-se o Quadro 2 a seguir, com a sistematização das diferentes concepções entre as participantes deste grupo.

**QUADRO 2: Conteúdos das falas das auxiliares de inclusão (A)**

<b>Temas</b>	<b>Conteúdos</b>
Sobre Educação Inclusiva	Direito de todos aprenderem juntos, sem exclusão.
Sobre TEA	Transtorno neurológico genético que causa prejuízo em algumas habilidades.
Sobre formação	Não se consideram preparadas.
	Formação inicial em pedagogia não oferece a preparação necessária.
Sobre condições materiais	Ambientes escolares sem adaptação necessária.
Sobre fontes de conhecimentos	Buscas individuais na internet: livros, <i>sites</i> , materiais, palestras, <i>lives</i> sobre o tema.
	Ajuda de colegas de trabalho e estudos.
	Cursos extracurriculares sobre o tema.
Sobre a relação entre auxiliar de inclusão e professoras regentes	Consideram que professores devem realizar trabalho conjunto com auxiliares.
	Colaboração não ocorre na prática e auxiliares atuam sozinhas junto aos alunos inclusos.

Fonte: dados de pesquisa, (2023).

Inicialmente, questiona-se às entrevistadas auxiliares de inclusão sobre o que entendem por educação inclusiva, com base em seus conhecimentos e experiências. Diante desta questão, ambas as participantes consentem que a educação inclusiva é um direito de todos, independente de suas condições, em uma prática na qual os alunos aprendem juntos. A participante A2, por exemplo, defende que a inclusão “Seria uma educação onde todos têm direito, independente das condições físicas ou psicológicas, cognitivas e emocionais, o ambiente onde todos estão incluídos”, firmando conceitos que estão previstos legalmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim como em documentos

específicos sobre inclusão, como no caso da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Além disso, a concepção do “aprender juntos” relembra o conceito de desenvolvimento citado no capítulo 1, o qual se refere ao sentido de transformações históricas e culturalmente construídas, fundamentadas nas relações interpessoais entre os sujeitos (PASQUALINI, 2016).

Em relação à concepção sobre o TEA, as participantes concordam que seria um transtorno neurológico, supostamente de origem genética. Por outro lado, considerando seus pontos de vista específicos, as auxiliares possuem ideias distintas, possivelmente apoiadas em suas experiências na função. Por exemplo, para A1 o TEA se relaciona a “[...] uma agitação psicomotora, acho que pode ser genético”, já para A2, “[...] a criança vai ter prejuízos em algumas habilidades e, às vezes, facilidade em outras, ela pode ser extremamente boa em alguma habilidade específica”. O teor das respostas dá a entender que suas definições sobre o transtorno não são tão precisas e completas, aparentemente apegadas a características individualidades dos alunos inclusos que acompanham ou acompanharam.

Em relação ao tema da formação para a atuação na área, as participantes relatam que não se sentem preparadas com base no que aprenderam em sua formação inicial, neste caso a Licenciatura em Pedagogia, visto que ambas iniciaram suas práticas sem possuir experiências prévias. A1 e A2 argumentam:

Eu acho que não estamos preparadas não. Eu mesma “caí de paraquedas” ali, não estou preparada de maneira nenhuma. Eu acho que devia ser diferente, deviam preparar mais a gente. Eu digo por mim né, tinha que haver uma preparação para trabalhar com essas crianças, um auxílio, não ir “colocando” a gente ali. (A1)

Se eu levar em conta apenas o que aprendi com o curso não, pois o que eu sei eu aprendi fora dele, e ainda assim, mesmo tendo feito cursos e assistido muitas palestras e *lives* sobre o assunto, não me sinto preparada totalmente, pois cada criança é única e não existe uma receita pronta. A experiência ajuda muito, mas o conhecimento para trabalhar com essas crianças é bem vasto e amplo e é necessário muita formação para conseguir trabalhar com eles, e o curso de pedagogia não nos dá nem o básico. (A2)

Percebe-se que as queixas estão presentes em ambas as falas das participantes. A1 destaca a necessidade de preparo para a atuação inclusiva, o que nos memora que a inclusão é um campo de complexidades e que, apesar dos avanços, ainda há desafios em sua implementação, o que para Rodrigues e Lima-Rodrigues (2010) não se refere somente ao direito de estar ou permanecer na escola, mas de um sentido político-social de transformação mais ampla da sociedade e da educação em um processo constante de mediação. Frente às queixas e dificuldades encontradas, as participantes relatam sobre as condições materiais nos ambientes que atuam, evidenciando que estes não possuem adaptações necessárias, como argumenta A1: “[...] eu acredito que ainda faltam adaptações nas salas de aula para a permanência desses alunos”. Deve-se considerar a qualidade do ensino para além do “estar na escola” e que, para isto, também são necessárias condições materiais de ensino que promovam o desenvolvimento do educando (HEREDERO, 2010).

As participantes relataram que buscaram diferentes fontes de conhecimentos de forma autônoma. “Eu pesquisei na internet. Ainda estou pesquisando, tentando aprender mais. A gente se ajuda entre as colegas da UEPG e da escola também, pergunta pra uma, pergunta pra outra, vamos se ajudando” (A1). Sobre isso, diz A2:

[...] eu fiz cursos, assisti palestras e *lives*, eu tenho curso de aplicadora ABA, fiz curso de comunicação alternativa, curso de alfabetização pelo método ABACADA, cursos de educação inclusiva, e sempre busco estar assistindo e lendo coisas a respeito, mas todos por conta própria. (A2)

Tais relatos evidenciam que não há exigência prévia de capacitação para as auxiliares (além de estarem cursando pedagogia) e que também não há momentos específicos de orientação sobre como devem atuar em seus ambientes de trabalho. Esta questão é preocupante porque, segundo o “Caderno Pedagógico da Educação Especial”, documento da Secretaria Municipal de Educação citado no segundo capítulo, oferece-se formação continuada para os educadores que atuam junto a crianças incluídas e que a função do auxiliar de inclusão não é substitutiva do docente, mas que deve se articular às atividades escolares em que o professor regente tem de ser o sujeito mediador do desenvolvimento de todos os alunos (PONTA GROSSA, 2020); ou seja, o relato

das experiências das participantes auxiliares, que acabam sozinhas com os alunos de inclusão, contradiz esta regulamentação. Em defesa, as auxiliares comentam sobre o seu papel em sala de aula e sua relação com os professores regentes, de acordo com suas experiências.

