

**FACULDADES INTEGRADAS DE ARACRUZ
GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA**

Autorização: Portaria MEC nº 234 de 13/03/1998

Reconhecimento: Portaria MEC nº 698 de 26/05/2000

Renovação do reconhecimento: Portaria MEC nº 757 de 03/09/2007

**NELY DE JESUS SILVA FERREIRA
THAIS RIBEIRO SANTOS**

**O ALUNO COM AUTISMO: DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**ARACRUZ
2018**

**NELY DE JESUS SILVA FERREIRA
THAIS RIBEIRO SANTOS**

**O ALUNO COM AUTISMO: DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado às
Faculdades Integradas de Aracruz, como parte
dos requisitos exigidos para a obtenção do título
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Ms.Marta Rossoni.

**ARACRUZ
2018**

NELY DE JESUS SILVA FERREIRA
THAIS RIBEIRO SANTOS

**O ALUNO COM AUTISMO: DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado às Faculdades Integradas de Aracruz, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em 20 de Julho de 2018, por:

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Ms. Marta Rossoni - Orientador



Prof. Fabianne Firmino, FAACZ



Prof. Ms. Viviane Reis, FAACZ

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus por ter nos sustentado, dando forças nos momentos de aflições e coragem para ultrapassar nossas limitações. Aos nossos familiares que acreditaram em nosso potencial e amigos que sempre nos incentivaram. À nossa orientadora Ms. Marta Rossoni pelo apoio durante a realização deste trabalho. E por fim agradecemos a todos que contribuíram de forma direta e indireta nos mostrando o mundo fascinante do autismo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema aluno com autismo, com destaque aos desafios da inclusão escolar no Ensino Fundamental. Objetivou-se verificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental que atendem alunos com autismo. Utilizou-se como estratégia para a coleta de dados, a aplicação de um questionário com questões semiestruturadas. Verificou-se que as ações dos professores possuem práticas tímidas de inclusão em relação ao trabalho com alunos autistas, apontando assim a necessidade, por parte da equipe escolar, da inserção de práticas diferenciadas e objetivas no atendimento a esses alunos visando a sua inclusão.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Autismo. Práticas pedagógicas. Inclusão.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01 - Professor planeja atividades diferenciadas para o aluno autista.
- Gráfico 02 - Como o aluno desenvolve as atividades em sala de aula.
- Gráfico 03 - Dificuldade do professor frente ao planejamento para o aluno autista.
- Gráfico 04 - Apoio da equipe pedagógica da escola.
- Gráfico 05 - Avaliação da prática pedagógica.
- Gráfico 06 - Atenção do aluno frente às atividades.
- Gráfico 07 - Processo de inclusão de alunos autista junto a turma.
- Gráfico 08 - A inclusão de alunos autistas em turmas regulares.
- Gráfico 09 - Ações pedagógicas inclusivas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Applied Behaviour Analysis (em inglês) ou Análise Comportamental Aplicada.

APEB - Auxiliar de Professor da Educação Básica.

DSPI - Documento Subsidiário à Política de Inclusão.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

TEA - Transtornos do Espectro Autista.

TEACHH - Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (em inglês) ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. BREVE HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO	10
2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ASPECTOS LEGAIS NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES	12
3. PROGRAMAS DE ATUAÇÃO COM ALUNO AUTISTA	14
4. O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	16
4.1 O POSICIONAMENTO DA ESCOLA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR	17
4.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO COM ALUNOS AUTISTAS	20
5. METODOLOGIA	21
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	21
6.1 PLANEJAMENTO	22
6.2 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco a inclusão de alunos autistas nas escolas regulares de ensino com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental. Durante nossos estágios, pudemos perceber os desafios e as dificuldades do professor para incluir os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no espaço da sala de aula, inclusive alunos com Espectro Autista, o que se tornou o foco da nossa pesquisa devido ao grande número de alunos diagnosticados com este transtorno.

Compreendemos, nesse contexto, a escola se constitui como um ambiente de troca de conhecimento e interação entre alunos e professores, que visa um relacionamento de respeito às famílias e ao cumprimento dos direitos humanos.

Dessa forma, faz-se necessário que novas práticas sejam direcionadas para o trabalho na Educação Especial, a qual é definida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) em seu artigo 58 como sendo “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que propor práticas educativas inclusivas não é papel exclusivo do professor, mas de todo o corpo docente, inclusive da equipe pedagógica multidisciplinar e interdisciplinar (BRASIL, 2005). Percebeu-se, durante nossas vivências no estágio supervisionado, que tais práticas, não são efetivamente praticadas ou timidamente praticadas, além das atividades realizadas na “Sala de Recursos”, momento em que o aluno é retirado da sala de aula comum e vai para o atendimento individual especializado.

Diante dessas observações, lançamos o seguinte questionamento a respeito do processo de inclusão realizado nas escolas: Quais são as ações pedagógicas desenvolvida com os alunos autistas para o processo de inclusão?

Com a finalidade de responder a esse questionamento, traçou-se como objetivo geral dessa pesquisa, verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para atender o aluno com Autismo são inclusivas. Nesse sentido, esse processo investigativo também vislumbra identificar as dificuldades dos professores em relação ao processo de inclusão, como também de evidenciar as ações pedagógicas que contribuem para a aprendizagem dos alunos com autismo.

A pesquisa relatada neste artigo foi realizada em uma Instituição de Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Aracruz, situado no estado do Espírito Santo. Para isso, tomamos por base as observações realizadas durante os estágios supervisionados e a aplicação de um questionário a quatro professores que atuam em sala de aula regular com alunos autistas.

Tomamos por base para realizar essa pesquisa os aspectos teóricos que apontam para o processo de educação inclusiva como: *Declaração de Salamanca (1994)*, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (1996)*, *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-V)*. Além desses, consultamos ainda vários autores como: Barberini (2016), Frias (2008), Lago (2007), Stelzer (2010).

Este artigo está estruturado em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos um breve histórico sobre o Autismo e suas diversas concepções ao longo do tempo. Na segunda seção, abordamos as considerações acerca dos aspectos legais na visão de alguns autores. Na terceira seção, relatamos o processo de educação inclusiva, englobando o posicionamento da escola, atuação do professor e estratégias pedagógicas para o trabalho com alunos autistas. Na quarta seção apresentamos as metodologias utilizadas. Já na quinta seção foram apresentados os dados, os resultados e as discussões acerca do alcance da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

1. BREVE HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO

Não se tem ao certo conhecimento de quando surgiu o autismo ou a primeira pessoa portadora deste. O que nos mostra a literatura é que sempre existiram pessoas que desde a infância apresentavam comportamentos e desenvolvimento inadequados em relação a outras e estas eram conhecidas como deficientes mentais.

