

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- UEMA
CAMPUS ITAPECURU MIRIM
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS E LITERATURAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA

MARIA JASILENE AGUIAR GOMES

TEA: e o processo de inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino em
Itapecuru Mirim-MA.

Itapecuru Mirim-MA
2024

MARIA JASILENE AGUIAR GOMES

TEA: e o processo de inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino em Itapecuru Mirim-MA.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, para obtenção do grau de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientador(a): Profa. Ma. Maria Alice de Jesus P. dos Santos

Gomes, Maria Jasilene Aguiar

TEA: e o processo de inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino em Itapecuru Mirim-MA. / Maria Jasilene Aguiar Gomes. – Itapecuru-Mirim, MA, 2024.

52 f

Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Itapecuru-Mirim, 2024.

Orientador: Profa. Ma Maria Alice de Jesus P. dos Santos

1.TEA. 2.Inclusão escolar. 3.Ensino regular. 4.Práticas pedagógicas.
I.Título.

CDU: 376-056.36(812.1)

MARIA JASILENE AGUIAR GOMES

TEA: e o processo de inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino em Itapecuru Mirim- MA.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, para obtenção do grau de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa.

Aprovado em: 19 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Ma. Maria Alice de Jesus P. dos Santos (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

Prof. Rian Felipe Arouche Costa Lima (1º Examinador)
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

Profª. Esp.: Maria Helena Nascimento Conceição (2º Examinador)
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

A DEUS, ao meu filho Joaquim Enrico, a minha
mãe, irmãs, irmãos, meu esposo, por nunca me
permitirem desistir, e a todos os autistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me fortalecer nos momentos difíceis, por nunca me abandonar mesmo quando fui falha, por me presentear com a vida do meu maior motivo para concluir a graduação (meu filho) e por sempre me guiar no caminho correto.

A minha mãe, meu exemplo de mulher, minha guerreira que abdicou da sua vida, para viver a nossa, que incansável trabalhou de sol a chuva em roça para sustentar a mim e aos meus irmãos e irmãs. E que por várias vezes se deslocou de sua residência para cuidar do meu bebê para que eu pudesse concluir o meu dever como universitária.

Ao meu esposo Adailton, que me acompanhou nessa jornada acadêmica, me aconselhando, incentivando, fortalecendo, enxugando minhas lágrimas e não me deixando esquecer a mulher incrível que sou. Sem seu apoio, nada faria.

Ao meu pai, Raimundo Botelho, que mesmo não tendo meu sangue, muito me inspirou e amou e é ele que tenho como pai.

Aos meus irmãos e irmãs, que sempre acreditaram no meu potencial e sempre me apoiaram independente do caminho que escolhesse, amo vocês.

Minhas sobrinhas e sobrinho por me darem força para seguir mesmo não percebendo.

A minha orientadora Maria Alice, que mesmo não fazendo mais parte de minha instituição de ensino decidiu continuar me orientando e enriquecendo minha escrita com seus conhecimentos.

A todo corpo colaborativo desta magnífica universidade, que me permitiram usufruir ao máximo de todos os benefícios como universitária, obtive valiosos ensinamentos que farão parte de minha caminhada profissional.

A minhas amigas que o curso me presenteou, em especial a minha amiga Gisele, minha cunhada e amiga Patrícia, por fazerem dos meus dias na universidade mais leve e felizes.

E por fim, agradeço ao meu arco-íris, ao meu anjo na terra, meu amado filho Joaquim Enrico, sei que você não lerá essa mensagem por agora, pois você é apenas um bebê, mas quero que saiba que você muito me ajudou nesse final de curso. Obrigada pelos choros e pelos sorrisos, você foi meu presente de Deus, eu necessitava de sua vida para continuar, e aqui estamos nós. Te amo infinitamente.

"...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza."

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

O autismo, e o assunto da Educação Inclusiva tem sido pauta de debates, estudos e pesquisas. Há uma falta de informação sobre o que deve ser feito ou não quando se tem em sala de aula alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e necessidades especiais. O presente trabalho teve por objetivo identificar a forma como acontece a inclusão do aluno com TEA: e o processo de inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino em Itapecuru Mirim-MA. A pesquisa e dados coletados ocorreu em instituições de ensino da rede que trabalham com alunos atípicos e a partir da atuação de professores nas salas de aula regular e as estratégias utilizadas pelos docentes para possibilitar as crianças autistas o direito a uma Educação Inclusiva de qualidade, bem como, identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores na prática pedagógica com estes alunos. A Fundamentação teórica recorreu-se aos estudos de Bueno (1993), Fonseca (2003), LDB, (1996), Mendes (2010), Mello (2004), Mazzotta (1996), Mantoan (2003), Oliveira (2015), Salamanca (1994), Silva (2012). A metodologia utilizada foi por meio da aplicação de questionário a professores e por meio do relato dos docentes nos possibilitou compreender como ocorre a educação especial com perspectiva inclusiva nas escolas em que atuam com alunos com TEA, e os dados qualitativos e descritivos tratando-se deram base a parte exploratória da pesquisa. E os resultados alcançados apontaram para a importância de práticas pedagógicas para além de tão somente atividades adaptativas, na sala regular de ensino, mas para todo o processo pedagógico abrangente, junto às crianças autistas.

Palavras-chave: TEA; inclusão escolar; ensino regular; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Autism, and the subject of Inclusive Education, has been the subject of debates, studies and research. There is a lack of information about what should or should not be done when there are students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and special needs in the classroom. The present work aimed to identify the way in which the inclusion of students with ASD occurs: and the process of school inclusion of children with autism in the regular school network in Itapecuru Mirim-MA. The research and data collected took place in educational institutions of the network that work with atypical students and from the performance of teachers in regular classrooms and the strategies used by teachers to enable autistic children the right to a quality Inclusive Education, as well as to identify the main difficulties encountered by teachers in pedagogical practice with these students. The theoretical foundation was based on the studies of Bueno (1993), Fonseca (2003), LDB, (1996), Mendes (2010), Mello (2004), Mazzotta (1996), Mantoan (2003), Oliveira (2015), Salamanca (1994), Silva (2012). The methodology used was through the application of a questionnaire to teachers and through the teachers' reports it allowed us to understand how special education with an inclusive perspective occurs in schools where they work with students with ASD, and the qualitative and descriptive data were the basis for the exploratory part of the research. And the results achieved pointed to the importance of pedagogical practices beyond just adaptive activities, in the regular teaching room, but for the entire comprehensive pedagogical process, with autistic children.

Keywords: ASD; school inclusion; regular education; pedagogical practices.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	12
3	COMPREENDENDO O TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	17
3.1	O Autismo na história	17
3.2	Sintomas e diagnóstico do Autismo.....	18
3.3	O estudante com TEA e a escola	20
3.4	A legislação e o TEA	22
4	A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA REDE REGULAR DE ENSINO EM ITAPECURU MIRIM.....	24
4.1	Métodos e Instrumentos para a Inclusão.....	26
4.2	AEE e as 27 salas de recursos multifuncionais em Itapecuru Mirim.....	28
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
5.1	Tipo de Pesquisa	30
5.2	Identificação dos sujeitos da pesquisa	31
5.3	Apresentação e Análises dos Dados.	31
6	CONCLUSÃO	43
	REFERÊNCIAS	44
	APÊNDICE A-QUESTIONÁRIO APLICADO AO CORPO DOCENTE	51

1 INTRODUÇÃO

A educação básica é uma das etapas essenciais do processo de aprendizado dos alunos. É amplamente reconhecido que o sistema educacional atual pode ser ideal para uma criança, mas insuficiente para outra. Portanto, a assimilação do conhecimento e o progresso educacional das crianças e jovens não acontecem de forma uniforme.

A Educação Especial e a educação inclusiva atraem atenção devido ao atendimento oferecido aos alunos que apresentam alguma especificidade no processo de ensino e aprendizado. A escolha do tema para esta pesquisa surgiu do desejo de aprofundar o conhecimento sobre autismo, motivo pelo qual desperta curiosidade e pela interação com professores que trabalham com alunos com TEA.

A escolha pelo assunto e realização deste estudo deu-se a partir de uma disciplina intitulada “Educação Especial” durante a graduação, com o intuito de entender as formas de inclusão e como a rede municipal de ensino atende alunos com TEA ou autistas na escola regular. Sobre a inclusão, Mantoan (2003, p. 18) afirma que:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que “e “como “a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

O que Mantoan expõe sobre inclusão, deficiência, ensino e escola ressoa com os desejos de um professor de Letras que experimentou a prática docente e confronta a realidade teórica com a prática em sala de aula, percebendo os desafios da integração de alunos atípicos no ensino regular no município.

A Educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, está associada à ideia de uma educação para todos e ao respeito pelas peculiaridades de cada indivíduo, com o objetivo de facilitar a integração e a interação dos alunos no contexto educacional.

Desejando compreender mais sobre o TEA e o processo de inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino em Itapecuru Mirim-Maranhão, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória, baseada em revisão bibliográfica e qualitativa, para responder ao problema de pesquisa: como ocorre a inclusão escolar e o atendimento de crianças com TEA na rede regular de ensino em Itapecuru Mirim?

Esse problema de pesquisa motivou a leitura de artigos e a busca por obras de autores que tratam do tema e objeto de estudo. O autismo, que há algum tempo ganhou destaque, está

cada vez mais presente nos debates, pesquisas e estudos sobre o transtorno em diversos níveis, necessitando de um atendimento educacional especializado.

Sendo a educação um direito universal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 58, define que a educação especial é a modalidade de ensino escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com necessidades especiais. Assim, refletir criticamente sobre a importância da educação especial revela a necessidade de avaliar a relevância da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, e especificamente no município de Itapecuru Mirim. O objetivo geral deste trabalho monográfico é investigar o processo de inclusão escolar de crianças com TEA na rede regular de ensino e entender quais são os atendimentos especializados oferecidos pelo município de Itapecuru Mirim à comunidade escolar com TEA.

A realização de visitas técnicas a instituições de ensino em Itapecuru que atendem esse público e a coleta de informações com o corpo docente sobre o processo de inclusão escolar de crianças com TEA proporcionaram uma reflexão aprofundada sobre o processo de inclusão e justificaram a realização deste estudo.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.5).

Como já mencionado, a educação é um direito universal, e a Educação Especial, junto com o atendimento educacional especializado, é uma forma crucial de garantir e assegurar os direitos educacionais dos alunos atípicos, promovendo seu desenvolvimento integral e respeitando sua singularidade como indivíduos.