Eu acho que os professores de sala também precisam ajudar, dar uma atenção para a criança e para a auxiliar. Tem que ser um trabalho em equipe, que daí fica mais fácil. Quando eu cheguei lá, parece que me deram a criança, foi tipo “cuide”. (A1)

Eu não tenho boas experiências nesse ponto, acho que ambos precisam de formação para saber trabalhar com a criança e entender que o aluno é integrante da turma e também é responsabilidade do professor e não apenas da auxiliar de inclusão. No meu caso é o que acontece, o aluno está “largado” comigo, é excluído na maioria das vezes pela professora e eu acabo ficando totalmente responsável pelo ensino dele, o que legalmente não deveria ocorrer. (A2)

Isto posto, as participantes relatam sobre dificuldades na relação com as docentes regentes em sala de aula, defendendo que o trabalho entre professor e auxiliar deveria ser uma prática conjunta e colaborativa, mas que, infelizmente, não ocorre.

É necessário refletir sobre “a exclusão dos incluídos” que comenta a participante A2, quando diz que “[...] o aluno está ‘largado’ comigo, é excluído na maioria das vezes pela professora e eu acabo ficando totalmente responsável pelo ensino dele”; tal prática é diretamente contrária à concepção de educação inclusiva definida no capítulo 2, como por exemplo citado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a qual visa a formação de todos, independente de dificuldades ou diferenças individuais, firmando o respeito às individualidades e à diversidade social. A fala de A2 afirma sobre as dificuldades encontradas na implementação destas políticas, que acabam por prejudicar ou mesmo impedir a efetiva inclusão educacional e social do aluno, visto que os humanos necessitam de outros humanos que lhe transmitam elementos para seu pleno desenvolvimento social (DARCOLETO, 2009).

Avançando para o próximo grupo de participantes, observa-se no Quadro 3 os conteúdos das entrevistas das professoras participantes (P).

**QUADRO 3: Conteúdos das falas das professoras regentes (P)**

<b>Temas</b>	<b>Conteúdos</b>
Sobre Educação Inclusiva	Direito de todos de aprenderem juntos, sem exclusão.
	Tratar todos os alunos com igualdade.
	Valorização da diversidade e das características individuais do aluno, em sua forma de aprender.
Sobre TEA	Transtorno neurológico de origem biológica que provoca dificuldade de socialização, comunicação e interação.
	Defesa do diagnóstico e intervenção precoce.
Sobre formação	Não se consideram preparadas.
	Formação inicial em pedagogia não oferece a preparação necessária.
	Por vezes, nem a coordenação/gestão estão preparadas para auxiliar os docentes.
Sobre fontes de conhecimentos	Buscas individuais na internet: livros, <i>sites</i> , materiais, palestras, <i>lives</i> sobre o tema.
	Cursos de pós-graduação na área.
	Busca de informações com as famílias dos alunos.
Sobre a relação entre auxiliar de inclusão e professoras regentes	Auxiliares e professores devem ter os mesmos objetivos de desenvolvimento do aluno.
	Auxiliares e professores devem atuar juntos no planejamento, realização e avaliação das atividades do aluno incluso.

Fonte: dados de pesquisa (2023).

Sobre a definição de educação inclusiva, as falas das professoras trouxeram mais elementos do que as auxiliares de inclusão. Além do direito a “aprenderem juntos” mencionado pelas auxiliares, as professoras citaram a questão da inclusão abranger todos os alunos de escola e da valorização da diversidade e das características individuais do aluno, o que se aproxima mais das definições encontradas na literatura. P2 defende que a educação inclusiva é aquela na qual “[...] os alunos que possuem alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem possam estar na escola como os demais alunos, aprendendo juntos”. As participantes P1 e P3 disseram que a educação inclusiva não diz respeito apenas aos alunos com deficiência, mas sim a todos os alunos que adentram a escola. Nas palavras de P1, esta educação “[...] é aquela que inclui não só o aluno especial, mas todos os alunos no seu processo de aprendizagem, porque ao mesmo tempo que você visa somente o aluno especial, acaba excluindo os demais alunos.” Já P3 argumenta que:

Educação Inclusiva é aquela que acolhe todos aqueles que adentram a escola. Pessoas não são iguais, tão pouco aprendizagens. Compreender que os alunos trazem bagagens de vida diferentes, culturas diferentes, pensam em ritmos diferentes nos faz compreender que é preciso conhecer, valorizar para desenvolver. (P3)

Em vista disso, percebe-se a presença de concepções distintas sobre a educação inclusiva, não limitando a deficiências ou dificuldades, mas consideram as singularidades de cada aluno; reconhecendo-o como sujeito histórico, considerando Vygotski (1995), reconhecendo que este sujeito possui diferentes aspectos que lhe foram transmitidos socialmente, em um processo de desenvolvimento presente desde a infância, em que primeiro se acessa o plano social (interpsíquico) e que, por meio de aprendizagens, passam ao individual (intrapsíquico), o que resulta na formação de sua personalidade. Considera-se que tais características envolvem condições econômicas, familiares, étnicas, experiências extra-escolares e diversidades (BRASIL, 1996).

Em relação ao TEA, percebe-se que as professoras possuem conhecimentos mais aprofundados em comparação às auxiliares, provavelmente porque todas elas fizeram cursos de especialização na área e também pela experiência acumulada ao longo dos anos de atuação (vide Quadro 1). As participantes concordam que o TEA é um transtorno neurológico de origem

biológica que afeta aspectos como a socialização, comunicação e interação. Para P2, o TEA "É um transtorno que compromete o comportamento, a comunicação e a interação social da criança [...]" e para P3 o "[...] é uma deficiência neurológica que atinge o desenvolvimento da pessoa, interferindo em sua percepção de mundo e interação com as outras pessoas", o que está de acordo com literatura (MATTOS; NUERNBERG, 2011). Além disso, a professora P2 argumenta que "[...] quanto antes for diagnosticada, mais ela [a criança] desenvolve os aspectos sociais e fica mais fácil lidar com essa criança e entender ela", memorando que o TEA pode se apresentar antes dos 3 anos de idade (ORRÚ, 2010). Porém, é preciso ressaltar que, como dito no capítulo 2, a origem deste transtorno não está completamente elucidada pela ciência, logo os diagnósticos devem ser realizados com rigor e ética profissional para que sujeitos sem o quadro não sejam laudados equivocadamente (NAHMOD, 2016), o que seria ainda mais preocupante em diagnósticos muito precoces .

Assim como as participantes auxiliares de inclusão, as professoras relatam que também não se sentiam preparadas para a prática inclusiva em sua formação inicial.