Stelzer (2010) aponta que o termo “autismo” foi inicialmente introduzido na literatura médica por Eugen Bleuler (1857-1939), em 1911, para designar pessoas que tinham grande dificuldade para interagir com as demais e com muita tendência ao isolamento. Bleuler falava de autismo como um distúrbio da consciência no qual há desligamento parcial ou absoluto da pessoa em relação à realidade e à vida interior. (BENDER, 1959 apud STELZER, 2010).

Dentre os diversos estudos e afirmações acerca do autismo, Bender (1959) aponta os estudos Piaget (1936) e sua visão sobre o autismo e conclui que “o pensamento não era adaptado à realidade externa, mas criava um mundo em si mesmo, um mundo de sonhos” (BENDER, 1959 apud STELZER, 2010).

O autismo clássico foi inicialmente descrito pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, no Hospital Johns Hopkins, nos EUA, em 1943 (STELZER, 2010). Dentre as suas observações, conforme aponta Stelzer (2010), estavam as características primárias que eram as de condições neurológicas oriundas da incapacidade de estabelecer vínculos afetivos próximos com outras pessoas e para tolerar modificações menores do ambiente e das rotinas diárias. Já no que se refere a características secundárias, esse estudioso destaca que estas resultaram das alterações de fala e de linguagem, desenvolvimento cognitivo alterado, comportamentos repetitivos e sensibilidade pouco comum a determinados fatos e situações (STELZER, 2010).

As pesquisas realizadas sobre o autismo levaram alguns estudiosos a traçarem três momentos importantes para conhecer a sua formação conceitual, como ressalta

Reviere (2004, apud SILVA 2011). O primeiro momento vai da década de 1943 a 1963, em que o autismo era considerado um transtorno emocional e os pais eram os principais responsáveis pela trágica alteração de seus filhos; o segundo momento vai de 1963 a 1983 e destaca que o crescimento das pesquisas empíricas sobre o tema passa a ser associado a transtornos neurobiológicos, com ênfase às alterações cognitivas, motivando assim o crescimento de novas escolas e novos procedimentos de modificação de conduta para ajudar no desenvolvimento das pessoas autistas. O terceiro momento é marcado pela atualidade, em que o autismo é definido como um transtorno do desenvolvimento que segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição DSM-V* (2014, p. 53):

O transtorno do espectro autista- TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (DSM-V, 2014, p. 53)

Essa denominação é usada para reconhecer as amplas diferenças individuais que existem entre as pessoas diagnosticadas como autistas. De acordo com o DSM-V, (2014, p.52) o autismo é classificado em três níveis de gravidade:

- ❖ No primeiro nível, o autista apresenta déficits na comunicação social, inflexibilidade de comportamento, causando interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos, como também dificuldade em trocar de atividade, problemas para organização e planejamento;
- ❖ No segundo nível apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social, verbal e não verbal, limitações em dar início a interações sociais e repostas reduzidas ou anormais, necessitando de apoio substancial. Desse modo, o autista tem dificuldades em lidar com mudanças, apresentando frequentemente comportamentos restritos e repetitivos;

- ❖ No terceiro nível apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social, verbal e não verbal, causando prejuízos graves de funcionamento, grandes limitações em dar início a interações sociais e respostas mínimas a aberturas sociais que parte de outros. Assim, exige maior apoio substancial, tendo inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com as mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos, o que interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas, sendo grande o sofrimento para mudar o foco ou as ações.

O autismo segundo o DSM-V caracteriza-se da seguinte forma: prejuízos na comunicação e interação social, movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala, insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais, interesses restritos que são anormais na intensidade e foco e hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente. Como afirma Whitman (2015 p.28) “O autismo é frequentemente chamado de síndrome, porque consiste de um misto de diferentes características que ocorrem em conjunto umas com as outras”.

2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ASPECTOS LEGAIS NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES

Nas discussões sobre o processo de inclusão que acontece desde a lei 9394/96, onde trata da garantia de alunos com Necessidades Educativa Especiais (NEE) e sua inclusão, estas devem reproduzir um ato de igualdade entre diferentes indivíduos de uma mesma sociedade, supondo a inserção entre si, isento de sua condição física, da educação e de gênero.

A proposta de educação inclusiva em escolas com pessoas portadoras NEE vem sendo discutida com grande ênfase, já que a efetivação desta garante o acesso e a permanência dos alunos nas escolas de ensino básico e regular.

Perante as políticas públicas que destacam a preocupação sobre a inclusão aos portadores de NEE, há a criação de leis visando que esses atos e essas condutas, sejam de fato exercido. As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que cabe às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Já o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, em seu Art. 3º destaca a garantia de um sistema educacional inclusivo, e em seu Art. 4º, acesso à educação. Por sua vez, a Declaração de Salamanca, Espanha (julho de 1994) sobre o tema Necessidades Educativas Especiais destaca o acesso à qualidade, que traz importante contribuição no que diz respeito à Educação Especial.

Maciel e Barbato (2015, p. 62) afirmam que “A inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas”.

O autista, com suas características distintas e específicas, além de seus interesses restritos e próprios, possui assegurado o direito de acesso ao ensino em escola regular, que visa e deve possibilitar a construção de sua autonomia e desenvolvimento. Isso, segundo a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no § 2º ressalta que pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Já o Art. 3º no inciso IV – garante o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

Quando se pensa em termos de inclusão, é comum a ideia de simplesmente colocar uma criança autista em uma escola regular, esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais, e não as crianças iguais a ela ou crianças que apresentem quadros mais graves. Podemos dizer, inicialmente, que a criança autista, quando pequena, raramente imita outras crianças, passando a fazer isto apenas após começar a desenvolver a consciência dela mesma, isto é, quando começa a perceber relações de causa e efeito do ambiente em relação a suas próprias ações e vice-versa. (MELLO, 2001, p. 22)

Agindo no contexto das políticas públicas, as escolas e os educadores junto à sociedade devem impulsionar e possibilitar as condições educacionais que se fazem necessárias, concebendo e buscando a capacitação profissional essencial para promover uma assistência de ensino com valor educativo. Também é possível que seja dado significado às condutas inclusivas, mediante conhecimento de seus pormenores e seus aspectos legais, partindo do preceito de que é a escola que deve se adequar aos seus alunos e não o contrário.

