

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

**DÉBORA LOPES VIÇOSA**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
COMPREENSÃO DOS DOCENTES ATUANTES NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**Uruguaiiana, RS  
2021**

**DÉBORA LOPES VIÇOSA**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
COMPREENSÃO DOS DOCENTES ATUANTES NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Orientadora: Dra. Andréia Caroline Fernandes Salgueiro

**Uruguaiiana, RS  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

V639i Viçosa, Débora Lopes

Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista:  
compreensão dos docentes atuantes no atendimento educacional  
especializado / Débora Lopes Viçosa.

90 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE,  
2021.

"Orientação: Andréia Caroline Fernandes Salgueiro".

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Transtorno do  
Espectro do Autismo. 3. Inclusão. I. Título.

**DÉBORA LOPES VIÇOSA**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
COMPREENSÃO DOS DOCENTES ATUANTES NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Área de Concentração: Ensino

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em: 20 de novembro de 2021.

Banca examinadora:



Assinado eletronicamente por **ANDREIA CAROLINE FERNANDES SALGUEIRO BORGES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 30/11/2021, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Luciana Uchôa Barbosa, Usuário Externo**, em 30/11/2021, às 21:47, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RAFAEL ROEHRS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/11/2021, às 21:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0680659 e o código CRC 803421DD.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal do Pampa pela oportunidade oferecida de realizar o Mestrado.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Andréia Caroline Fernandes Salgueiro, pelo estímulo, confiança e paciência, mas principalmente por me proporcionar uma visão nova quanto a este grande universo que é a pesquisa.

Aos membros da banca avaliadora, professora Dr<sup>a</sup> Luciana Uchoa e ao professor Dr. Rafael Roehrs por gentilmente aceitarem contribuir neste processo.

Aos professores que, mesmo em tempos difíceis, aceitaram participar e contribuir nessa pesquisa.

Aos colegas do “GENSQ”, pela troca de conhecimento, trabalhos em conjunto, discussões e momentos de descontração.

À minha família, especialmente aos meus pais, Cátia e Eraildes, tenham certeza que vocês são a base que permitiu a minha evolução pessoal e profissional. O apoio de vocês, em tempos tão difíceis, foi essencial durante esta jornada.

## RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por distúrbios do desenvolvimento neurológico que acarreta em déficits nas dimensões sociais, comunicativas e comportamentais. Evidencia-se, entre os distintos diagnósticos presentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um dos mais presentes no ambiente escolar. Desse modo, a presente pesquisa teve como objetivos: i) investigar, em documentos normatizadores da educação, as orientações para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Básica, assim como as diretrizes para formação de educadores inclusivos; ii) averiguar a compreensão dos docentes atuantes no AEE acerca do processo de inclusão de estudantes com TEA no contexto educacional do Ensino Fundamental. A pesquisa possui caráter qualitativo e descritivo, sendo elaborada a partir de Análise Documental e Estudo de Caso. Na primeira etapa se realizou uma análise em documentos que norteiam a educação no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de identificar orientações para formação de professores e para a inclusão de estudantes. Na segunda etapa foi aplicado um questionário contendo questões abertas e fechadas aos professores atuantes no AEE, visando identificar suas compreensões sobre TEA e sobre a inclusão de educandos com este diagnóstico na escola. Os dados foram tratados mediante Análise de Conteúdo e categorizados por meio de Nuvens de Palavras. Os resultados referentes a análise de documentos educacionais indicam orientações limitadas e duplicadas, enaltecendo o direito à permanência deste público em classes comuns do ensino regular, com apoio do AEE, porém sem diretrizes de como deve ocorrer o processo de inclusão. Essa limitação afeta as orientações relacionadas com a formação de docentes de classes regulares, sendo direcionadas para os profissionais de salas especializadas, o que inibe o processo inclusivo de maneira geral. Identificou-se ainda que os documentos não indicam a responsabilidade de União, estados e municípios em caso de descumprimento de seus dispositivos legais. Na segunda etapa da pesquisa participaram nove professoras atuantes no AEE de escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Fundamental. Se constatou que a compreensão das docentes sobre o AEE se aproxima do que consta nas orientações legais. Quanto ao TEA, averiguou-se que as docentes possuem conhecimentos frágeis, fazendo alusão às características mais divulgadas sobre esse transtorno, sem entretanto se aprofundarem nos aspectos relacionados com as dimensões sociais, comunicativas, comportamentais e do neuro desenvolvimento. Se evidencia ainda, entre os dados encontrados, a dificuldade no processo de inclusão e da compreensão de não se reconhecerem suficientemente capacitadas para atender de forma adequada os alunos com TEA. Se conclui assim, que para sanar as lacunas aqui diagnosticadas, é urgente a revisão dos aspectos normatizadores referentes à formação de educadores inclusivos, ao AEE e ao TEA, de modo a ampliar as orientações sobre inclusão destes estudantes em todos os seus espectros. Se infere ainda, ser necessário que estes documentos tragam de forma nítida as diretrizes para formação de educadores de classes regulares inclusivos, de formação continuada de profissionais do AEE e que visem, além de discutir a abordagem conceitual de TEA, capacitá-los, por meio de estratégias e métodos, para o atendimento das especificidades dos educandos com esse transtorno.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado; Transtorno do Espectro do Autismo; Inclusão; Docência Inclusiva.

## ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is characterized by neurological development disorders that result in deficits in social, communicative and behavioral dimensions. In the Specialized Educational Service (SES), the ASD it stands out as one of the diagnosis most present in the school environment. Thus, the present research aimed to: i) investigate, in education standardizing documents, the guidelines for inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness in Basic Education, as well as the guidelines for training inclusive educators; ii) investigate the understanding of teachers working in the SES about inclusion of students with ASD in the educational context of Elementary School. Research has a qualitative and descriptive character, being elaborated from Document Analysis and Case Study. In the first stage, an analysis was carried out on documents that guide education in Brazil and in the Rio Grande do Sul state, with the aim of identifying guidelines for teacher training and for students inclusion. In the second stage, a questionnaire containing open and closed questions was applied to teachers working in SES, in order to identify their understanding of ASD and on the school students inclusion. Data were treated using Content Analysis and categorized using word clouds. Results referring to educational documents analysis indicate limited guidelines and duplicates, praising the right of this students to remain in regular classes of regular education, with the SES support, but without guidelines on how the inclusion process should take place. This limitation affects the guidelines related to the training of teachers in regular classes, being directed to professionals in specialized classrooms, which inhibits the inclusive process in general. It was also identified that the documents do not indicate the responsibility of the Union, states and municipalities in case of non-compliance with their legal provisions. Participated in the second stage of the research, nine teachers working in the SES of public elementary schools. It was found that the understanding of teachers about the SES is close to what is stated in the legal guidelines. As for the ASD, it was found that the teachers have fragile knowledge, alluding to the most publicized characteristics about this disorder, without, however, delving into the aspects related to the social, communicative, behavioral and neurodevelopmental deficits. Among the data found, there is also evidence of the inclusion difficulty and understanding process of not recognizing that they are sufficiently capable to adequately assist students with ASD. Thus, it is concluded that, in order to remedy the gaps diagnosed here, it is urgent to review the normative aspects related to inclusive educators training for ASD and SES, in order to expand the guidelines on the inclusion of these students in all its spectrums. It is further inferred that it is necessary that these documents clearly contain the guidelines for educators training from inclusive regular classes, continuing education of SES professionals, and who aim, in addition to discussing the conceptual approach of ASD, to enable them, through strategies and methods, to meet the specific needs of students with this disorder.

**Keywords:** Specialized Educational Service; Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Inclusive Teaching.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Recorte histórico da Educação Inclusiva no Brasil.....	17
Quadro 2- Representação conceitual de terminologias .....	20
Quadro 3 - Documentos Educacionais Analisados.....	28



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC/EF - Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental

BNCC/EM - Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DNEEEB - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério de Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial da Saúde

PEE - Plano Estadual de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNPDPTEA - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

## **APRESENTAÇÃO**

A presente dissertação é resultado de anseios de compreender como tem se desdobrado a articulação entre subsídios teóricos e a prática no cotidiano escolar de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Estas inquietações se relacionam principalmente ao crescente o número de estudantes com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista incluídos nas escolas regulares e por questões relativas à concepção do docente de Atendimento Educacional Especializado a este diagnóstico. Estruturalmente, organiza-se da seguinte maneira: **INTRODUÇÃO**, que apresenta o tema que norteia essa proposta, a justificativa e os objetivos: geral e específicos; **REFERENCIAL TEÓRICO**, com exposição da literatura atual sobre o tema pesquisado; **METODOLOGIA**, com detalhamento do procedimento utilizado na pesquisa, e, **RESULTADOS**, seção composta por dois manuscritos provenientes dos dados obtidos neste estudo. Finaliza-se a dissertação com o tópico **DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**, onde pretendeu-se fazer reflexões e conclusões gerais sobre este estudo. As **PERSPECTIVAS** apresentam indagações e ideias de sequência para este estudo. Por fim, são apresentadas as **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** que serviram de aporte literário para a realização desta pesquisa.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 PROBLEMA DA PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 OBJETIVOS .....</b>	<b>14</b>
<b>1.3.1 OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>1515</b>
<b>2.1 Educação Especial no Brasil .....</b>	<b>155</b>
<b>2.2 Transtorno do Espectro Autista .....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 Professor do Atendimento Educacional Especializado .....</b>	<b>22</b>
<b>2.4 Atendimento Educacional Especializado em tempos da Covid-19.....</b>	<b>25</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>28</b>
<b>4 RESULTADOS .....</b>	<b>30</b>
<b>4.1 Manuscrito 01: Políticas de inclusão em documentos oficiais da educação: considerações desde o atendimento ao estudante até a formação docente.....</b>	<b>31</b>
<b>4.2 Manuscrito 02: Inclusão de educandos com Transtorno do Espectro Autista: narrativas de docentes do AEE .....</b>	<b>52</b>
<b>5 DISCUSSÃO e CONCLUSÕES .....</b>	<b>72</b>
<b>6 PERSPECTIVAS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil, em uma perspectiva inclusiva, é um paradigma que se ampara em distintos acordos internacionais. Pavezzi e Mainardi (2018) citam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, elaboradas respectivamente em 1990 e 1994 pela Unesco, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas, elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 2006. Estas diretrizes têm como fundamento a concepção de direitos e valores humanos para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, compreendendo o acesso e a permanência no âmbito escolar com igualdade e equidade.

Anterior a estas diretrizes, segundo Oliveira (2017), o atendimento às pessoas com deficiência no setor educacional brasileiro passa a ser fundamentado em 1961 pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Para o autor, na versão da LDB de 1971, consta o tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, em atraso quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados, porém não indica um ensino que promova a inclusão. Essa omissão documental acaba por reforçar o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Este cenário começa a ser alterado pela Constituição Federal de 1988, no qual a educação consta como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (MANTOAN, 2015). Esta lei, para Carvalho et al. (2015), embasou a revisão ou elaboração de leis educacionais em uma perspectiva inclusiva, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais, Política Nacional de Educação Especial e Plano Nacional de Educação. Porém, Ball e Mainardes (2011) consideram que existe um longo caminho a ser percorrido entre constar indicativas de inclusão em distintas legislações e sua real efetividade nos diferentes contextos escolares do Brasil.

De acordo com Mantoan (2015), as legislações com diretrizes educacionais indicam como um dos princípios para inclusão, a igualdade de condições de acesso, preferencialmente na rede regular de ensino e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme Nunes *et al.* (2013), o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes nas escolas, considerando suas necessidades específicas. Sendo assim, as atividades desenvolvidas por esses educandos nas salas do AEE devem ser distintas daquelas

realizadas na sala de aula, não sendo substitutivas à escolarização, e sim complementares e/ou suplementares ao processo de aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva de Brandão e Ferreira (2013), a inclusão é um direito fundamental de todas as crianças e deve ocorrer independentemente do gênero, classe social ou outras características individuais e/ou sociais. Nesse sentido, professores e escola devem considerar as diversidades existentes a partir do princípio da inclusão, que enfatiza que todos os estudantes são únicos, com suas experiências, interesses e atitudes. Considerando os diferentes diagnósticos de estudantes com deficiência, Nunes *et al.* (2013) apontam como um dos mais presentes nos espaços escolares o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para Walter (2017) é essencial considerar no processo de inclusão a interação social e os padrões de comunicação apresentados pelos escolares com TEA, quando inseridos nas séries regulares do ensino comum. Para a autora, as características de um aluno com TEA, se não identificadas, podem ser um fator contribuinte para o isolamento da criança, comprometendo sobretudo o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e comunicativos. Isto revela a necessidade de se buscar práticas de ensino ainda mais prementes, para que todos os estudantes com TEA possam construir conhecimentos e desenvolver suas habilidades dentro do espaço escolar.

As barreiras supracitadas ficam mais evidentes quando o educador não se considera preparado para trabalhar com esses estudantes. De fato, segundo Tavares *et al.* (2016), a maioria dos professores não se sentem preparados para efetivar o processo de inclusão dos estudantes com TEA no ensino regular. Este fato torna-se relevante, pois, o processo de inclusão enfatiza, dentre outros aspectos, que os sistemas de ensino devem respeitar e atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência na classe regular.

Vale ressaltar que anualmente, há um aumento no número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. No censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2018), é possível verificar que o número de matrículas na Educação Especial no Brasil chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Conforme o censo escolar (BRASIL, 2018), o maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, que em 2018 concentrou 70,9% das matrículas na Educação Especial, sendo que no Município de Uruguaiana/RS observamos o número de 650 matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, incluídos em classes comuns do Ensino Fundamental.

Entretanto, para Adurens e Viera (2018), embora exista um crescimento no número de matrículas realizadas, a permanência no ensino regular e a garantia de um ensino de qualidade ainda não são assegurados. Além disso, segundo as mesmas autoras, as dificuldades tendem a aumentar com escolares com o diagnóstico de TEA, pois é preciso lidar com questões que ultrapassam o aspecto pedagógico. Diante disto, torna-se impreterível buscar respostas para questões pedagógicas que circundam essas temáticas no intuito de contribuir com o processo inclusivo.

### **1.1 Problema de Pesquisa**

A partir do exposto, considerando a importância do tema, este estudo tem como pergunta de pesquisa:

- Quais as compreensões docentes sobre TEA e acerca do processo de inclusão escolar de estudantes com este diagnóstico no espaço escolar?

A partir deste questionamento emergiram demais perguntas que irão nortear este estudo:

- Quais as orientações presentes em documentos educacionais sobre inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- Quais as diretrizes para a formação de educadores especiais e de classes regulares presentes nestes documentos?
- Quais são os saberes docentes sobre AEE?
- Qual a compreensão dos docentes do AEE sobre TEA?
- Como o docente do AEE percebe o processo de inclusão de alunos com TEA?

### **1.2 Justificativa**

Esta pesquisa justifica-se por compreendermos que é crescente o número de estudantes com o diagnóstico de TEA incluídos nas escolas regulares, sendo diversas as lacunas de conhecimento referentes aos desafios enfrentados por educadores no processo de inclusão

(SILVA *et al.*, 2018). Da mesma forma, justifica-se pela necessidade de se investigar e apontar encaminhamentos à questão, articulando subsídios teóricos e práticos que venham a alavancar iniciativas relacionadas a este tema. Para Brito (2017) é evidente a necessidade de pesquisas e intervenções que abordem as atitudes sociais e suas contribuições para tornar a escola um contexto social mais acolhedor e adequado para os estudantes com TEA. Considerando a importância de abordar estas questões para a concreta inclusão de estudantes com TEA, espera-se que esta pesquisa, fundamentada nas reflexões propostas, colabore para a construção de ações práticas que promovam a uma verdadeira inclusão do estudante com o diagnóstico de TEA.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

- Investigar nas normativas educacionais as orientações para inclusão e formação de educadores, assim como a compreensão de docentes atuantes no AEE sobre a inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Escrutinar as orientações presentes em documentos educacionais sobre inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Analisar, em documentos educacionais, as diretrizes para formação de educadores especiais;
- Verificar o conhecimento docente sobre o AEE;
- Averiguar o entendimento docente acerca da inclusão de estudantes com TEA;
- Fornecer, a partir da análise crítica dos dados, referencial teórico de qualidade para o entendimento e desenvolvimento de ações que contemplem a inclusão de estudantes com TEA.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Educação Especial no Brasil

A Educação Especial no Brasil tem percorrido um longo trajeto desde os primórdios do Império até os dias atuais, para tanto, é importante traçar um breve histórico sobre a implantação da Educação Especial no Brasil. Para Januzzi (2017), na época do Império foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, o autor indica a fundação do Instituto Pestalozzi/1926, com foco no atendimento às pessoas com deficiência mental, a criação da Sociedade Pestalozz com foco no atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação e em 1954 a organização da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Para Kassar (2011), o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou atributos explícitos que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum (KASSAR, 2011). Este fato resultou na criação de um sistema paralelo de ensino com o atendimento de alunos com deficiência em locais separados dos demais educandos.

Na década de 70 é criado, conforme Januzzi (2017), o Centro Nacional de Educação Especial para gerenciar a educação especial no Brasil. Com amparo de uma visão integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (JANNUZZI, 2017). Todavia, as ações desenvolvidas permaneceram com a concepção de políticas especiais, não se efetivando uma política pública de acesso universal à educação e a criação de atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem destes sujeitos.

Conforme o cenário educacional brasileiro e a educação para as pessoas com deficiência foram ganhando espaço, a necessidade de uma legislação que norteasse a estrutura e funcionamento da educação no Brasil mostrou-se necessária (CARVALHO *et al.*, 2015). Para o autor, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado



pelas disposições da LDB de 1961, que apontam o direito dos excepcionais à educação, pela versão de 1971 que define tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais e os superdotados. Já a versão atual da LDB de 1996, segue as diretrizes da Constituição Federal de 1988 e assegura um sistema educacional democrático como direito de todos.

Vale ressaltar que essas mudanças foram resultado do fortalecimento mundial da percepção da educação como direito das pessoas com deficiência e pela pressão a partir de compromissos internacionais firmados. Entre os acordos que influenciaram a formulação das políticas públicas da educação brasileira apontam-se as declarações de Jomtien em 1990, da Nova Delhi em 1993, da Salamanca em 1994, de Educação para Todos em 1990 e a Convenção Interamericana de 2001 (KASSAR *et al.*, 2019). Estas proposições acordadas direcionam para inserir a criança com deficiência na escola regular.

Januzzi (2017) destaca ainda a Lei Federal nº 7.855/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 com orientações de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme a autora, em 2001 é criado o Plano Nacional de Educação (PNE), com orientações para inclusão, e a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB). Em 2003, é proposto a formação de um sistema educacional inclusivo em escola regular e a educação especial como complemento à escolaridade obrigatória. Vale evidenciar que o primeiro PNE continha mais 30 diretrizes inclusivas, retiradas na versão atual, sendo resumido a uma das metas do plano.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Para Neves *et al.* (2019), esta política, que orienta estados e municípios, visa assegurar o direito de todos à educação regular com organização de sistemas educativos inclusivos e tendo como foco sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação. A PNEEPEI tece suas justificativas pautadas em dois itens: internacionalização do movimento pela Educação Inclusiva e a necessidade de transformação dos processos de ensino-aprendizagem, para que possam ser capazes de atender às diferenças dos estudantes.