Como profissional da área da educação, a gente percebe que nunca está preparado para trabalhar com diferenças. É comum a gente trabalhar de forma mais homogênea, a gente sai da área de conforto quando se tem algo diferente... Na verdade, a gente vem aprendendo muitas vezes sozinha, coisas que às vezes nem a coordenação pedagógica e gestão não tem suporte pedagógico para auxiliar o nosso trabalho com esses alunos de inclusão. (P1)

Em vista disso, evidenciamos o olhar de Camargo e Bosa (2009) em relação às dificuldades mais frequentes dos professores, relacionados à insegurança, falta de estrutura, falta de educadores especializados e recursos pedagógicos apropriados. Na tentativa de superar dificuldades, as professoras buscaram conhecimentos de forma autônoma, assim como também disseram as auxiliares, por meio da internet, livros, pós-graduações e informações com os familiares de seus alunos, como afirma P1: "[...] a busca do conhecimento através da família também é importante, pois cada criança tem uma realidade diferente", a fim de adotar estratégias de ensino que consideram determinantes externos à escola (COLOMER; MASOT; NAVARRO, 2008). P3 é categórica em afirmar: "[...]"

continuo estudando sempre. Busco cursos de aperfeiçoamento, especializações, etc... Acredito que na área de educação não existe a possibilidade de parar”.

Sobre a relação entre auxiliar de inclusão e professoras regentes, as participantes deste grupo argumentam que ambas devem ter os mesmos objetivos educacionais, assim como devem planejar, realizar e avaliar juntas como está o desenvolvimento dos alunos incluídos.

Acredito que a integração professor/auxiliar de inclusão passa pela construção do planejamento. Ambos precisam sentar juntos e em colaboração realizar o levantamento das necessidades, a elaboração de atividades adaptadas e a aplicação individual, retornando em novo ciclo, após a análise dos resultados obtidos no ciclo anterior. (P3)

A integração entre professor e auxiliar realizada de forma significativa traz respostas desejáveis em relação ao desenvolvimento, visto que esta prática promove a inclusão do aluno em sala de aula, não atribuindo o papel de ensinar somente a um dos profissionais, expandindo a participação do aluno através de atividades coletivas e proporcionando práticas inclusivas a todos na sala de aula (SANINI; BOSA, 2015). No entanto, chama a atenção que as queixas observadas nas falas das auxiliares de inclusão em relação à colaboração de professores regentes (vide Quadro 2) não apareceram nas entrevistas deste segundo grupo de participantes. Supõe-se que esta diferença se atribua à posição de poder que existe em sala, em que o auxiliar se vê em situação de trabalho mais frágil em comparação ao docente, que, por sua vez, deixa o “caso difícil” sob os cuidados das auxiliares enquanto concentra-se no restante da turma; postura reforça novamente a “exclusão dos incluídos”, criticada anteriormente. Porém, esta suposição demandaria outros estudos mais específicos para ser efetivamente verificada.

Concluindo, consta no Quadro 4 os conteúdos das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas

**QUADRO 4: Conteúdos das falas das coordenadoras pedagógicas (C)**

<b>Temas</b>	<b>Conteúdos</b>
Sobre Educação Inclusiva	Reconhecer e valorizar as diferenças de todos os alunos.
	Convívio de todos os alunos.
Sobre TEA	Transtorno do neurodesenvolvimento, que provoca dificuldades de socialização, comunicação e interação.
	Especificidades diversas.
Sobre formação específica	Orientações oferecidas pela SME
	Orientações superficiais / Não vê a realidade da escola e da criança.
Sobre queixas de professores	Formação inadequada.
	Falta de materiais, recursos e apoio.
	Abandono.
Sobre condições materiais	Possui sala de recursos multifuncionais (SRM)
	Material suficiente na SRM, porém, destinado somente ao atendimento educacional especializado.

Fonte: dados de pesquisa (2023).

Assim como consta nos quadros anteriores, a concepção de educação inclusiva retoma a ideia do direito de todos os alunos conviverem, como argumenta C1: “a inclusão se refere a todas as diferenças, crianças carentes, negras, diferentes raças e características”. Sobre as concepções de TEA, C1 E C2 também concordam que se refere a um transtorno do neurodesenvolvimento com comprometimentos sociais, evidenciando seus diferentes comportamentos e níveis em suas singularidades.

O TEA é um distúrbio de neurodesenvolvimento, existem vários tipos de autismo, com e sem comunicação oral, com ou sem interação social, alguns apresentam comportamentos repetitivos e outros não, os alunos que realizei atendimento possuíam repertório restrito de interesses em determinadas atividades. Cada autista apresenta especificidades diferenciadas. (C1)

De tudo que já li, sei que o transtorno do espectro autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (C2)

Em vista das dificuldades sociais presentes no TEA, a escola inclusiva é fonte para impulsionar o desenvolvimento, vista como fonte de cultura, educação e socialização, a qual em sentido amplo é considerada processo em que o sujeito irá se apropriar de diferentes aspectos, fenômeno intimamente ligado ao processo de desenvolvimento de todos os seres humanos, como disse Leontiev (1978). Assim sendo, como explicado anteriormente, a escola inclusiva ultrapassa o sentido de estar ou permanecer, pois necessita de práticas e recursos de qualidade.

Frente às dificuldades sobre a inclusão escolar apresentadas anteriormente por auxiliares e professoras, as coordenadoras pedagógicas defendem que recebem orientação da Secretaria Municipal de Educação.

[...] as coordenadoras pedagógicas recebem orientações sobre a inclusão em cursos de formação na SME e repassam as informações aos professores, os quais também realizam cursos de formação sobre a inclusão mensalmente com a equipe responsável na SME pela educação especial e inclusiva. (C1)

Já C2 alega que recebem orientações, mas que por vezes as formações são superficiais. Esta coordenadora questiona o fato de que os são ministrantes destas formações não conhecem a realidade da escola, logo ignoram as demandas cotidianas da instituição, o que para Freire (2001) isto leva a conteúdos não significativos, que não consideram a leitura do contexto e não o analisam de forma crítica.