3. PROGRAMAS DE ATUAÇÃO COM ALUNO AUTISTA

Estar com um autista em sala de aula pode se tornar um grande desafio especialmente quando não se tem o auxílio necessário. Temos hoje alguns programas de trabalho que podem auxiliar no desenvolvimento da comunicação e autonomia desses alunos que são conhecidos como TEACCH e ABA.

O TEACCH -(*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*) é um programa que foi desenvolvido pelo Departamento de psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos em 1966. Atualmente, é um dos mais usados em todo o mundo e tem como idealizador o idealizador Dr. Eric Schoppler. Ele descobriu em seus estudos que a maneira mais eficaz de ajudar indivíduos autistas era ensinar aos pais e professores métodos de educação especial e técnicas comportamentais que respondessem às suas necessidades. (MELLO, 2001 apud BARBERINI, 2016).

Esse método consiste em adaptar o ambiente para tornar a aprendizagem do aluno autista mais acessível, visando suas habilidades e limites. Assim como afirma Mello (2001, p.19):

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas - organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. (MELLO, 2001, p. 19)

O ABA (Análise aplicada do comportamento) como define Mello (2001) visa ensinar à criança habilidades que ela não possui, por meio de etapas. Dessa forma, a autora afirma:

Cada habilidade é ensinada, em geral, em esquema individual, inicialmente apresentando-a associada a uma indicação ou instrução. Quando necessário, é oferecido algum apoio (como por exemplo, apoio físico), que deverá ser retirado tão logo seja possível, para não tornar a criança dependente dele. A resposta adequada da criança tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ela, o que na prática é uma recompensa. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta. (MELLO, 2001, p.20)

Mello (2001) aponta que os pontos principais desse método é tornar a aprendizagem mais agradável e ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos. Dessa forma, a repetição se apresenta como necessária para efetivar os estímulos e os registros como forma de apoio para avaliar os resultados.

Não é intenção neste trabalho descrever cada etapa metodológica dos programas acima, mas sim mencionar que existem outras possibilidades que atendam externamente o aluno autista.

4. O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Incluir não é tarefa fácil, principalmente quando não se tem orientações e espaços habilitados ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Escolas e professores ainda estão fora da realidade que os cercam no que diz respeito ao processo de inclusão, pois esta não consiste apenas em o aluno estar presente no ambiente, mas em propor práticas diferenciadas que possibilitem a inserção desse aluno no contexto educacional.

Frias (2010, p.13), ao abordar sobre o assunto descreve:

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação; implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas. É um desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, devemos garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, bem como, o desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais (FRIAS, 2010, p. 13).

Portanto, compreendemos que é preciso haver um redimensionamento daquilo que se entende por inclusão para que não haja a exclusão de forma “involuntária”, conforme aponta Mantoan (2003, p.31):

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais (MANTOAN, 2003, p. 31).

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005, p.10) aponta que “ algumas metodologias para tratar dessa questão propõem a individualização do ensino através de planos específicos de aprendizagem para o aluno”. No entanto, essa prática torna-se de caráter excludente pois, conforme o próprio documento, “um plano individualizado, nessa perspectiva, pode ser um reforço à exclusão”. De acordo com o mesmo documento:

Levar em conta a diversidade não implica em fazer um currículo individual paralelo para alguns alunos. Caso isto aconteça, estes alunos ficam à margem do grupo, pois as trocas significativas feitas em uma sala de aula necessariamente acontecem em torno dos objetos de aprendizagem. As flexibilizações curriculares são fundamentais no processo de inclusão educativa. Porém, é necessário pensá-las a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos tomados isoladamente. (BRASIL, 2005, p. 10)

4.1 O POSICIONAMENTO DA ESCOLA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Frias (2010) aponta a escola como o primeiro e fundamental espaço da manifestação da diversidade, reconhecendo a importância desta em se adequar para atender às diversas necessidades que a ela se apresentar, ou seja, cumprir o que os documentos oficiais ordenam: o direito de todos à educação, conforme orienta a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994. p. 07) ao definir sobre o atendimento de pessoas com Necessidades Educativas Especiais:

A colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a educação para todos. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo. Deve - se, igualmente, promover a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em programas de nível superior ou em cursos de formação

profissional e assegurar-se a igualdade de acesso e de oportunidades às raparigas e às mulheres com deficiência. (UNESCO, 1994. p. 07)

Diante dessa colocação, é preciso refletir a situação que temos hoje nas escolas regulares e nos permitir a pensar se estas oferecem condições para atender à demanda da educação especial, tendo em vista que são muitas as exigências de mudança, tanto na estrutura física da escola quanto do seu corpo docente.

Frias (2010, p.10) ao comparar a legislação com a realidade educacional afirma que “[...] a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular não se consolidou da forma desejada [...]”. A autora faz essa afirmação pautada na realidade que as escolas apresentam em relação a educação especial e justifica sua fala não culpabilizando a escola em si, mas ao sistema de ensino atual devido as suas falhas existentes. Além disso, aponta “[...] ainda, [que] se faz necessária uma maior competência profissional, projetos educacionais mais elaborados, uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais”.

Essas necessidades nos levam a compreender que ainda não estamos no nível de afirmar que temos uma educação de qualidade e que esta é para todos. Nesse sentido, a autora também afirma que é preciso haver “[...] um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças”. A autora também faz menção à diferença entre educação inclusiva da educação tradicional, apontando que as escolas regulares necessitam se adequar às necessidades dos seus alunos, de modo que estes permaneçam e se desenvolvam no ambiente escolar. Dessa forma, a autora propõe que:

[...] na educação inclusiva, uma escola deve se preparar para enfrentar o desafio de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos. Considerando que, cada aluno numa escola, apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista,

de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.(FRIAS, 2010, p.10).

Em relação às dificuldades dos professores, Matos e Mendes, (2014, p.50) apontam:

Para uma parcela dos atores educacionais, a presença do público alvo da Educação Especial tem provocado sentimentos de impotência diante das próprias limitações e das limitações sociais, de frustração e de aflição por não conseguir dar atendimento individualizado aos alunos com deficiência. (MATOS E MENDES, 2014, p. 50)

A falta de informação e conhecimento tem levado muitos professores ao fracasso em relação à inclusão de seus alunos. No entanto Matos (2012), ao realizar um processo de investigação, no contexto do Município de Vitória da Conquista, indicou que:

[...] os professores que trabalham junto a alunos com necessidades educacionais especiais apresentam demandas formativas relacionadas ao *Conhecimento sobre o aluno*, pois precisam obter informações prévias sobre a condição do aluno público alvo da Educação Especial no início do ano letivo, e *Demandas por conhecimentos necessários à prática pedagógica*, que dizem respeito às necessidades docentes de construir conhecimentos sobre: as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e suas implicações pedagógicas; processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos; estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos; como ensinar em sala de aula inclusiva; como ensinar alunos com deficiência intelectual. (MATOS; MENDES, 2014, p.49) (**Grifo da autora**).