Para tal a fundamentação teórica parte da revisão da literatura e recorreu aos estudos de: Bueno (1993), Fonseca (2003), LDB, (1996), Mendes (2010), Mello 2004), Mazzotta (1996), Mantoan (2003), Oliveira (2015), Salamanca (1994), Silva (2012) e entre outros

Dada a importância e a organização deste trabalho, ele está estruturado da seguinte forma: a introdução aborda o autismo, a educação especial e a inclusão; a segunda seção discute o contexto histórico da educação especial.; a terceira seção explora conceitos e definições sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA); a quarta seção examina a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino em Itapecuru Mirim; a quinta seção descreve os procedimentos metodológicos; e, por fim, o trabalho conclui com as considerações finais e o referencial teórico.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quando se consideram elementos históricos relacionados à instrução, a visão que temos diz respeito às questões culturais, as quais diferem conforme a comunidade. É reconhecido que no Brasil, até os anos 1950, pouco se discutia sobre Educação Especial.

A história da Educação Especial no Brasil mostra um progresso de atendimentos que, no começo, foram definidos por organizações especializadas, como o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Mais tarde, foram estabelecidas turmas especiais nas escolas públicas e, mais recentemente, os serviços nessa área são em sua maioria adicionais ou suplementares aos serviços da educação geral.

Contudo, foi a partir de 1970 que a educação especial começou a ser discutida, tornando-se uma preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, entidades regulatórias federais e estaduais e classes especiais.

Segundo Mendes (2010, p. 87), “o ponto de partida histórico da educação especial no Brasil foi definido no final do século XIX, com a fundação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos [...]”.

A partir da Constituição de 1824, que estabeleceu a legislação sobre educação gratuita para todos, e da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ratificada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que reafirma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação, incluindo aqueles com necessidades especiais, houve uma melhoria significativa na educação brasileira.

A educação exerce o papel de socialização, que é a capacidade de uma pessoa interagir de forma qualificada na sociedade, possuindo, portanto, um caráter cultural marcante, permitindo a integração do indivíduo com o meio. Em 1971, foi promulgada a Lei 5.692, que trata da educação especial e, em seu Art. 9º, estipula:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Essa citação reflete a necessidade de um tratamento educacional diferenciado para alunos com necessidades específicas, sejam elas deficiências físicas ou mentais, atraso escolar significativo ou superdotação. Isso está em consonância com os princípios da educação

inclusiva, que reconhecem que diferentes alunos têm diferentes necessidades e que essas diferenças devem ser atendidas para garantir uma educação de qualidade para todos.

A menção de que esse tratamento especial deve seguir as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação sugere que há diretrizes e regulamentações formais que as escolas devem seguir para assegurar que esses alunos recebam o apoio necessário. Isso pode incluir adaptações curriculares, metodologias de ensino diferenciadas, recursos especializados e, quando necessário, a oferta de serviços de apoio complementares.

Após a Segunda Guerra Mundial, devido ao grande número de pessoas feridas, a Europa focou na área de saúde para oferecer esse atendimento. No Brasil, as pessoas com deficiência sempre receberam cuidados nesse campo, mas surgiram novas clínicas e serviços de reabilitação psicopedagógica, alguns mais voltados para a educação do que outros.

Em 1954, teve início o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), aumentando o número de escolas especializadas. A APAE foi fundada com base na organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos, que era uma associação de apoio para crianças excepcionais.

Na década de 1950, na Dinamarca, as associações de pais começaram a rejeitar as escolas especiais segregadoras e receberam suporte administrativo, incluindo em sua legislação o conceito de normalização, que visa ajudar a pessoa com deficiência a alcançar condições e padrões de vida cotidiana o mais próximo possível do “normal”. Já na década de 1970, nos Estados Unidos, começou-se a falar em inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco e o início da trajetória para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional pelo qual todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, devem ser ensinados juntos, com o suporte necessário, na idade apropriada e em escolas comuns.

Para isso, é fundamental que haja uma sociedade mais humana, que se preocupe com o próximo e aprenda a respeitar as diferenças, independentemente de etnia, religião, cultura, deficiência, entre outras necessidades que possam provocar qualquer atitude de exclusão. Segundo Fonseca (2003, p.100), os principais benefícios de desenvolver uma educação inclusiva são os seguintes:

[...] em termos ‘sociais’ (a sociedade é mais humana se for mais inclusiva), em termos ‘educativos’ (a escola inclusiva responde melhor às exigências dos seus ‘clientes’) e em termos ‘económicos’, os recursos e equipamentos são distribuídos de forma mais sustentada e equitativa a toda a população, podendo garantir, por via de uma engenharia financeira mais adequada, melhor qualidade e mais abrangência social do sistema educativo.

Uma comunidade que adota tais valores torna-se mais inclusiva e oferece a seus cidadãos mais oportunidades e direitos, como demonstrado pela Declaração de Salamanca.

A educação especial surgiu por meio de muitas lutas, organizações e legislações favoráveis às pessoas com deficiência, e a educação inclusiva começou a ganhar importância a partir da Declaração de Salamanca (1994), bem como com a aprovação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996.

A implementação da educação inclusiva demanda atenção especial, pois estamos tratando do futuro de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Antes de aplicar a inclusão, é fundamental garantir que os objetivos dessa inclusão estejam bem definidos, bem como os benefícios e progressos que o estudante poderá atingir ao ser integrado com os colegas da rede regular e promover mudanças.

Historicamente, a educação especial tem sido compreendida como a educação destinada a pessoas com deficiências, sejam elas intelectuais, auditivas, visuais, motoras, físicas múltiplas ou decorrentes de distúrbios do desenvolvimento, além de incluir também pessoas com altas habilidades no escopo da educação especial.

Assim, a Educação Inclusiva ganhou relevância com a Declaração de Salamanca (1994) e, no Brasil, com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, trazendo mudanças substanciais no financiamento, no currículo, na administração, na avaliação, na organização pedagógica, nos recursos didáticos e na presença de instrumentos de comunicação nas escolas.

Os registros da trajetória da Educação Especial no Maranhão ainda são escassos, o que incentivou a elaboração deste trabalho.

Assim, será realizada uma revisão da Educação Especial no Estado do Maranhão, desde suas origens até o ano de 2002, destacando a atuação do órgão estadual de educação.

Portanto, será feita uma análise cronológica, começando na década de 1960, quando se registrou o início dos atendimentos em Educação Especial.

Pelo que se sabe, a educação especial no Maranhão não foi muito diferente do restante do país, ocorrendo várias transformações para suas regulamentações que auxiliaram na sua implementação. Na década de 60, mais precisamente em 1962, 1964, 1966 e 1969, podem ser destacadas as iniciativas iniciais em Educação Especial no Maranhão.

As duas primeiras referências (62 e 64) são da iniciativa privada, com uma turma para alunos com deficiência intelectual e auditiva e outra para deficientes visuais, o que resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão (Bueno, 1993, p. 95).

Os aspectos característicos da Educação Especial brasileira, identificados por autores como Bueno (1993), Mazzotta (1996) e Ferreira (1993), estão claramente presentes na trajetória da Educação Especial no Maranhão.

Em 1962, o governador do Estado do Maranhão era Newton de Barros Bello (1961-1965). Segundo análise de Bonfim (1985), o quarto dos dirigentes foi apoiado por Vitorino Freire, um político influente da época. De acordo com dados da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão:

[...] o Brasil possui mais de 190 milhões de pessoas, e em torno de 23,9% da população do país, possui pelo menos uma deficiência, quer seja: visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Fazendo um recorte em nosso estado, no Maranhão essa parcela aumenta, totalizando 24,97% da sua população com algum tipo de deficiência (Maranhão, 2021, p. 5).

Os dados ressaltam a necessidade urgente de uma sociedade preparada para atender às demandas de quase um quarto de sua população que enfrenta desafios adicionais. Isso inclui a implementação de infraestruturas acessíveis, a formação de profissionais capacitados para lidar com as diversas deficiências, e a promoção de uma cultura de inclusão em todos os aspectos da vida social, especialmente na educação.

No contexto educacional, esses números reforçam a relevância de adaptar o sistema de ensino para garantir que as escolas sejam capazes de acolher e educar adequadamente esses alunos, proporcionando-lhes o suporte necessário para seu desenvolvimento pleno e sua inclusão na sociedade.

A Educação Especial foi institucionalizada em 1969 com o Projeto Pléiade, que tinha como foco promover a instrução de crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais e o desenvolvimento e capacitação de profissionais para a área da educação especial. (Maranhão, 1977, p.2).

De acordo com Maranhão (1991b, p.1), em 1978, o Projeto Pléiade foi substituído pela Seção de Educação Especial pelo Decreto 6.838/78, com a missão de oferecer suporte educacional ao indivíduo com deficiência, promovendo sua inclusão social. A Resolução nº 291/2002, em seus Artigos 10 e 11, esclarece que:

Art. 10 – Cabe às escolas do ensino regular organizar e oferecer aos alunos incluídos nas classes comuns, respeitadas as necessidades individuais, os seguintes serviços de apoio pedagógico especializado: [...] Art.11 - Os alunos incluídos nas classes comuns, quando necessário, também podem receber atendimento especializado – de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicomotricidade, reabilitação e outros – em caráter complementar, transitório ou permanente, oferecido em escolas especiais ou instituições especializadas (Maranhão, 2002, p. 3).

Isso reflete uma visão inclusiva, onde a escola regular é vista como o espaço principal de educação para todos os alunos, mas reconhece-se a necessidade de apoio especializado adicional para garantir o pleno desenvolvimento de cada estudante, respeitando suas especificidades. A seguir, apresenta-se um quadro com os principais fatos relacionados à constituição dos serviços da Educação Especial do Maranhão.

Quadro 1 - ACONTECIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MARANHÃO

ANO	ACONTECIMENTO
1962	Classe experimental em escola particular – deficiente mental e surdo.
1964	Iniciativa privada – classe para deficientes visuais – subsídio para Escola de Cegos.
1966	Início na rede pública com uma classe para surdos.
1969	Projeto Plêiade – oficialização - Portaria 423/69 – subordinado ao Departamento de Educação Primária.
1971	Expansão do Projeto Plêiade para área de deficiência mental.
1977	Expansão para o interior em 4 municípios.
1978	Seção de Educação Especial pelo Decreto 6.838/78- subordinado à coordenação de Ensino de 1º grau.
1980	Programa Bolsa de Trabalho – convênio MEC/CENESP/SE.
1982	Criação na rede estadual do CEE Helena Antipoff.
1984	Centro de Educação Especial pelo Decreto 186/84- vinculado à Superintendência de Ensino da Secretaria de Educação do Estado.
1985	Projeto para alunos de aprendizagem lenta.
[entre 91-92?]	Extinção das classes de aprendizagem lenta.
1991	Divisão de Educação Especial pelo Decreto nº 12.035, com a Divisão de Ensino Supletivo subordinada à Coordenadoria Especial de Ensino.
1993	Início dos trabalhos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís em Educação Especial
1994	Instalação, na rede municipal de São Luís, das salas de recursos e Ensino Fundamental sem seriação para alunos com deficiência mental e dificuldades de aprendizagem.
1995	Divisão de Ensino Especial com a Divisão de Ensino Supletivo subordinada à Coordenadoria de Ensino Especial pelo Decreto nº 14.422/95.
[entre 95-96?]	Projeto integração escolar do aluno portador de deficiência mental; Subprojeto sala de recursos para alunos portadores de deficiência mental; Projeto supletivo especial; Proposta de integração de alunos portadores de deficiência mental de 4 a 6 anos, nos jardins de infância da rede regular de ensino.
1997	Inauguração na rede estadual do Centro Integrado de Educação Especial Padre João Mohana.
1999	Assessoria de Ensino Especial vinculada à Subgerência de Ensino subordinada à Gerência de Desenvolvimento Humano; Atendimento ao aluno portador de autismo infantil; Projeto de estimulação precoce para crianças de 0 a 3 anos.
2000	Inauguração na rede estadual do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) Profa. Anna Maria Patello Saldanha.