Este documento, emerge como um marco na educação brasileira, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização. A educação

inclusiva é definida como um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos passíveis de mudanças culturais e estruturais de modo a atender especificidades (NEVES *et al.*, 2019). De acordo com os autores, o texto assinala que este processo demanda práticas orientadas pela igualdade e diferença, valores indissociáveis para superar a lógica da exclusão; de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las; de atender às necessidades específicas desses educandos.

Cita-se ainda a promulgação da Lei nº 12.764/12 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei, segundo Souza e Anache (2020), confere, dentre outras questões, garantia ao diagnóstico precoce e atendimento multiprofissional. Porém, alguns destes pontos só se efetivaram mediante mobilização e pressão de associações de pais ou adultos autistas. Quanto a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, promulgada em 2020, Borges *et al.* (2021) inferem que o texto é uma reformulação de uma política mais velha do que nova, retornando ao termo “transtorno mental”. Para os autores, essa nova (velha) política caminha na contramão dos recursos financeiros destinados à Educação Especial, sendo que o Regime Fiscal congelou os gastos públicos nos vinte anos recorrentes, impossibilitando novos movimentos inclusivos.

Abaixo, Quadro 01, se apresenta um recorte histórico, em formato de linha do tempo, de principais leis, decretos, portarias, planos e resoluções que ordenam e regulam os procedimentos da Educação Inclusiva no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal brasileira.

Quadro 01: Recorte histórico da Educação Inclusiva no Brasil

Ano	Documento	Descrição
1988	Constituição Federal	Define a educação como um direito de todos e estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um princípio.
1994	Portaria MEC nº 1.793	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético, Políticos e Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.
1996	LDB (nº 9.394)	Reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino e assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais nas redes de ensino.
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Institui que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da	Fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional

	Educação Inclusiva	
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência	Estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes e recomenda a equiparação de oportunidades.
2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde, o SUS. Além disso, o acesso à educação e proteção social, a igualdade de oportunidade no trabalho e serviços.
2014	Plano Nacional da Educação	Dispõe na Meta 4, sobre Educação Especial, que a educação para os alunos com deficiência deva ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Assegura que pessoas com deficiência devem possuir condições de igualdade, de exercício dos direitos e das liberdades fundamentais visando à sua inclusão social e cidadania.
2020	Política Nacional de Educação Especial	Indica a criação de classes especializadas como parte da política de ensino especial, em que os estudantes com deficiência, que ficam separados dos demais alunos do ensino regular.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir deste recorte da história da Educação Especial no Brasil, se percebe que historicamente houve a dificuldade na definição de políticas públicas e constituição da denominação dos sujeitos minoritários, aqui sublinhados. Apesar de importantes, somente as promulgações de leis, decretos e resoluções não garantem a implantação, sendo preciso mobilização política e social para fazer-se a efetividade destas propostas (ZILIOTO; GISI, 2018; SOUZA; ANACHE, 2020). Dentro desse contexto, se entende que as políticas públicas nos remetem ainda à uma série de análises que envolvem justiça social e direitos humanos e nos levam ainda a considerar as incontáveis imposições econômicas e sociais que excluem uma grande parcela desses sujeitos do acesso à educação.

## 2.2 Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista é uma síndrome comportamental com etiologias diferentes, sendo caracterizado por prejuízo em três grandes áreas: comunicação, interação social e repertório de atividades e interesse. Está descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) como uma condição que resulta em distúrbio de desenvolvimento que acarreta déficits nas dimensões sociais, comunicativas e comportamentais (NUNES *et al*, 2015). Para Moraes *et al.* (2020), o autismo é uma condição que afeta o neuro desenvolvimento e se apresenta de distintas maneiras em cada sujeito, podendo se manifestar já nos primeiros anos de vida da criança.

De acordo com Onzi e Gomes (2015), o autismo surge na literatura em 1911, por Eugen Bleule, com discussões sobre pessoas com dificuldades na comunicação e interação social. Após, Kanner (1943) e Asperger (1944) publicam resultados de observações e

suposições teóricas a respeito da desconhecida síndrome. Em 1952, é publicado pela Associação Americana de Psiquiatria o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais descrevendo diagnóstico de esquizofrenia, porém sem abordar sobre o autismo (ONZI e GOMES, 2015). As autoras apontam que a DSM-III possui a categoria de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), a DSM-IV, além da categoria, apresenta critérios para o diagnóstico de autismo, e na versão atual do DSM-V, a categoria foi renomeada para Transtorno do Espectro Autista (TEA) com poucas diferenças nos critérios adotados.

Ressalta-se que o conceito sobre TEA vem sendo modificado no decorrer do tempo de acordo com os avanços científicos sobre o assunto. De acordo com Nunes *et al.* (2015), o TEA, no DSM-V, está dividido em subcategorias por níveis de espectro: nível um, o indivíduo exige apoio; no nível dois, exige apoio substancial; e no nível três exige muito apoio substancial. Para Onzi e Gomes (2015), este transtorno ainda está distante de ser definido com exatidão e mensuração, pois cada indivíduo dentro de seu nível e das subcategorias possui distintas características. De fato, diante da complexidade que envolve o TEA, não se pode realizar uma caracterização definitiva para o transtorno, pois cada sujeito autista não é igual ao outro.

Para a ciência ainda não é evidente uma causa específica para o TEA, todavia, pesquisas indicam que este transtorno pode estar associado a algumas irregularidades cerebrais ainda não especificadas e, possivelmente, pela origem genética. Este distúrbio complexo e geneticamente heterogêneo, dificulta a identificação de sua etiologia, porém, pesquisas sobre os aspectos genéticos e moleculares somados ao desenvolvimento de ferramentas de diagnóstico molecular, tem mudado este cenário de forma substancial (GRIESI-OLIVEIRA e SERTIÉ, 2017). Para as autoras, testes moleculares somados a avaliação clínica, investigação do pré-natal e de outros aspectos fisiológicos, permitem detectar uma alteração genética potencialmente causal em cerca de 25% dos casos, estimando-se que afete 1% da população e seja quatro vezes mais prevalente entre homens do que entre mulheres.

Nas últimas décadas, a incidência de casos de autismo tem crescido de forma significativa em todo o mundo, o que remete a importância do processo de elaboração e formação do diagnóstico (ONZI e GOMES, 2015). De fato, o diagnóstico precoce auxilia na implantação de ações de reabilitação física e psicológica do indivíduo por meio de equipe multiprofissional visando atenuar déficits apresentados. O diagnóstico constitui uma situação

de impacto, podendo repercutir em aspectos de políticas públicas, de readaptação de papéis familiares, das relações interpessoais e no âmbito educacional (NUNES et al., 2015).

Em relação a políticas públicas no Brasil voltadas para pessoas com TEA, cita-se a Lei 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PNPDPTEA). A PNPDPTEA determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, assistência pelo Sistema Único de Saúde; inserção no mercado de trabalho e acesso à educação. (MOREIRA e DAMASCENO, 2019). Para efeitos legais a lei estipula que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência. Conforme as autoras, esta redação amplia de forma imensurável os direitos das pessoas com TEA, porque elas passam a ter direitos a toda a legislação existente.

O suporte da legislação se faz importante para ressaltar e tentar trazer para a prática o que há tempos é discutido na literatura acerca da inclusão de crianças com TEA. Estudos indicam que a inserção na educação regular representa acesso a ambientes menos restritivos, de oportunidades, de interação com pares com desenvolvimento típico, além de auxiliar na promoção das habilidades sociais dessas crianças (RIBEIRO *et al.*, 2017). Para as autoras, a literatura também ressalta que devem ser priorizadas intervenções educacionais com evidências positivas, tanto para a redução de comportamentos inapropriados, como para o aumento da comunicação, aprendizagem e comportamento social.

O acesso desse público à escola, para Costa *et al.* (2017), tem crescido significativamente a cada ano e com ele as dificuldades relacionadas a inclusão. Esse aumento de educandos com autismo em classes comuns ocorreu após a efetivação de ações da PNEE e da PNPDPTEA (NUNES *et al.* 2013). Estudos apontam que, mesmo com o incentivo do governo, há muitas dificuldades para a efetivação da inclusão escolar e que este fato necessita um olhar atento que compreenda e conheça os procedimentos que perpassam o processo inclusivo (NUNES *et al.* 2013; ONZI e GOMES, 2015; COSTA *et al.*, 2017).

Para Martins (2011) a educação inclusiva diz respeito a incluir a todos, independentemente de seu talento, deficiência ou origem sócio econômica ou cultura. Porém, a autora ressalta que é importante que a sociedade em geral conheça os distintos conceitos em relação as terminologias referentes a inclusão escolar utilizadas. Abaixo, no Quadro 02, uma representação conceitual utilizada pela sociedade.

Quadro 02: Representação conceitual de terminologias

Exclusão	Separação dos educandos com deficiência de educandos considerados "normais".
Segregação	Distanciamento forçado, ainda que no mesmo espaço físico escolar, dos educandos com deficiência dos educandos ditos "normais".

Integração	Educandos fazem parte da escola, porém deve se adaptar a ela ou ser atendido de forma isolada dos demais colegas.
Inclusão	Diz respeito às adaptações feitas pela sociedade, escola ou família às necessidades especiais de alguns indivíduos para plena inclusão do sujeito com deficiência no espaço escolar.

Fonte: adaptado de Martins (2011).

Barbosa (2018) infere que mesmo havendo a matrícula, há possibilidade desse estudante ser incluído ou excluído dos processos de desenvolvimento da aprendizagem, visto que a inclusão não se relaciona apenas ao acesso do indivíduo em ambiente escolar e sim na permanência e aprendizagem dos conhecimentos escolares. Para a autora é imprescindível que a legislação reflita em modificações necessárias para a inclusão escolar, considerando acesso, permanência e aprendizagem, evitando assim apenas a prescrição de dispositivos legais que não se materializam na prática cotidiana. Todos estes aspectos devem ter por objetivo potencializar a interação social, a comunicação e estimular a autonomia e criatividade dos estudantes com TEA.

Neste sentido, Nascimento e Cruz (2014) indicam o contato precoce de crianças com TEA com a instituição escolar, pois a escola é um dos principais espaços que contribui para o desenvolvimento da criança. Corroborando com os autores, Cunha (2017) considera que, do ponto de vista terapêutico e educacional, a intervenção precoce com as crianças autistas pode trazer muitos benefícios de desenvolvimento cognitivo e motor. À vista disso, para que a intervenção obtenha êxito é preciso que a escola garanta uma estrutura escolar que atenda os educandos com TEA, conforme todo o processo inclusivo propõe.

Dentro desta estrutura, cita-se a sala de apoio de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para Damásio (2018), o AEE tem por objetivo garantir a participação, o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes nas escolas de ensino regular e promover atendimento às suas necessidades específicas. Nesse sentido, o AEE deve propiciar complementação e suplementação curricular por meio de linguagens e códigos específicos de comunicação, de tecnologia assistiva, além da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos (PLETSCH, 2014; DAMÁSIO, 2018).

De acordo com Barbosa e Fumes (2016), este serviço possui um importante papel na permanência do educando com TEA na escola regular, bem como no sucesso de sua aprendizagem. Porém, para Moreira e Souza (2019), deve-se deixar claro que sua função não é a realização de aulas, mas atendimentos planejados de acordo com as necessidades de cada indivíduo que recebe o atendimento. Desta forma, cabe ao professor do AEE, através de atividades e recursos, estimular o aprendizado do aluno nas áreas em que ele encontra maiores dificuldades, auxiliando assim na eliminação de barreiras que dificultam a inclusão.

A atuação do profissional do AEE em ações inclusivas, segundo Damásio (2018), não envolve apenas atender ao estudante individualmente na sala de recurso multifuncional em uma visão segregada, e, sim, realizar interlocuções com os demais profissionais e setores da escola de forma direta ou indireta em favor do desenvolvimento dos alunos. De acordo com Cunha (2017), devido à importância desse profissional, é preciso trazer para debate o papel desempenhado por ele no cenário educacional inclusivo. Os autores respaldam essa afirmação na perspectiva de que muitas vezes este profissional não está preparado para receber os alunos com autismo.

### **2.3. Professor do Atendimento Educacional Especializado**

*No hospital de Juquery temos uma secção de anormais, todavia, não conseguimos até hoje dar-lhes o necessário desenvolvimento, em virtude das dificuldades encontradas em se conseguir professores especializados. (Pacheco e Silva, 1928)*

O texto acima integra uma carta endereçada ao Dr. Norberto Sousa Pinto e publicada em 1928 na apresentação do livro “A infância retardatária” (KASSAR, 2012). Para o autor, o texto expressa uma preocupação relativa ao atendimento educacional à crianças que, na época, eram consideradas anormais, e sobre a escassez de profissionais qualificados. Apesar de ter decorrido quase um século da publicação, a preocupação revelada ainda se faz atual em distintos contextos educacionais do país.

Na atualidade, para atuar no AEE o docente deve possuir formação inicial na área da docência, com especialização em Educação Especial, complementada com capacitações e formação continuada (BARBOSA e FUMES, 2016). O profissional tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com foco na eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes de inclusão (CUNHA, 2017; DAMÁZIO, 2018). Porém, segundo Damásio (2018), para que isso se torne uma constante no espaço escolar, são exigidas mudanças de paradigmas e de um repensar sobre o papel da escola. Ou seja, é necessário mudar a concepção da estrutura/funcionamento das práxis pedagógica e investir na formação do profissional docente.

Em relação aos documentos oficiais, Rosseto (2015) cita a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva como legislação que orienta e direciona às normativas e ações subsequentes da atuação desses profissionais. No entanto, nas atribuições previstas, percebe-se uma multifuncionalidade nas ações desses profissionais, com

sobrecarga de tarefas e a incumbência de persuasão dos demais professores para a efetivação da proposta inclusiva (PIMENTEL e FERNANDES, 2014; ROSSETO, 2015). De acordo com Pimentel e Fernandes (2014), para dar conta destes encargos, é preciso a oferta de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho do docente, na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar.

Os professores do AEE possuem como público estudantes com diferentes diagnósticos, entre eles, deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista, e altas habilidades/superdotação. O processo educacional é muito mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas. Nesse sentido, não se pode negar que estes profissionais precisam de parâmetros teóricos e metodologias para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva (PLESCH, 2014). Ou seja, é preciso garantir na formação inicial e continuada de professores os fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos considerando o público com que atuam.

Em relação ao atendimento de alunos com diagnóstico de TEA, Alves *et al* (2015) compreendem que esta formação deve englobar dimensão teórica e prática que possibilite a elaboração de propostas individualizadas de ensino. Essa confluência irá somar na promoção de interações sociais de forma dialógica, considerando as subjetividades dos partícipes, além de acarretar no incremento de conceitos necessários para o desenvolvimento do educando com TEA (ALVES *et al.*, 2015). Estes fatos são referências determinantes para o desenvolvimento de alunos que apresentam diagnóstico de TEA, por isso, a importância de investir em uma formação adequada para professores no intuito de um atendimento que resulte em aprendizagem e uma melhor socialização.

Para Barbosa e Fumes (2016), os docentes com formação específica estão mais preparados para a inclusão de alunos com TEA do que aqueles sem essa formação. Porém, para Onohara *et al.* (2018), mesmo com capacitação específica, uma parcela expressiva de professores se vêem incapazes diante dos alunos com TEA mediante as distintas características marcantes deste transtorno. Deste modo, entende-se ser fundamental a realização de formações que tratem sobre distintos espectros e características do autismo para desencadear uma real inclusão de alunos com TEA.

Para Pimentel e Fernandes (2014), apesar de o sistema educacional estar caminhando neste sentido, são diversos os aspectos que ainda necessitam ser melhorados para que os professores do AEE sintam que a atuação com educandos com TEA seja mais efetiva. Entre



esses aspectos, as autoras citam a criação de uma rede específica de apoio aos professores, com monitores e adaptações curriculares. Por isso é essencial discutir o papel do professor de AEE diante de acomodações curriculares, das ações e estimulações adequadas que visem a adaptação e aprendizagem de estudantes com TEA, para que estas não sejam mínimas ou nulas (FARIA *et al.*, 2018).

Estudos produzidos nos últimos dez anos indicam que apesar do direito legal de acesso à educação, a presença de alunos com TEA em classe comum com apoio em salas de AEE permanece um desafio aos educadores. A literatura indica que o sentimento de despreparo prevalece, tanto em professores de salas regulares como em sala de AEE. Muitos desses docentes afirmam ser favoráveis à inclusão e outros alegam que a escola inclusiva é inviável ao aluno com autismo (PIMENTEL e FERNANDES, 2014; CUNHA, 2017). Essa dicotomia de opiniões pode advir de lacunas formativas que impactam negativamente a prática pedagógica, de percepções romantizadas da inclusão e da visão redutora do autismo como um ser preso a um mundo próprio e inacessível (SCHMIDT *et al.*, 2016).

Ainda para Schmidt *et al.* (2017), a baixa expectativa formativa associada à ideia de escola somente como espaço de socialização do educando parece limitar o acesso dessa população ao currículo regular e aos conteúdos dificultando as adaptações curriculares adequadas. Adicionalmente, alguns estudos salientam que os docentes enfatizam a aprendizagem de habilidades funcionais, em detrimento de conteúdos formais (NUNES, 2017). Como resultado, muitos educandos encontram -se defasados em sua formação escolar.

Neste sentido, se faz necessário crer nas possibilidades de aprendizagem dos educandos com TEA, contrapondo-se a pedagogia da negação que impera no interior de algumas escolas e que não reconhece o potencial dos alunos. Para tanto, se faz imprescindível, de acordo com Rosseto (2015), que a formação busque superar questões técnicas e o excesso de atribuições incumbidas ao docente, em detrimento ao trabalho com os conhecimentos formais e de atividades de ensino. Para a autora, o estímulo por meio de atividades permite ao educando avançar na sua compreensão, criando-lhe conflitos cognitivos e os desafiando-o a enfrentá-los, indo da passividade e automação para a apropriação ativa do próprio saber.

Todavia, diante de uma formação deficitária, os profissionais do AEE se sentem vulneráveis e por diversos momentos tendem a não acreditar que suas práticas possam favorecer a aprendizagem dos alunos (CUNHA, 2017). Porém, este cenário, que vem sendo discutido a quase um século, é passível de modificações a partir da adoção de estratégias de políticas públicas eficazes. Entre elas, está o investimento em formação que possa prover

suporte e orientação aos professores, que permita realizar uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar as estratégias eficazes para seu aprendizado.

## 2.4. Atendimento Educacional Especializado em tempos da Covid-19

A pandemia declarada pela OMS no primeiro trimestre de 2020 foi ocasionada pela disseminação mundial de um novo membro da família dos coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da COVID-19 (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALÇÃO, 2020). Essa disseminação gerou uma série de orientações com o objetivo de prevenir a contaminação comunitária. Entre as orientações de prevenção, está o distanciamento social (distanciamento físico), que levou, entre outras questões, ao fechamento das escolas.

Este fato, em meio de dúvidas e incertezas, exigiu do governo, escolas, professores, famílias e educandos uma reorganização de rotinas e maneiras de lidar com os trabalhos pedagógicos diante da nova realidade. Diante desse cenário, de acordo com Monteiro (2020), o Ministério de Educação e Cultura (MEC), em conjunto com os Conselhos de Educação Nacional e Estaduais, propôs que o retorno das aulas ocorresse de forma remota. Para tanto, foi proposto o uso de plataformas digitais, como por exemplo o *Classroom*, hospedado no *Google*, ou de redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, dentre outras (MONTEIRO, 2020). Esta proposta teve respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, artigo 32, inciso 4º, que garante seja ofertado este tipo de ensino em situações emergenciais (BRASIL, 1996).