Percebo que deixam muito a desejar, infelizmente orientam, mas muito superficial, quando a SME vem orientar, não vê a realidade da escola, nem da criança atendida. (C2)

Por conseguinte, deve-se considerar que o processo de ensino e aprendizagem de qualidade ocorre no reconhecimento das diferenças e individualidades presentes (HEREDERO, 2010), assim sendo necessário conhecer a realidade escolar e a realidade do aluno. Deste modo, articula-se às queixas mais comuns dos professores, tais como a formação inadequada, falta de recursos e abandono. Para C1 “os professores reclamam sobre a formação inadequada na graduação [...], falam sobre a falta de materiais diferenciados, jogos e etc”. Na mesma linha, C2 afirma:

As queixas geralmente são do abandono. As professoras ficam abandonadas à própria sorte, sem material, sem apoio, dá pra contar nos dedos, em todos os anos que trabalhei com aluno com TEA, das orientações que recebi em minhas experiências. (C2)

Outro conteúdo da fala das coordenadoras foram as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para trabalhar com seus alunos. Para C1, “A escola possui SRM com muitos materiais e jogos. Também professora com especialização em educação especial e neuropsicopedagogia”. Já para C2, “[...] material até tem muito, mas quem usa são as professoras de SRM. Professora de inclusão tem de se virar nos trinta se quiser realmente ver resultado no seu trabalho”, evidenciando que possuem ambientes, materiais, mas que são usados de forma restrita. De acordo com o mencionado “Caderno Pedagógico da Educação Especial”, a Sala de Recursos Multifuncionais é utilizada pelo Atendimento Educacional Especializado, que utiliza de métodos específicos com o objetivo de desenvolvimento dos alunos da educação especial (PONTA GROSSA, 2020).

Posto isto, percebe-se que a restrição citada anteriormente acaba por prejudicar o trabalho de auxiliares e demais docentes, visto que, como relatado, nem todos têm acesso aos recursos. A falta de preparo e formação para atuar com os alunos constituem as principais queixas relatadas pelas entrevistadas, não relacionando-se somente à formação inicial na Licenciatura em Pedagogia, evidenciadas nos Quadros 2 e 3, mas também a falta de orientação adequada por parte da Secretaria Municipal de Ponta Grossa, evidenciada no quadro 3. Deste modo, a atuação inclusiva encontra-se ainda em um estado de insuficiência e despreparo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se nesta pesquisa atender ao objetivo de investigar concepções e experiências de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Ponta Grossa acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

No decorrer da pesquisa, inicialmente elencamos aspectos do desenvolvimento social com base na Psicologia Histórico-Cultural e as atividades que constituem o ser humano, reconhecendo o desenvolvimento como processo histórico, fundamentado na participação de outros sujeitos por meio da ação mediadora, considerando o trabalho como ato fundante do ser social. Deste modo, a sociedade se encontra em constante processo educacional, em sentido amplo. Tais ações promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais ocorrem de forma externa (intersíquica) e após interna (intrapíquica), assim formando quem o sujeito é como ser social. Em sentido restrito, a educação escolar é considerada ponto de transmissão e mediação da diversidade cultural, que deve visar a capacidade de transformação.

O TEA não é um quadro totalmente compreendido, mas geralmente possui comprometimentos em suas habilidades sociais, os comportamentos podem evidenciar ausência de mutualidade afetiva, comprometimentos na comunicação e interação com o outro. O ambiente educacional, mais especificamente o escolar, deve proporcionar experiências significativas para a criança com TEA, visando seu pleno desenvolvimento e a implementação das políticas da inclusão. Portanto, demonstra-se a importância da educação inclusiva para além do acesso e a permanência do aluno, e que é necessária a busca das superações das dificuldades, apresentando diferentes fundamentos e práticas efetivas à docente, sem com isso deixar de levar em consideração as singularidades do aluno.

Frente a estas considerações, buscou-se analisar diferentes concepções de profissionais que atuam, em distintas funções, com a educação inclusiva junto a crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em vista disso, percebe-se que as participantes geralmente possuem ideias similares, mas que por vezes se contradizem, pois cada participante vem de uma realidade diferente. As auxiliares de inclusão demonstram conhecimentos específicos sobre o TEA de acordo com as suas experiências, já as professoras e coordenadoras

pedagógicas possuem um conhecimento mais elaborado, com base em cursos de pós-graduação, formação continuada e anos de atuação. Grande parte reconhece que a educação inclusiva é para todos, outras citam sobre ser para pessoas com deficiência. Observa-se que nenhuma das participantes se sente totalmente preparada para a atuação na educação inclusiva e relatam que estão em constante busca por conhecimentos que possam colaborar em suas práticas, via de regra de forma autônoma. Vê-se que educadoras em diferentes funções e lugares na atuação escolar junto ao aluno com TEA levam a relatos distintos. Por exemplo, como quando as auxiliares afirmam que são deixadas sozinhas, enquanto as professoras colocam que o trabalho docente deve ser realizado em conjunto, mas nada dizem sobre possíveis dificuldades. Enfim, são descompassos que evidenciam a complexidade da realidade educacional e a necessidade de investimento para superação destes limites.

Espera-se que estas análises teóricas sobre as concepções das educadoras tenham trazido contribuições à área da pedagogia, mais precisamente no campo da educação inclusiva. Entende-se que cada um dos temas ou mesmo dos conteúdos identificados abrem possibilidades de novas pesquisas que abordem aspectos mais específicos do fenômeno da inclusão escolar da criança com TEA.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, João da Silva. **A técnica de análise de conteúdo**. Revista Referência, APA [American Psychiatric Association]. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARON-COHEN, Simon; BOLTON, Patrick. Autismo. **Una guía para padres**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- BATISTA, Eraldo Carlos; DE MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.
- BATISTA, Leila Santos; GONÇALVES, Barbara; ANDRADE, Márcia Siqueira. **Avaliação psicopedagógica de criança com alterações no desenvolvimento**. Rev. Psicopedagogia. 32 (99), 2015, p. 326-35.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 26-43, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- CADERNO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa - PR, 1ª edição, 2020. Disponível em: <<https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Caderno-Pedagogico-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição,**

características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

COLOMER, Teresa; MASOT, Maria; NAVARRO, Isabel. **A avaliação psicopedagógica**. In: SÁNCHEZ-CANO; BONALS. Avaliação Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed: 2008.

CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. **A função social da educação e suas relações com a categoria do trabalho**: alguns apontamentos. In: Andreza Marques de Castro Leão; Luci Regina Muzzeti. Abordagem Panorâmica Educacional: da educação infantil ao ensino superior. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2016. p. 81-99

DE MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil**. Revista Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

DE PAULA NUNES, Debora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2022.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em revista, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTER ORRÚ, Sílvia. **Contribuciones del abordaje histórico-cultural a la educación de alumnos autistas**. Humanidades Médicas, v. 10, n. 3, p. 1-11, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FLORINDO, Margarida; PEDRO, Ricardo. **O processo de aprendizagem motora e a neuroplasticidade**. SalutisScientia–Revista de Ciências da Saúde da ESSCVP, v. 6, p. 20-26, 2014.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados, v. 15, p. 259-268, 2001.