Dessa forma, o educador pode construir estratégias que possam beneficiar a aprendizagem do aluno e o seu trabalho enquanto profissional da educação. A observação em sala de aula e a procura por informações relevantes sobre a vida do aluno, conhecer sobre suas necessidades pode auxiliar na elaboração dessas estratégias e melhoria do fazer docente.

4.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO COM ALUNOS AUTISTAS

Dentre as diferentes especificidades que caracterizam uma criança como portadora de Necessidades Educativas Especiais (NEE) o autismo se apresenta como uma delas. Lago (2007), ao pesquisar como o professor constitui as estratégias que beneficiam o processo de aprendizagem do aluno autista, conclui que:

De uma forma geral, as professoras constituem suas estratégias a partir da relação com os alunos e estas se caracterizam principalmente por uma flexibilidade na execução das atividades, planejamento em função dos interesses e facilidades da criança com necessidades especiais e incentivos à participação e interação com os colegas. A concepção de inclusão formulada pelas professoras não é resultado direto de uma formação específica, mas entre outras coisas, resultados de experiências vividas e valores constituídos a partir do convívio com crianças portadoras de necessidades especiais. (LAGO, 2007, p.162).

Podemos aqui perceber que a experiência do professor é construída não apenas por sua formação inicial e formação continuada, mas pelo contato e relações que estabelece no convívio com seu alunado, conforme afirma Poker (2003),

É o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades. (POKER, 2003, p.46-47 apud ZANELATO, POKER, 2012, p.2).

Sendo assim, é possível destacar a importância do professor em conhecer melhor o seu aluno, aproximar-se mais dele para, a partir dessa relação, criar meios e estratégias para o trabalho de inclusão, o que não necessita ter formação específica

para atender cada dificuldade, mas criar oportunidades que possibilitem uma aproximação com o aluno.

Bordenave e Pereira (2007) apud, Briant e Oliver (2012,p.143) destacam que:

[...] as estratégias estão relacionadas com a forma de oferecer ao aluno oportunidade para viver as experiências desejadas, são também as maneiras de estruturar a atividade, isto é, estabelecer situações de ensino-aprendizagem, em que haja uma alta probabilidade de que ditas experiências realmente aconteçam. (BRIANT e OLIVER, 2012, p. 143)

5. METODOLOGIA

Para o presente estudo, foi utilizado a coleta de dados, um questionário onde se apresenta questões semiestruturadas aplicado a quatro professores, que foi distribuído e recolhido com sete dias para serem respondidos. Esses professores atuam em escolas da rede municipal do município de Aracruz. As questões investigaram as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles para o processo de inclusão do aluno autista. Foram analisadas as questões relacionadas ao planejamento e desenvolvimento de atividades.

Antes de iniciarem o preenchimento do questionário, foi entregue a Carta de Apresentação¹ e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido², anexo ao material oferecido ao professor. Esses questionários³ foram analisados e tabulados em gráficos a partir da fundamentação teórica sobre o autismo.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

¹ Ver apêndice A.

² Ver apêndice B.

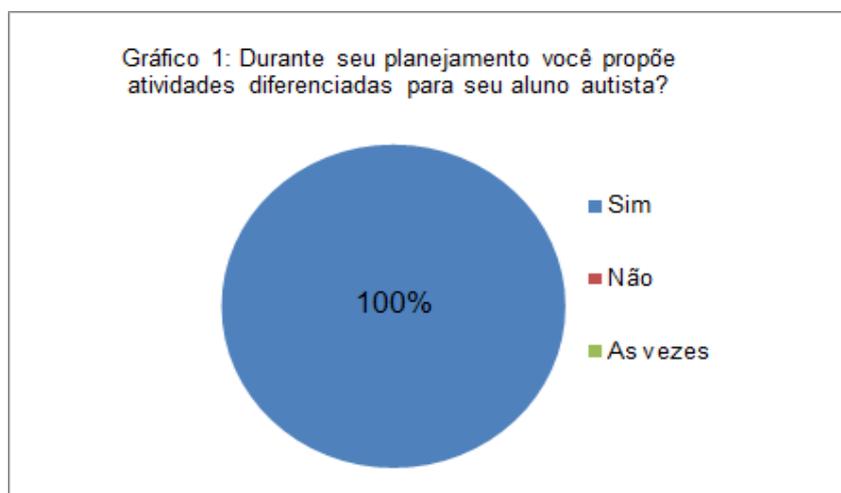
³ Ver apêndice C

A organização dos resultados e a discussão decorrente dos dados obtidos apresentados nesse tópico buscam atender ao objetivo da pesquisa que é verificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os alunos autistas para o processo de inclusão. Para melhor compreensão dos resultados, os dados foram mostrados em gráficos, de acordo com as respostas dos professores. A apresentação da discussão está dividida em duas categorias: planejamento e desenvolvimento das atividades.

Os professores participantes dessa pesquisa atuam a mais de cinco anos no magistério, lecionando no Ensino Fundamental. A situação funcional de todos é efetiva e a maioria não trabalha em outra instituição de ensino, entendendo-se de que esses professores estão com disponibilidade para o planejamento das práticas pedagógicas para atuarem com o aluno autista.

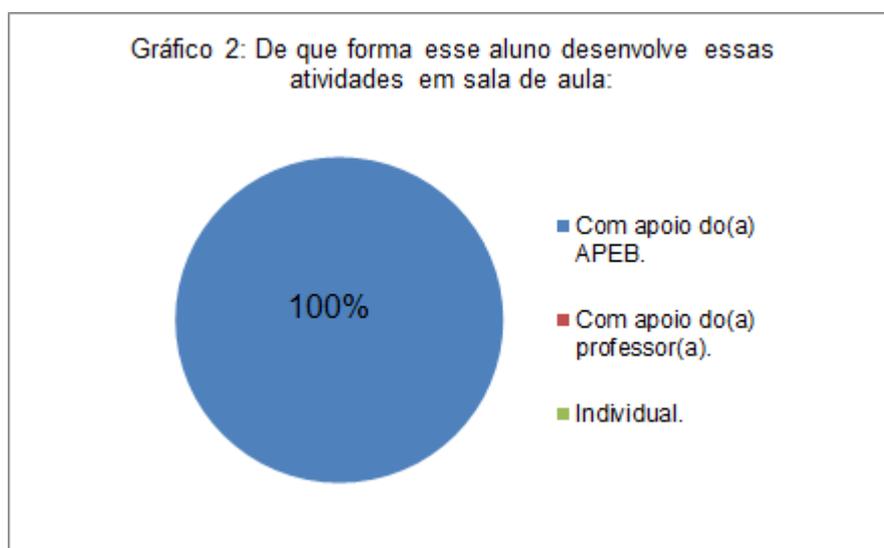
6.1 PLANEJAMENTO

Iniciamos nossos questionamentos aos participantes perguntando se durante o planejamento são propostas atividades diferenciadas para o aluno autista. Ao analisar o gráfico abaixo, pode-se observar que todos os professores afirmaram incluir em seus planejamentos práticas necessárias à inclusão do aluno.