Fonte: Carvalho e Bomfim (2016, p. 188)

Cada uma das instituições mencionadas possui seu público-alvo e seus objetivos específicos, mas é indiscutível que todas buscam a inclusão e a valorização daqueles que antes não tinham as mesmas oportunidades que os demais. Se essas iniciativas não existissem, não seria possível revelar muitos talentos que permanecem ocultos devido ao medo e à exclusão.

3 COMPREENDENDO O TEA-TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

3.1 O Autismo na história

Escrever sobre autismo-TEA ou qualquer deficiência, requer antes de tudo uma reflexão sobre o sentido da vida. E foi a partir dessa reflexão que se optou em estudar e compreender o conceito, definição ou mesmo a etimologia de uma condição do cérebro humano tão evidente na atualidade sendo pauta de estudos, pesquisas e debates entre estudiosos, médicos, pesquisadores, profissionais da saúde e professores.

A origem da palavra autismo vem do grego "autos", que significa "si mesmo", descrevendo uma condição humana. Dessa forma, o autismo é um estado em que o indivíduo vive para si, ou seja, uma condição onde ele está imerso em si próprio. Autismo é uma síndrome caracterizada por mudanças presentes desde idades muito precoces, geralmente antes dos três anos de idade, e que se distingue sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação (Mello, 2004).

O autismo pode ser descrito como uma condição clínica resultante de diversas causas, caracterizada pela dificuldade em se relacionar com os outros, associada a mudanças na linguagem e comportamento. (Cardoso e Fernandes, 2004).

A definição de autismo começou a ganhar destaque a partir de 1943, através dos estudos do psiquiatra austríaco Leo Kanner, que escreveu um artigo intitulado "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", onde mencionava relatos de crianças que se isolavam e apresentavam características até então desconhecidas.

O artigo de Kanner contribuiu significativamente para os estudos do transtorno. No ano seguinte, em 1944, Asperger publicou a obra "A psicopatia autista na infância". Segundo Sheffer (2019), "a introdução da obra de Asperger alterou a percepção do autismo na década de 1990."

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é uma iniciativa da Associação Americana de Psiquiatria que definiu critérios diagnósticos para as patologias mentais, visando orientar médicos e outros profissionais de saúde.

Até o surgimento de uma política pública para a saúde mental de crianças e adolescentes, no início do século XXI, essa população era atendida apenas em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Expcionais (APAE), ou em instituições não governamentais, como as desenvolvidas por familiares de autistas (Cavalcante, 2003).

A construção de uma rede de atenção para crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes, integrada à saúde mental no SUS, foi proposta e iniciada a partir da III Conferência Nacional de Saúde Mental, em 2001 (Brasil, 2002a), tendo como ponto estratégico a implementação dos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), conforme a portaria ministerial nº 336/02 (Brasil, 2002b).

Em consonância com os princípios da Reforma Psiquiátrica, os CAPSi são dispositivos de cuidado territorial, de base comunitária, cuja função primordial é prover atenção em saúde mental para psicóticos, autistas, usuários de álcool e outras drogas, e para qualquer condição que implique prejuízos psicossociais severos e persistentes (Couto; Delgado, 2015).

A mobilização dos familiares resultou na aprovação inédita de uma lei federal específica para o autismo. Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, que "Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista" (Brasil, 2012).

Além de reconhecer a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) como "pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (Lei nº 12.764, § 2º), a lei impacta diversos campos, como a esfera assistencial, política/gestora, científica/acadêmica, educacional/pedagógica, bem como no campo dos direitos básicos (Oliveira, 2015).

3.2 Sintomas e diagnóstico do Autismo

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos (DSM-IV, 1995, p.112).

De acordo com a Lei nº 12.764 a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é caracterizada pela deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcante na comunicação verbal e não verbal usada para interação social e ausência de reciprocidade social; dificuldade em desenvolver e manter relações adequadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; adesão excessiva a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Esse enquadramento do TEA como uma deficiência segundo a lei tem importantes implicações para o acesso a direitos e serviços, incluindo a educação. Reconhecer o TEA como uma deficiência garante que pessoas com essa condição tenham acesso a apoio e adaptações necessárias em contextos educacionais e sociais.

Isso inclui a criação de ambientes inclusivos que levem em consideração as necessidades específicas das pessoas com TEA, desde estratégias de comunicação alternativas até a adaptação de rotinas e atividades.

Segundo Malheiros e colaboradores (2017), os pais percebem os primeiros sinais aos 18 meses, quando geralmente há atraso ou ausência de fala. Outros sinais comuns também neste período são o isolamento, dificuldade em compartilhar atenção e imitação.

“Além da percepção desses atrasos, os pais também relatam como fonte de suas preocupações alterações de sono e padrões de alimentação de seus filhos, nessa faixa etária” (Guilhardi, Romano, Bagaiolo, 2011, p. 268).

Neste período, os pais começam a comparar seus filhos com outras crianças e a notar algumas diferenças entre eles. Conforme Zanon, Backes e Bosa (2017), o processo entre a suspeita dos pais e a confirmação do diagnóstico dura cerca de 3 anos.

Dessa forma, nota-se a urgência crucial da redução desse tempo para que os indivíduos possam ser apresentados às estimulações necessárias.

Por isso, de acordo com Guilhardi, Romano e Bagaiolo (2011), é necessário que os profissionais da área da saúde e educação tenham conhecimento sobre o autismo e saibam identificar os primeiros sinais.

Segundo Zanon, Backes e Bosa (2017), é importante que esses profissionais realizem, juntamente com os responsáveis, uma investigação detalhada do desenvolvimento da criança, principalmente na área sociocomunicativa, mesmo que os pais não tenham relatado qualquer atraso nesta área inicialmente, pois a detecção de atrasos no desenvolvimento social é crucial para fechar o diagnóstico e possibilitar um encaminhamento terapêutico.

Segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004), o diagnóstico deve ser realizado de forma minuciosa por uma equipe multiprofissional, sendo importantes diferentes tipos de avaliações, como: avaliação neuropsicológica, de linguagem, escalas de avaliação e, se necessário, exames genéticos, além de uma entrevista detalhada com os pais ou responsáveis.

De acordo com Zeppone, Volpon e Del Ciampo (2012), a importância de diagnosticar e intervir precocemente é contribuir para que cada indivíduo adquira seu máximo potencial.

Franco (2007) acrescenta que essa intervenção precoce também é importante para incluir o indivíduo em seu meio (social, familiar e escolar), facilitando sua integração nesses âmbitos e contribuindo para sua autonomia. Sempre envolvendo a criança de forma ativa neste processo e criando redes de suporte emocional para ela e sua família.

3.3 O estudante com TEA e a escola

A variedade de alunos exige que os profissionais explorem diversas maneiras de trabalhar; entretanto, nem sempre o contexto está alinhado com as necessidades que o professor enfrenta, nem atende às demandas da comunidade escolar. (Schmidt, 2016, p. 230) destaca que:

Tendo em vista a dificuldade docente para avaliar as aprendizagens e ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à etapa escolar, é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares.

Isso sugere que, apesar dos esforços para incluir esses alunos no sistema educacional convencional, ainda há desafios significativos em garantir que a educação oferecida seja realmente eficaz e adequada às suas necessidades. Entre os desafios, destacam-se:

(i) lidar com a diversidade; (ii) formação adequada e aperfeiçoamento constante; (iii) utilização de metodologias, instrumentos, formas de avaliação e comunicação diferentes das convencionais; (iv) adaptações na sala de aula, no currículo, no plano de aula, ensino e nos projetos educacionais; (v) parcerias efetivas com profissionais especializados e família do aluno; (vi) e, superação dos mitos e preconceitos que cercam a questão da diferença (Silva, 2012, p. 8437).

A citação elenca elementos essenciais para promover uma educação inclusiva e eficaz para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais. Fazendo a análise de cada um desses pontos:

1. **Lidar com a diversidade:** Reconhece que a diversidade é uma realidade nas salas de aula e que é fundamental para os educadores abordá-la de maneira positiva e produtiva. Isso envolve a aceitação e valorização das diferenças entre os alunos.
2. **Formação adequada e aperfeiçoamento constante:** Destaca a necessidade de que os educadores recebam formação inicial sólida e participem de treinamentos contínuos para estar atualizados com as melhores práticas e estratégias de ensino inclusivo.
3. **Utilização de metodologias, instrumentos, formas de avaliação e comunicação diferentes das convencionais:** Enfatiza a importância de adaptar os métodos e ferramentas de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, metodologias diferenciadas e formas alternativas de avaliação.
4. **Adaptações na sala de aula, no currículo, no plano de aula, ensino e nos projetos educacionais:** Refere-se à necessidade de modificar o ambiente físico e pedagógico

para torná-lo mais acessível e apropriado para todos os alunos. Essas adaptações garantem que todos possam participar e aprender efetivamente.

5. **Parcerias efetivas com profissionais especializados e família do aluno:** Ressalta a importância de trabalhar em colaboração com especialistas (como psicólogos, terapeutas) e com a família dos alunos. Essas parcerias são cruciais para entender melhor as necessidades dos alunos e implementar estratégias de apoio mais eficazes.
6. **Superação dos mitos e preconceitos que cercam a questão da diferença:** Aborda a necessidade de combater estigmas e preconceitos que ainda existem em relação às diferenças e necessidades especiais. Promover uma cultura de respeito e compreensão é fundamental para criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Cada um desses pontos é crucial para construir um sistema educacional que não apenas aceita, mas valoriza e apoia a diversidade. Implementar essas práticas pode ajudar a garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Estudos, como os de Lago (2007), Cunha (2016), Rabelo (2012) e Barbosa (2014), mostram que o indivíduo com TEA pode alcançar diversos avanços no ambiente escolar, desde a ampliação de suas interações sociais com os demais alunos, até melhorias nas condições cognitivas, incluindo a interpretação de conteúdos mediados pela linguagem e pelo contexto social, representando assim um progresso no processo de escolarização desses alunos.