A suspensão das atividades escolares e a adoção de atividades remotas impactou a vida das pessoas, tanto no que diz respeito ao controle da propagação do vírus, quanto nas dinâmicas de reprodução social (MOREL, 2020). Esta conjectura, apesar de imprescindível para conter o avanço da pandemia, afetou na forma organizacional tanto para docentes como discentes.

A suspensão das aulas presenciais substituídas pelo ensino remoto emergencial (ERE) impôs uma mudança radical de como a vida é conduzida, pois o simples funcionamento dos sistemas de ensino, sobretudo na educação básica, impacta fortemente a rotina de milhões de estudantes, principalmente daqueles que apresentam alguma necessidade educacional específica como é o caso o estudante com deficiência (MAGALHÃES, 2020).

Os impactos provocados pela pandemia atingiram todos as modalidades de ensino e se estenderam aos profissionais e educandos do AEE. Para Moraes *et al.* (2020), este cenário reforçou a importância da inserção de estratégias de ensino e de medidas terapêuticas a partir de recursos e atividades. Isto no sentido de facilitar a adaptação desse grupo de alunos a nova rotina educacional domiciliar resultante da pandemia.

Na perspectiva de orientar a educação básica e as instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus, o MEC criou diretrizes aprovadas pelo CNE em que constam orientações à Educação Especial e organização do Atendimento Educacional Especializado.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários (BRASIL, 2020, p. 15).

O documento reforça ainda, em relação a Educação Especial, que além de medidas de acessibilidade, definidas por estados e municípios, as atividades pedagógicas não presenciais deverão incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Entretanto, é preciso que o profissional do AEE se sinta preparado para atuar e desempenhar suas funções neste novo quadro de ensino remoto. Ozório *et al.* (2021) apontam a necessidade, no atual cenário, de construir um espaço próprio e significativo de formação de professores que leve em conta os desafios e as possibilidades desse processo. Para os autores, além da formação específica para a atuação efetiva no AEE, se destaca a que é desenvolvida no âmbito da educação *on-line* e, no caso do AEE, em ambientes virtuais de aprendizagem, com trabalho e colaboração adaptativos à educação inclusiva.

De acordo com Girard; Rechia; Tschoke (2019) uma formação que contemple ferramentas tecnológicas deve visar atender à pessoa com deficiência em várias dimensões que englobam uma vida com qualidade.

O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências quanto ao emprego de tecnologias educacionais digitais, mas em consórcio com necessárias adaptações metodológicas para o trabalho remoto, à moda de uma transposição didático-digital, revela-se como condição *sine qua non* para a consecução dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes destinatários do AEE (OZÓRIO *et al.*, 2021, p. 09).

Trazer à tona discussões referentes a formação docente se faz necessário principalmente neste momento de pandemia, pois, impacta na forma como vem sendo realizada a inclusão dos alunos do AEE no ensino remoto (OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA; 2021). Para os autores, apesar do avanço da educação inclusiva nos últimos anos, o atual cenário evidencia que ainda se tem muito a avançar na formação pedagógica de

profissionais do AEE no tocante ao uso de ferramentas digitais educacionais. O uso das tecnologias digitais é um convite para o professor do AEE aprimorar as habilidades de comunicação e ajudar no processo de aprendizagem dos alunos, construindo novas experiências através da dinâmica e interatividade que esses ambientes proporcionam aos distintos sujeitos (DUARTE e SCHEID, 2016).

Dentro os distintos sujeitos atendidos pelo AEE estão os com diagnóstico de TEA. Para Houting (2020), as crianças e adolescentes com TEA têm sido considerados um dos grupos sociais mais impactados por esse período, devido às características clínicas do quadro. Estas características resultam na dificuldade em compreender o atual cenário pandêmico e na adaptação às mudanças no âmbito da rotina.

Para Fernandes *et al.* (2020), as crianças/adolescentes com TEA, assim como suas famílias, têm demandado por uma maior atenção e cuidado, tendo em vista as dificuldades cotidianas e a intensificação do sofrimento psíquico nesse período. Segundo os autores se faz urgente reconhecer que a pandemia tem afetado as pessoas de forma desigual, o que torna fundamental desenvolver estratégias coletivas que visam a reduzir essas desigualdades. Isto possibilitaria criar estratégias de enfrentamento das desigualdades e que repercute no cotidiano de educandos com TEA.

Estudos realizados na Itália sobre impactos da pandemia e do distanciamento social em alunos com TEA têm indicado um aumento dos comportamentos repetitivos, dos interesses restritos, na agitação psicomotora, distúrbios do sono, irritabilidade e desregulação do humor (DI RENZO, *et al.*, 2020; COLIZZI *et al.*, 2020). Entretanto, estes estudos concluem que os vínculos com a escola, mesmo que de forma remota, está contribuindo para o bem-estar de crianças e adolescentes com TEA. Para Colizzi (2020), isto resulta de adaptações curriculares, de criação de estratégias de ensino e de formação docente.

Todavia, no Brasil, o cenário pandêmico inclusivo tem apresentado outra realidade. Para Cury *et al.* (2020), a pandemia tem desvelado a desigualdade existente no sistema educacional de acesso à informação e tecnologia. Esta situação, conforme o autor, impactou de forma negativa professores e alunos com TEA. Dados de estudos de Oliveira, Oliveira e Barbosa (2020) indicam a fragilidade de acesso à educação neste momento, apontando que grande parte dos alunos com deficiência, entre eles os com TEA, estão fora de um contexto educacional devido a falta de preparo docente em relação ao uso de Tecnologias Digitais.

Estes dados demonstram que pandemia da Covid-19 expôs as fragilidades presentes no AEE e os desafios diante de práticas pedagógicas que necessitam ser adequadas ao ensino

remoto para educandos com TEA. Este cenário demonstra ser necessário investir em formações de profissionais do AEE que visem, além de habilitar em tecnologias digitais, agregar estratégias que possibilitem a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, independentemente do cenário que se apresente.

### 3 METODOLOGIA

Essa pesquisa com abordagem qualitativa, se caracteriza por ser exploratória e adota como procedimento a Análise Documental e Estudo de Caso. Para Moreira (2011), este tipo de método permite seguir um controle objetivo visando à fidedignidade e validade dos dados coletados. Cabe destacar, que o percurso metodológico previsto no projeto inicial foi alterado em decorrência da emergência sanitária da COVID-19. Desta forma, as adaptações realizadas consideraram as orientações de distanciamento social e a realização do ensino remoto.

A proposta metodológica foi dividida em três etapas:

**I Etapa:** Abrangeu a Análise Documental em documentos educacionais com o objetivo de pesquisar: *i.* orientações sobre a inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Básica; *ii.* diretrizes para formação de educadores especiais. Para obter uma visão nacional e regional do tema pesquisado, foram selecionados os principais documentos educacionais do país e do estado do Rio Grande do Sul, conforme Quadro 03.

**Quadro 03:** Documentos Educacionais Analisados

Nº	Documento
I	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
II	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)
III	Plano Nacional de Educação (2014)
IV	Plano Estadual de Educação (2015)
V	Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental (2017)
VI	Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (2018)
VII	Referencial Curricular Gaúcho (2018)

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

**II Etapa:** Nesta etapa, foi realizado o levantamento, junto a Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana (SEMED) e na 10ª Coordenadoria Regional de Educação por meio das responsáveis pelo setor de Educação Especial, de dados referentes ao número de estudantes com diagnóstico de TEA matriculados nas escolas estaduais e municipais de Uruguaiana/RS.

**III Etapa:** Nesta fase, em decorrência da pandemia mundial originada pelo Sars-CoV-2 e causador da Covid-19, optou-se, por medida de segurança, seguir as orientações da Organização Mundial da Saúde (2020) sobre o distanciamento social e disponibilizar o instrumento de pesquisa via *Google forms*. Desta forma, foram convidados a participar todos

os professores atuantes no AEE de escolas de Ensino Fundamental municipais e estaduais da cidade de Uruguaiana/RS por meio de envio de mensagem eletrônica. Previamente ao envio do questionário, foi encaminhado aos participantes um vídeo onde a pesquisadora apontou os objetivos da pesquisa, o método adotado e informou sobre o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponibilizado na primeira página do *Google forms*, e que seria condição para dar seguimento no questionário. O instrumento de coleta de dados, com questões abertas e fechadas, teve por objetivo: *i.* identificar o tempo de formação e de atuação, *ii.* verificar o conhecimento sobre o TEA, *iii.* aferir as concepções dos docentes acerca da inclusão de estudantes com TEA; *iv.* e averiguar as principais situações encontradas na prática da inclusão no contexto educacional. Este questionário foi validado por meio da aplicação de um piloto a uma pequena população semelhante à do estudo, conforme proposto por Marconi e Lakatos (2003).

Os dados obtidos na pesquisa foram fundamentados e tratados de acordo com o proposto por Bardin (2011) na Análise de Conteúdo, considerando a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para categorização dos dados foi utilizado a ferramenta de construção de Nuvens de Palavras *Word Art*<sup>1</sup>. A categorização por meio de Nuvens de Palavras, segundo Lemos (2016), propicia um modelo classificatório eficaz por ser um método em que a indexação adota procedimentos objetivos para expressar ou representar o conteúdo temático de documentos e suas linguagens.

Como preceito ético, conforme a Resolução 510/2016 que trata sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos em Ciências Humanas e Sociais, foi mantido o anonimato dos professores, renomeando os mesmos para uma nomenclatura que não os identificasse. Da mesma forma, as escolas em que atuam não foram identificadas.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://wordart.com/create>



## 4 RESULTADOS

Os resultados abaixo apresentados visam responder à questão norteadora desta pesquisa e suas ramificações, assim como contemplar os objetivos específicos determinados.

**Manuscrito I:** Este manuscrito, submetido em revista científica e em processo de avaliação é referente aos objetivos específicos I e II. Apresenta os dados referentes a investigação sobre as orientações presentes em documentos educacionais sobre inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e as diretrizes para formação de educadores especiais.

**Manuscrito II:** Material em processo de construção visa responder os objetivos específicos III, IV e V. Os resultados traçam o perfil dos participantes do estudo, apresenta e discute a compreensão dos docentes sobre AEE e TEA e discorre sobre o processo de inclusão de alunos com TEA na escola. Apresenta ainda a visão docente em relação ao atendimento aos educandos no contexto da pandemia da Covid-19.

**4.1 Manuscrito I:** Submetido na revista Educação Especial, ISSN 1984-686X, em 06/05/2021, em processo de avaliação. Link da Revista: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/index>>.

REVISTA  
**Educação Especial**  
ISSN: 1984-686X

CAPA SOBRE PÁGINA DO USUÁRIO PESQUISA ATUAL ANTERIORES NOTÍCIAS INDEXADORES NORMAS DECLARAÇÃO DE ÉTICA INSTRUÇÕES AOS AVALIADORES

Capa > [Página do usuário](#)

## Página do usuário

---

### Revista Educação Especial (UFSM)

Autor 1 Ativo 0 Arquivo [\[Nova submissão\]](#)

#### Mesclar cadastro

- [Mostrar Revistas](#)
- [Editar meu perfil](#)
- [Alterar minha senha](#)
- [Sair do sistema](#)

**CONTATO:**  
E-mail: [revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com](mailto:revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com)  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Centro de Educação - Lapedoc  
Av. Roraima, 1000 - Cidade Universitária  
97105-900 - Santa Maria - RS, Brasil.  
Telefone: +55 55 3220 8795  
Link: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

**TAMANHO DE FONTE**

**USUÁRIO**  
Logado como:  
debor\_00  
• [Meus periódicos](#)  
• [Perfil](#)  
• [Sair do sistema](#)

**IDIOMA**

**CONTEÚDO DA REVISTA**  
Pesquisa  
  
Escopo da Busca  
Todos

Procurar  
• [Por Edição](#)  
• [Por Autor](#)  
• [Por Título](#)  
• [Outras revistas](#)

**INFORMAÇÕES**  
• [Para leitores](#)  
• [Para Autores](#)  
• [Para Bibliotecários](#)

**PALAVRAS-CHAVE**  
Atendimento Educacional Especializado

# **Políticas de inclusão em documentos oficiais da educação: considerações desde o atendimento ao estudante até a formação docente**

Inclusion policies in official education documents: considerations from student assistance to teacher training

Políticas de inclusión en los documentos oficiales de educación: consideraciones desde la asistencia al estudiante hasta la formación del profesorado

## **RESUMO**

Este estudo objetivou investigar, em documentos educacionais, as orientações acerca da inclusão na Educação Básica de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como averiguar as diretrizes para formação de educadores especiais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir de Análise Documental. A análise foi realizada em sete documentos regulamentadores da educação, em esfera nacional e estadual (Rio Grande do Sul). Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo e apresentados em Nuvens de Palavras. Os resultados indicaram que a Educação Especial é abordada de maneira limitada em tópicos específicos, evidenciando o direito à permanência deste público em classes comuns do ensino regular, com apoio do Atendimento Educacional Especializado. As escassas diretrizes, apesar de evidenciarem o direito à permanência em classes comuns, são direcionadas para o atendimento de apoio, não sendo apresentadas diretivas que contemplem a efetiva inclusão destes educandos em classes regulares. A formação docente é tratada de forma sintética e direcionada para profissionais de salas especializadas. Os dados evidenciam a vulnerabilidade dos documentos ao não pontuarem o papel e a responsabilidade da União, do Estado, dos municípios e das escolas no caso de descumprimento de seus dispositivos. Conclui-se ser imprescindível aproximar e convergir os discursos normativos com a realidade educativa por meio de ações pedagógicas que visem subtrair barreiras, preconceitos e concepções excludentes. Infere-se ainda, a importância de investir em processos inclusivos e de formação docente, que desencadeiem novas atitudes e que permitam a compreensão de situações complexas do ensino inclusivo.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Docente.

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate, in educational documents, the orientations about the inclusion in Basic Education of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness, as well as to investigate the guidelines for special educators' formation. This is a qualitative research based on Document Analysis. The analysis was carried out on seven education regulatory documents, at the national and state levels (Rio Grande do Sul). Data were treated through Content Analysis and presented in Word Clouds. Results indicated that Special Education is approached in a limited way on specific topics, highlighting the right of this public to remain in common classes of regular education, with the support of Specialized Educational Service. The scarce guidelines, despite showing the right to remain in

common classes, are directed towards support services, and are not presenting guidelines that contemplate the effective inclusion of these students in regular classes. Teacher training is treated in a synthetic way, aimed at professionals in specialized rooms. The data showed the vulnerability of the documents by not punctuating the role and responsibility of the Union, the State, the municipality and the schools in the event of non-compliance with their provisions. We conclude that it is essential to approximate and converge the normative discourses with the educational reality through pedagogical actions that aim to remove barriers, prejudices and exclusionary conceptions. It appears that it is essential to invest in inclusive processes and teacher training that trigger new attitudes and that allow the understanding of complex situations of inclusive education.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Teacher Education.

## **RESUMEN**

Este estudio tuvo como objetivo investigar, en documentos educativos, los lineamientos sobre la inclusión en Educación Básica de estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades / superdotación, así como investigar los lineamientos para la formación de educadores especiales. Es una investigación cualitativa, basada en Análisis de Documentos. El análisis se realizó sobre siete documentos normativos educativos, a nivel nacional y estatal (Rio Grande do Sul). Los datos se trataron a través del análisis de contenido y se presentaron en nubes de palabras. Los resultados indicaron que la Educación Especial se aborda de manera limitada sobre temas específicos, destacando el derecho de este público a permanecer en clases comunes de educación regular, con el apoyo del Servicio Educativo Especializado. Las escasas pautas, a pesar de mostrar el derecho a permanecer en clases comunes, están dirigidas a los servicios de apoyo, y no se presentan directivas que contemplen la inclusión efectiva de estos estudiantes en las clases regulares. La formación del profesorado se trata de forma sintética y se dirige a los profesionales en salas especializadas. Los datos evidencian la vulnerabilidad de los documentos al no puntuar el papel y la responsabilidad de la Unión, el Estado, los municipios y las escuelas en caso de incumplimiento de sus disposiciones. Concluimos que es fundamental aproximar y converger los discursos normativos con la realidad educativa a través de acciones pedagógicas que busquen remover barreras, prejuicios y concepciones excluyentes. También se infiere la importancia de invertir en procesos inclusivos y formación docente, que desencadenan nuevas actitudes y que permiten comprender situaciones complejas de educación inclusiva.

Palabras clave: Educación Especial; Educación Inclusiva; Formación Docente.

## **Introdução**

A educação brasileira tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola, sob a perspectiva inclusiva (PÉREZ e FREITAS, 2014; ROCHA *et al.*, 2018). Neste sentido, o objetivo da educação inclusiva é atender às necessidades individuais dentro da coletividade, em que os alunos, com ou sem deficiência,

aprendam a partir da participação e da troca de saberes entre si (ROSA *et al.*, 2020). A inclusão deste público não só contribui para a construção de saberes, mas também é uma ferramenta social importante na promoção de relacionamentos interpessoais, e no desenvolvimento da autonomia e criticidade dentro de um espaço comum de aprendizagem.

O modelo inclusivo de educação, conforme Pletsch (2014), tem por base a concepção de direitos humanos, em que os princípios de igualdade de oportunidade e valorização das diferenças são combinados para que todas as pessoas possam estar incluídas no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação. Todavia, isso envolve a efetivação de políticas educacionais que preconizem acesso irrestrito à escola e as classes comuns, com seguridade de acompanhamento especializado, para o pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos. As políticas públicas educacionais são ações complexas que devem ser inferidas a partir de uma série de ações e comportamentos intencionais para sua implementação ao longo do tempo (NEVES *et al.*, 2019).

No Brasil, o instrumento jurídico precursor na legitimação da voz dos movimentos sociais pela inclusão escolar foi a Constituição de 1988, que prevê o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (LOPES, 2014). A partir desta orientação constituinte, se tornou dever da escola o recebimento de educandos, com ou sem deficiência, transtornos ou altas habilidades, no intuito de proporcionar a mesma qualidade de ensino, realizando, para isso, adaptação em seus métodos, currículos, recursos e capacitação profissional para uma atuação adequada. Sob impacto deste documento, novas diretrizes foram impulsionadas, por meio de reformulação e criação de leis, de decretos e resoluções em uma perspectiva de construir políticas públicas educacionais que contemplassem a todos (ZILIOTTO e GISI, 2018).

As políticas públicas educacionais são elaboradas pelo poder legislativo, em esfera federal, estadual ou municipal, e podem envolver diferentes segmentos da sociedade a partir da discussão de um determinado assunto. Na prática, algumas vezes, as políticas públicas educacionais são inexecutáveis, mas mesmo assim podem ser poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos (BALL e MAINARDES, 2011). Conforme os autores, frequentemente as políticas educacionais são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Dentro do contexto de políticas educacionais inclusivas, destaca-se a formação docente especializada. Para Tavares *et al.* (2016), a lacuna na formação especializada de professores é apontada na literatura como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação da inclusão. Existe, deste modo, a necessidade de investir de forma adequada na formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar, resultantes dos processos inclusivos, dado que este sujeito é o principal condutor da efetivação da inclusão (TAVARES *et al.*, 2016; LOPES *et al.*, 2017).