De acordo com Frias (2010), propor práticas diferenciadas para o atendimento ao aluno “implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação”.

Dessa forma, fez-se necessário questionar ao professor como o aluno desenvolve essas atividades em sala de aula (gráfico 2). Todos afirmaram que este desenvolve as atividades com apoio da APEB - Auxiliar de Professor da Educação Básica, que é um profissional que auxilia o professor dentro e fora da sala de aula regular com alunos com NEE, visto que, para a realização de algumas atividades o autista precisa de uma atenção maior, sendo muitas vezes difícil para o professor atender a todos ao mesmo tempo.



Diante dessa questão, voltamos ao questionamento e percebemos, a partir do questionário, que os professores não executam junto ao aluno as atividades que dizem planejar (gráfico 1). Logo, podemos afirmar que não conhecem as suas reais necessidades ou possibilidades pois, segundo eles, as APEB's são orientadas para realizar essas atividades. Inferimos ainda que não há uma aproximação dos professores em relação ao contexto do aluno para realmente traçar estratégias que auxiliem na aprendizagem desse educando que, de acordo com Lago (2007, p.162), essas se constituem:

[...] a partir da relação com os alunos e estas se caracterizam principalmente por uma flexibilidade na execução das atividades, planejamento em função dos interesses e facilidades da criança com necessidades especiais e incentivos à participação e interação com os colegas. (LAGO, 2007, p.162)

Cabe ressaltar que as APEB's, em sua maioria, não possuem formação pedagógica para garantir efetivamente a aprendizagem do aluno.

Quando questionados se sentem dificuldades para inserir em seu planejamento práticas necessárias para a inclusão do aluno autista, a maioria dos professores afirmou que possui dificuldades, conforme mostra o gráfico 3.



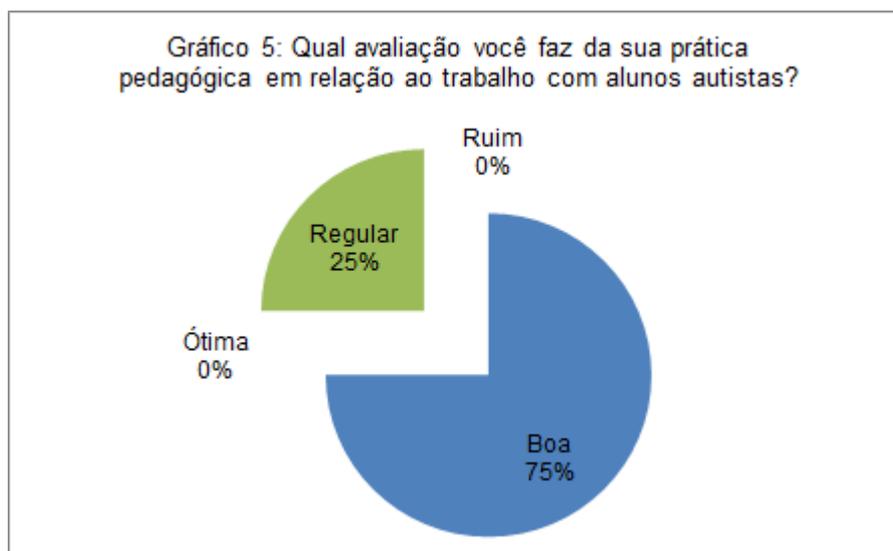
Diante da dificuldade afirmada pelos professores (gráfico 3), podemos supor que essas sejam relacionadas à falta de *conhecimentos sobre o aluno* ou falta de *demandas por conhecimentos necessários à prática pedagógica*, como aponta Matos e Mendes, (2014, p.49), que se configuram estratégias importantes que facilitam o trabalho do professor junto ao aluno.



Ao serem questionados a respeito do apoio da equipe pedagógica da escola em que atuam, como mostra no gráfico 4, a maioria afirmou ter esse apoio pedagógico, o que se faz importante, pois uma escola inclusiva não se faz apenas com o esforço do professor, mas com o apoio de toda escola, a partir da constituição de uma equipe interdisciplinar. Conforme recomenda o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005, p.9):

[...] um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo. Por este motivo, a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor.

Sobre a avaliação que os professores fazem da sua prática pedagógica em relação ao trabalho com alunos autistas, 75% avaliaram que sua prática frente ao aluno autista é boa e apenas 25% como regular, conforme mostra o gráfico 5.



Para melhor compreensão, são apresentadas as justificativas que melhor conviesse aos entrevistados, tais como:

Professor 1:

“[...] proponho atividades diferenciadas para esse aluno, dentro das limitações dele. Mas ainda temos muito que avançar para trabalhar com alunos autistas, pois existem casos com alunos bem limitados”.

Professor 2:

Fica muito na mão do professor de sala de aula que não tem formação específica e os professores especialistas não se envolvem muito. O aluno tem muito comprometimento o que dificulta a ação. Já trabalhei com dois alunos autistas e consegui alfabetizá-los, esse ano está muito difícil atuar, pois o aluno é muito comprometido.

Professor 3:

Há atividade específica com o autista que ele precisa fazer em silêncio e virado para parede e na sala de aula isso é inviável.

Percebemos, pelas justificativas dos professores, que há ainda muitas dificuldades em relação ao trabalho com o aluno autista devido às suas limitações e à falta de conhecimento do professor, conforme justifica o professor 2.