GONÇALVES, Gilberto. **Neurociências e os processos educativos**: um saber necessário na formação de professores. Educação Unisinos[online] 2014, 18 (Janeiro-Abril). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644342003>

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. **A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação.** Psicologia: teoria e pesquisa, v. 31, p. 303-309, 2015.

LEONTIEV. Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, Sérgio.; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOPES, Bruna Alves. **Autismo e culpabilização das mães: uma leitura de Leo Kanner e Bruno Bettelheim.** Florianópolis, 2017

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: o que é. **Por quê**, v. 12, 2003.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 25-34, 2013.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru. 2011

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vigotski:** contribuições para a educação escolar. Revista Psicologia Política, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

MONTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar. **Sao Paulo**, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, p. 156-168, 2003.

NAHMOD, Maia. Três modelos de historia crítica sobre autismo. **XVII Encuentro de Historia de la psiquiatria la psicología y el psicoanálisis en la Argentina.** Buenos Aires, 2016. Disponível em:  
<<https://www.academica.org/maia.nahmod/2.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2022.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa:** características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**, 1948. Disponível em:<<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos.php>>. Acesso em :16 nov. 2022.

PARANÁ. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL. Política estadual da educação especial na perspectiva da inclusão. 2009. Disponível em:  
<[https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_estadual.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2023.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 69-100. Disponível em: <[https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_comum\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em Revista**, p. 41-60, 2011.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 20, p. 173-183, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista brasileira de educação, v. 12, p. 152-165, 2007.

SCHMIDT, Carlos. **Coparentalidade em famílias de adolescentes com autismo e comportamento agressivo**. 2008.

SEBASTIAN HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, p. 193-208, 2010.

SILVA, Helena Maria Martins da. **Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VERCELLI, Ligia Carvalho Abões. **O trabalho do psicopedagogo institucional**. Revista Espaço Acadêmico.139,2012. p.71-76. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/17281/10050>

VIGOTSKI, Lev Semionovich. . **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sobre a análise pedológica do processo pedagógico**. In: PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. p. 263-283.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1991.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas, tomo III**. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Tool and symbol in child development.** In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Ed.). *The Vygotsky reader* Cambridge, USA: Blackwell, 1994. p. 99-174.

WEINERT, Noemi Aparecida Carneiro; PISACCO, Nelba Maria Teixeira. **A mediação da aprendizagem em sala de recursos por meio de jogos,** 2006. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2249-8.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2022.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM  
AUXILIARES DE INCLUSÃO**

Nome:

Idade:

Gênero:

Formação acadêmica:

Atuação profissional:

Tempo de atuação:

Quais fatos da sua trajetória pessoal e profissional contribuíram para que você se interessasse pela área da educação inclusiva?

Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?

Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?

Com base nos conhecimentos que adquiriu ou está adquirindo no curso de Licenciatura em Pedagogia, sente-se preparado/a para a prática educativa junto a crianças, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?

Você buscou conhecimentos em outras fontes para além do curso de Licenciatura em Pedagogia? Se sim, mencione alguns conhecimentos que adquiriu destas outras fontes, que considerou importante para sua atuação.

Na sua opinião, como integrar a atuação do/a professor/a e do/a auxiliar de inclusão na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM  
PROFESSORAS REGENTES**

Nome:

Idade:

Gênero:

Formação acadêmica:

Atuação profissional:

Tempo de atuação:

Quais fatos da sua trajetória pessoal e profissional contribuíram para que você se interessasse pela área da educação inclusiva?

Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?

Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?

Em sua formação inicial você se sentiu preparado/a para a prática educativa junto a crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?

Você buscou conhecimentos em outras fontes ou cursos de formação continuada? Se sim, mencione alguns conhecimentos que adquiriu destas outras fontes, que considerou importante para sua atuação.

Na sua opinião, há necessidade de especialização para a prática inclusiva junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?

Na sua opinião, como integrar a atuação do/a professor/a e do/a auxiliar de inclusão na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM  
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

Nome:

Idade:

Gênero:

Formação acadêmica:

Atuação profissional:

Tempo de atuação:

Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?

Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?

A coordenação pedagógica recebe orientações sobre inclusão? Se sim, de que forma estas orientações chegam aos professores e auxiliares de inclusão que atuam na sua escola?

Quais orientações e conhecimentos normalmente são repassados aos professores e auxiliares para a prática docente inclusiva na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?

Quais são as queixas mais comuns de professores e auxiliares sobre a prática docente inclusiva e como a coordenação lida com estas situações?

A escola onde atua possui ambientes e materiais adequados, assim como docente especializado na educação inclusiva?

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Eu, Jessica Soares Oppata, sou estudante do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Estamos realizando uma pesquisa cujo tema é “O desenvolvimento psicossocial da criança com transtorno do espectro autista e a inclusão escolar: concepções e experiências de educadores”, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli. Essa pesquisa tem por objetivo compreender características próprias do desenvolvimento psíquico e da aprendizagem de estudantes autistas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, a fim de identificar aspectos pedagógicos que possam orientar a atuação docente. Sua participação envolve realizar uma entrevista semi-estruturada sobre o tema. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, mesmo em caso de publicação das pesquisas. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). A pesquisadora responsável assume compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade do indivíduo em continuar participando. Não haverá riscos ou ônus financeiro para quaisquer das partes. Sua participação contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico em educação.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo com a minha participação voluntária no projeto de pesquisa acima descrito. Declaro também ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Atenciosamente,

Ponta Grossa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura e RA da estudante/pesquisadora

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, através do telefone (42) 998019899.

## **APÊNDICE E - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS**

Nome: A1

Idade: 42

Gênero: Feminino

Formação acadêmica:

Atuação profissional: Auxiliar de inclusão

Tempo de atuação: 2 anos

**Quais fatos da sua trajetória pessoal e profissional contribuíram para que você se interessasse pela área da educação inclusiva?**

Agora que eu iniciei o trabalho com a inclusão. Eu até trabalhava em outra escola, mas o aluno tinha hiperatividade, mas até que era bem controlado o dele, então não me “bati” tanto para trabalhar com ele. Tinha os momentos que ele ficava mais nervoso, batia na cabeça, mas a gente conversava com ele e ele já ficava mais calmo. Agora que eu estou trabalhando como estagiária na escola do ensino fundamental com uma menina com TEA, não tinha experiência nenhuma, simplesmente “caí de paraquedas”.

**Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?**

Eu acho que é um direito de todos os alunos, né? Que os alunos com deficiência tenham a oportunidade de estar junto com os outros colegas e alunos, para aprenderem juntos. Mas eu acredito que ainda faltam adaptações nas salas de aula para a permanência desses alunos. Agora que entrei nessa área, uma das primeiras coisas que notei foi essa falta.

**Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?**

Eu acho que é um distúrbio da criança, acho que quando nasce já tem, seria um distúrbio de neurodesenvolvimento, uma agitação psicomotora, acho que pode ser genético, né? Talvez, não sei te dizer certinho. Esse é o meu conhecimento até aqui, né, mas pretendo conhecer muito mais ao longo do curso.

**Com base nos conhecimentos que adquiriu ou está adquirindo no curso de Licenciatura em Pedagogia, sente-se preparado/a para a prática educativa junto a crianças, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?**

Eu acho que não estamos preparadas não. Eu mesma caí de paraquedas ali, não estou preparada de maneira nenhuma. Eu acho que devia ser diferente, deviam preparar mais a gente. Eu digo por mim né, tinha que

haver uma preparação para trabalhar com essas crianças, um auxílio, não ir “colocando” a gente ali.

**Você buscou conhecimentos em outras fontes para além do curso de Licenciatura em Pedagogia? Se sim, mencione alguns conhecimentos que adquiriu destas outras fontes, que considerou importante para sua atuação.**

Eu pesquisei na internet. Ainda estou pesquisando, tentando aprender mais. A gente se ajuda entre as colegas da UEPG e da escola também, pergunta pra uma, pergunta pra outra, vamos se ajudando.

**Na sua opinião, como integrar a atuação do/a professor/a e do/a auxiliar de inclusão na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?**

Eu acho que os professores de sala também precisam ajudar, dar uma atenção para a criança e para a auxiliar. Tem que ser um trabalho em equipe, que daí fica mais fácil. Quando eu cheguei lá, parece que me deram a criança, foi tipo “cuide”. Parece que nenhuma das outras estagiárias quiseram trabalhar com a minha aluna, porque ela não tem coordenação, a comunicação é difícil. A mãe dela disse que demorou demais para colocar ela na escola e buscar diagnóstico e tratamento. Esse é um dos problemas, né? Às vezes os pais não aceitam, aí a criança demora para desenvolver.

Nome: A2

Idade: 31

Gênero: Feminino

Formação acadêmica: Licenciatura em Pedagogia

Atuação profissional: Auxiliar de inclusão

Tempo de atuação: 4 anos

**Quais fatos da sua trajetória pessoal e profissional contribuíram para que você se interessasse pela área da educação inclusiva?**

Eu fui contratada como auxiliar de inclusão para trabalhar em uma escola municipal, então precisei procurar a respeito do autismo, e acabei gostando.

**Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?**

Seria uma educação onde todos tem direito, independente das condições físicas ou psicológicas, cognitivas e emocionais, o ambiente onde todos estão incluídos

**Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?**

Do que eu entendo é uma condição que afeta algumas áreas neurológicas e sensório-motoras, onde a criança vai ter prejuízos em algumas habilidades, e as vezes facilidade em outras, ela pode ser extremamente boa em alguma habilidade específica.

**Com base nos conhecimento que adquiriu ou está adquirindo no curso de Licenciatura em Pedagogia, sente-se preparado/a para a prática educativa junto a crianças, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?**

Se eu levar em conta apenas o que aprendi com o curso não, pois o que eu sei eu aprendi fora dele, e ainda assim, mesmo tendo feito cursos e assistido muitas palestras e lives sobre o assunto não me sinto preparada totalmente, pois cada criança é única e não existe uma receita pronta, a experiência ajuda muito, mas o conhecimento para trabalhar com essas crianças é bem vasto e amplo e é necessário muita formação para conseguir trabalhar com eles, e o curso de pedagogia não nos dá nem o básico do básico.

**Você buscou conhecimentos em outras fontes para além do curso de Licenciatura em Pedagogia? Se sim, mencione alguns conhecimentos que adquiriu destas outras fontes, que considerou importante para sua atuação.**

Sim, eu fiz cursos, assisti palestras e lives, eu tenho curso de aplicadora ABA, fiz curso de comunicação alternativa, curso de alfabetização pelo

método ABACADA, cursos de educação inclusiva, e sempre busco estar assistindo e lendo coisas a respeito, mas todos por conta própria

**Na sua opinião, como integrar a atuação do/a professor/a e do/a auxiliar de inclusão na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?**

Eu não tenho boas experiências nesse ponto, acho que ambos precisam de formação para saber trabalhar com a criança e entender que o aluno é integrante da turma e também é responsabilidade do professor e não apenas à auxiliar de inclusão No meu caso é o que acontece, o aluno está “largado” comigo, é excluído na maioria das vezes pela professora e eu acabo ficando totalmente responsável pelo ensino dele, o que legalmente não deveria ocorrer, mas se eu não fizer atividades adaptadas para ele, e não trabalhar com ele, a professora não vai fazer e esse aluno vai ser prejudicado.

Nome: P1

Idade: 45

Gênero: FEMININO

Formação acadêmica: LICENCIADA EM PEDAGOGIA E ESPECIALIZADA EM PSICOPEDAGOGIA

Atuação profissional: PROFESSORA

Tempo de atuação:

**Quais fatos da sua trajetória pessoal e profissional contribuíram para que você se interessasse pela área da educação inclusiva?**

Eu não possuo alunos de inclusão por interesse ou pela busca nessa área, eu atendo aos alunos pelas normas da Secretaria da educação que devem garantir a inclusão escolar desses alunos. Eu já recebi e ainda recebo muitos alunos de inclusão em sala de aula, percebo que recebo mais do que em outras turmas, acredito que seja por causa de minha especialização em psicopedagogia e pelo meu perfil mais calma. Quando fiz minha especialização em 2007, ainda não era tão falado em inclusão, mas eu visava muito a criança com dificuldades e que precisavam de um apoio maior.

**Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?**

É aquela que inclui não só o aluno especial, mas todos os alunos no seu processo de aprendizagem, porque ao mesmo tempo que você visa somente o aluno especial, acaba excluindo os demais alunos. Então a educação inclusiva é aquela que abrange o todo, e que também tem suporte para ser trabalhado com todos, aí sim eu penso nas individualidades. Se eu tenho um aluno com autismo eu preciso de materiais e apoio para aquele aluno. Educação inclusiva não é apenas abrir as portas da escola, não, se deve ter suporte para que ele seja realmente incluído, suporte tanto físico, tanto dos funcionarios.

**Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?**

É uma dificuldade de socialização, uma criança que se recusa a estar no meio social porque biologicamente ela possui características que impedem de estar junto, é uma criança reservada, elas possuem muitas rejeições sociais. Eles gostam de estar em lugares mais tranquilos, são sensíveis aos movimentos, barulhos.

**Em sua formação inicial você se sentiu preparado/a para a prática educativa junto a crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?**

Como profissional da área da educação, a gente percebe que nunca está preparado para trabalhar com diferenças. É comum a gente trabalhar de

forma mais homogênea, a gente sai da área de conforto quando se tem algo diferente. A gente sente que não tem amparo por meio da SME, às vezes disponibilizam alguma palestra ou vídeos no youtube de poucas horas, mas eu acredito que isso não traz bagagem para ninguém. Era necessário um processo, acompanhamento, materiais diferenciados, não é só papel ou tinta, há muita coisa a ser trabalhada, até o social no caso do autismo, ou a limitação deles que deveriam ter diversidade para trabalhar em sala de aula. Na verdade, a gente aprendendo muitas vezes sozinha, coisas que as vezes nem a coordenação pedagógica e gestão não tem suporte pedagógicos para auxiliar o nosso trabalho com esses alunos de inclusão.

**Você buscou conhecimentos em outras fontes ou cursos de formação continuada? Se sim, mencione alguns conhecimentos que adquiriu destas outras fontes, que considerou importante para sua atuação.**

Eu fui em busca da pós graduação de psicopedagogia clínica e institucional pelo interesse nas crianças com dificuldades, um dos ramos que me chamava muita atenção era a parte clínica, de trabalhar com a criança e a psicologia, eu gosto sempre de estar investigando essa área, o que me ajuda também é a troca de experiências com as professoras que também atuam nessa área. Eu conheço uma professora que atua na sala de recursos multifuncionais e sempre que preciso de apoio para realizar algum trabalho específico eu procuro ela. A busca do conhecimento através da família também é importante, pois cada criança tem uma realidade diferente. A gente vai buscando informações mas ainda é algo muito vago, fazemos o possível

**Na sua opinião, há necessidade de especialização para a prática inclusiva junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?**

Sim, eu mesma com a pós graduação em psicopedagogia tenho muitas dificuldades. Temos auxiliares de inclusão com casos severos que nem concluíram a primeira graduação, o que acredito que seja ainda mais difícil e desafiador.

**Na sua opinião, como integrar a atuação do/a professor/a e do/a auxiliar de inclusão na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?**

Uma das coisas que eu sempre comento é que a gente não tem que ter o papel de cuidadora e sim de educadora. Tudo que a gente promove pro aluno a gente consegue ajudar no processo de aprendizagem, desde o processo de comer, usar o banheiro e entre outros da rotina, está no

processo educativo. Uma das coisas mais difíceis da criança com autismo é a negação em participar de algumas atividades por não ser muito sociável, mas sempre persistimos para que a criança não fique de fora, porque a gente quer muito que o aluno participe, aprenda, desenvolva, mas ao mesmo tempo devemos respeitar o momento da criança, há dias que a criança está estressada ou agitada, sem medicação... Há dias que é difícil...

Nome: P2

Idade:

Gênero: Feminino

Formação acadêmica:

Atuação profissional:

Tempo de atuação:

**Quais fatos da sua trajetória pessoal e profissional contribuíram para que você se interessasse pela área da educação inclusiva?**

Sempre tive interesse em psicologia, na época não tinha o curso em Ponta Grossa, queria ajudar os alunos com dificuldades, então fiz psicopedagogia. Fui convidada para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado, onde eu atuo até hoje com muito amor.

**Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?**

É tratar os alunos com igualdade, onde os alunos que possuem alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem possam estar na escola como os demais alunos, aprendendo juntos

**Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?**

É um transtorno compromete o comportamento, a comunicação e a interação social da criança. O quanto antes for diagnosticada mais ela desenvolve os aspectos sociais e fica mais fácil lidar com essa criança e entender ela.

**Em sua formação inicial você se sentiu preparado/a para a prática educativa junto a crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?**

Não me senti preparada, mas na época não tinham muitos casos e a criança era vista somente com dificuldades

**Você buscou conhecimentos em outras fontes ou cursos de formação continuada? Se sim, mencione alguns conhecimentos que adquiriu destas outras fontes, que considerou importante para sua atuação.**

Depois que comecei a atuar na Sala de Recursos Multifuncionais fiz vários cursos, pesquisei e ainda pesquiso em livros ou sites sempre que surge alguma dúvida

**Na sua opinião, há necessidade de especialização para a prática inclusiva junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?**

É necessário não só com crianças com TEA, porque temos outras crianças incluídas dentro da escola. O autismo é complexo e cada aluno possui suas particularidades, mas é importante sim buscar e entender essa realidade

**Na sua opinião, como integrar a atuação do/a professor/a e do/a auxiliar de inclusão na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?**

Precisa ser um trabalho muito amoroso, onde a professora e auxiliar de inclusão precisam ter o mesmo objetivo, querer que seu aluno avance, devem proporcionar práticas diferenciadas na busca do desenvolvimento pleno dos seus alunos.

**Nome:** P3

**Idade:** 50

**Gênero:** Feminino

**Formação acadêmica:** 1º Licenciatura em Letras, 2º Pedagogia; especializada em 1º Psicopedagogia, 2º Mídias na Educação

**Atuação profissional:** Professora regente anos iniciais

**Tempo de atuação:** 23 anos e 6 meses

**Quais fatos da sua trajetória pessoal e profissional contribuíram para que você se interessasse pela área da educação inclusiva?**

Por acreditar que todo ser humano é único. E em sua singularidade, compreende o mundo de forma pessoal, aprende de forma diferente. O aluno necessita do olhar empático do professor, aquele que caminha junto no universo das caminhadas paralelas de sala de aula.

**Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?**

Educação Inclusiva é aquela que acolhe todos aqueles que adentram a escola. Pessoas não são iguais, tão pouco aprendizagens. Compreender que os alunos trazem bagagens de vida diferentes, culturas diferentes, pensam em ritmos diferentes nos faz compreender que é preciso conhecer, valorizar para desenvolver.

**Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma deficiência neurológica que atinge o desenvolvimento da pessoa, interferindo em sua percepção de mundo e interação com as outras pessoas.