A partir destes pressupostos, o presente estudo objetiva investigar em documentos oficiais educacionais brasileiros, a presença de políticas educacionais voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como avaliar as diretrizes para a formação de educadores especiais. Essa investigação procura abranger documentos que se configuram como os principais instrumentos legais de normatização da educação enquanto uma política pública, compromissada em promover o processo de redução das desigualdades sociais.

## Métodos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir de análise documental. O método selecionado permite compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas, proporciona uma maior familiaridade com o problema investigado e permite um tratamento analítico no material pesquisado (GIL, 2008).

Para o procedimento, foram selecionados documentos oficiais que norteiam a Educação Básica no país e no estado do Rio Grande do Sul (RS), descritos a seguir:

Quadro 1 – Documentos de análise

Nº	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
I	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996	A lei nº 9.394/96 regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da Educação Básica ao Ensino Superior.
II	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) 2013	Normativas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
III	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014	Estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação no período de 2014-2024.
IV	Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental (BNCC/EF) 2017	Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e habilidades.
V	Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCC/EM) 2018	Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e habilidades.
VI	Plano Estadual de Educação	Determina a articulação e o desenvolvimento do ensino nos

	(PEE) 2015	diversos níveis, e à integração das ações conforme orientação do PNE.
VII	Referencial Curricular Gaúcho (RCG) 2018	Norteador dos currículos das escolas gaúchas, segue as diretrizes da BNCC.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise teve por objetivo identificar a presença das seguintes orientações.

- i. O documento analisado aborda a inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Básica?
- ii. O documento analisado apresenta diretrizes para formação de educadores especiais?

A pesquisa primou por identificar e selecionar extratos e descritores que respondessem as questões norteadoras do estudo. Foram utilizados os descritores: Educação Especial; Educação Inclusiva; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência; Acessibilidade; Altas habilidades, Formação Docente; e Formação Continuada. Para tratamento dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Este tipo de tratamento permite apresentar o material analisado de maneira diferente da original, facilitando sua consulta e referência, ou seja, objetiva representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. Os resultados foram apresentados em formato de Nuvens de Palavras. Para a construção das Nuvens de Palavras os descritores identificados foram inseridos na ferramenta digital *Word Art*<sup>2</sup> e indicada a frequência numérica para formação da imagem. O uso de Nuvem de Palavras, como ilustração de categorias, oferta um modelo eficiente por ser um método de indexação que expressa ou representa o conteúdo temático de documentos e suas linguagens (LEMOS, 2016).

## Resultados e discussão

A leitura detalhada nos documentos selecionados permitiu analisar e responder as questões que conduzem este estudo. Aponta-se que, apesar do avanço das leis educacionais brasileiras, é essencial revisar pressupostos teóricos que determinam as ações que concretizam as políticas inclusivas, no sentido de ressignificar métodos e recursos pedagógicos de aprendizagem de pessoas com deficiências (PÉREZ e FREITAS, 2014; GLAT, 2018). Os apontamentos e as reflexões expressos nesta análise, diante do atual cenário político, econômico e social em que o país se encontra, se justificam considerando que os documentos

<sup>2</sup> Disponível em: <https://wordart.com/>

analisados são os principais instrumentos legais de defesa da educação, enquanto política pública, compromissada em promover a redução das desigualdades sociais.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, norteia a educação no Brasil, organiza a estrutura educacional brasileira, refletindo inteiramente na formação discente de todos os níveis de ensino (CARVALHO *et al.*, 2015). A LDB foi criada em 1961, alterada em 1971, atualizada e promulgada em 1996 e editada até o ano de 2019, por meio de emendas, com o objetivo de complementá-la. O documento segue as orientações da Constituição Federal brasileira e estabelece a educação como direito de todos, incluindo o atendimento educacional especializado (CARVALHO *et al.*, 2015).

A análise sobre a inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Básica identificou que, apesar de um capítulo inteiro tratar do tema, são escassas as orientações sobre a questão pesquisada. A lei infere ser dever do Estado garantir atendimento educacional especializado e gratuito e estabelece diretrizes e procedimentos de atendimento para este público na educação básica e na educação superior (BRASIL, 1996). Apesar dos reduzidos preceitos sobre inclusão no capítulo dedicado a Educação Especial, os mesmos devem ser utilizados para uma efetiva elaboração de políticas públicas que incluam estes alunos nas diferentes etapas educacionais (PÉREZ e FREITAS, 2014).

As questões que norteiam o estudo se tornam mais evidentes no Capítulo V da LDB, que trata exclusivamente da Educação Especial. As orientações apontam a educação especial como uma modalidade a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Nos casos de impossibilidade da integração em classes comuns, a lei indica a inserção em classes, escolas ou serviços especializados, com seguridade de currículos, métodos e técnicas (BRASIL, 1996). Ferreira *et al.* (2020) argumentam a necessidade de um olhar apurado a estas questões, pois dependendo de sua organização, podem representar barreiras de integração, desenvolvimento e aprendizagem na vida escolar de qualquer aluno, sendo ou não de inclusão. A superação destes fatores que dificultam a acessibilidade do educando, para além da questão arquitetônica, deve servir de impulso para mobilizar distintos segmentos da escola, responsável por questões didáticas, pedagógicas e metodológicas, e envolver setores da política, família e sociedade.



Um item importante no Capítulo V da LDB, infere que haverá, quando necessário, apoio especializado aos educandos pertencentes a esta modalidade. Para Pletsch *et al.* (2016), o apoio especializado aos educandos pertencentes a esta modalidade deve ocorrer de forma contínua, em todos os níveis de ensino, e não apenas quando houver necessidade, pois o apoio integral é uma das garantias de permanência desses sujeitos na escola. De fato, é fundamental que o apoio especializado direcione as ações para que essa inserção garanta a escolarização a partir das especificidades de cada educando.

Consta ainda no documento, na perspectiva de fomentar a execução de políticas públicas para alunos com altas habilidades ou superdotação, a criação pelo poder público de um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (BRASIL, 1996). No entanto, por esta proposta ser pouco conhecida, estudada e difundida, as ações estabelecidas pela ideia inicial deste cadastro são inibidas (FAVERI e HEINZLE, 2019). Este levantamento seria importante para identificar problemas que dificultam a inclusão e para ampliar as políticas de estado.

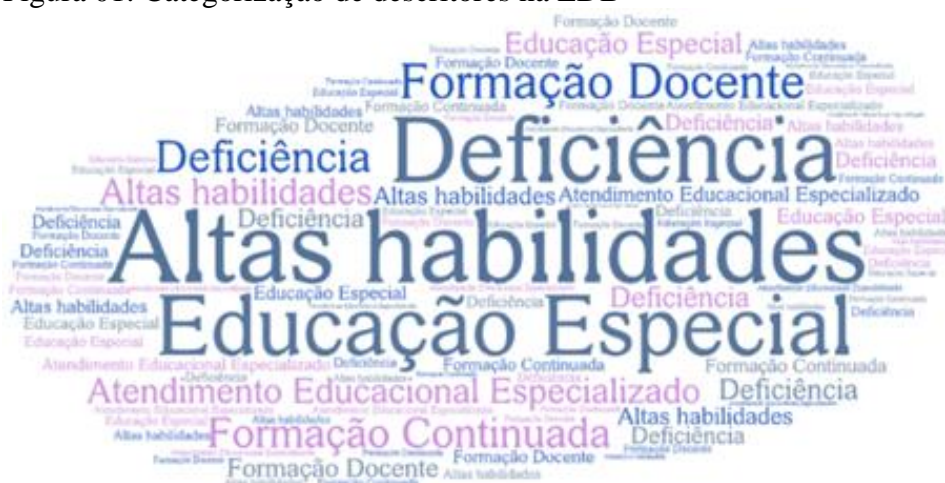
Quanto a formação de educadores especiais, o documento assegura a esta modalidade “professores com especialização adequada para atendimento especializado e capacitados para a integração em classes comuns” (BRASIL, 1996). Porém, não consta que tipo de subsídios formativos serão ofertados a estes profissionais. A ausência de investimento em formação especializada inclusiva constitui um sério problema, sendo preciso, além de assegurar o atendimento educacional, prever a implantação de políticas públicas efetivas para a formação destes profissionais (TAVARES *et al.*, 2016), de modo a contemplar aspectos teóricos e práticos que preparem os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos.

A análise permite inferir que a LDB, apesar de nortear a educação brasileira, apresenta orientações limitadas quanto ao tema pesquisado. Porém, é válido ressaltar que no decorrer de sua elaboração e atualizações, o conceito de Educação Especial vem se transformando e adquirindo uma concepção na qual ocorre uma adaptação de todo o sistema escolar para atender a esses alunos dentro das escolas regulares. Isto pode estar alicerçado em um quadro mais amplo de reconstrução dos ideais pedagógicos que, também influenciados por movimentos sociopolíticos, instigaram por substituir a pedagogia tradicional mecanicista por uma crítica e respeitosa das diversidades (CARVALHO *et al.*, 2015).

Abaixo, na Figura 01, os descritores identificados na LDB. Para a elaboração da Nuvem de Palavras foram contabilizadas somente palavras dentro do contexto da pesquisa. Os

descritores Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais e Acessibilidade não constam no documento.

Figura 01: Categorização de descritores na LDB



Fonte: Elaborado pelos autores.

### Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

As DCN, com origem a partir da LDB, exibem normativas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Entre as diretrizes do documento analisado, destacam-se as direcionadas para a Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio) e para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2013). As demais diretrizes presentes no documento se referem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação para Jovens e Adultos em Privação de Liberdade, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental.

Na Educação Infantil, as diretrizes são escassas e com direcionamento para os direitos fundamentais que considerem a multiplicidade e integralidade entre diferentes grupos, entre eles crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013). Nas diretrizes gerais da Educação Básica, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de forma geral, as orientações são limitadas, sendo enquadradas nos tópicos específicos da Educação Especial. Estes tópicos, com textos semelhantes, dispõem sobre a segurança de recursos de acessibilidade, de métodos, avaliação e permanência em classes comuns do ensino regular, além do direito ao atendimento em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno, por professor especializado (BRASIL, 2013).

Todavia, tais orientações, direcionadas para o AEE e não para classes comuns, sinalizam para uma educação que preencha lacunas que restringem as oportunidades de

aprendizagem de alunos com deficiência. Em termos da formalização da legislação educacional, para a implantação da inclusão escolar, existem diversos desafios estruturais, pedagógicos, metodológicos e formativos a serem superados para a efetiva consolidação da inclusão em classes comuns (ALVES, 2018; PÉREZ e FREITAS, 2014). Apesar do avanço das leis educacionais inclusivas, é necessário buscar meios de concretizar, na prática, as orientações previstas nos pressupostos teóricos sobre a inclusão destes alunos em classes comuns e no AEE.

Nas diretrizes específicas para o AEE, há a premissa de que a Educação Especial deve ser contemplada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com direito a matrícula em classe comum e no AEE. O público desta modalidade é formado por alunos com deficiência; com transtornos globais do desenvolvimento; e com altas habilidades/superdotação, com direitos a recursos de acessibilidade (LAPLANE, 2015). Aponta-se que além deste público, existem sujeitos com múltiplas deficiências que nem sempre figuram nas diretrizes políticas atuais (CARVALHO *et al.*, 2015; PLETSCHE, 2014). Cabe ao professor, articulado com demais professores, família e setores da saúde, a elaboração e execução de ações que visem incluir e desenvolver este aluno (BRASIL, 2013). A implementação de estratégias deve ter como meta, além da inserção dos estudantes, o desenvolvimento de sua aprendizagem e a plena participação na sociedade.

As diretrizes sobre inclusão são análogas na Educação Profissional Técnica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nas demais diretrizes não constam orientações sobre o tema analisado. As orientações existentes asseguram processos de ensino e aprendizagem adequados e em igualdade de condições para o acesso e permanência, preferencialmente na rede regular de ensino em classes comuns e no AEE, que devem seguir a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2013). Este fator deve garantir a equidade de acesso de todos os educandos com deficiências, do campo e da cidade, no sistema escolar e promover autonomia e cidadania com o direito do respeito à diversidade (VIEIRA e CAMACHO, 2020).

Apesar destas orientações, alguns paradigmas inclusivos ainda precisam ser superados no sentido de promover uma educação que efetivamente desenvolva um ensino de qualidade para alunos de inclusão nas diferentes modalidades educacionais (LAPLANE, 2015). Ainda emergem questionamentos quanto a efetividade destas políticas, sobre o real impacto na inclusão e nas transformações das práticas pedagógicas na escola (PLETSCHE *et al.*, 2016;

GLAT, 2018). Isto evidencia a necessidade de setores da sociedade que trabalham essa questão, entre eles a escola, reconhecerem que este público faz parte da realidade escolar, e que além da aprendizagem, buscam por valorização, respeito e reconhecimento como parte integrante da sociedade.

Na análise referente a formação de educadores especiais, se verificou que as orientações são correlatas nas modalidades que apresentam diretrizes para o AEE. Nelas, os sistemas de ensino devem assegurar e ofertar subsídios para a formação continuada de professores para o AEE, sendo enfatizado como desafio a ausência de formação dos professores indígenas nesta área (BRASIL, 2013). Discutir estas prerrogativas é essencial para a eficácia do processo de inclusão e para superação de barreiras, porém ressalta-se que elas só são exigidas para o atendimento especializado e não para classes comuns (TAVARES *et al.*, 2016). A ausência de formação especializada para todos envolvidos no atendimento a este público se configura como um sério problema que deve ser problematizado na implantação das políticas de educação inclusiva.

As DCN apresentam de forma sucinta a inclusão de alunos com deficiências e formação de educadores especiais, e as orientações existentes são direcionadas ao AEE. Apesar da necessidade de complementação, as orientações advindas da legislação impulsionam transformações no modo de se pensar e realizar a educação das pessoas com deficiência, estabelecidos historicamente, culturalmente e até economicamente (NEVES *et al.*, 2019). Porém, para atingir estes objetivos, é preciso o desenvolvimento de ações pedagógicas fundamentadas em flexibilizações curriculares que considerem aspectos que propiciem condições de aprendizado e desenvolvimento dos educandos (PLETSCH, *et al.*, 2016; NEVES *et al.*, 2019).

Abaixo, na Figura 02, são apresentados os descritores identificados no documento analisado, representados por meio da categorização com nuvens de palavras. Ressalta-se que os descritores “Inclusão”, “Formação Docente” e “Formação Continuada” foram contabilizados somente quando relacionados ao tema da pesquisa e que o descritor “Necessidades Educativas Especiais” não foi identificado na análise.

Figura 02: Categorização de descritores das DCN



Fonte: Elaborado pelos autores.

### Planos de Educação: Nacional e Estadual

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 13.005/2014, estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação com o objetivo de avançar as políticas educacionais (LIMA e SILVA, 2019). O PNE orienta para a criação de planos educacionais no âmbito estadual, distrital e municipal, a partir das especificidades de cada região (ALVES *et al.*, 2020). O estudo centra-se, além do PNE (2014-2024), no Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (PEE/RS) (2015-2024).

Em linhas gerais, os planos apresentam diretrizes similares sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Básica, conforme a Meta 04 do PNE, considerando as dimensões nacional, estadual e municipal. A meta propõe universalizar o acesso à educação básica e ao AEE para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014). O acesso deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (LIMA e SILVA, 2019).

Nas estratégias em comum, constam a garantia de matrícula em classe comum e no AEE; a educação em Libras ou em Braille; o acesso às salas de recursos multifuncionais, serviços especializados; acessibilidade, material didático, tecnologia assistiva e articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE. Efetivar estas estratégias, que implicam na mobilização de recursos físicos, humanos e políticos, é uma maneira de minimizar barreiras históricas alicerçadas em uma cultura de exclusão construídas dentro da sociedade (NEVES *et al.*, 2019). A partir disto, a escola passa a desempenhar um papel importante dentro do

paradigma da inclusão, pautando suas ações, métodos e currículo em uma perspectiva inclusiva.

Outros pontos equivalentes se referem a educação de jovens e adultos, dentro do perfil de inclusão. As estratégias citadas são originárias da mobilização de distintos segmentos da sociedade em defesa do direito desses sujeitos, resultando em avanço no processo de politização e na responsabilização cívica e ética do Estado na organização de políticas públicas (ROCHA *et al*, 2018). A concretização destas ações é um elemento importante na inclusão de pessoas já excluídas anteriormente do sistema educacional, e representa um compromisso político e social com os sujeitos desta modalidade.

Os planos orientam para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem. Para Faveri e Heinzle (2019), na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central na construção de metodologias, materiais e processos de avaliação e comunicação que deem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes. As estratégias, se exploradas a partir das singularidades e potencialidades dos sujeitos, representam mudanças de paradigmas excludentes no ambiente escolar.

No PEE, em relação as especificidades, constam estratégias que orientam um amplo debate com as comunidades indígenas, do campo e quilombolas para a formulação de propostas na perspectiva da educação inclusiva. Apesar desta interface estar garantida nos documentos, pouco tem se discutido sobre os alunos com deficiência que vivem em terras indígenas, quilombos e áreas rurais em nosso país (CAIADO *et al*. 2016). Porém, por ser uma legislação recente, ainda existem desafios a serem superados para assegurar a permanência deste grupo de alunos nas escolas, assim como o efetivo processo de aprendizagem destes estudantes.

Quanto as diretrizes para formação de educadores especiais, se identificou estratégias orientadoras nos dois documentos analisados, porém com maior abrangência no PEE. No PNE e no PEE as estratégias visam fomentar cursos de licenciatura, capacitações, especializações, formação continuada e pós-graduação de professores para o atendimento educacional especializado nas diferentes modalidades (BRASIL, 2014, BRASIL, 2015). Para tanto, os documentos orientam o estabelecimento de parcerias com centros de pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas.

O PEE orienta para a oferta de apoio pedagógico, cursos de formação específica na área e formação para professores indígenas, visando atender a demanda de alunos com

diversas deficiências e superdotação no atendimento educacional especializado. Estas orientações têm por objetivo qualificar a inclusão escolar, considerando os diversos espaços como parte do processo inclusivo, consolidando o viés da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015). A formação de profissionais habilitados é essencial para a eficácia das estratégias e para o enfrentamento dos desafios decorrentes do processo de inclusão no cotidiano escolar (TAVARES, *et al.*, 2016).

Apesar de constar nos documentos que o cumprimento das metas será objeto de monitoramento contínuo e avaliação periódica, novamente não é pontuado o papel e a responsabilidade da União, Estado, municípios e escolas no caso de descumprimento das normativas. Para Tavares *et al.* (2016), apesar do avanço das políticas públicas na área de inclusão, as mesmas neste quesito são incompletas e inadequadas, pois não indicam a quem cabe responsabilizar. A partir da existência desta fragilidade, é papel da sociedade fiscalizar e cobrar das instituições responsáveis a concretização destas metas e estratégias.

Na sequência, na Nuvem de Palavras (Figura 03), os descritores identificados nos documentos analisados. Para inclusão, foram considerados os descritores conexos ao tema da pesquisa e excluídos os que constavam fora do contexto do estudo ou em referências.