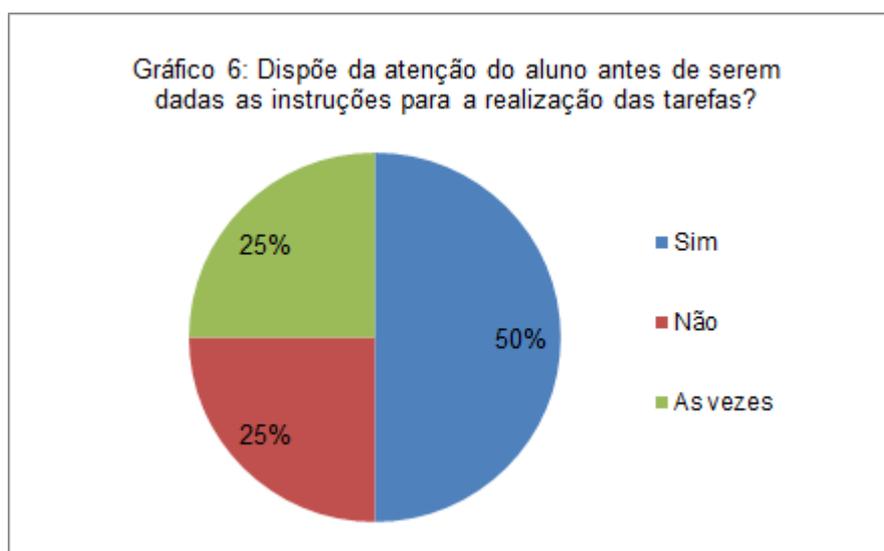
A fala do professor 3 caracteriza-se mais como um processo de exclusão do aluno. Sobre essa temática, o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005, p.10) aponta que “algumas metodologias para tratar dessa questão propõem a individualização do ensino através de planos específicos de aprendizagem para o aluno”. No entanto, essa prática torna-se de caráter excludente, pois conforme o próprio documento “um plano individualizado, nessa perspectiva, pode ser um reforço à exclusão”.

6.2 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

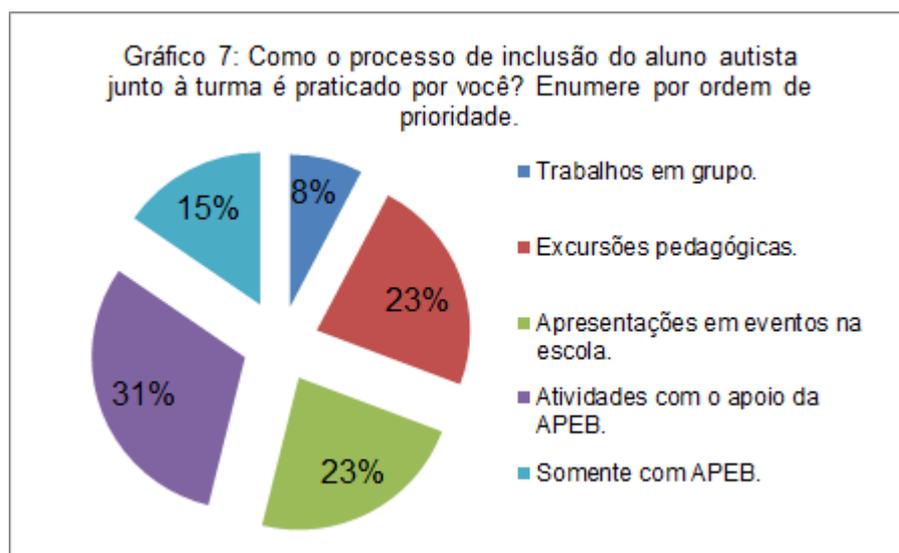
Diante das questões relacionadas ao planejamento, procuramos saber em relação ao desenvolvimento das atividades se os professores dispõem da atenção do aluno antes de serem dadas as instruções para a realização das tarefas. As respostas, de acordo com o gráfico 6, demonstram certa indecisão do grupo de professores, uma vez que afirmaram no segundo questionamento do planejamento (ver gráfico 2), que os alunos realizam as atividades com apoio exclusivo da APEB, portanto, eles não demonstram realmente dispor da atenção do aluno. Sobre essa questão Poker e Zanellato (2012, p. 2) discordam, afirmando que:

É o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades. (POKER e ZANELLATO, 2012, p. 2)

Diante de tal afirmação, podemos dizer que a presença do professor frente ao aluno faz-se necessária para que conheça melhor suas necessidades e potencialidades, uma vez que o professor é um dos responsáveis pela garantia da aprendizagem do aluno, conforme apresenta no gráfico 6.



Sendo o professor um dos responsáveis pela garantia da aprendizagem do aluno, foi questionado como o processo de inclusão do aluno autista junto à turma é praticado por ele, de forma que enumerasse por ordem de prioridade. O gráfico 7 mostra que 31% inclui o aluno autista junto a turma, realizando as atividades com o apoio da APEB e apenas 8% desenvolve trabalhos em grupos.



Pode-se observar que a inclusão não acontece efetivamente, pois incluir para os professores, como mostra o gráfico 7, é simplesmente estar com o autista em sala de aula. Entendemos, porém, que o professor que deve propor estratégias

diferenciadas para o aluno de forma que possibilitam a inserção frente às atividades propostas.

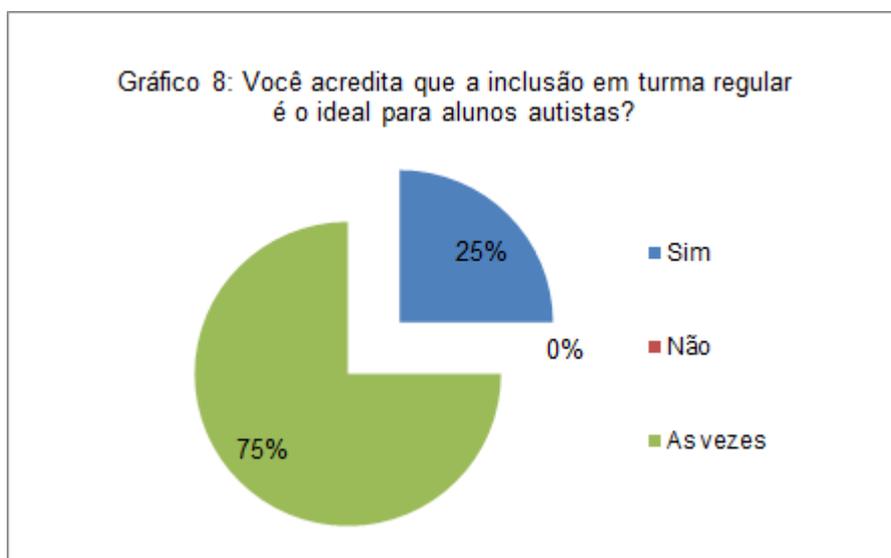
Bordenave e Pereira (2007) apud Briant e Oliver (2012, p.143) destacam que:

As estratégias estão relacionadas com a forma de oferecer ao aluno oportunidade para viver as experiências desejadas, são também as maneiras de estruturar a atividade, isto é, estabelecer situações de ensino-aprendizagem, em que haja uma alta probabilidade de que ditas experiências realmente aconteçam. (BORDENAVE e PEREIRA, 2007, apud BRIANT e OLIVER, 2012, p. 143)

O gráfico 7 mostra que apenas 8% dos professores desenvolve com os alunos autistas trabalhos em grupos frente a turma.