Nesse contexto, Chiote (2013, p. 21) observa que:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Para o aprimoramento do trabalho docente, é essencial expandir o conhecimento sobre as características dos alunos e suas necessidades, visto que:

Um dos princípios que deve reger a decisão de incluir uma criança com autismo é a disposição para promover todas as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte. Isso inclui a adaptação dos objetivos educacionais, dos recursos, das estratégias didáticas, da temporalidade e da avaliação da aprendizagem. É preciso garantir o acesso e a permanência dos alunos para repudiar a “inclusão de estatística”, representada por gráficos com vultosos dados numéricos de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, mas sem uma avaliação qualitativa dos efeitos da inclusão sobre essas crianças (Serra, 2008, p. 114).

É fundamental garantir que as adaptações necessárias sejam feitas e que a inclusão seja efetiva, promovendo um ambiente onde todos os alunos possam alcançar seu potencial. A avaliação qualitativa é essencial para garantir que a inclusão realmente beneficie os alunos, ao invés de ser apenas uma formalidade administrativa.

Atualmente, há uma busca por propostas que atendam às necessidades dos alunos. Uma delas é o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que é um recurso pedagógico focado nas necessidades do aluno, elaborado de forma colaborativa pelos professores e profissionais que trabalham com o aluno e sua família (Pereira, 2014a; Tannus-Valadão, 2014; Avila, 2015). Esse recurso possibilita a personalização do ensino para alunos com TEA, servindo como guia para o processo de ensino-aprendizagem e promovendo, por meio de sua elaboração e aplicação, o sucesso das ações pedagógicas (Pereira, 2014a; Ribeiro, Melo; Sella, 2017).

3.4 A legislação e o TEA

A Constituição Federal de 1988 define em seus artigos 205 e 206 que se seguem:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Dessa forma, a Constituição Federal garante a todas as pessoas na sociedade o direito de se integrar em todas as áreas. Ainda no que diz respeito ao direito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) destacam que a educação deve acontecer em condições de igualdade, sendo a escola comum da rede regular de ensino o local principal para a escolarização de todos os indivíduos (Brasil, 1990; 1996; 2015). A Resolução nº 2 de 2001 ressaltou o direito à matrícula na rede regular de ensino e trouxe à tona a questão das condições e da qualidade da escolarização (Brasil, 2001a). Assim, foi apresentado que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001a).

Essa resolução reafirmou o direito dos estudantes do PÚblico-Alvo da Educação Especial (PAEE) de ingressar nas escolas regulares, enfatizando a obrigação de matricular todos os alunos.

Em 2009, houve um momento crucial quando o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo por meio do Decreto nº 6.949, incorporando o texto à legislação nacional com status de emenda constitucional, e reafirmando em seu artigo 24 o direito à educação dos estudantes PAEE no sistema regular de ensino (Brasil, 2009). Após esse decreto, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que confirmou esse direito (Brasil, 2015).

Em 2012, a Lei nº 12.764 estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, utilizando o termo TEA (Brasil, 2012a), conhecida como Lei Berenice Piana, em homenagem a Berenice Piana, reconhecida como o marco inicial para a valorização dos direitos dos autistas.

Na Lei Berenice, o artigo 3º descreve os direitos específicos das pessoas com TEA:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

Portanto, em termos de educação, "O estado tem a responsabilidade de criar condições para que todas as crianças e jovens em idade escolar tenham acesso à escola e nela permaneçam" (Caiado, 2003, p. 24).

Quanto à legislação atual, a possibilidade de escolarização dos alunos do público-alvo da educação especial e, consequentemente, sua permanência escolar, está restrita à sala de aula regular, ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, em alguns casos, à presença de um profissional de apoio escolar por meio de acompanhamento especializado (Brasil, 1988; 1996; 2008a; 2012a; 2014; 2015).

4 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA REDE REGULAR DE ENSINO EM ITAPECURU MIRIM

Ao considerar a inclusão, vem à mente a ideia de igualdade de direitos como ser humano. Nota-se que a educação inclusiva surge com o objetivo de eliminar essa separação. Trata-se da educação especial integrada à escola regular, permitindo a convivência e a integração social dos estudantes com deficiência, promovendo a diversidade.

Discutir a inclusão escolar de pessoas com deficiência é uma questão séria que exige reflexão: O que é educação inclusiva? De forma simplificada, a educação inclusiva é um modelo educacional que visa assegurar o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades, habilidades ou diferenças.

Através da realização desta pesquisa, foi possível observar que, na prática, a educação inclusiva implica na adaptação de métodos pedagógicos, estratégias de ensino, materiais didáticos e ambientes escolares para atender às necessidades individuais de cada estudante.

Entende-se que a educação inclusiva é uma modalidade de ensino onde o processo educativo deve ser visto como um processo social no qual todas as pessoas, com ou sem deficiência, têm direito à escolarização.

De acordo com a Lei nº 9.349/96, em seu Art. 6º, é dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Independentemente de suas limitações e condições, é não apenas importante, mas também obrigatório educar a criança.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), conforme o censo escolar de 2023, informa que Itapecuru Mirim possui 92 escolas, sendo que 27 atendem alunos com necessidades especiais. Conforme a Lei nº 13.005, através do Plano Nacional de Educação (PNE), as escolas brasileiras devem assegurar um sistema inclusivo. Alunos de 4 a 17 anos com necessidades especiais têm o direito de serem matriculados em classes comuns.

A cidade de Itapecuru Mirim conta com uma rede de ensino ampla, como mencionado anteriormente, e, como qualquer cidade do interior, enfrenta problemas que variam de segurança pública a infraestrutura, meio ambiente e educação. Algumas escolas apresentam deficiências na estrutura relacionada à acessibilidade, entre outros desafios.

O estudo apontou que um dos maiores desafios da atualidade é oferecer uma educação para todos, sem discriminações, e garantir um trabalho educacional organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos.

Nesse contexto, os direitos educacionais devem ser garantidos para pessoas com autismo, conforme assegurado na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205, referente à educação como um direito de todos, assim como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Esses direitos também estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino de pessoas com deficiência (e com necessidades educacionais especiais) seja preferencialmente ministrado na educação regular, assim como em decretos e documentos.

Portanto, o aluno com autismo ou TEA (transtorno do espectro autista) apresenta características variadas que podem comprometer suas relações interpessoais e sua comunicação, necessitando, assim, de apoio em seu processo de ensino-aprendizagem. A Lei 13.146/15, Art. 28, XV, garante "o acesso das pessoas com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar."

Já é sabido que a educação é um direito de todos; o desafio é garantir que esse direito de acesso e permanência nas escolas regulares seja assegurado a todos, inclusive aos alunos com maiores especificidades educacionais. Como afirma Santos (2008):

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

Santos (2008) menciona que a escola desempenha um papel crucial na investigação diagnóstica, sendo o primeiro ambiente de interação social da criança afastada de seus familiares. As dificuldades de aprendizado, comportamento atípico, e a necessidade de profissionais qualificados convergem com o que discutimos aqui em relação à inclusão de alunos com TEA na rede de ensino regular em Itapecuru Mirim.

De acordo com o censo de 2023 da SEMED, a cidade de Itapecuru Mirim conta com 324 alunos com necessidades especiais atendidos por 27 escolas capacitadas para recebê-los. Dentre esses, aproximadamente 25,95% dos alunos foram diagnosticados com TEA. Como afirma Oliveira (2020), "a pessoa com autismo enfrenta diversas dificuldades ao ingressar na escola regular".

Conforme mencionado, a rede de ensino em Itapecuru atende regularmente e possui matriculados um número expressivo de trezentos e vinte e quatro (324) alunos com necessidades especiais, dos quais 84 foram diagnosticados com TEA. Como cada indivíduo com autismo é único, surge a pergunta: O aluno com TEA é capaz de aprender?

A resposta é sim. A capacidade de aprendizado é uma característica intrínseca ao ser humano. O ensino e a aprendizagem são processos interligados na construção do conhecimento. Trata-se de uma construção dialógica e não apenas interpretativa; uma expressão inerente à nossa humanidade, que também inclui o aluno com autismo (Cunha, 2016, p. 15).

Entre os mais de trezentos alunos atípicos matriculados no município de Itapecuru e distribuídos em vinte e sete (27) escolas do ensino regular, o trabalho pedagógico apresenta grandes desafios. Isso foi evidenciado pela aplicação de questionários aos professores participantes da pesquisa.

A pessoa com autismo enfrenta diversas dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a integrar a rotina dos professores e da escola como um todo. O aluno com TEA é atendido nas salas de recursos no contraturno das aulas regulares, conforme informações fornecidas pela SEMED.

Para promover a inclusão escolar, o município de Itapecuru, por meio da SEMED, oferece serviços psicopedagógicos prestados por uma equipe multifuncional em 27 salas de recursos, visando melhor atender os alunos atípicos. O atendimento aos alunos atípicos envolve adaptações curriculares.

Assim, a flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer um vínculo e cumplicidade entre pais e educadores, para que, no ambiente escolar, ocorra uma convergência de vontades entre educadores e família nas competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo. É importante destacar que a inclusão não ocorre de forma isolada. O docente deve estar plenamente ciente do papel crucial que desempenha ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais associadas ao autismo infantil.

4.1 Métodos e instrumentos para a inclusão

A inclusão de uma criança com TEA deve ir muito além da simples presença na sala de aula; deve visar, principalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e capacidades, superando os desafios enfrentados. No que diz respeito à educação inclusiva, é necessário reavaliar o método adotado pela escola ao receber alunos com deficiências.

A educação é uma das principais ferramentas para o progresso de uma criança com autismo. Não é suficiente afirmar que a escola é inclusiva; é essencial evidenciar isso na prática, com uma estrutura adequada e profissionais qualificados, para melhor acolher os alunos. Como o aluno autista enfrenta dificuldades para se ajustar ao mundo exterior, a escola deve considerar a adaptação do ambiente. Não se trata apenas de ter salas de aula inclusivas, mas de ter instituições educacionais inclusivas. De acordo com Severino (2011, p. 46), para proporcionar uma formação crítica e educacional eficaz:

Voltada para a cidadania como aqui compreendida, torna-se importante organização ou a reorganização da escola como espaço aberto para o diálogo e para o questionamento crítico, tendo o ser humano como sujeito e agente de uma educação escolar que atenda às necessidades, tanto quanto possível, dos diferentes grupos sociais.

Nota-se que, além da infraestrutura física da escola, ela também deve sofrer modificações para melhor acolher os alunos com deficiências, já que é evidente que a educação é essencial para a plena integração da pessoa com deficiência na sociedade. É sabido que trabalhar com crianças com autismo é um desafio constante.