Figura 03: Categorização de descritores dos PNE e PEE



Fonte: Elaborado pelos autores.

### **BNCC e Referencial Curricular Gaúcho**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) regulamenta, conforme orientação da LDB, DCN e PNE, quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e privadas no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) da Educação Básica (LIMA e SILVA, 2019). A BNCC é uma normativa referência para a formulação dos



currículos e das propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino do país (LIMA e SILVA, 2019). Com isto, fica a cargo do Distrito Federal, estados e municípios construir currículos embasados na BNCC, considerando as dimensões locais, regionais e global.

A análise nas BNCC, referentes ao EF e EM, indicou que são mínimas as orientações sobre a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação na Educação Básica. As limitadas orientações se referem ao compromisso em rever a situação de exclusão de diferentes grupos, entre eles, são citados os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular (BRASIL, 2017, BRASIL, 2018). No entanto, ao citarem o uso de métodos, estratégias e recursos didáticos para as demais modalidades de ensino, não indicam quais tipos de ações poderiam ser desenvolvidas na modalidade de Educação Especial. Ao finalizar estas orientações, o documento pondera que estas ações devem ser adequadas à modalidade da Educação Especial, sem, entretanto, assumir um real compromisso pedagógico com os sujeitos que compõem este grupo.

A diferenciação curricular e adequação de propostas remete a uma orientação contrária aos documentos que nortearam a elaboração da BNCC, o qual pregam um currículo comum, integrativo e inclusivo aos diferentes sujeitos que frequentam a escola. Nas BNCC é insignificante a abordagem sobre inclusão e educação especial, resultado de um processo centralizado, verticalizado e autoritário que desconsiderou o potencial das comunidades educacionais e escolares (FERREIRA *et al.*, 2020). O não aprofundamento deste tema nas BNCC, reforça padrões de currículos e práticas pedagógicas excludentes, seguindo um caminho contrário aos documentos, que mesmo com algumas fragilidades, orientaram sua organização.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG), estruturado em seis cadernos (Educação Infantil; Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso), norteia a organização dos currículos das escolas gaúchas de Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Ao contrário das BNCC, o RCG apresenta de forma similar em seus cadernos a Educação Especial como uma modalidade de ensino. O RCG não faz alusão a inclusão em classes regulares, porém elenca que a escola deve garantir o acesso, a aprendizagem, a participação, a interação e a autonomia para a inclusão (BRASIL, 2018).

O RCG instrui a identificar e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade e dispõe que este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes visando sua autonomia e independência. Do ponto de vista pedagógico, a acessibilidade

garante o acesso ao currículo comum a todos, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência ou altas habilidades/superdotação, participar de todas as atividades escolares (BRASIL, 2018). Estas questões envolvem a flexibilização do currículo e planejamento de atividades diferenciadas ou adaptadas que atendam às necessidades individuais dos alunos e sejam compatíveis de desenvolvimento pelo docente (GLAT, 2018).

Nas BNCC as ações preveem a organização de formação docente que visem o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, de modo a serem adequadas às diferentes modalidades de ensino, entre elas a Educação Especial (BRASIL, 2017, BRASIL, 2018). No RCG, na perspectiva de profissionais atuantes na Educação Especial, a formação deve assumir as peculiaridades da função, construir conhecimento teórico e mediar o processo de aprendizagem nos distintos espaços de atuação (BRASIL, 2018). A formação de educadores especiais deve propiciar a autonomia, a reelaboração de conhecimentos, de interpretar currículos e auxiliar na sua prática pedagógica, de modo a atender a diversidade deste público (TAVARES *et al.*, 2016; LOPES *et al.*, 2017).

A análise explicitou a vulnerabilidade dos documentos quanto a orientações sobre inclusão de estudantes com deficiência e para formação de educadores especiais. É primordial a inserção destas questões em normativas educacionais, pois a ação política gera subsídios para o aprimoramento e a qualificação de um trabalho que pode ser constantemente adequado e estruturado (FAVERI e HEINZLE, 2019). De fato, a inserção do tema em documentos é essencial para que as orientações se concretizem e contribuam no desenvolvimento do educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Abaixo, na Figura 04, se apresenta a categorização dos descritores presentes nas BNCC e RCG. Se desconsiderou descritores fora do contexto da pesquisa e não foi identificado o descritor “Necessidade Educacional Especial”.

Figura 04: Categorização de descritores das BNCC e RCG



Fonte: Elaborado pelos autores.

### **Demais aportes legais sobre inclusão no Brasil**

Apesar dos documentos analisados comporem os principais norteadores da educação no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, outros documentos foram elaborados visando assegurar a inclusão no sistema educacional de sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. O percurso brasileiro na constituição de políticas inclusivas tem culminado, a partir da pressão e sensibilização de diferentes segmentos, na proposição de políticas que assegurem a inclusão de alunos com deficiência em instituições escolares (ZILIOTTO e GISI, 2018). A inclusão deve ter uma perspectiva propulsora de integração, de promoção de bem-estar social e que busque valorizar a pessoa como cidadã, respeitando suas características e particularidades.

Entre as principais leis referentes à temática, Fraga (2017) cita as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e Lei Brasileira de Inclusão (LBI). As leis, publicadas respectivamente em 2001, 2008 e 2015, ao apontarem que a escola deve garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem, deflagram a necessidade de reestruturação deste espaço (FRAGA, 2017). Estas reestruturações se referem a questões que envolvem desde o espaço físico até a formação de profissionais para o efetivo processo de escolarização destes sujeitos.

A formação docente é contemplada nestes documentos a partir de diretrizes sobre realização de capacitações que considerem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas em programas de formação inicial e continuada de professores e para o atendimento educacional especializado (LIMA e SILVA, 2019). Este dado é importante, pois a presença desses alunos

em todos os níveis e etapas do ensino é um fato que vem se consumando na Educação Básica, não existindo um ensino eficaz sem a formação adequada de professores que alicerce a prática pedagógica (LAPLANE, 2015). A formação de educadores especiais deve instituir novos paradigmas pedagógicos que promovam um ensino plural, que considere as singularidades dos sujeitos e permita ao docente repensar o verdadeiro significado de sua prática pedagógica.

A elaboração destes documentos tem representado um avanço expressivo no processo de inclusão de alunos com deficiência no cenário educacional brasileiro. Porém, apesar destes textos apresentarem os direitos destes sujeitos, eles por si só não constituem garantia da implantação, pois muitos impasses e ajustes, sociais e educacionais, desafiam a implementação das legislações e o sucesso do processo inclusivo (PÉREZ e FREITAS, 2014; ZILIOOTTO e GISI, 2018). Este fato remete a necessidade de aprofundamento em pesquisas que analise em diferentes aspectos a concretização das políticas públicas sobre o processo efetivo de ações e de inclusão dentro de instituições educativas.

## Considerações Finais

A análise em documentos que norteiam a educação no país permite inferir serem limitantes as orientações sobre inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e diretrizes para formação de educadores especiais. Em síntese, aponta-se a necessidade de aproximação e convergência da lógica dos discursos normativos com a realidade educativa. Se faz necessária a articulação de ações pedagógicas que subtraíam barreiras, desconstrua conceitos, preconceitos e concepções que excluem os principais atores da educação: o professor e o aluno.

Infere-se que a inclusão deste público, dentro de salas comuns e com apoio do AEE, tem se mostrado como um caminho fundamental para construção de uma sociedade promotora da equidade humana e social. Para tanto, é imprescindível fornecer subsídios para uma formação que atenda os princípios legais, mas que principalmente capacite o docente para atender os educandos que se enquadram no perfil de inclusão. Compreende-se assim, que as formações devem preparar os docentes para responder às tarefas decorrentes do processo de inclusão, não de uma maneira simplista e reducionista, mas de forma que possa desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas do ensino inclusivo.

Diante da relevância do tema, este estudo assume ser necessário progredir nas investigações sobre a efetivação destas políticas públicas nas instituições educativas, de modo a contribuir com o processo inclusivo na Educação Básica. Percebe-se ainda ser necessário identificar os principais obstáculos, avanços e os desafios existentes nas práticas de ensino no âmbito da Educação Inclusiva.

## Referências

ALVES, Andréia Vicência Vitor; ALVES, Andressa Gomes de Resende; VIEGAS, Elis Regina dos Santos. A gestão educacional nos planos de educação: do nacional ao municipal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13345>. Acesso em: fev. 2021.

BALL, Stephen, MAINARDES Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 286p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011; 229 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documentos norteadores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394/1996. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília, DF, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular da Educação do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2018. 600p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. 2018. 154p.

BRASIL. Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2014. 404 p., ISBN 978-85-7863-046-1. 408p.

BRASIL. Rio Grande do Sul. Assembleia Legislativa. Lei nº 14.705/2015. **Plano Estadual de Educação do RGS**, 2015. 50p.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes, SÁ, Michele Aparecida. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, Brasília, vol. 22, n. 28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/488>. Acesso em: mar. 2021.

CARVALHO, Camila Lopes, SALERNO, Marina Brasiliano, ARAÚJO, Paulo Ferreira. A Educação Especial nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: Uma transformação em Direção à inclusão educacional. **Horizontes**, Dourados, vol. 3 n. 6, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>. Acesso em: mar. 2021.

FAVERI, Fanny Bianca Mette, HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198>. Acesso em: fev. 2021.

FERREIRA Gesilaine Mucio, MOREIRA, Jani Alves da Silva, VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: Em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, Santiago (Chile), vol. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/22>. Acesso em: dez 2020.

FRAGA Juliany Mazera et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 30, n. 57, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22012>. Acesso em: dez 2020.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Rio de Janeiro, vol. 24, ed. Especial, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf>. Acesso em jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007, 200p.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação & Fronteiras**, Dourados, vol. 5, n. 14, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3762>. Acesso em fev. 2021.

LEMOS, LMP. Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo: uma experiência com as cenas estendidas. **Revista Lumina**, Juiz de Fora, vol. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/periodicos/revista-lumina/>. Acesso em: jan. 2021.

LIMA, Roger Pena, SILVA, Queina Lima. A formulação e implementação da Meta 4 do PNE: entre a inclusão total e a inclusão preferencial, entre o público e o privado. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, vol. 4, n. 7, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/26522>. Acesso em: jan. 2021.

LOPES, Aparecida Silmara. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 27, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355>. Acesso em: mar. 2021.

LOPES, Maria Celeste Souza et al. Percepções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Corunã (Espanha), v. 07, 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.07.2447> Acesso em: fev. 2021.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84853.pdf> Acesso em: mar. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 12, n. 1 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31204>. Acesso em: Mar. 2021.

PLETSCH Márcia Denise, ROCHA, Maíra Gomes, OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016102>. Acesso em: mar. 2021.

PÉREZ, Susana Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>. Acesso em: fev. 2021.

ROSA, Carla Marielly, et al. Inclusão no Ensino Superior e o uso de tecnologias assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41129>. Acesso em: fev. 2021.

ROCHA, Julimar Santiago et al. A inclusão escolar de jovens e adultos com deficiências: ações gestoras necessárias. **Brazilian Journal of Education, Technology and Societ**, v. 11, n. 3, 2018. Disponível em: <http://brajets.com/index.php/brajets/issue/view/21>. Acesso em: mar. 2021.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

VIEIRA, Jaqueline Machado, CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados - MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/9075>. Acesso em: Mar. 2021.

ZILLOTTO, Gisele Sotta, GISI, Maria Lourdes. As Políticas de Educação Especial no Brasil: Trajetória Histórica dos Normativos e Desafios. *Sisyphus: Journal of Education*, Lisboa (Portugal), v. 6, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/15075>. Acesso em: fev. 2021.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa ( ) Revisão de Literatura ( X )



**4.2 Manuscrito 2:** Em processo de construção aguardando considerações da banca para submissão na Revista Brasileira de Educação Especial, ISSN: 1980-5470. Link da revista: <<https://www.scielo.br/j/rbee/>>.

The screenshot shows the homepage of the journal 'Revista Brasileira de Educação Especial'. At the top left is the SciELO logo. The journal title is prominently displayed in the center, along with the publisher information: 'Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE', 'Área: Ciências Humanas', and ISSN numbers. On the right, there are language options for Spanish and English, and links for manuscript submission, journal information, editorial board, and author instructions. Below the header is a navigation bar with buttons for 'home do periódico', 'todos os números', and numbered links for 'número anterior', 'número atual', and 'número seguinte'. A search bar and a 'métricas' button are also present. The main content area features a 'Nossa Missão' section with the text 'Difundir conhecimento em educação especial.' and 'Número mais recente: Revista Brasileira de Educação Especial, Volume: 27, Publicado: 2021'. Below this is a 'Press-releases' section with four items, each containing a date, time, and a brief title of the release.

**Revista Brasileira de Educação Especial**  
Publicação de: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE  
Área: Ciências Humanas  
Versão impressa ISSN: 1413-6538 Versão on-line ISSN: 1980-5470

ESPAÑOL ENGLISH

home do periódico todos os números « número anterior número atual número seguinte » buscar métricas

Compartilhe

**Nossa Missão**  
Difundir conhecimento em educação especial.  
Número mais recente  
**Revista Brasileira de Educação Especial, Volume: 27, Publicado: 2021**

**Press-releases**

- 2019-12-09 14:00  
Quanto de nós vemos? Nova "gramática visual" auxilia na criação de vídeos em línguas de sinais
- 2019-10-17 15:00  
Qual o papel da escola no uso da LIBRAS para educação de surdos?
- 2019-09-21 15:00  
Autoeficácia docente: escala de avaliação específica para professores de alunos com autismo
- 2019-07-30 15:00  
A atuação de professores de Educação Física com alunos portadores de deficiência auditiva

# **Inclusão de educandos com Transtorno do Espectro Autista: narrativas de docentes do AEE**

Inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder: AEE teacher narratives

## **Resumo**

Este estudo investiga a compreensão docente acerca da inclusão de educandos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A metodologia se caracteriza como qualitativa e descritiva, com perfil de Estudo de Caso. Para coleta de dados foi utilizado um questionário, com questões abertas e fechadas, disponibilizado via *Google Forms* para os docentes. Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo e categorizados em formato de Nuvens de Palavras. Participaram nove professoras atuantes nas redes municipal e estadual do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que as docentes possuem uma compreensão próxima as orientações educacionais sobre o AEE, porém o conceito em relação ao TEA é associado a características mais frequentes e conhecidas sobre esse transtorno. A totalidade das participantes afirmam existir dificuldade no processo de inclusão e não se sentem capacitadas o suficiente para atender de forma adequada alunos com TEA. Sobre o Ensino Remoto, adotado no decorrer da pandemia, compreendem que não está sendo eficiente quanto ao retorno das atividades e participação da família. Conclui-se ser necessário a realização de formações continuadas destinadas a este público com abordagem específica sobre TEA e que objetivem a transposição de antigas concepções de modo a possibilitar ao profissional do AEE segurança ao desenvolver estratégias que considere significativos para intervenção junto ao educando com TEA.

**Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Formação Continuada, Inclusão**

## **Abstract**

This study investigates the teachers' understanding about the inclusion of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Specialized Educational Care (AEE). The methodology is characterized as qualitative, exploratory and with a Case Study profile. Nine teachers working in Elementary School from a city on the western border of southern Brazil participated. For data collection, a questionnaire was used, with open and closed questions, made available via *Google Forms* to the participants. Data were treated through Content Analysis and categorized in *Word Cloud* format. The results indicate that the teachers have a close understanding of the educational guidelines on SEA, but the concept of ASD is associated with more frequent and known characteristics about this disorder. All participants say there is difficulty in the inclusion process and do not feel qualified enough to adequately assist students with ASD. About Remote Teaching, adopted during the pandemic, they understand that it is not being efficient in terms of returning activities and family participation. It is concluded that it is necessary to carry out ongoing training aimed at this audience with a specific approach on ASD and that aim to transpose old concepts in order to enable the AEE professional to safely develop strategies that they consider significant for intervention with the student with ASD.

**Keywords:** Specialized Educational Service; Continuing Education, Inclusion

## INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência tem sido foco de políticas públicas que conduzem a um novo paradigma de inclusão social. Em consonância à tendência inclusivas, Cavaco (2015) cita a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 e Plano Nacional da Educação de 2014. Para a autora foi a partir das Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que foi instituída as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

O AEE é criado com a perspectiva de fazer a inclusão na prática, no dia a dia da sala de aula e da escola. As salas de AEE têm o objetivo de garantir o acesso ao ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos e oferecer um serviço de apoio complementar ou suplementar à escolarização em classe comum, podendo ser ofertado no contraturno (VIANA; TEIXEIRA, 2019). O direcionamento de atendimento do AEE é para alunos com deficiência; com transtornos globais do desenvolvimento; e com altas habilidades/superdotação (LAPLANE, 2015).

Entre as incumbências do AEE, que devem ser realizadas por profissionais habilitados, está o de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Para Queiroz e Melo (2021), para atuar no AEE o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em nível de especialização, com pelo menos 360 horas na carga horária, para a Educação Especial. É responsabilidade do docente do AEE trabalhar em prol de eliminar barreiras para o pleno desenvolvimento e participação dos educandos.

Para tanto, o profissional deve estar preparado para atender os diferentes perfis de educandos que fazem uso do AEE. A literatura tem indicado a necessidade de investimento de formação continuada no setor do AEE, sendo que este profissional é o principal condutor da efetivação da inclusão a partir do enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar, resultantes dos processos inclusivos (TAVARES et al., 2016; LOPES et al., 2017). Dentre os desafios encontrados por estes profissionais, segundo Alves *et al.* (2015), está o atendimento a educandos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) devido a variação de seus níveis e de características.

De acordo com Alves *et al.* (2015), a Associação Americana de Psiquiatria, no manual intitulado DSM-5, classifica TEA entre os chamados transtornos do desenvolvimento neurológico e global, presente desde a infância e que apresenta importantes déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais. Caracteriza-se, portanto, por um déficit na interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento. Matias e Probst (2018) citam ser de extrema importância o acompanhamento profissional, para elaboração de diagnóstico, pois a falta deste muitas vezes cria dificuldades cotidianas sociais e educacionais.

Entre as dificuldades educacionais a literatura tem discutido a atuação do professor do AEE em relação ao atendimento de educandos com TEA. O atual cenário indica ser fundamental a realização de formações continuadas que indique caminhos e estratégias de intervenções para trabalhar com esse público, visando a promoção de práticas inovadoras que considerem as especificidades do aluno com TEA (CANEDA; CHAVES, 2015; CABRAL; MARIN, 2017). Essas formações devem ainda ter por objetivo a mobilização de elementos para lidar com as múltiplas, dinâmicas e complexas características do educando com TEA.

Dentro desta perspectiva este estudo visa investigar a compreensão de docentes atuantes no AEE acerca de questões referentes ao TEA. Este estudo, pautado na compreensão de Matias e Probst (2018), se justifica por entendermos que buscar conhecimentos mais específicos e não apenas nos cercarmos de conceitos fechados e rótulos faz-se essencial para discutir as questões referentes a inclusão de educandos com TEA no contexto escolar.