Frias (2010), ao falar sobre o processo de inclusão do aluno na sala de aula, aponta que é necessário haver o desenvolvimento de trabalhos em grupos. No entanto, percebemos que essa prática não acontece efetivamente.

Questionamos, então, aos professores se acreditam que incluir o aluno autista em turmas regulares é o ideal. 75% afirmaram que às vezes e apenas 25% afirmaram que se deve incluir o aluno autista em sala de aula regular, como mostra o gráfico:



Foi solicitado, então, que os professores justificassem suas respostas:

Professor 1:

Em alguns casos, a inclusão se torna muito difícil, pois o aluno é muito comprometido e limitado, mantê-lo em sala é complicado.

Professor 2:

Quando o aluno tem outras deficiências, acredito que deva ter maior orientação ao professor e a escola deva estar mais preparada do contrário acaba sendo “estar” na sala.

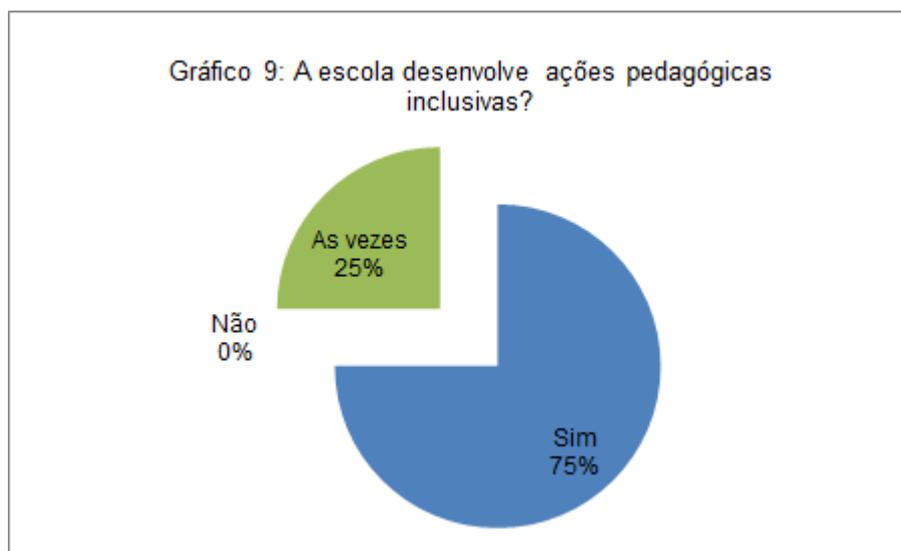
Professor 3:

Depende do grau de autismo que ele tem e as técnicas desenvolvidas para o autista precisa de melhor atendimento.

Conforme aponta Frias (2010), “[...] ainda, faz-se necessária uma maior competência profissional, projetos educacionais mais elaborados, uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais”. Percebemos que os professores se sentem inseguros frente às necessidades dos alunos, (muitas vezes por não ter conhecimento sobre o transtorno), o que impede a construção de estratégias que auxiliem na inclusão do autista.

Essa insegurança implica também na falta de reestruturação do sistema educacional brasileiro, pois de acordo com Frias (2010), “[...] as escolas regulares necessitam se adequar às necessidades dos seus alunos de modo que os mesmos permaneçam e se desenvolvam no ambiente escolar. [...] Eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista [...]”.

Para finalizar nossa coleta de dados, questionamos aos professores se a escola desenvolve ações pedagógicas inclusivas. Como mostra o gráfico 9, a maioria afirmou que tais ações são praticadas.



Solicitamos então que especificassem quais são essas ações, de modo que melhor conviesse aos entrevistados:

Professor 1:

O aluno apresenta uma proposta pedagógica diferenciada.

Professor 2:

A escola não diferencia, eles participam de todos os momentos se isso for possível a eles.

Professor 3:

Todos são inseridos dentro de suas necessidades, há um trabalho direcionado com os alunos em geral que faz com que o processo de inclusão seja automático, o que precisa é de mais horas da professora na sala de recurso para o atendimento deles.

Percebemos pelas justificativas dos professores que, ao abordar sobre o assunto, não conseguiram descrever quais eram essas ações, mesmo afirmando que as desenvolve. Podemos dizer que há falta de conhecimento dessas práticas ou a escola não as possui de maneira clara em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

De acordo com o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (DSPI), propor práticas educativas inclusivas não é papel exclusivo do professor, mas de todo o

corpo docente, inclusive da equipe pedagógica multidisciplinar e interdisciplinar (BRASIL, 2005).

As falas dos professores 2 e 3 demonstram a falta de preocupação da equipe escolar diante das necessidades dos alunos, de forma que os alunos precisam se adequar à escola, enquanto Frias (2010), afirma que as escolas regulares necessitam se adequar às necessidades dos seus alunos de modo que estes permaneçam e se desenvolvam no ambiente escolar.

Mantoan (2003, p.31) alerta:

[...] ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais. (MANTOAN, 2013, p. 31)

Desse modo, acreditamos que é preciso que a equipe escolar compreenda o que é inclusão e o seu real sentido, para realmente realizar um trabalho que envolva os alunos nas suas diversas necessidades, de forma que seja garantida a aprendizagem, autonomia e sua permanência no contexto escolar, conforme ressalta Mantoan (2003, p.31) “Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das dificuldades que escolas e professores enfrentam em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), faz-se necessária a constante busca pela inclusão desses alunos, de forma que tenham seus direitos à aprendizagem garantidos.

Diante da fala dos professores participantes dessa pesquisa, foi possível perceber uma atitude rasa a respeito da inclusão e pouco contato com o aluno, principalmente na realização de suas atividades, sendo que estas se caracterizam um momento propício para que o professor conheça as necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno. O processo de inclusão na visão de alguns professores se dá ao simples fato do aluno estar matriculado na instituição, de forma que este precisa se adequar à realidade da escola.

Diante do exposto, faz-se necessária por parte da equipe escolar a inserção de práticas diferenciadas e objetivas para o atendimento aos alunos autistas, uma vez que os professores não conseguiram descrever quais as práticas dentro do contexto escolar estão voltadas para a realização da inclusão do aluno frente às atividades que eles propõem.