O professor terá que perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações, assim, “tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência”, (Luckesi, 2005, p. 27).

Constata-se a importância crucial do papel do professor no processo de inclusão. O trabalho didático e pedagógico está diretamente ligado ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e suas particularidades.

Nas 27 escolas capacitadas para atender alunos com necessidades especiais em Itapecuru Mirim, há espaços dedicados para atender crianças com necessidades especiais (conhecidos como salas de Atendimento Educacional Especializado).

A SEMED utiliza um "calendário inclusivo" e realiza atividades comemorativas com a participação e inclusão de pessoas com deficiência, através de projetos desenvolvidos pelos professores nas escolas, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar.

As terapias proporcionadas pela equipe multidisciplinar de Itapecuru, tanto no espaço da secretaria dedicado à educação especial quanto no Espaço da Criança, são organizadas por meio de agendamento e encaminhamento das escolas onde os alunos com necessidades especiais estão matriculados no ensino regular. De acordo com o Decreto 7.611, em seu Art. 2, está descrito que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No entanto, muito ainda precisa ser realizado para que a inclusão de alunos com TEA permita que eles se sintam verdadeiramente integrados e participem ativamente de suas rotinas diárias, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

A cidade carece de espaços com atividades culturais inclusivas e acessibilidade arquitetônica adequada, e enfrenta problemas com altos níveis de poluição sonora, o que é particularmente problemático para crianças com TEA devido à sua maior sensibilidade auditiva. Esses são apenas alguns exemplos das fragilidades que impactam negativamente o processo de inclusão, tanto em termos de realidade quanto de direitos.

4.2 AEE e as 27 salas de recursos multifuncionais em Itapecuru Mirim

Como é conhecido, a sala de recursos multifuncionais (SRM) é, portanto, o local onde o professor do AEE pode coordenar e promover ações que favoreçam o processo de inclusão em cada escola.

A sala deve ser um espaço livre de obstáculos arquitetônicos e reunir diversos materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade (como os mencionados anteriormente).

Desde 2008, quando o MEC lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o AEE passou a ter caráter obrigatoriamente complementar ou suplementar, e nunca substitutivo.

Isso implica que as atividades realizadas na SRM devem ocorrer preferencialmente no contraturno escolar e têm o objetivo de remover barreiras para a plena participação dos alunos.

Dado que a rede de ensino em Itapecuru é extensa e possui 27 salas para atender à demanda, somando mais de trezentos alunos com necessidades especiais e 84 com TEA, é responsabilidade da equipe gestora garantir condições que otimizem o uso da sala, assegurando tempo e espaço para atenção especializada aos estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Não se especifica como cada sala realiza suas atividades, mas destaca-se, de maneira geral, o atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente aqueles com TEA.

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) foi estabelecido em 2008 como um espaço destinado ao atendimento de crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação. O Decreto que regulamenta o AEE no Brasil, nº 7.611, em seu Art. 3, define quatro objetivos para o Atendimento Educacional Especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Esses pontos refletem uma abordagem compreensiva e sistemática para a inclusão educacional, reconhecendo a necessidade de adaptar práticas e recursos para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam participar e progredir em seus estudos. A implementação dessas diretrizes pode ajudar a criar um ambiente educacional mais equitativo e acessível para todos.

Para garantir que esses objetivos sejam atingidos, a rede de ensino, por sua parte, aderiu ao Programa Escola Acessível, através do Sistema Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (PDDE Interativo).

É por meio desse sistema que serão enviados a recomendação da escola e o plano de ação (ou plano de apoio). “A sala de recursos multifuncionais deve ter as tecnologias assistivas adequadas àquele aluno específico, de maneira que a barreira que ele enfrenta seja derrubada, eliminada” Mantoan (2003, p. 57).

Levando em conta a importância das salas de recursos para o progresso dos alunos com necessidades especiais, destaca-se que “O professor de educação especial não vai trabalhar na sala de recursos multifuncionais com reforço. Isso era no tempo que a educação especial era substitutiva; agora, ela é complementar” Mantoan (2003, p. 58).

Desse modo, as atividades realizadas na sala de recursos multifuncionais têm como objetivo estimular competências como atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação e criatividade, além de fomentar o desenvolvimento da linguagem.

Isso permite uma maior interação dos alunos em contextos sociais, ao mesmo tempo que valoriza as diferenças e combate qualquer forma de discriminação.

No entanto, a intenção aqui não é esgotar as informações sobre a funcionalidade das salas de recursos e do atendimento AEE na rede municipal de ensino em Itapecuru. E sim,

possibilitar a reflexão sobre a relevância desses espaços para a promoção da inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Tipo de Pesquisa

De acordo com os estudos de Severino (2000), a metodologia é um recurso de grande utilidade e confiabilidade para a formulação de uma perspectiva experiente sobre os problemas científicos, políticos e filosóficos enfrentados pela didática universitária.

Trata-se de ferramentas operacionais, sejam técnicas ou lógicas, que permitem aos estudantes adquirir um conhecimento mais profundo na ciência, nas artes ou na filosofia, o que constitui o objetivo principal do ensino e da aprendizagem universitária.

A metodologia envolve a aplicação de diversos métodos para gerar conhecimento. Ela descreve a execução do método por meio de técnicas que asseguram a veracidade do conhecimento assimilado.

A discussão sobre a prevalência do autismo no Brasil é um tópico de longa data, especialmente considerando que as estimativas mais recentes indicam a existência de mais de 2 milhões de pessoas com autismo no país – número que deve ser atualizado pelo último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Censo demográfico, 2022). Além disso, dados da SEMED indicam que na cidade de Itapecuru há 84 alunos com TEA matriculados na rede municipal de ensino.

Considerando que a pesquisa visa compreender o processo de inclusão escolar de crianças com TEA, bem como a forma como é realizado o atendimento psicopedagógico nas instituições, a pesquisa é classificada quanto à metodologia como qualitativa para análise de dados e, quanto aos objetivos, como exploratória e descritiva, utilizando referencial bibliográfico e pesquisa de campo.

Em termos de procedimentos, caracteriza-se como um estudo de levantamento de dados, optando-se pela aplicação de um questionário composto por 12 (doze) questões, sendo 5 (cinco) perguntas fechadas e 7 (sete) perguntas abertas (APÊNDICE A) a 10 (dez) professores de 3 (três) escolas da rede municipal, que trabalham com alunos com TEA na sala regular, sobre a temática investigada no período de 10/06/2024 a 26/06/2024.

Dado o grande número de escolas na rede de ensino, totalizando noventa e duas escolas (92), decidiu-se restringir a investigação a apenas três escolas, conforme mencionado.

5.2 Identificação dos sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram docentes de 3 (três) escolas da rede municipal de ensino da cidade de Itapecuru Mirim, no Maranhão. O propósito era investigar o processo de inclusão escolar de crianças com TEA, bem como a abordagem do atendimento psicopedagógico nas instituições.

As escolas foram selecionadas porque atendem alunos com TEA matriculados em salas regulares e fornecem Acompanhante Especializado para esses alunos. Por motivos de confidencialidade, as escolas onde a pesquisa foi conduzida serão referidas como Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

Os profissionais que colaboraram com a pesquisa serão identificados pelas letras A até J do alfabeto, no caso das 7 (sete) perguntas abertas (APÊNDICE A). De acordo com Gil (2002), a análise dos documentos obtidos em uma pesquisa não deve ser realizada de maneira a permitir a identificação dos participantes. Os questionários foram entregues aos professores pela administração, com a garantia de total confidencialidade.

5.3 Apresentação e Análises dos Dados

A análise de dados, segundo Gil (2002), pode ser vista como um processo estruturado, formal, limitado, sistemático, fundamentado, metódico, particular e cuidadosamente documentado.

Os 10 (dez) questionários compostos por 12 (doze) questões (APÊNDICE A), sendo 5 (cinco) perguntas fechadas (perguntas 1 a 5) e 7 (sete) perguntas abertas (perguntas 6 a 12), a respeito da temática pesquisada foram distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1 – Distribuição dos questionários

Campo de pesquisa	Questionários entregues	Questionários recebidos
Escola 1	3 questionários	3 questionários
Escola 2	6 questionários	5 questionários
Escola 3	1 questionário	0 questionário

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O número de questionários entregue para cada escola, foi de acordo com o número de professores que tinham em suas salas regulares alunos com o transtorno do espectro autista. É

importante destacar que todos os questionários foram entregues com sucesso no momento da visita.

De acordo com a tabela acima percebe-se que o número de devolutiva por parte das escolas não é igual ao número de questionários que lhes foram entregues. Dessa forma dos 10 (dez) questionários entregues, apenas 8 (oito) foram devolvidos e analisados, correspondentes as escolas 1 e 2.

Portanto os profissionais da escola 1 serão representados pelas letras A, B e C e os profissionais da escola 2 serão representados pelas letras D, E, F, G e H do alfabeto, no caso das 7(sete) perguntas abertas (perguntas 6 a 12), (APÊNDICE A).

É de conhecimento geral que a rotina escolar é corrida e exige dos seus agentes uma dinamicidade para que tudo ande de acordo com o que foi pensado e planejado. E conhecer a realidade das instituições que acolhem e educam as pessoas com autismo e suas famílias é fundamental para que a sociedade e o governo possam propor e traçar linhas de ação na perspectiva da garantia de direitos humanos de todas as pessoas.

Foi com esse intuito que nosso estudo fez uso da aplicação do questionário ao corpo docente das três escolas pesquisadas acerca do processo de inclusão escolar e o atendimento biopsicossocial de crianças com autismo na rede regular nas três escolas ambiente de pesquisa.

Nossa pesquisa revelou que a inclusão plena perpassa pelo respeito à diversidade e pela condição de sujeito de direitos, nos quais o olhar sobre a normalidade deve ser redimensionado, na medida em que se busca compreender o sentido das expressões e das características de cada um.

Foi pensando no perfil de cada um dos entrevistados e voluntários de pesquisa que aplicamos o questionário nas instituições escolhidas em dias alternados, e apesar da rotina de trabalho dos professores responderam e cujos dados sistematizados aparentaremos a seguir.

Paulo Freire escreveu em sua obra que o “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Freire (1997, p.99).

Por conseguinte Freire (1996) destaca a autonomia.

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”. (Freire, 1996.p.107).

O autor fala de uma prática pedagógica da ética, do bom senso para o educador e educando, ele mostra que o educador deve ser crítico e participativo, precisa renovar, estudar e

pesquisar e buscar mudanças para realidade do educando e assim fazer de sua prática um ato de amor.

Ainda de acordo com Freire (1996.p.38) “A educação é uma forma de intervenção no mundo”. Portanto Paulo Freire acreditava que o homem através da educação poderia transformar o mundo de forma política, crítica e democrática.