## **METODOLOGIA**

Este estudo, que se situa nos domínios da abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e se caracteriza como Estudo de Caso, segue orientações de Moreira (2011), com controle objetivo dos dados visando a fidedignidade e validade dos materiais coletados. A investigação teve início no segundo semestre de 2020 e foram convidados a participar os professores atuantes no AEE de escolas públicas de Ensino Fundamental municipais e estaduais da cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. O convite, conforme previamente acordado, foi disponibilizado via *e-mail* para 44 docentes, conforme dados informados pelas mantenedoras, e reforçado via Redes Sociais (*Facebook* e *Instagram*) e aplicativo *WhatsApp* através de vídeos, postagens e mensagens informativas. Para nortear o estudo, se buscou identificar junto as responsáveis por coordenar o AEE das redes de ensino

municipal e estadual o número de alunos matriculados no AEE com o diagnóstico de TEA no Ensino Fundamental. Conforme a informação repassada pelas responsáveis pelos setores a rede municipal possui 37 educandos com o diagnóstico de TEA matriculados e a rede estadual atende atualmente 153 educandos com distintos diagnósticos no AEE, porém não forneceu os dados com o número de estudantes com o diagnóstico de TEA matriculados.

Os dados foram coletados por meio de um questionário dividido em duas partes, contendo questões abertas e fechadas. A primeira parte visou traçar um perfil dos participantes com questões sobre nome, data de nascimento, graduação, pós-graduação, tempo de docência, tempo atuante no AEE e carga horária semanal. A segunda parte visou identificar a compreensão docente em relação a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. Para tanto, se organizou as seguintes questões, conforme Quadro 01, válidas por meio da aplicação de um piloto a uma pequena população semelhante à do estudo, conforme proposto por Marconi e Lakatos (2003).

**Quadro 01:** Questionário aplicado aos docentes.

1) Qual a sua compreensão sobre o AEE?
2) Na sua compreensão, o que é o TEA?
3) Qual a sua compreensão sobre o processo de inclusão de alunos com TEA?
4) Alunos com TEA frequentam o AEE na sua escola? ( ) Sim ( ) Não
5) Se a resposta do questionamento nº4 for afirmativa: Você se sente qualificada para atender alunos com este transtorno? Justifique.
6) Como está acontecendo os atendimentos do AEE na forma remota devido à pandemia?

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

É válido ressaltar que devido à pandemia mundial originada pelo Sars-CoV-2 e causador da Covid-19, optou-se, por medida de segurança, seguir as orientações da Organização Mundial da Saúde (2020) sobre o distanciamento social e disponibilizar o instrumento de pesquisa via *Google Forms*. Se obteve retorno de nove (09) questionários respondidos por docentes do AEE, entre municipais e estaduais, 06 docentes deram retorno via WhatsApp informando que devido a diversas questões (pessoais, psicológicas, profissionais, etc.) relacionadas a pandemia, não poderiam responder aos questionamentos e o demais não deram retorno.

Os dados obtidos foram selecionados e tratados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Essa técnica, segundo a autora, permite explorar o material de análise e tratar os resultados utilizando interpretações e categorizações sobre o que foi investigado. Nos resultados são apresentados determinados extratos das narrativas, considerados mais

significativos, e que expressam diferentes compreensões sobre cada questionamento. Para Caneda e Chaves (2015) é importante apresentar esses recortes discursivos, pois falar é construir sentidos, buscar posições assumidas pelo sujeito-professora e, principalmente, expor sentidos que emergem do acontecimento que consiste em atuar frente ao aluno autista.

As categorias apresentadas nos resultados foram construídas em formato de Nuvens de Palavras por meio do aplicativo *Word Art*<sup>3</sup> com inserção de descritores, considerando sua frequência numérica, presentes nos dados obtidos. Para Lemos (2016) esse tipo de ferramenta digital permite a visualização analítica de determinados assuntos por intermédio de um conjunto de procedimentos com objetivo de expressar ou representar o conteúdo temático de documentos e suas linguagens.

As respostas dos docentes participantes da pesquisa, seguindo as orientações da resolução 510/2016 sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos em Ciências Humanas e Sociais, foram renomeadas utilizando a letra D, referente a docente, seguida de numeral (D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>, etc.), visando preservar o anonimato dos participantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Perfil das participantes

A análise da primeira etapa dos dados permitiu traçar um perfil inicial dos participantes do estudo. Essa análise teve por objetivo identificar nome, idade, graduação, pós-graduação, tempo de docência, tempo atuante no AEE e carga horária semanal. Os dados obtidos são apresentados abaixo no Quadro 02.

**Quadro 02:** Perfil das participantes do estudo (N=09)

Sexo/	Idade (média)	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Profissão	Tempo de atuação AEE	Carga Horária
F: 100%	35,11 anos	100%	100%	01 a 05 anos: 22,2 % 05 a 10 anos: 44,4% 10 a 15 anos: 33,4%	01 a 05 anos: 33,3 % 05 a 10 anos: 66,67%	20h: 66,6% 40h: 33,4%

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

<sup>3</sup> Disponível em: <https://wordart.com/create>

A partir da análise se identificou que o público da pesquisa possui uma média de idade de 35,11 anos, sendo 100% formado por docentes do sexo feminino. Para Silva *et al.* (2021) a predominância de docentes mulheres na área do AEE é identificado em demais estudos relacionando a formação inicial dessas à área da Pedagogia, considerada por muitos como área destinada ao público feminino. Para os autores dados do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação em 2017, indicam que dos docentes atuantes no AEE 91,3% são mulheres e somente 8,7% são homens, sendo que este quadro deve ser gradativamente alterado nos próximos anos com aumento da participação masculina neste setor.

Em relação a formação se verificou que 100% das participantes possuem graduação e pós-graduação. Dados do apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que a formação docente em nível superior e em pós-graduação tem aumentado consideravelmente em todas as etapas da Educação Básica no país (BRASIL, 2018). Esse tipo de formação serve como alicerce para fundamentar a prática docente por meio da seleção de conteúdos, uso de metodologias e de ferramentas didáticas pedagógicas que visem o aprendizado dos educandos.

No que se refere ao tempo de docência se verificou que a 22,2% possuem no máximo 05 anos de docência, que 44,4% atuam de 05 a 10 anos nas escolas e que 33,4% possuem mais de 10 anos de experiência. Quanto ao tempo de AEE foi indicado que 33,3% atuam de 01 a 05 anos e que 66,67% trabalham nessa área de 05 a 10 anos. Quanto a carga horária, 66,6% não ultrapassam as 20h semanais e 33,4% trabalham 40h semanais em escolas do município e do estado.

A investigação destas questões, conforme Anhaia *et al.* (2015), permitem a organização do perfil docente a partir de correlações de informações. Para as autoras, a partir de informações como tempo de atuação, nível de formação e disponibilidade de tempo é possível projetar investimentos em formações continuada que contemplem esse público. Dentro desta perspectiva, se entende que uma formação que considere aspectos reais da vida cotidiana tende a contribuir de forma significativa para a evolução constante do trabalho do docente.

### **Compreensão docente sobre o AEE**

A educação inclusiva, apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos, ainda representa um desafio que deve ser assumido em todas as instâncias da educação brasileira. De acordo com Silva *et al.* (2017) a educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da

educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação que oferte atendimento para além da sala de aula e contemple as salas de AEE. Dentro desta perspectiva se buscou averiguar a compreensão docente sobre o AEE.

Os dados referentes a essa questão indicam que 22% das docentes possuem uma compreensão ampla sobre AEE que condiz com o que consta em documentos oficiais e em material científico sobre o tema. Um percentual de 44% das participantes apresentam uma compreensão próxima as orientações educacionais sobre o AEE, porém não identificam o trabalho colaborativo com docentes de salas regulares. E 33% das docentes compreendem o AEE como um atendimento de reforço ao que é desenvolvido na sala de aula comum.

Abaixo, se apresenta um recorte da fala docente em relação a compreensão sobre o AEE:

“Deve-se ter a consciência de que o AEE é o espaço onde devemos desenvolver as habilidades e não um reforço, habilidades importantes no acompanhar das atividades pedagógicas. Envolve o diálogo, conscientização e adaptação da família e professores visando principalmente a aceitação dessa deficiência para o pleno desenvolvimento do aluno em diferentes aspectos a partir de sua deficiência. D<sub>1</sub>”

“O AEE é onde devemos trabalhar as dificuldades apontadas pelo professor da sala regular. Devemos estimular diferentes habilidades e competências de educandos com algum tipo de deficiência com objetivo de incluir e permitir que ele participe das atividades da sala regular a partir do desenvolvimento cognitivo e motor. D<sub>4</sub>”

“O AEE é o local onde devemos priorizar o trabalho que vise sanar as dificuldades indicadas pelos professores da sala comum. Como por exemplo a dificuldade em determinado conteúdo, escrita ou leitura e também a dificuldade de interação com os colegas. D<sub>6</sub>”

O AEE, segundo Santos *et al.* (2017), deve ocorrer em Salas de Recursos Multifuncionais e tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias. Isto na perspectiva de eliminar barreiras e permitir o desenvolvimento de sua aprendizagem e sua plena participação na sociedade. Assim, o AEE permitiu que escolas e profissionais a capacidade de trabalhar com os alunos deficientes de maneira correta, ou seja, além de frequentar a sala regular eles possuem o direito a frequentar estas salas para desenvolver suas diferentes habilidades e competências.

Para Nascimento e Giroto (2014) é importante que o professor compreenda de conceituação correta do AEE para que possa desenvolver seu trabalho e contemplar todas as indicativas da proposta destas salas. Segundo as autoras, isso irá permitir que o profissional responsável pelo AEE atue em diferentes frentes: junto ao professor da sala regular; no



acompanhamento de famílias; e em interlocução com os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização destes alunos. Para tanto se faz necessário que o docente conheça os aspectos legais referentes ao AEE e que também seja ofertado formação continuada que prepare esse profissional e o atualize sobre diferentes aspectos referente a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Abaixo, na Figura 01, se apresenta a categorização das respostas por meio da construção de Nuvens de Palavras a partir dos principais descritores presentes nas respostas

**Figura 01:** Representação acerca da compreensão docente sobre AEE.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Na figura acima é possível identificar o destaque em relação aos descritores Inclusão, Habilidades, Recursos Pedagógicos, Família, Aprendizagens e Estratégias. Conforme Silva *et al.* (2017) é preciso compreender que existem demais questões que permeiam o AEE e que, apesar das dificuldades, dados têm demonstrado que é possível, através do AEE, se trabalhar com sujeitos com diferentes deficiências e implementar uma educação inclusiva. Entretanto, para obter sucesso, é preciso o envolvimento de diferentes segmentos escolares (família, responsáveis, gestão, supervisão, orientação e docentes de classes regulares e do AEE) na perspectiva de enfrentar e superar da educação inclusiva, pois a inclusão é responsabilidade de todos, não somente do professor do AEE.

### O TEA no contexto escolar

A inclusão de estudantes diagnosticados com TEA no espaço escolar tem se tornado uma realidade constante e crescente a partir de determinadas políticas públicas que asseguram esse direito. Ganhando ênfase no Brasil nos últimos 20 anos a partir de uma perspectiva de democratização dos espaços, acessos e respeito à diversidade (SILVA; COSTA; GROSSI,

2017). Dados do INEP, conforme Censo Escolar, indicam o aumento no número de matrículas na educação especial, atingindo 1,2 milhão de alunos em 2018 (BRASIL, 2018).

Dentre este aumento, os dados indicam ainda o crescente número de alunos com TEA com matrículas na Educação Básica de escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2018). Considerando essa informação, em um primeiro momento se buscou a compreensão docente sobre TEA. Os dados indicam que 22,22% das participantes compreendem o TEA a partir do que descreve o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e que 77,78% delas possuem um conceito restrito sobre o assunto, com conceito baseado no senso comum, sem embasamento condizente ao que diz a literatura científica.

Abaixo um extrato da fala docente em relação a compreensão sobre TEA

“São sujeitos que precisam ser respeitados nas suas individualidades e o professor não deve se basear somente no diagnóstico, porque são variantes muito grandes tanto comportamentais quanto de sensibilidade e também nas questões pedagógicas, eles são muito específicos, então por mais que tenham algumas especificidades globais, depende das características e nível de autismo de cada criança, da família e dos estímulos até ele chegar na escola. D<sub>4</sub>”

“É um transtorno com características de movimentos repetitivos, dificuldade de comunicação, com sintomas agressivos que dificulta a socialização. D<sub>5</sub>

“São crianças diagnosticadas com um transtorno, difíceis de trabalhar, pois cada uma apresenta uma característica diferente de comportamento, muitas parecem não escutar o que falamos, porém nosso papel é tentar diversas alternativas para incluir esse aluno nas propostas escolares. D<sub>7</sub>”

O TEA de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) é uma condição que resulta em distúrbio de desenvolvimento que acarreta déficits nas dimensões sociais, comunicativas e comportamentais, afetando o neuro desenvolvimento e podendo se apresentar de distintas maneiras em cada sujeito (NUNES *et al*, 2013, SAMPAIO *et al*, 2015). A compreensão deste conceito é essencial para que os docentes possam desenvolver práticas adequadas aos educandos com TEA conforme o perfil de cada um. Para Caneda e Chaves (2015) a não compreensão do papel docente e do conceito de TEA podem gerar mal-estar e fazer com o professor não se sinta em condições concretas e subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas.

Os principais descritores das respostas sobre a compreensão docente sobre TEA estão presentes na Figura 02. Entre eles se destacam as palavras diagnóstico, neurodesenvolvimento, inclusão, interação, dificuldades socialização, movimentos repetitivos, diferentes níveis, estímulos, família, desenvolvimento e déficit neurológico.

**Figura 02:** Representação acerca da compreensão docente sobre TEA.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

De acordo com Pletsch (2009), para que o ambiente escolar obtenha sucesso ao receber sujeitos com TEA é necessário que os professores estejam preparados teoricamente para compreender as especificidades em relação ao TEA. Conforme a autora o docente do AEE que atende o público com TEA precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento deste sujeito. A compreensão conceitual e de saberes específicos sobre TEA é uma forma de promover mecanismos de intervenção que não sejam excludentes e que permita a construção de aprendizagem e a inserção destes sujeitos nas diferentes atividades escolares.

O segundo item analisado foi a compreensão sobre o processo de inclusão de alunos com TEA. Conforme 100% das participantes existe dificuldade neste processo de inclusão. As respostas indicam variação no grau de dificuldade conforme o perfil do educando, nível de autismo, formação docente e do apoio dos diferentes setores que fazem parte do contexto escolar. Cabral e Marin (2017) apontam que em função da especificidade dos TEA a inclusão provoca determinadas dificuldades que devem ser contornadas a partir do conhecimento sobre as características de cada aluno com TEA, do diálogo com os distintos segmentos escolares e com investimento em formação continuada.

As dificuldades expressas pelas docentes são abaixo representadas no recorte de suas falas.

“Cumprir todos os princípios e orientações das leis muitas vezes é difícil, porém é nosso papel como educadoras de tentar fazer o melhor para desenvolver diferentes aspectos do aluno autista. Tanto em relação a integração e interação com demais colegas, como desenvolver a parte motora e cognitiva deles. Na escola em trabalho buscamos sempre a partir do diálogo organizar meios para que a inclusão realmente ocorra. D<sub>2</sub>”

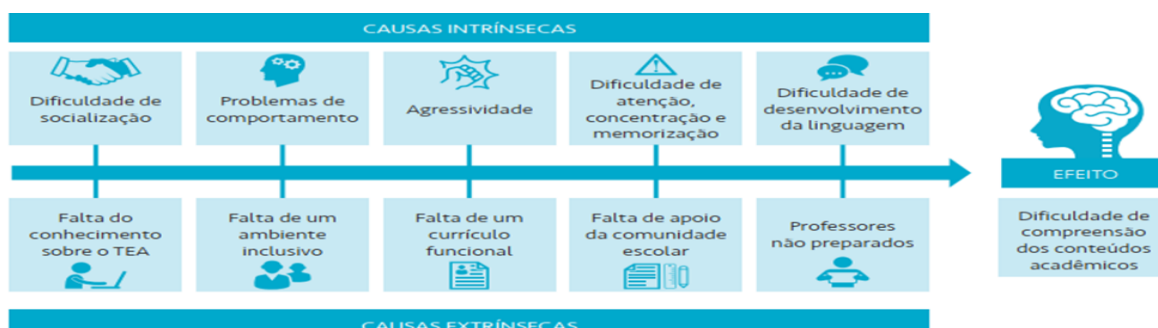
“Acredito que exista muita dificuldade. No papel de leis e resoluções cabe tudo, porém no dia a dia essa dificuldade existe. A falta de investimento em formação específica dificulta o desenvolvimento de atividades com o aluno autista. D<sub>3</sub>”

“O processo de inclusão difere conforme cada escola e se a mantenedora é estadual ou municipal. Existe uma grande dificuldade, devido as diferentes características destes alunos, mas estamos tentando realizar propostas em prol da inclusão de alunos autistas, mesmo com falta de investimento neste setor. D<sub>8</sub>

Os dados, acima apresentados, que remetem a dificuldade docente no processo de inclusão são semelhantes aos encontrados na literatura. Em estudos realizados por Cabral e Marin (2017), foi identificado, tanto no Brasil como em demais países, que a falta de comunicação entre professores da sala regular e do AEE, desconhecimento das características da crianças com TEA e carências formativas que apresentem estratégias pedagógicas foram dados que mais impactaram na questão da dificuldade de inclusão de alunos com TEA. Sendo que, conforme as autoras, entre os diferentes perfis de inclusão na escola, o autismo se constitui como um dos maiores desafios para os profissionais da educação devido sua complexidade.

Grossi *et al.* (2020) demonstram, em forma de diagrama (Figura 03), as principais dificuldades identificadas em 144 estudos científicos realizados entre os anos de 2001 e 2019 sobre processo de inclusão e de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

**Figura 03:** Dificuldades TEA - processo de inclusão e de ensino e aprendizagem.



Fonte: Grossi *et al.* (2021)

Demais estudos indicam que o processo de intervenção junto a educandos autistas, não é uma tarefa fácil, pois cada sujeito apresenta diferentes níveis de autismo, o que exige que os profissionais que atuam junto a eles possuam conhecimentos específicos que garantam a realização de uma prática não excludente (PLETSCH, 2009; CAVACO, 2020). Neste sentido, a formação docente, pode auxiliar, por meio discussões específicas, apresentar estratégias referentes a práticas educativas que considerem as diferentes dimensões neurológicas, sociais, comunicativas e comportamentais que fazem parte do perfil do educando com TEA.

Na Figura 04 se disponibiliza a categorização dos dados acerca da compreensão docente sobre o processo de inclusão de alunos com TEA.

**Figura 04:** Representação docente acerca do processo de inclusão de educandos com TEA.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Alguns passos importantes que devem ser traçados para superar dificuldades e promover a construção da inclusão de educandos com TEA é o de prover suporte e orientação aos professores, viabilizar meios para uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar as estratégias eficazes para seu aprendizado (OLIVEIRA, 2015; SCHMIDT *et al.*, 2016). Segundo Alves *et al.* (2015) os professores e o ambiente escolar são referências determinantes para a vida e o desenvolvimento de alunos que apresentam diagnóstico de TEA. Por isso a importância de investir em uma formação adequada para professores no intuito de superar dificuldades, que permita um atendimento que resulte em aprendizagem e melhor socialização deste público.