**Em sua formação inicial você se sentiu preparado/a para a prática educativa junto a crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?**

Na inicial não, continuei e continuo estudando. Em minha primeira especialização tivemos uma disciplina que tratava de Transtornos de Aprendizagem e na faculdade de Pedagogia, houve uma disciplina específica também. Hoje eu tenho um aluno com TEA, grau leve.

**Você buscou conhecimentos em outras fontes ou cursos de formação continuada? Se sim, mencione alguns conhecimentos que adquiriu destas outras fontes, que considerou importante para sua atuação.**

Continuo estudando sempre. Busco cursos de aperfeiçoamento, especializações, etc. Para este aluno consegui com pesquisa e contatos especializados montar um canto de atividades para este aluno a partir de materiais como o ABA. Acredito que na área de educação não existe a possibilidade de parar. Trabalhamos com gerações que se renovam e precisamos estar preparados para os desafios.

**Na sua opinião, há necessidade de especialização para a prática inclusiva junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?**

Sim. Até pela alta demanda de alunos nas escolas e a falta de entendimento do conceito de Educação Inclusiva por parte dos docentes.

**Na sua opinião, como integrar a atuação do/a professor/a e do/a auxiliar de inclusão na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?**

Acredito que a integração professor/ auxiliar de inclusão passa pela construção do planejamento. Ambos precisam sentar juntos e em colaboração realizar o levantamento das necessidades, a elaboração de atividades adaptadas e a aplicação individual, retornando em novo ciclo, após a análise dos resultados obtidos no ciclo anterior.

Nome: C1

Idade: 52

Gênero: Feminino

Formação acadêmica:

Atuação profissional:

Tempo de atuação:

**Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?**

Educação inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças, onde a criança com dificuldades de aprendizagem ou deficiência são incluídas no ambiente escolar na aprendizagem e no convívio com os colegas. A inclusão se refere a todas as diferenças, crianças carentes, negras, diferentes raças e características

**Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?**

O TEA é um distúrbio de neurodesenvolvimento, existem vários tipos de autismo, com e sem comunicação oral, com ou sem interação social, alguns apresentam comportamentos repetitivos e outros não, os alunos que realizei atendimento possuíam repertório restrito de interesses em determinadas atividades. Cada autista apresenta especificidades diferenciadas

**A coordenação pedagógica recebe orientações sobre inclusão? Se sim, de que forma estas orientações chegam aos professores e auxiliares de inclusão que atuam na sua escola?**

Sim, as coordenadoras pedagógicas recebem orientações sobre a inclusão em cursos de formação na SME e repassam as informações aos professores, os quais também realizam cursos formação sobre a inclusão mensalmente com a equipe responsável na SME pela educação especial e inclusiva

**Quais orientações e conhecimentos normalmente são repassados aos professores e auxiliares para a prática docente inclusiva na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?**

As orientações são gerais e não apenas direcionadas para alunos com TEA

1 orientação é a afetividade, é a mais importante, o professor tem que gostar do trabalho que realiza, integrar o aluno com outros colegas, trabalhar sempre com material concreto e atraente, perceber o interesse das crianças, atividades diversificadas, jogos e brincadeiras.

**Quais são as queixas mais comuns de professores e auxiliares sobre a prática docente inclusiva e como a coordenação lida com estas situações?**

Os professores reclamam sobre a formação inadequada na graduação, porém devem ir em busca de conhecimentos e metodologias. Falam sobre a falta de materiais diferenciados, jogos e etc. Alguns professores regentes ignoram os alunos inclusos na sala. Esses casos são repassados para a coordenação que busca solucionar essas questões em reuniões ou conversas em particular.

**A escola onde atua possui ambientes e materiais adequados, assim como docente especializado na educação inclusiva?**

Sim, a escola possui SRM com muitos materiais e jogos. Também professora com especialização em educação especial e neuropsicopedagogia.

Nome: C2

Idade: 50

Gênero: feminino

Formação acadêmica: Licenciatura em Pedagogia

Atuação profissional: Diretora, pedagoga, professora e auxiliar de inclusão.

Atualmente aposentada

Tempo de atuação: 30 anos

**Na sua opinião, o que é a educação inclusiva?**

Na minha opinião, a educação inclusiva é uma mentira. Infelizmente as crianças são “jogadas” numa escola dita normal, com professores que muitas vezes não aceitam a inclusão.

**Na sua opinião, o que é o Transtorno do Espectro Autista?**

De tudo que já li sei que o transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. Tudo que já experienciei me leva a crer que são seres iluminados. Que transformam nossas vidas com seu amor e dedicação.

**A coordenação pedagógica recebe orientações sobre inclusão? Se sim, de que forma estas orientações chegam aos professores e auxiliares de inclusão que atuam na sua escola?**

Em relação a equipe pedagógica, percebo que deixam muito a desejar, infelizmente orientam, mas muito superficial, quando a sme vem orientar, não vê a realidade da escola, nem da criança atendida. Na verdade a propaganda é boa, já a eficiência não existe. É fácil mandar fazer, agora quero ver elas agindo com as crianças.

**Quais orientações e conhecimentos normalmente são repassados aos professores e auxiliares para a prática docente inclusiva na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista?**

Sempre existiram formações, onde doutores vão nos colocar suas teorias, onde os senhores do saber nos orientam, mas te garanto que aprendemos no dia a dia, na troca de experiência com outros colegas e com os próprios alunos. Eu sou favorável à formação continuada. Desde que atenda a realidade, amo buscar conhecimento, não finjo que aprendo e muito menos que ensino.

**Quais são as queixas mais comuns de professores e auxiliares sobre a prática docente inclusiva e como a coordenação lida com estas situações?**

As queixas geralmente são do abandono. As professoras ficam abandonadas à própria sorte, sem material, sem apoio, dá pra contar nos dedos em todos os anos que trabalhei com aluno com Tea das orientações que recebi. Dos acompanhamentos em planejamento. Primeiro que as professoras regentes nós vêem como coisas na sala de aula. Não incluem os alunos, como se o aluno incluso fosse só da professora de inclusão e não delas. Isso sempre me entristeceu. Graças a Deus sempre tive agilidade para me organizar nas aulas, fazer tudo que ela trabalha de forma que o aluno entenda e aprenda. Mas é muito desgastante.

**A escola onde atua possui ambientes e materiais adequados, assim como docente especializado na educação inclusiva?**

Todas as escolas onde trabalhei não tem local adequado, material até tem muito, mas quem usa são as professoras de SRM (sala de recursos multifuncionais) Professora de inclusão tem de se virar nos trinta se quiser realmente ver resultado no seu trabalho