Assim, os profissionais, em quase todas as profissões formais desse mundo contemporâneo, global e tecnológico, precisam se adaptar, se profissionalizar, se capacitar, se formar continuamente para garantirem seus espaços de atuação, para o mercado de trabalho.

E a primeira questão do questionário visava saber o grau de escolaridade dos professores entrevistados.

Gráfico 1- Quanto a escolaridade



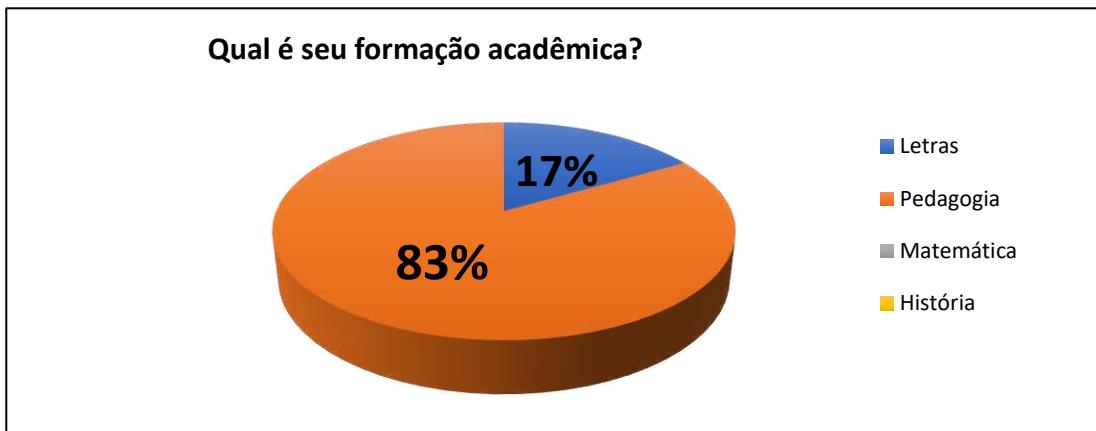
Fonte: Autora acadêmica de Letras/UEMA-Itapecuru (2024)

Como se sabe a experiência é importante, claro, mas a formação pode ser o principal diferencial. A pesquisa revelou que 10 entrevistados 62% informou que são graduados no ensino superior completo e 38 % afirmaram ter especialização.

Uma Licenciatura tem uma característica bem específica: além de viabilizar que o graduado e professor atue na sua área de formação. E sobretudo se a prática docente for com alunos que apresente necessidades especiais. Acreditamos que o preparo para o mercado de trabalho esteja intimamente ligado na maioria das vezes com a área de formação acadêmica.

Já a pergunta dois do questionário objetivava conhecer a área de formação dos entrevistados e que atuam com alunos atípicos na rede municipal de ensino em Itapecuru.

Gráfico 2- Quanto a formação acadêmica



Fonte: Autora acadêmica de Letras/UEMA-Itapecuru (2024).

Dos oito entrevistados, 17% responderam que são graduados em Letras e 83% afirmaram ter graduação em Pedagogia. O que Saviani (1996), os saberes pedagógicos são os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais.

Assim, acreditamos que professores e dedicados contribuem para um ambiente leve e colaborativo, reduzindo problemas de aprendizagem e integração em sala de aula. Apesar de os saberes docentes ocorrerem pela prática docente e pelas vivências e experiências de vida, a formação pedagógica é então ao nosso ver um requisito para atuar em sala de aula.

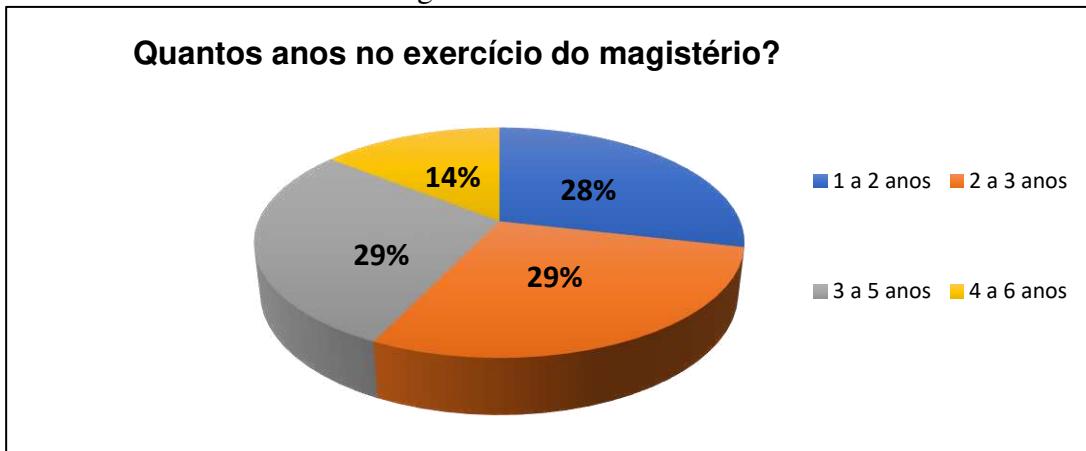
Com a promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a formação passa a ser realizada (e exigida) em nível de ensino superior com base no Art. 62 onde estabelece que os professores que atuam nos diversos níveis da educação básica devem ter formação em nível superior, em cursos de licenciatura.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 30).

A partir do exposto é que a pergunta três do questionário, aplicado aos professores colaboradores da pesquisa, objetivou saber o tempo de exercício do magistério. Pois a experiência na maioria das vezes ajuda na gestão de sala de aula frente aos novos desafios da docência.

Desse modo entende-se que para realizar uma prática é necessário que se conheça algo sobre o ofício; dessa forma, um professor ao chegar em uma sala de aula precisa planejar e buscar meios de atingir seus objetivos; a teoria, a prática, portanto, é o suporte para o alcance de suas finalidades educativas no exercício do magistério.

Gráfico 3- Do exercício do magistério



Fonte: Autora acadêmica de Letras/UEMA-Itapecuru (2024).

Ao tabular os dados coletados a pesquisa revelou que 28% dos entrevistados tem entre 1 e 2 anos de atividade no exercício do magistério, e 29% disseram que tem de 2 a 3 anos e 29% também afirmaram ter de 3 a 5 anos de atuação em sala de aula. E 14% responderam ter 4 a 6 anos no exercício do magistério e há outros com mais de 20 anos na atividade escolar.

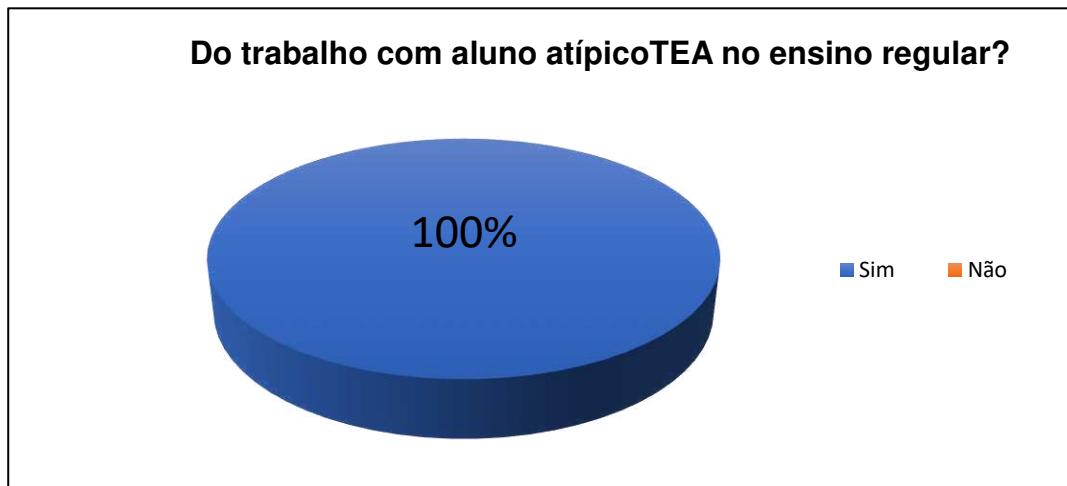
Conforme Freire (1997, p.16) “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de descriminação”. A partir do entendimento da citação Freire destaca a importância de renovar as práticas dentro da sala de aula, é preciso buscar novidades para chamar atenção dos educandos, despertando sua curiosidade.

Sobre a prática, Paulo Freire, afirma: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.32). É em busca desse fazer docente comprometido que a prática no exercício do magistério se constrói.

Como é sabido a prática que se qualifica de pedagógica, não se resume apenas como repasse de assuntos curriculares aos alunos. A prática pedagógica acontece na observação, na interação e na intervenção existentes a partir das relações entre os professores, alunos e toda a escola, e em especial com os alunos que apresentam especificidades no processo de ensino, aprendizagem e convivência social.

E a questão de número quatro visava coletar dados sobre a atividade docente dos entrevistados e atuação do magistério com alunos atípicos com TEA na sala regular de ensino na cidade de Itapecuru.

Gráfico 4- Você trabalha com aluno atípico/ com TEA sala regular de ensino?



Fonte: Autora acadêmica de Letras/UEMA-Itapecuru (2024).

A prática docente envolve todo o contexto escolar e necessita deste cotidiano para realizar o pensamento crítico reflexivo sobre o contexto em que o ensino ocorre. Assim, quando questionados: Você trabalha com aluno atípico/ com TEA sala regular de ensino? Dos oito entrevistados responderam unanimemente sim.

De modo que a pesquisa revelou que 100% dos docentes colaboradores da pesquisa, trabalham com alunos com TEA na sala regular de ensino na escola pesquisada. Entende-se que as necessidades educativas especiais são as mais diversas e o transtorno do espectro autista é apenas uma delas, repleta de características que tornam esses alunos um verdadeiro desafio para os educadores desenvolverem práticas educativas que os incluam.

Essa pergunta veio reafirmar a informação dada pela SEMED, acerca dos 360 alunos matriculados regularmente no município diagnosticados com TEA.

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos do desenvolvimento, como a interação social, o uso da linguagem e os padrões de comportamento restritos. Diante disso, verifica-se a necessidade de profissionais qualificados para melhor atender as especificidades dos alunos com TEA, quer seja em sala de aula ou não.

E com o advento da proposta para a inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais, essa formação docente passou a ter atenção mais cuidadosa por parte das instituições de educação e da própria política nacional de educação. Assim a quinta pergunta direcionada ao corpo docente, objetivava saber quantos todos entrevistados faziam formação continuada ou tinham qualificação para atuar com alunos com transtorno do espectro autismo em sala de aula no município e nas escolas pesquisadas.

Gráfico 5-Você recebeu/ou recebe formação específica para trabalhar com alunos com TEA?



Fonte: Autora acadêmica de Letras/UEMA-Itapecuru (2024).