Na sequência as docentes foram questionadas se atendem educandos com TEA no AEE de sua escola. Nesse item se obteve resposta afirmativa de 100% das participantes, afirmando realizar atendimento a educandos TEA. Para Grossi *et al.* (2020) as matrículas dos alunos com TEA acompanham a tendência de crescimento de matrículas da educação especial e representam um aumento de 37% no ano de 2018 em relação a 2017. Dessa maneira, o expressivo aumento das matrículas de educandos com TEA, reforça a necessidade de se pensar de que forma estão se dando as atividades tanto nas salas regulares como na do AEE.

Como complemento da pergunta anterior, foi questionado, se em caso afirmativo de atender educandos com TEA, se sentia qualificada para atender alunos com este transtorno. Novamente os dados indicaram que 88,90% das docentes não se sentem preparadas para atender esse público e que 11,10% compreendem estar preparada para esse tipo de atuação.

A seguir, se apresenta um extrato das respostas obtidas na questão complementar.

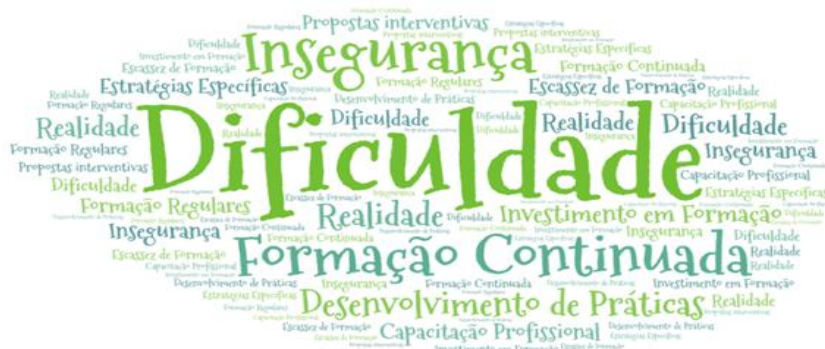
“Não me sinto capacitada o suficiente para trabalhar com alunos autistas. Tenho pós-graduação nessa área, mas as dificuldades do dia a dia me deixam inseguras e estado e município fazem formações específicas e práticas sobre o assunto. Formações regulares seriam importantes, para melhor para atender esses alunos com TEA. D<sub>3</sub>”

“Sou especialista em AEE, mas não me sinto capacitada. Uma das principais dificuldades que alimentam essa sensação é a escassez de formação continuada sobre estratégias para utilizarmos com alunos com diferentes características. A falta de capacitação para questões do autismo gera insegurança sobre a forma que estamos desenvolvendo nosso trabalho. D<sub>7</sub>”

“Me sinto capacitada, pois tenho formação e cursos, porém me sinto insegura em relação aos tipos de abordagens para trabalhar com alunos com TEA. A realidade que encontramos nos atendimentos é bem diferente do que falam em cursos em só ficamos como ouvinte. Precisamos de formações que nos orientem e tragam maneiras de realizarmos intervenções considerando as diferentes características dos alunos com autismo. D<sub>9</sub>”

Nas falas das participantes se evidencia a necessidade de capacitação profissional que indique caminhos no planejamento de atendimento de maneira que contribua no desenvolvimento de intervenções adequadas ao perfil de alunos com TEA. Em estudos, Gomes (2019) discute sobre ser preciso a criação de novos paradigmas formativos que priorizem capacitações referentes a práticas pedagógicas, recursos e métodos de ensino que leve em conta as especificidades do alunado com TEA. Devido aos diferentes níveis de autismo e das características resultante destes é preciso investir em formação continuada que contemple estratégias pedagógicas e didáticas que capacitem os profissionais do AEE a trabalhar aspectos comunicativos, comportamentais e o neuro desenvolvimento (ALVES, *et al.* 2015; SAMPAIO; MAGALHÃES, 2018).

**Figura 05:** Representação docente acerca da capacitação docente.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Cunha (2013) diz ser fundamental pensar na escola como locus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas e a busca

por novas estratégias de atuação, principalmente com educandos com TEA. Entretanto, para Sampaio e Magalhães (2018), não são todas as escolas que dispõem de recursos para proporcionar esse tipo de formação, cabendo a rede pública de ensino idealizar e disponibilizar esse tipo de formação complementar aos profissionais do AEE. Neste sentido, se verifica a necessidade de redes de ensino públicas, municipais e estaduais, direcionarem o olhar para formações que ampliem o repertório docente em relação a práticas e estratégias educativas capazes de atender as necessidades dos alunos com TEA e que amenize as inseguranças docentes em relação a sua prática.

### **O AEE diante da pandemia da Covid-19**

A Organização Mundial da Saúde (OMS) alertou em janeiro de 2020 sobre o início de uma pandemia mundial decorrente do vírus SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19 e sobre sua alta escalada do contágio. Na intenção de evitar a circulação do vírus a OMS, segundo Oliveira Neta *et al.* (2020), orientou a todos os países a adoção de medidas de isolamento e distanciamento social nos mais distintos setores, entre eles o setor educacional. Conforme as autoras, no Brasil foi indicado a adoção de Ensino Remoto por meio de plataformas digitais, aplicativos de redes sociais, disponibilização de material impresso, entre outros para tentar atender os educandos neste momento pandêmico.

Dentro desta perspectiva, foi questionado as professoras participantes deste estudo como está se dando o atendimento do AEE na forma remota devido a Pandemia. As respostas indicaram que em um primeiro momento foi priorizado o atendimento por meio do aplicativo *WhatsApp*, na sequência os planejamentos contemplaram o uso do *Google Meet* e atividades impressas, porém, um índice significativo das respostas é marcado pela falta de retorno das atividades pela família O extrato das respostas sobre essa questão é abaixo demonstrado.

“Sigo as orientações da coordenação do AEE, com organização de atividades e envio por *WhatsApp*, por ser remoto cada educando realiza a atividade no dia e horário que ficar melhor para ele. Me coloco a disposição para auxiliar a família em horários programados caso surja alguma dúvida sobre a atividade e se houver retorno por fotos ou conversas dou um *feedback*, converso e motivo para que continue fazendo. D<sub>1</sub>”

“Está sendo bem difícil. No início enviava as atividades por *Whats*, me disponibilizei a fazer chamadas por vídeo, por *Google Meet*, mas também não tinha retorno da família. Por fim optei em enviar material impresso, mas poucos alunos deram retorno. Muitos alunos ficaram desassistidos nessa pandemia, muitas famílias perderam a única renda financeira que tinham e isso afetou a motivação em contribuir no desenvolvimento das atividades das crianças. D<sub>5</sub>”

“Em termos de envio de material tentamos usar redes sociais, *whats* e material impresso. Tentamos ainda ofertar atendimento por vídeo chamada para tentar manter o vínculo entre aluno e escola, mas poucas famílias retornam com as atividades realizadas pelos alunos devido a vulnerabilidade econômica e social. D<sub>8</sub>”

As respostas revelam que as professoras manifestaram predisposição em manter o vínculo com os educandos, utilizando tanto tecnologias digitais como material impresso na disponibilização das atividades, e seguiram as orientações do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05/2020, que trata sobre atividades não presenciais em razão da pandemia. “As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional” (BRASIL, 2020). O Ensino Remoto, por ter surgido de forma inesperada devido a pandemia, fez com professores se reinventassem em suas práticas para tentar interagir com os estudantes, principalmente por meio do uso das tecnologias digitais.

Os dados indicam que o Ensino Remoto impactou nas relações pedagógicas no atendimento do AEE, principalmente no *feedback* das atividades. Para Magalhães (2020), a falta de retorno das atividades, pode ser devido ao fato de que muitas famílias não acompanham a educação de seus filhos por motivos que vão desde a falta de acesso a computadores e internet, até a necessidade de trabalhar e/ou encontrar um sustento para a família. Essa informação nos leva a questionar o quanto a não participação nas atividades propostas poderá distanciar a relação entre o que é ensinado e o que de fato o educando do AEE aprende e as consequências no desenvolvimento motor, comunicativo e neuro pedagógico desse sujeito. Abaixo, a categorização destes dados é apresentado na Figura 06.

**Figura 06:** Representação acerca do atendimento do AEE com educandos com TEA.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)



A situação de pandemia fez com que professores, famílias e alunos do AEE vivenciassem uma nova organização de ensino e aprendizagem, por meio da emergência de aulas remotas. Para Queiroz e Melo (2021) os desafios de acessibilidade do Ensino Presencial multiplicaram-se no Ensino Remoto, representando mais uma barreira a ser enfrentada pela comunidade escolar. De fato, a falta de acessibilidade aos recursos de Tecnologia Assistiva e pedagógicos das Salas de Recursos multifuncionais, devido a inesperada inserção neste modelo de ensino limita o desenvolvimento das atividades propostas e conseqüentemente os dificulta que as ações e intervenções possam contribuir no desenvolvimento destes educandos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta deste estudo foi o de investigar a compreensão de docentes atuantes no AEE acerca de questões referentes ao TEA. A análise inicial demonstrou que não há um consenso entre as docentes integrantes deste estudo sobre AEE e TEA. Esse fato indica a necessidade de apoio formativo que permita a construção de conceitos mais amplos e científicos sobre essas questões.

O AEE, em nossa compreensão, vai além de uma sala de apoio, pois as ações e intervenções ali organizadas e aplicadas devem visar o desenvolvimento de diferentes aspectos do educando, como questões motoras, sensoriais, cognitivas, comunicativas, sociais e neuropsicológicas. Entende-se que o conceito de TEA não deve ficar fragmentado e relacionado a características individuais de alguns sujeitos, como movimentos repetitivos e dificuldade de comunicação. Deve-se considerar que entre essas características também se encontra muitos sujeitos com habilidades extraordinárias, sobretudo no campo da memória e das habilidades visuais, e isso deve ser explorado pelo profissional do AEE para estimular demais sentidos.

Quanto a inclusão escolar do aluno com TEA, se verificou que esse processo vivência distintos desafios em relação ao desenvolvimento destes sujeitos. Se depreende assim, a necessidade de exigir dos governos federal, estadual e municipal a promoção de políticas públicas que fomentem a formação continuada com vista a promover capacitações referentes a abordagem e estratégias inovadoras específica sobre TEA. Estas formações devem ter por objetivo transpor antigas concepções e paradigmas e que possibilitem ao profissional do AEE segurança ao escolher e desenvolver métodos e estratégias que considere significativos para intervenção junto ao educando com TEA.

Em relação ao cenário de Ensino Remoto, ainda não se sabe o quanto as barreiras impostas pela pandemia da Covid-19 irão impactar na vida dos educandos do AEE, porém já se percebe, conforme fala docente, que este período está representando um retrocesso no desenvolvimento de vários aspectos dos educandos do AEE. Se entende que processo de aprendizagem deste público tende a ser mais exitoso se tiver orientação, mediação e apoio da família e do docente para realização das atividades. Se identifica a necessidade de intensificar o chamamento a estas famílias e/ou responsáveis, para que de forma colaborativa aos docentes do AEE e da sala regular possam trabalhar em benefício do educando do AEE.

De forma geral, se conclui sobre a necessidade de promover formações que reconheçam o docente do AEE como mediador no processo de inclusão, sendo que estes processos formativos exercem influência diretamente na prática docente e permite ao docente exercer o desafio de facilitar o processo inclusivo. Ao falarmos em formação reafirmamos que essa não pode condiz a um processo linear, pois deve-se considerar todos os aspectos relativos e subjetivos atribuídos aos sujeitos atendidos pelo AEE. Por fim, se entende que a proposta aqui apresentada não esgota as discussões referentes ao AEE e a inclusão de alunos com TEA dentro do contexto escolar, para tanto se indica demais pesquisas e aprofundamento sobre essas questões visando sempre.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. C.; SOUZA, R. C. S.; NEVES, C. G. B. A criança autista no mundo chamado escola. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 08, n. 01, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1250>>. Acesso: set. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70. 2011.

BRASIL, INEP. **Perfil do professor da educação básica**. Carvalho, M. R. V. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2TqT2rb>>. Acesso em: agos. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE CP nº 05/2020**. – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.C

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, n.33, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3FPgcx0>>. Acesso em: set. 2021.

CANEDA, C. R. G.; CHAVES, T. M. L. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. *Revista Aletheia*,v 46, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3mZsA5k>>. Acesso em: set. 2021.

CAVACO, N. **Autismo o que precisamos saber**: caderno de apoio teórico e prático. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2020.

GOMES, A. K. S. F. A sala de recursos multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://revistacaparao.org/caparao/article/view/4>>. Acesso: out. 2021.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G.; GROSSI, B. H. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3BLOLSv>>. Acesso em: set. 2021.

LAPLANE, A. L. F. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação & Fronteiras**, vol. 5, n. 14, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3762>. Acesso: out. 2021.

LEMOS, L. M. P. Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo: uma experiência com as cenas estendidas. *Revista Lumina*, Juiz de Fora, vol. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/periodicos/revista-lumina/>>. Acesso: set. 2021.

MAGALHÃES, T. F. A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 06, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647/35501>>. Acesso: out. 2021.

MATIAS, H. B. R.; PROBST, M. A criança com Transtorno do Espectro Autista, a escola e o professor: algumas reflexões. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 38, 2018. Disponível em: <<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1190/0>>. Acesso: out. 2021.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NUNES, D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3BGMsA4>>. Acesso: set. 2021.

OLIVEIRA NETA, A. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALÇÃO, G. M. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, n. 54, 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>>. Acesso: out. 2021.

OLIVEIRA, V. F. Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages, SC. **Dissertação de mestrado**, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Brasil. 2015.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, n. 33, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233/10099>>. Acesso: set. 2021.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3j4icb3>>. Acesso: set. 2021.

- SAMPAIO, L. M. T.; MAGALHÃES, M. C. J. S. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2YMVBjp>>. Acesso: out. 2021.
- SANTOS, J. O. L.; MATOS, M. A. S.; SADIN, G. P. T.; SILVA, J. R. A.; FAIANCA, M. P. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.23, n.3, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3p1yxBb>>. Acesso em: set. 2021.
- SILVA, L. C.; COSTA, M. A. B.; GROSSI, M. G. R. Tecnologias assistivas nos ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos técnicos a distância do Cefet-MG: quais as possibilidades? **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 16, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7584>>. Acesso em: set. 2021.
- SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Perfil sociodemográfico dos professores de Atendimento Educacional Especializado da região do Piemonte da Diamantina – Bahia. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 08, n. 45, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3FK87d3>>. Acesso em: agos. 2021.
- SCHMIDT, C.; NUNES, D. R.; 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**, v. 18, n 1, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3DDdV6k>>. Acesso em: set. 2021.
- VIANA, M. L.; TEIXEIRA, M. R. Sala de Atendimento Educacional Especializada (AEE): o uso da Tecnologia Assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v.12, n.1, 2019. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/196993>>. Acesso em: out. 2021.
- TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3mRy6H3>>.pdf. Acesso em: mar. 2021.

## 5 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A pesquisa realizada a partir de leituras oriundas da literatura científica e de coleta de dados junto a docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado se norteou na seguinte questão: quais seriam as compreensões docentes sobre TEA e acerca do processo de inclusão escolar de estudantes com este diagnóstico no espaço escolar? A resposta para essa questão se deu a partir da elaboração de determinados objetivos que delinearão o desenvolvimento desta pesquisa. Os primeiros objetivos visaram identificar as orientações acerca da inclusão na Educação Básica de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e as diretrizes para formação de educadores especiais em documentos educacionais. Nesta linha, conforme pergunta norteadora do estudo, os demais objetivos tiveram por meta averiguar a compreensão docente sobre AEE e sobre TEA, bem como identificar como se dá o processo de inclusão de alunos com TEA de acordo com a visão docente.

A análise documental (Manuscrito I) nos permite aferir que os documentos apresentam orientações análogas, assegurando acesso e permanência, preferencialmente na rede regular de ensino em classes comuns e no AEE, de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Porém, indicam que a responsabilidade do processo inclusivo, de se adequar e de promover estratégias de inserção e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, cabe as escolas. No entanto, dentro destas leis existem pontos inexecutáveis, impossíveis de serem contemplados pelas equipes escolares sem o devido apoio de instituições públicas nacional, estaduais e municipais (BALL; MAINARDES, 2011; NEVES et al., 2019). A inexecutabilidade refere-se ao fato de que estes documentos não consideram as diferenças locais e regionais dos contextos escolares, e não indicam a forma de mobilização de recursos físicos, humanos e financeiros, que possam auxiliar a minimizar barreiras históricas alicerçadas dentro da sociedade.

Apesar das leis brasileiras terem avançado nos últimos anos em relação a inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação é necessário revisar pressupostos teóricos que determinam as ações que concretizam as políticas inclusivas. Existe a necessidade de ressignificação, dentro dos documentos que tratam sobre políticas públicas inclusivas, de métodos e recursos pedagógicos de aprendizagem que efetivamente contemplem o desenvolvimento de pessoas com deficiências (PÉREZ e FREITAS, 2014; GLAT, 2018). Essa constatação, indicada pelos autores, é importante, pois são estes documentos os principais instrumentos legais de defesa

da educação, enquanto política pública, compromissada em promover a redução das desigualdades sociais.

Quanto as diretrizes para formação de educadores especiais, os documentos indicam ser necessário que os profissionais do AEE sejam especializados e capacitados para a devida integração do público do AEE, entretanto, não se identifica a oferta de subsídios que possam permitir aos docentes esse tipo de formação. Indicam ainda que as formações serão objeto de monitoramento contínuo e avaliação periódica, porém nenhum documento aponta a responsabilidade da União, Estado ou municípios em caso de descumprimento das normativas. A ausência de investimento em formação especializada inclusiva constitui um sério problema, sendo preciso que a legislação inclusiva indique políticas públicas efetivas para a formação destes profissionais (TAVARES et al., 2016).

Para tanto, o ideal seria que estes documentos apresentassem indicativas formativas, que contemplassem aspectos teóricos e práticos, para assim capacitar os profissionais a trabalhar com a diversidade dos educandos do AEE. Isso, na perspectiva de propiciar a autonomia, a reelaboração de conhecimentos e auxiliar na sua prática pedagógica, de modo a atender a diversidade deste público (TAVARES et al., 2016; LOPES et al., 2017). Deste modo, é essencial que as normativas educacionais referentes a inclusão, além de exigirem, apontem como se dará estes aspectos formativos, pois é por meio da ação política que se gera subsídios para a realização formativa docente.

Quanto aos demais resultados, referentes a compreensão docente sobre AEE e TEA, bem como a visão docente sobre o processo de inclusão de alunos com TEA (Manuscrito II), é válido ressaltar que estes sofreram alterações em sua coleta devido a pandemia ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2. Para evitar a propagação do vírus, causador da Covid-19, se evitou o contato direto com as participantes e, ao invés de entrevistas presenciais, se adotou o uso de questionários online disponibilizado o link do *Google forms*, por meio de aplicativos de mensagens (*Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e *E-mail*). Devido à essa nova realidade educacional, imposta pela situação pandêmica, se incluiu nos questionamentos a maneira que estava acontecendo os atendimentos do AEE na forma de Ensino Remoto.

No que concerne à compreensão docente acerca do AEE, é possível afirmar a prevalência de conceitos que não estão de acordo aos apontados pelos documentos educacionais que tratam sobre o tema. A conceituação e os objetivos do AEE devem ser compreendidos de forma correta pelos docentes para que possam desenvolver seu trabalho e atender a todas indicativas da proposta destas salas (GIROTTI, 2014). A

compreensão correta dos objetivos do AEE é importante, pois permitirá embasar a prática docente em diferentes frentes de atuação, além de permitir organizar ações em prol do sujeito inserido no contexto do AEE, bem como junto articular propostas junto ao professor da sala regular, à família e/ou responsáveis e com demais segmentos da escola.