Podemos dizer ainda, que os professores demonstraram insegurança sobre como agir com o aluno autista e incerteza se de fato o trabalho que desenvolve se caracteriza como processo de inclusão. Apesar de existir a legislação específica sobre a inclusão do aluno autista na escola, percebe-se que a inclusão não é praticada e ou valorizada pela instituição que possui alunos com autismo. Não se sabe ao certo o motivo, mas independentemente dessa justificativa, sabe-se que o aluno autista necessita que a escola se adapte a ele, e não ele à escola.

REFERÊNCIAS

BARBERINI, K.Y: A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.16, n.1, p. 46-55, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006> Acesso em: 10 de abril de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 18 de abril de 2018.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaideinclusao.pdf>> Acesso em 15 de maio de 2018.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação básica/Secretaria da Educação Especial–MEC SEESP**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 20 de abril de 2018.

_____, Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 09 de junho de 2018.

_____. LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 10 de Abril de 2018

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, Jan.-Mar., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a10v18n1.pdf>> Acesso em: 10 de Abril de 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> . Acesso em 10 de abril de 2017.

FRIAS, E.M.A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> . Acesso em: 10 de Abril de 2018

LAGO, M. Autismo na Escola: Ação e reflexão do professor. 2007, 167 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13077/000638908.pdf>> Acesso em: 10 de abril de 2018.

MACIEL, D.A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Ed. 2ª. Brasília: Editora Unb., 2015. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro3.pdf>> Acesso em: 20 de abril de 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo : Moderna, 2003. Disponível em: <<https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>> Acesso em 10 de Abril de 2018

MATOS, S.N; MENDES, E.G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00009.pdf>>. Acesso em: 10 de Abril de 2018

MELLO, A.M.S.R; **Autismo**. Guia prático. Ed. 2ª. 2001. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/livros/pdf/AutismoGuiaPratico.pdf>> Acesso em: 7 de Maio de 2018

SILVA, E.A. Os desafios do autista no cotidiano escolar. Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2340/1/2011_EvaldoAlvesdaSilva.pdf> Acesso em: 05 de Abril de 2018

STELZER, F.G: uma pequena história do autismo. **Cadernos Pandorga de Autismo**. Rio Grande do Sul, v.01, 2010. Disponível em: <<http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga-Caderno1.pdf>> Acesso em: 11 de abril de 2018

WHITMAN, T.L; **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo, 2015. M.Books do Brasil. Editora LTD.

ZANELATO, D. ; POKER, R.B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, São Paulo, v. 7, nº 1, p. 147-158, 2012. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139929/ISSN2236-9708-2011-4915-4927.pdf?sequence=1>> Acesso em: 10 de abril de 2018.

APÉNDICE

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Aracruz, maio de 2018.

Senhor (a),

Por meio desta apresentamos os (a) acadêmicos (a) Nely de Jesus Silva Ferreira e Thais Ribeiro Santos, do Curso de Pedagogia, devidamente matriculado (a) nesta Instituição de ensino, que estão realizando o trabalho de conclusão de curso.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a atividade através da coleta de dados com a aplicação de um questionário, sendo o instrumento necessário para a realização desta.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento destas futuras profissionais e da pesquisa científica em nossa região.

Atenciosamente,

.....
Prof.^a Orientadora Ms. Marta Rossoni

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa desenvolvida pelos (a) acadêmicos (a): Nely de Jesus Silva Ferreira e Thais Ribeiro Santos, e permito que obtenham dados, por meio de entrevista da minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Aracruz, _____ de _____ de 2018.

Nome completo do pesquisado

Cientes: _____

Nely de Jesus Silva Ferreira e Thais Ribeiro Santos

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Prezado respondente,

Este questionário enquadra-se numa pesquisa de campo de um trabalho de conclusão de curso, realizado nas Faculdades Integradas de Aracruz- FAACZ. Não é necessária sua identificação em nenhuma das folhas. Pedimos por gentileza que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões, sendo que na maioria delas você irá assinalar com um "X" a sua opção de resposta. Agradecemos a sua colaboração.

I - IDENTIFICAÇÃO:

Turma(s) na qual trabalha:

Faixa etária dos alunos com que trabalha:

Situação funcional: Efetiva () Contratada ()

Trabalha em outra instituição? () Não () Sim: Pública () Privada ()

II - EXPERIÊNCIA

Tempo de experiência no magistério:

Menos de 3 anos () Entre 3 e 5 anos () Mais de 5 anos ()

Tempo de experiência no ensino fundamental:

Menos de 3 anos () Entre 3 e 5 anos () Mais de 5 anos ()

Tempo de experiência nesta escola:

Menos de 3 anos () Entre 3 e 5 anos () Mais de 5 anos ()

III - FORMAÇÃO

Nível médio:

Ensino Médio: Magistério ()

Nível superior:

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação:

Sim () Não ()

Lato Sensu:

Especialização em _____

Stricto sensu:

() Mestrado () Doutorado

IV – PLANEJAMENTO

1. Durante seu planejamento você propõe atividades diferenciadas para o seu aluno autista?

() Sim

() Não

() Às vezes

2. De que forma esse aluno desenvolve essas atividades em sala de aula:

() Com apoio do(a) APEB

() Com apoio do(a) professor(a)

() Individual

3. Você sente dificuldades para inserir em seu planejamento práticas necessárias para a inclusão do aluno autista?

() Sim

() Não

() Às vezes

4. Você orienta a APEB para a realização de atividades de intervenção específicas para o aluno autista?

- Sim
- Não
- Às vezes
- O aluno não tem APEB.

5. Tem apoio da equipe pedagógica da escola onde você trabalha?

- Sim
- Não
- Às vezes

6. Qual avaliação você faz da sua prática pedagógica em relação ao trabalho com alunos autistas?

- Boa
- Ótima
- Regular
- Ruim

Por quê?

V - DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

7. Dispõe da atenção do aluno antes de serem dadas as instruções para a realização das tarefas?

- Sim
- Não
- Às vezes

8. Como o processo de inclusão do aluno autista junto à turma é praticado por você? Enumere por ordem de prioridade:

- Trabalhos em grupo.
- Excursões Pedagógicas.
- Apresentações em eventos na escola.
- Atividades com o apoio da APEB.
- Somente com APEB.

9. Você acredita que a inclusão em turmas regular é o ideal para alunos autistas?

- Sim
- Não
- Às vezes

Por quê?

10. A escola desenvolve ações pedagógicas inclusivas?

- Sim
- Não
- Às vezes

Quais?