Quando questionados a respeito de receber formação específica para trabalhar com alunos com TEA, a pesquisa revelou que 30% disseram que sim, pois os mesmos têm formação na área do TEA. E 30% disseram que não. Não passou por formação para trabalhar com alunos atípicos, esse número expressivo de 30% que disse não chama atenção para qualidade do atendimento educacional dos alunos com diagnóstico do TEA na rede regular de ensino.

Porém, 20% afirmaram que participam de formação continuada ofertada pela SEMED do município. E 20% dos entrevistados responderam à questão dizendo que fazem curso particular para poder se qualificar e poder atuar com mais segurança com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, que não só o autismo.

Considerando o foco da discussão, a lei que dá suporte às pessoas com Transtorno do Espectro Autista é a Lei 12.764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e o Decreto 8.368/2014 que regulamenta a referida Lei. O seu artigo 4º traz de forma contundente a questão da educação:

“É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo garantido a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (LEI 12.764/2012).

A partir do exposto, verifica-se que embora a Lei garanta a inclusão, é necessário que o professor tenha preparo intelectual e profissional, porque sem essa formação é impossível a inclusão acontecer, somando-se a isso um trabalho de conscientização na escola e na comunidade, buscando-se mecanismos junto às autoridades competentes para a efetivação da política de inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994), afirma que o fator chave para o sucesso de escolas inclusivas é que todos os educadores tenham preparação apropriada. Além disso, recomenda - se que os professores na formação inicial recebam orientação para entender o processo de inclusão, adquirindo a capacidade de avaliar as necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, capacidade de recorrer às tecnologias, individualização de procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais.

A seguir serão apresentados os resultados dos dados coletados a partir das 7(sete) perguntas abertas (perguntas 6 a 12).

Na sexta questão foi perguntado: Como professor (a) de alunos com TEA, quais as estratégias de ensino diferenciadas são usadas em sala de aula para atender às necessidades dos alunos com autismo?

Nessa questão, os sujeitos A, B e C da escola 1 destacaram que são realizadas atividades que estimulam a coordenação, o cognitivo, sensoriais, manuseio de objetos de encaixe, tinta, grãos e outros. Essas atividades são projetadas para engajar os alunos em experiências práticas que ajudam no desenvolvimento de habilidades motoras finas e no processamento sensorial.

Enquanto que os sujeitos D, E, F, G e H da escola 2 disseram que são feitas atividades lúdicas, musicalização, sensorial, caixa surpresa, livro de contação de histórias. Como observado, ambas as escolas possuem profissionais que abordam e executam atividades que contribuem para o desenvolvimento de habilidades em seus alunos atípicos na sala regular. Essas estratégias visam engajar os alunos de maneira interativa e divertida, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sensoriais e cognitivas, além de promover a criatividade e a expressão.

Ambas as escolas empregam métodos e atividades criativas e adaptativas para apoiar o desenvolvimento de alunos com TEA. As estratégias mencionadas mostram um compromisso em criar ambientes de aprendizagem inclusivos e adaptados às necessidades específicas desses alunos. A variedade de atividades descritas sugere uma abordagem diversificada, reconhecendo que os alunos com autismo têm diferentes estilos de aprendizagem e necessitam de várias formas de estimulação para desenvolver suas habilidades.

Já na sétima pergunta do questionário, foi feito a indagação sobre: Quais as técnicas e métodos de intervenções são usadas para que aconteça a inclusão do aluno autista na rede regular de ensino em Itapecuru?

Os sujeitos A, B e C da escola 1 relataram que dentre as técnicas e métodos de intervenções usadas para a inclusão é proporcionar espaços, estratégias tanto para o seu desenvolvimento, quanto o tratamento psíquico. Isso sugere uma abordagem holística, que

considera não apenas a educação acadêmica, mas também o bem-estar emocional e mental dos alunos. Já os sujeitos D, E, F e G da escola 2 afirmaram que são usadas avaliações diagnósticas e sala de atendimento educacional. Isso indica uma abordagem mais formal e estruturada, com foco em identificar as necessidades específicas dos alunos através de diagnósticos e oferecer suporte especializado.

Ambas as escolas reconhecem a necessidade de intervenções específicas para promover a inclusão de alunos autistas, mas a natureza dessas intervenções varia. Isso indica que não há uma única forma de atender às necessidades desses estudantes, e que as práticas podem variar de acordo com a escola, refletindo uma abordagem adaptativa às necessidades individuais dos estudantes. Mas, é importante frisar que em um questionário da escola 2, ficou em branco esta questão, o que levantou o questionamento se ele(a) profissional H não entendeu a pergunta.

Na oitava questão foi sobre: Como funciona o Atendimento Educacional Especializado para alunos autistas na escola onde você trabalha?

Os sujeitos A, B e C da escola 1 contaram que os alunos possuem cuidadores que os acompanham e que a escola dispõe de atendimento para trabalhar com os alunos semanalmente. Isso sugere um acompanhamento mais contínuo e integrado ao dia a dia dos estudantes. Enquanto que os sujeitos D, E, F, G e H da escola 2 relataram que cada aluno tem uma hora de atendimento na sala do AEE. Isso indica um atendimento mais estruturado em termos de tempo e uma abordagem mais segmentada, com momentos específicos dedicados ao suporte.

Nota-se que ambas as escolas se esforçam para atender às necessidades de seus alunos, mas o fazem de maneiras distintas, refletindo uma diversidade de abordagens na inclusão e no suporte educacional.

Na nona pergunta, as respostas mostram diferentes percepções, visto que foi perguntado: Quais barreiras, a escola onde você trabalha dificulta o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA?

Profissionais da escola 1 destacam que:

Espaços mais amplos, psicólogos, professor de Ed. Física, apresentação de projetos para os demais (PROFESSOR A, 2024).

A escola não apresenta barreiras, pois possui recursos e profissionais para trabalhar com os alunos (PROFESSOR B, 2024).

Falta de profissionais (PROFESSOR C, 2024).

Já os profissionais da escola 2 destacam que:

No momento de crise do aluno, deveria haver um local reservado para acalmar as crianças (PROFESSOR D, 2024).

Equipe multidisciplinar que não tem na escola (PROFESSOR E, 2024).

Nos momentos de crise do aluno (PROFESSOR F, 2024).

Falta de inclusão por parte de alguns (PROFESSOR G, 2024).
Não (PROFESSOR H, 2024).

De acordo com as respostas verifica-se que as percepções sobre as barreiras para a inclusão de alunos com TEA variam significativamente entre os profissionais das duas escolas.

O sujeito B da escola 1 acha que sua escola já possui os recursos e profissionais necessários, indicando que, para ele, a escola não apresenta barreiras significativas para a inclusão. Bem como o sujeito H da escola 2 que respondeu “NÃO”, o que leva a conclusão que para ele não há barreiras, indicando que, de sua perspectiva, a escola atende bem às necessidades dos alunos com TEA.

Por outro lado, os sujeitos A e C da escola 1 notam a falta de infraestrutura e de profissionais especializados. Já os sujeitos D, E, F e G da escola 2, acreditam que as necessidades dos alunos estão sendo atendidas adequadamente, pois a escola precisa de espaços de acalmamento em casos de crises; profissionais especializados como terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros especialistas que podem fornecer apoio integral aos alunos e mudanças de atitudes e comportamentos por parte de alguns indivíduos na escola para facilitar a plena inclusão dos alunos com TEA.

Esses desafios destacam a importância de uma abordagem compreensiva e integrada para a inclusão escolar, que aborde tanto os aspectos físicos quanto humanos e sociais do ambiente escolar.

Considerando as barreiras apresentadas pela escola, a décima questão imposta aos professores foi: Qual o maior desafio profissional no processo de inclusão de uma criança autista na sala de aula?

Profissionais da escola 1 destacam que:

Muitas dificuldades (PROFESSOR A, 2024).
O desafio que tive foi o período que minha aluna esteve sem cuidadora (PROFESSOR B, 2024).

Já os profissionais da escola 2 destacam que:

Falta de conhecimento sobre o autismo na formação inicial docente; a própria dificuldade de comunicação do aluno com TEA para com o professor (PROFESSOR D, 2024).

Saber lidar com essa criança no dia a dia (PROFESSOR E, 2024).

O preparo adequado/formação na área (PROFESSOR F, 2024).

Não tenho dificuldade (PROFESSOR G, 2024).

Formação para poder desenvolver um melhor atendimento, como: adaptar a rotina da criança autista (PROFESSOR H, 2024).

Os sujeitos A e B da escola 1 destacaram muitas dificuldades, mas que podem incluir questões estruturais, comportamentais e principalmente de suporte individualizado para o sucesso da inclusão. O sujeito C da escola 1 não respondeu.

Os sujeitos da escola 2 D, F e H identificaram falta de conhecimento e formação. Isso indica que a preparação dos professores pode não estar alinhada com as necessidades específicas dos alunos com TEA.

Os sujeitos da escola 2 D e E tiveram como maior desafio a dificuldade na comunicação e adaptação. Isso sugere que há um desafio na adaptação das estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Os sujeitos da escola 2 F e H destacaram a necessidade de preparo e formação adequada para lidar com alunos autistas e a adaptação da rotina para melhor atender às necessidades dos alunos. São questões importantes que apontam para a necessidade de mais treinamento e estratégias adaptativas.

O sujeito G da escola 2 relatou não ter dificuldades, o que pode indicar uma experiência mais positiva ou a percepção de que os desafios são bem gerenciados na escola.

Esses desafios revelam a importância de uma abordagem integrada que inclua suporte estrutural, formação contínua para os professores e adaptações práticas na sala de aula para melhorar o processo de inclusão de alunos autistas.

Sobre a décima primeira questão eles foram questionados sobre: De que forma ocorre a participação dos pais e ou familiares dos alunos com TEA no processo de desenvolvimento escolar dos filhos?

Os sujeitos da escola 1 (A, B e C) discorreram que ocorre a partir da aceitação, depois ajuda mútua e comprometimento nas atividades escolares. Isso sugere que, o envolvimento familiar é visto como um fator crítico que inicia com a aceitação do diagnóstico e se traduz em um engajamento ativo nas atividades e no desenvolvimento dos alunos.

Já os sujeitos da escola 2 (D, E, F e H) relataram que ocorre a participação a partir da assiduidade e participação do aluno nas atividades escolares. Isso indica que, para eles, o envolvimento familiar é percebido através da regularidade e do engajamento dos alunos nas atividades escolares, sugerindo que o foco está mais na presença e no envolvimento dos alunos do que na interação direta com os pais.

O sujeito G afirma que não há muita participação ou envolvimento de alguns pais. Isso ressalta a necessidade de estratégias para aumentar a participação dos pais. A falta de participação de alguns pais é vista como uma barreira significativa que pode impactar negativamente o desenvolvimento dos alunos. A colaboração entre escola e família é essencial para criar um ambiente de aprendizado positivo e efetivo para os alunos com TEA.