O processo de investigação acerca da compreensão docente sobre TEA evidenciou que a maioria das participantes não dominam a conceituação científica sobre o tema, relacionando o transtorno a características associadas a movimentos repetitivos e dificuldade de interação. A precariedade acerca do conhecimento docente sobre TEA é preocupante, pois é papel desse profissional planejar e desenvolver práticas adequadas, conforme o perfil e nível de TEA de cada educando (PEREIRA, 2014; CANEDA; CHAVES, 2015). Convém assim, a urgência de formações, que discutam e promovam a inserção de leituras sobre TEA, na perspectiva de promover a compreensão e construção de novos significados a partir de material científico que tratem sobre os diferentes aspectos acerca desse transtorno e que contribua efetivamente na prática docente.

Esse fato é importante pois, se evidenciou na investigação um número significativo de docentes que não se sentem capacitadas a atuar junto a educandos com TEA. Este fator, somado aos demais apresentados, reforça nossa compreensão sobre a relevância de elaboração propostas formativas que proporcionem, além da parte teórica, recursos e métodos em prol da capacitação docente no atendimento a esse público. O modelo de formação, em uma perspectiva de capacitar o atendimento a alunos com TEA, deve considerar seus diferentes níveis, suas características e estratégias didáticos pedagógicas que auxiliem a trabalhar aspectos comunicativos, comportamentais e o neuro desenvolvimento (SAMPAIO; MAGALHÃES, 2018; GOMES, 2019).

Essa sensação de incapacidade de atendimento se evidenciou na compreensão docente no decorrer da pandemia. As adversidades educacionais se intensificaram neste período, expondo dificuldades tanto dos educandos, famílias e/ou responsáveis e docentes. Quanto a dificuldade docente se identificou que o não retorno das atividades interferiu de forma significativa em relação a avaliação do processo de desenvolvimento do educando e na organização de intervenções conforme cada dificuldade apresentada. Todavia, considerando os diferentes impactos sofridos pela sociedade m decorrência da pandemia, se entende a necessidade de questionarmos os motivos que motivaram o não retorno das atividades aos docentes.

Conforme a literatura, a escassez no retorno das atividades escolares em tempos de pandemia pode ser resultante da falta de acesso a internet, falta de condições físicas e estruturais das residências e de questões emocionais, sociais e financeiras (MAGALHÃES, 2020; QUEIROZ; MELO (2021). Entretanto, independente do fator responsável pelo não retorno das atividades, os dados demonstram que esse fato irá impactar de forma significativa no processo de aprendizagem, representando uma estagnação no desenvolvimento cognitivo, sensorial e de comunicação do educando com TEA. Devido à escassez de material científico sobre essa questão, infere-se a necessidade investir em estudos posteriores para a confirmação e comparação com dados sobre os impactos da pandemia sobre a aprendizagem de educandos com TEA.

Conclui-se assim, buscando responder nossa questão norteadora, que para sanar as lacunas, aqui diagnosticadas, é urgente a revisão dos aspectos legais referentes ao AEE e TEA, de modo a ampliar as orientações sobre inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Infere-se ainda ser necessário que estes documentos tragam de forma nítida as diretrizes para formação continuada de profissionais do AEE e que visem além de discutir a abordagem conceitual de TEA, capacitá-los, por meio de estratégias e métodos, para o atendimento das especificidades do educando com este transtorno e supram as dificuldades de realização deste atendimento. Conclui-se ainda, que a perspectiva da educação inclusiva de educandos com TEA, perpassa, não somente a matrícula desse sujeito na escola, mas também na formação docente e no preparo do contexto da comunidade escolar a fim de recebê-lo e incluí-lo de fato no processo educativo.



## **06 PERSPECTIVAS**

Ao finalizar esta etapa formativa, intenciona-se apresentar os resultados obtidos para os professores participantes da pesquisa e para as mantenedoras estadual e municipal, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de ações docentes que visem a permanência de alunos com TEA nas diferentes etapas da Educação Básica. Uma permanência que possa efetivamente construir aprendizagens, facilitar interações e socializações que encaminhem estes sujeitos em direção do Ensino Superior. Pretende-se ainda organizar propostas de qualificação docente, por meio de cursos ou oficinas, que abranjam as questões aqui discutidas e possam contribuir com o processo de desenvolvimento profissional docente.

Como perspectiva de seguimento se intenciona realizar, como retorno aos participantes do estudo e demais professores atuantes no AEE, rodas de conversas, por meio de encontros virtuais, com atividades práticas formadoras a partir das potencialidades e fragilidades identificadas no estudo.

Ainda, aspira-se investir em pesquisas relacionadas a inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados em nível Ensino Superior. Como cenário intenciona-se incluir cidades que façam parte da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul e como público projeta-se incluir discentes com perfil de inclusão e docentes atuantes nestas instituições.

## REFERÊNCIAS

- ADURENS, F. D. L.; VIERA, C. M. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Caderno de Pós-Graduação Distúrbios e Desenvolvimento**, v.18, n.2, 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v18n2/v18n2a07.pdf>>. Acesso em out. 2019.
- BALL, S.; MAINARDES J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 286p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70. 2011.
- BORGES, AM.; RAIOL, J. M.; CAMARGO, L. L.; BACCIOT, P. O. A proposta da nova (velha) Política Brasileira de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. **Políticas Educativas, Paraná**, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107368/58286>>. Acesso em nov. 2020
- BRANDAO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382013000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000400002)>. Acesso em jul. 2019.
- BRASIL. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394/1996. 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo 2018**. 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080)>. Acesso em: out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia**. Parecer CNE/CP Nº: 11/2020, de 7 de jul. de 2020.
- BRITO, M. C. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086>>. Acesso em maio. 2019.
- CANEDA, C. R. G.; CHAVES, T. M. L. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. **Revista Aletheia**, v 46, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3mZsA5k>>. Acesso em: out. 2021.
- CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. S.; BATISTA, J. B.; DIEHL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Revista Psico**, v. 20, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00013.pdf>>. Acesso em out. 2019.
- COLIZZI, M. et al. Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey. **Brain sciences**, v. 10, n. 06, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>. Acesso em: mai. 2021.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7ed. Rio de Janeiro: Wak. 2017.

CURY, C. R. J., FERREIRA, A. M. F., FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, M. S. S. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Revista Instituto Fabris Ferreira**, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ufk0o0>>. Acesso em: mai. 2021.

DI RENZO, M. et al. Parent-Reported Behavioural Changes in Children With Autism Spectrum Disorder During the COVID-19 Lockdown in Italy. **Continuity in Education**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://continuityineducation.org/articles/10.5334/cie.20/>. Acesso em: mai. 2021.

DUARTE, M. S.; SCHEID, N. M. J. **A contribuição dos recursos das TDICs nos processos de aprender e de ensinar**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

FARIA, K.; TEIXEIRA, M. T. V.; CARREIRO, L. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158866012/html/index.html>>. Acesso em set 2020.

FERNANDES, A. D. S.; GASPARINI, D. M. S; MAZAK, M. S. R.; VITOLA, B. B.; SOUZA, T.; Intervenções iformacionais como apoio às famílias de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante pandemia da Covid-19. **Revista GEMInIS**, v. 11, n. 3, 2021.

GIRARDI, V. L.; RECHIA, S.; TSCHOKE, A. Acessibilidade formacional: a percepção profissional na inclusão da pessoa com deficiência intelectual no lazer. **Educação&Formação**, v. 5, nº 1, 2019. Disponível em:<<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1180>>. Acesso em: set. 2020.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 24, ed. Especial, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf>>. Acesso em: out. 2021.

GOMES, A. K. S. F. A sala de recursos multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://revistacaparao.org/caparao/article/view/4>>. Acesso em: out. 2021.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L, Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, vol. 15 n. 2, 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/eins/v15n2/pt\\_1679-4508-eins-15-02-0233.pdf](https://www.scielo.br/pdf/eins/v15n2/pt_1679-4508-eins-15-02-0233.pdf)>. Acesso em out 2020

HOUTING J. Saindo do isolamento: pessoas autistas e COVID-19. **Autism in Adulthood**, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.liebertpub.com/doi/full/10.1089/aut.2020.29012.jdh>>. Acesso em: mai. 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 17-28.

- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci_arttext)>. Acesso em fev. 2021.
- KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3gd0vW2>>. Acesso em set. 2020.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 09, 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100405&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100405&script=sci_arttext)>. Acesso em fev. 2021.
- LEMONS, L. M. P. Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo: uma experiência com as cenas estendidas. **Revista Lumina**, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/periodicos/revista-lumina/>>. Acesso em: jan. 2021.
- LEMONS, E. L. D.; SALOMÃO, N. R.; RAMOS, C. A. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n.1, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3uvCrSj>>. Acesso em set. 2019.
- LOPES, M. C. S. et al. Percepções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 07, 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.07.2447> Acesso em: out. 2021.
- MAGALHÃES, T. F. A. a escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 6, 2020.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, L. A. R. **Fundamentos em Educação Inclusiva**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2011.
- MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação e Formação**, v. 1, n.3, 2016. Disponível em: <[https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9513/1/ARTIGO\\_ConceitosConcep%20c3%a7%20a3oPercep%20c3%a7%20a3o.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9513/1/ARTIGO_ConceitosConcep%20c3%a7%20a3oPercep%20c3%a7%20a3o.pdf)>. Acesso em out. 2019.
- MERCADO, E. L.; FUMES, N. F. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. **Enfope**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4770/1796>>. Acesso em set. 2019.
- MONTEIRO, Y. R. I.; VIEIRA, A. G.; SOUSA, J. C. M.; NOGUEIRA, E. R.; ASSIS, E. V.; DIAS, M. J. Condições de saúde, trabalho e qualidade de vida de professores de uma escola da rede pública. **Revista Biomotriz**, v. 13, n. 03, 2019. Disponível em: <<http://www.revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/8422>>. Acesso em nov. 2019.

- MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. **Revistas Augustus**, v. 25, n. 51, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>>. Acesso em mai. 2021.
- MORAES, C. G.; PERES, P. H.; LIMA, R. E.; BRAZ, V. S. Percepções e desafios do ensino remoto para alunos do espectro autista em tempos de pandemia no curso de Ciências Biológicas. **Anais do 39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5790>>. Acesso em mai. 2021.
- MOREIRA, J. R.; DAMASCENO, A. R. **A educação escolar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista na legislação nacional**. Org. COSTA, A. D. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.
- MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- MOREL, A.P.M. Da educação sanitária à educação popular em saúde: reflexões sobre a pandemia do coronavírus. **Revista Estudos Libertários**, v. 2, n. 03; Ed. Especial n.1. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/34114>>. Acesso em: jan. 2021.
- NEVES, L. R.; RAHME, M. F.; FERREIRA, C. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3mxXaSB>>. Acesso em out. 2020.
- NUNES, D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>>. Acesso em maio. 2019.
- OLIVEIRA, P. J. D.; OLIVEIRA, W. P.; BARBOSA, R. P. C. The perception of teachers about the inclusion in the remote teaching of students with disabilities during the new coronavirus pandemic. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16380>. Acesso em: mai. 2021.
- OLIVEIRA NETA, A. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALÇÃO, G. M. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Revistas Interações**, n. 54, 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>>. Acesso em: maio. 2021.
- ONOHARA, A. M.; CRUZ, J. A.; MARIANO, M. L. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12020>>. Acesso em fev. 2020.
- OZÓRIO, F. J. G. et al. Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v.3, n.1, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864/3491>>. Acesso em: mai. 2021.
- PACHECO E SILVA, A.C. Carta a Norberto Sousa Pinto. In: PINTO, N.S. **A infância retardatária: ensaios de orthophrenia**. 2. ed. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1928.

- PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, n. 49, 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161>>. Acesso em dez 2020.
- PEREIRA, E. F. et al. Associação entre o perfil de ambiente e condições de trabalho com a percepção de saúde e qualidade de vida em professores de educação básica. **Cadernos de Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-462X2014000200113&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-462X2014000200113&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em nov. 2019.
- 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. 2014. 181 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- PÉREZ, S. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>. Acesso em: out. 2021.
- PIMENTEL, A. G., FERNANDES, F. D. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol Commun Res.**, v. 19, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acr/v19n2/2317-6431-acr-19-2-0171.pdf>>. Acesso em mai. 2020.
- PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poiesis Pedagógica**, v.12, n.1, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/31204/16802>>. Acesso em abr. 2019.
- QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3j4icb3>>. Acesso: set. 2021.
- RIBEIRO, D. M.; MELLO, N. R.; SELLA, N. R. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, 2017. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em fev. 2021.
- ROSSETO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 15, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132931009.pdf>>. Acesso em fev. 2021.
- SAMPAIO, L. M. T.; MAGALHÃES, M. C. J. S. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2YMVBjp>>. Acesso em: out. 2021.
- SANTOS. M. E. T.; LARA. S; FOLMER.V. Inclusão escolar: possíveis contribuições da fisioterapia sob a óptica de professoras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial>>. Acesso em set. 2019.
- SANTOS, M. N.; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, n. 3, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013000300029&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013000300029&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em nov. 2019.

SILVA, A. K. B. B.; FONSECA, G. F.; BRITO, M. L. A. O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), **Revista de Educação e Letras**, v. 20, n. 43, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3829/2930>>. Acesso em set.2019.

SILVA, O.O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. Condições de saúde dos professores de Educação Especial de Jacobina – Bahia. **Cenas Educacionais**, v. 02, n. 01, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/6299/3953>>. Acesso em: nov. 2019.

SILVA, J. N.; SILVÉRIO, J. L.; VIEIRA, A. M. Desafios pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado (AEE): Relatos de mães e professoras sobre o Ensino Remoto. **Anais do Seminário Nacional de Educação e do Seminário Capixaba de Educação**. 2020. Inclusiva, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/win%2010/Downloads/34393-Texto%20do%20artigo-104555-1-10-20210222.pdf>>. Acesso em: mai. 2021.

SOUZA, A. A.; ANACHE, A. A. A educação das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista: avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14330>>. Acesso em nov. 2020.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F. NUERNBERG, A. H. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1938/193846361017.pdf>>. Acesso em mar. 2020.

TAVARES, L. M. F.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>. Acesso em: out. 2021.

WALTER, C. C. F. Reflexões sobre o currículo funcional/natural e o PECS-Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo. **Revista Inclusão Social**, v.10, n.2, 2017. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4038/3376>>. Acesso em set. 2019.

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO DOCENTES**

Conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado anteriormente, você está sendo convidado a responder este questionário, ficando livre para responder integralmente, parcialmente ou nenhuma das questões abaixo elencadas.

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data Nascimento:** \_\_\_\_\_

**Escola:** \_\_\_\_\_ ( ) Municipal ( ) Estadual

**Graduação:** \_\_\_\_\_ **Pós-Graduação:** \_\_\_\_\_

**Tempo de Docência:** \_\_\_\_\_ **Tempo atuante AEE:** \_\_\_\_\_

**Carga Horária Semanal:** \_\_\_\_\_

01) Qual a sua compreensão sobre o AEE?

---

---

---

---

02) Na sua compreensão o que é o TEA?

---

---

---

---

03) 3) Qual a sua compreensão sobre o processo de inclusão de alunos com TEA??

---

---

---

---

04) Alunos com TEA frequentam o AEE na sua escola?

( ) Sim ( ) Não

05) Se a resposta do questionamento nº4 for afirmativa: Você se sente qualificada para atender alunos com este transtorno? Justifique.

---

---

---

---

06) Como está acontecendo os atendimentos do AEE na forma remota devido a Pandemia?

---

---

---

---



## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TECLE)



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Concepções de professores sobre a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto escolar

**Pesquisador responsável:** Débora Lopes Viçosa

**Participantes:** Andréia Caroline Fernandes Salgueiro, Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa.

**Instituição:** Universidade Federal do Pampa – Unipampa

**Telefone celular do pesquisador responsável para contato (inclusive a cobrar):** (55) 9 98297258

**Email do pesquisador responsável para contato:** fisiodlv@gmail.com

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **"Concepções de professores sobre a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto escolar"**, desenvolvida pelas pesquisadoras **Débora Lopes Viçosa**, discente de Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Unipampa, sob orientação da Professora Dra. **Andréia Salgueiro**.

Esta pesquisa tem por objetivo principal identificar o conhecimento dos docentes acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), as concepções dos mesmos a respeito do processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, além de apurar o perfil dos afastamentos do trabalho por motivos de saúde dos professores do AEE. Essa pesquisa justifica-se por compreendermos que é crescente o número de estudantes com o diagnóstico de TEA incluídos nas escolas regulares e que são diversas as lacunas de conhecimento referentes aos desafios enfrentados por educadores no processo de inclusão destes estudantes.

Serão incluídos nesta pesquisa todos os professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de escolas municipais de Ensino Fundamental da área urbana da cidade de Uruguaiana/RS.

Sua participação é extremamente importante porque através desta pesquisa é esperado identificar a concepção de professores atuantes no AEE sobre a inclusão de escolares com Transtorno do Espectro Autista. Também é esperado fornecer subsídios para entendimento, planejamento e desenvolvimento de ações que contemplem a inclusão efetiva de estudantes com TEA junto às escolas, bem como, fomentar a produção de material científico que sirva como base para investigações futuras sobre o tema.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou decida desistir de participar ao longo da pesquisa. A sua participação nessa pesquisa não ocasionará nenhuma despesa financeira para você, do mesmo modo que não irá promover nenhum benefício financeiro.

Ao aceitar participar da pesquisa você deverá assinar ao final deste documento. Sua cooperação caso aceite, ocorrerá a partir do preenchimento de um questionário, com cinco questões abertas e cinco questões

fechadas. As questões são relacionadas ao processo de inclusão de estudantes com TEA, assim como, sobre o estado de saúde dos professores. Após análise dos dados, serão ofertadas aos professores rodas de conversas como atividades práticas formadoras.

Caso aceite participar, você poderá a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, em qualquer aspecto que desejar.

De maneira a garantir o sigilo dos participantes, os mesmos serão identificados por números. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas, conforme previsto no consentimento do participante. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Os riscos que envolvem sua participação no presente estudo são mínimos. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido (a) em responder alguma questão ou ao se manifestar nas rodas de conversa, você poderá deixar a questão em branco, interromper o preenchimento do questionário e retomá-lo quando se sentir mais confortável, assim como, poderá optar por não participar das rodas de conversa e se for de sua vontade poderá abandonar o estudo.

O retorno aos participantes desta pesquisa sobre os resultados obtidos da mesma ocorrerá por relatório que serão apresentados para a comunidade escolar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Uruguaiana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

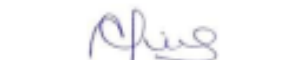
Assinatura do Participante



Débora Lopes Viçosa  
CPF: 015.408.760-20



Andréia Caroline Fernandes Salgueiro  
CPF: 014.445.890-08



Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa  
CPF: 916.027.850-15

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/Unipampa - Campus Uruguaiana - BR 472, Km 592, Prédio Administrativo - Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana - RS. Telefone: (55) 3413 4321 - Ramal 2289 ou ligações a cobrar para 55-84541112. E-mail: cep@unipampa.edu.br.

2