A participação dos pais e familiares é amplamente reconhecida como essencial para o desenvolvimento escolar dos alunos com TEA em ambas as escolas. A diferença reside na forma como essa participação é percebida e como se manifesta. Na Escola 1, a ênfase está na aceitação e no comprometimento ativo, enquanto na Escola 2, o foco está na presença e na participação dos alunos como reflexo do engajamento familiar.

A décima segunda e última pergunta visava entender: Como acontece o processo de estimulação e inclusão social do aluno autista na escola?

Os sujeitos A, B e C da escola 1 destacaram que a estimulação é feita de maneira transparente para que outras crianças possam estar “ajudando a quebrar essas barreiras que levam o nome de criança doida ou, ela, é autista. O foco está em desmantelar estigmas e preconceitos, ajudando as crianças a ver os alunos autistas de maneira positiva e inclusiva. Isso sugere um esforço consciente para educar e envolver todos os alunos no processo de inclusão, promovendo um ambiente mais acolhedor e menos discriminatório.

Enquanto que os sujeitos D, E, F, G e H da escola 2 disseram que a estimulação se dar na acolhida, respeito tanto com o aluno quanto com a família, para que a família se sinta também acolhida pela escola. Isso indica que a escola se preocupa em criar um ambiente acolhedor desde o início, garantindo que as famílias se sintam integradas e respeitadas. O foco está na construção de um relacionamento positivo com as famílias, o que é essencial para apoiar a inclusão efetiva dos alunos.

Ambas as escolas demonstram um compromisso com a inclusão social dos alunos autistas, embora de maneiras um pouco diferentes. A Escola 1 se concentra em promover a transparência e a compreensão entre os alunos para quebrar estigmas, ou seja, educar as crianças sobre a diversidade e combater preconceitos, enquanto a Escola 2 foca no acolhimento e no respeito das famílias e dos alunos desde o início.

A inclusão eficaz de alunos autistas requer uma abordagem que combine o respeito e o acolhimento das famílias com a educação e a sensibilização das outras crianças, promovendo um ambiente escolar inclusivo e empático.

6 CONCLUSÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema de extrema relevância no contexto educacional atual. E por esse motivo este trabalho abordou como ocorre o processo de inclusão escolar de crianças com TEA, bem como, a forma que se dar o atendimento psicopedagógico na rede regular de ensino em Itapecuru Mirim.

A inclusão escolar é um desafio que exige a adaptação das práticas pedagógicas e a sensibilização de toda a comunidade escolar. Através de uma análise qualitativa, este estudo investiga as práticas atuais, as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas para promover a inclusão de crianças com TEA.

O processo de inclusão escolar de crianças com TEA na rede regular de ensino em Itapecuru Mirim acontece por meio de uma diversidade de abordagens e estratégias entre as escolas. As escolas adotam métodos adaptados para atender às necessidades dos alunos com TEA, mas há diferenças significativas nas práticas e desafios enfrentados.

Foi identificado com a pesquisa que a cidade tem um total de 84 alunos com o diagnóstico do TEA, e 27 das 92 escolas possuem salas com recursos e profissionais para atendê-los e incluí-los na sala regular. Porém, mesmo com o índice de alunos atípicos na cidade, notou-se a falta de compromisso do poder público em ofertar cursos para aprimorar as habilidades dos educandos. Muitos tendem a buscar conhecimentos por conta própria, e os que não podem acabam, de forma errônea, continuando a ensinar as crianças com TEA mesmo sem a qualificação adequada. Nem todos os pais acompanham a vida escolar dos filhos, e os que acompanham não levam as crianças para o atendimento especializado por ser no contraturno.

É evidente que há uma necessidade clara de melhorar o suporte institucional, a formação dos professores e a participação dos pais. A inclusão efetiva e o atendimento psicopedagógico requerem um ambiente bem preparado, com recursos adequados e uma colaboração estreita entre escola e família.

A inclusão escolar de crianças com TEA em Itapecuru Mirim é um processo em desenvolvimento que requer esforço contínuo e colaboração entre todos os atores envolvidos. Apesar dos desafios, as práticas adotadas e as estratégias utilizadas têm contribuído para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5.** Tradução de Maria Inês Correa Nascimento *et al*; revisão técnica Aristides Volpato Cordiolo. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- AVILA, L. L. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012).** 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar /PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.
- BARBOSA, M. O.; FUMES N. L. F. O bullying e Educação Física escolar: Relatos de alunos com surdez. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. S1A, p. 337-352, 2014.
- BONFIM, M.N.B. **Do velho ao novo.** Política e Educação no Maranhão. São Luís: Edufma/Secret.Educ, 1985.
- BRASIL. **Decreto Federal n. 7.611de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 d julho 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96).** Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 de julho de 2024.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº13146.** Presidência da República. 2015.
- BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei Federal nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Institui o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.
- BRASIL. **Nota técnica Nº 04.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC / SECADI / DPEE, 2014.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

BRASIL. Portaria GM nº. 336, de 19 de fevereiro de 2002. Normatiza os CAPS I, CAPSII, CAPS III, CAPS i II e CAPS ad II. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. Resolução nº 2 de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2001.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira. Integração/Segregação do Aluno Diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

B.W.B de CARVALHO, Marisa. e BOMFIM, M.N.B. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MARANHÃO: apontamentos históricos. **Cad. Pes**, São Luís, v. 23, n. Especial, p.176-191. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/21782229.v.23n.especial/p176-191>, 2016. Acesso em: 04 jan. 2024.

CARDOSO, C., FERNANDES, F.D.M. A comunicação de crianças do espectro autístico em atividades em grupo. Pró-Fono Ver Atual Cient. 2004;16 (1): 67-74

CAVALCANTE, F.G. Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.432 p.

CHIOTE, F. A. B. Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, v. 27, p. 17-40, 2015.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e família. 4º Ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acessado em: 23 de maio de 2024.

FRANCO, V. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. Interação em Psicologia, 11(1), 113-121. Universidade de Évora – Portugal, 2007.

GADIA, C.A; TUCHMAN, R.; ROTTA, N.T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**. Vol. 80, N°2(supl), 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Altas S.A, 2002.

GUILHARDI, C; ROMANO, C; BAGAIOLI, L. **Análise Aplicada do Comportamento (ABA):** Contribuições para a intervenção com Autismo. Disponível em: <http://www.grupogradual.com.br/wp-content/uploads/2011/07/Artigo-Marcos-Mercadantedefinitivo.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 04 de junho de 2024.

LAGO, M. **Autismo na Escola:** ação e reflexão do professor. 2007. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. 171f. (dissertação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MALHEIROS, et. al. Benefícios da intervenção precoce na criança Autista. **Revista Científica da FMC - Vol. 12, nº1, 2017 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais - DSM IV.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

MARANHÃO. Conselho Estadual de educação. **Resolução nº 291 de 12 de dezembro de 2002.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá providências. São Luís: CEE, 2002.

MARANHÃO. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Maranhão.** Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/handle/id/70443/CE_Maranhao.pdf?sequence=15>. Acesso em: 04 de julho de 2024.

MARANHÃO. **Núcleos de Educação Especial.** Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/nucleos-de-educacao-especial/>. Acesso em: 09 de julho de 2024.

MELLO, A.M.S.R. **Autismo:** guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

OLIVEIRA, B.D.C. **Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a atenção psicossocial e a reabilitação.** 143 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 13 de julho de 2024.

PEREIRA, D. M. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. Dissertação de mestrado. 181 f. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014a.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. São Paulo: Papirus, 2000.

RABELO, L. C. C. Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIBEIRO, D. M.; MELO, N. R. C.; SELLA, A. C. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 425-440, ago. 2017.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão:** (re)vendo a atividade docente na educação superior. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) –Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. 133f. Maceió, 2008.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. P., PEREIRA, D. M., OLIVEIRA, V. F., NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite:** um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. Rio de Janeiro, 124p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ética e formação de professores:** política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo:** desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

TANNUS-VALADAO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese de doutorado. 248f. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

ZANON, R.B; BACKES,B; BOSA, C.A. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 152-163 Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil.

ZEPPONE, S.C; VOLPON, L.C; DEL CIAMPO, L.A. Monitoramento do desenvolvimento infantil realizado no Brasil. **Rev Paul Pediatr** 2012;30(4):594-9. São Carlos/SP.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de pesquisa direcionado ao corpo docente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO-UEMA
CAMPUS DE ITAPECURU MIRIM

CURSO: LETRAS LICENCIATURA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Questionário de pesquisa TCC, com perguntas abertas e fechadas, aplicado a dez (10) professores/corpo docente da rede pública de ensino em Itapecuru Mirim, campo de investigação com o objetivo de coletar dados acerca da temática TEA: E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA REDE REGULAR DE ENSINO EM ITAPECURU MIRIM- MARANHÃO.

O presente instrumento de coleta é composto por doze (12) perguntas distribuídas entre abertas e fechadas, cujas informações auxiliarão na elaboração trabalho monográfico da acadêmica: **Maria Jasilene Aguiar Gomes, aluna do 9º Período do curso de Letras.**

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1-Qual seu grau de escolaridade?

- a) Magistério
- b) Superior completo
- c) Superior Incompleto
- d) Especialista com Pós-Graduação/mestrado

Outros _____

3-Quantos anos no exercício do magistério?

- a) 1 a 2 anos
- b) 2 a 3 anos
- c) 3 a 5 anos
- d) 4 a 6 anos

Outros _____

4- Você trabalha com aluno Atípico/ com TEA sala regular de ensino?

- a) Sim
- b) Não

2- Qual área de formação básica?

- a) Letras
- b) Pedagogia
- c) Matemática
- d) História
- e) Biologia

5-Você recebeu/ou recebe formação específica para trabalhar com alunos com TEA?

- Tenho formação da área.
- Sim. A formação continuada da SEMED
- Faço curso particular

6- Como professor (a) de alunos com TEA, quais as estratégias de ensino diferenciadas são usadas em sala de aula para atender às necessidades dos alunos com autismo?

7-Quais as Técnicas e métodos de intervenções são usadas para que aconteça a inclusão do aluno autista na rede regular de ensino em Itapecuru?

8-Como funciona o Atendimento Educacional Especializado para alunos autistas na escola em onde você trabalha?

9-Quais barreiras, a escola onde você trabalha dificulta o processo de inclusão escolar do alunos com TEA?

10- Qual o maior desafio como profissional no processo de inclusão de uma criança autista na sala de aula?

11-De que forma os pais e ou familiares de alunos atípicos com TEA participam do processo de desenvolvimento escolar dos filhos na escola?

12- Como acontece o processo de estimulação e inclusão social do aluno autista na escola?

