



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ASSÚ-RN SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO EM SALAS DE AEE NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO**

PATRÍCIA SANTOS SOUZA DA SILVA

MOSSORÓ-RN

2024

PATRÍCIA SANTOS SOUZA DA SILVA

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ASSÚ-RN SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO EM SALAS DE AEE NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antônia Batista Marques

MOSSORÓ- RN

2024

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586s Silva, Patrícia Santos Souza da
Significações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Assú-RN sobre inclusão de crianças com autismo em salas de AEE no período pós-pandêmico. / Patrícia Santos Souza da Silva. - Mossoró, 2024.
135p.

Orientador(a): Profa. Dra. Antônia Batista Marques.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Autismo. 2. Inclusão. 3. AEE. 4. Pandemia da Covid-19. 5. Significações. I. Marques, Antônia Batista. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título

PATRÍCIA SANTOS SOUZA DA SILVA

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ASSÚ-RN SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO EM SALAS DE AEE NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/_____.

Banca examinadora

Profa. Dra. Antônia Batista Marques (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Aldeci Fernandes da Cunha (Suplente 1 Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Fábio Alves Gomes (Examinador Externo)
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Profa. Dra. Daliane do Nascimento dos Santos (Suplente 2 Externo)
Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força e sabedoria que me sustentaram em cada etapa desta jornada. Sem sua presença constante e graça, não teria sido possível superar os desafios e encontrar sentido nas dificuldades. Foi sua luz que guiou meus passos e me deu serenidade nos momentos mais difíceis. Me sinto vencedora, sou a única pessoa de toda a minha família graduada e agora pós-graduada em uma Universidade pública, gratuita e de qualidade.

Dedico aos meus filhos Tássio, Alane e Arthur, minha inspiração diária e maior motivo para seguir em frente. Vocês são a razão pela qual continuo buscando ser melhor e lutar por meus sonhos. Cada sorriso e abraço de vocês me deu ânimo para prosseguir, especialmente nos dias em que o cansaço parecia ser maior do que a minha capacidade de continuar.

Agradeço profundamente à minha família (mãe, irmãos e sobrinha), em especial minha mãe, a mulher mais forte e resiliente que conheci em toda a minha vida, admiro a sua força Mainha! Obrigada por estarem ao meu lado em todos os momentos, celebrando cada conquista e amparando-me nas dificuldades. Vocês foram meu porto seguro, e é um privilégio poder contar com o apoio incondicional de cada um. Minhas vitórias também são de vocês.

Ao meu irmão *in memoria*, eu dedico este trabalho. Não foi fácil te perder de uma forma tão brutal e enfrentar todo esse processo de luto enquanto tentava/tento superar sua partida, o luto é uma dor infinita.

Agradeço também ao meu esposo Cleudson, pela paciência, compreensão e apoio incondicional ao longo desta jornada. Sua presença foi um alicerce em todos os momentos de desafios, oferecendo sempre palavras de incentivo e suporte para que eu seguisse em frente. Suas contribuições foram essenciais para que eu conseguisse concluir mais essa etapa com dedicação e foco. Obrigada pelo apoio que me deu quando desacreditei ser possível concluir este ciclo.

Aos amigos, que foram companheiros incansáveis nesta caminhada, ofereço minha gratidão, em especial a Lucas Sullivan, Zilma, Mônica, Daliane, Rayda, Aldeci, Airton, Mirelly, Euzélia, e Atalyne. Rosi e Mara minhas amigas de Remanso-Ba, por sempre orarem por mim e acreditarem no meu potencial, cada palavra de encorajamento, cada gesto de carinho e apoio me ajudaram a manter o equilíbrio e a alegria ao longo dessa jornada. Obrigada por estarem sempre presentes, compreendendo minha ausência e me incentivando a seguir adiante; gratidão pelas conversas e as relações que constituímos.

À minha orientadora, Dra. Antônia Batista Marques, que, confiou em mim e em meu desenvolvimento pessoal e acadêmico e por ter abraçado esta pesquisa e caminhada de mãos

dadas comigo, com paciência, dedicação e sabedoria, me guiou por esse processo de forma tão enriquecedora. Sua orientação e conselhos foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço profundamente por acreditar em mim, por me ensinar com generosidade e por compartilhar sua experiência de maneira tão inspiradora.

Agradeço aos professores Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa, Dr. Fábio Alves Gomes, Dra. Daliane do Nascimento Rodrigues e Dr. Aldeci Fernandes da Cunha, por terem aceitado o nosso convite em participar da nossa banca examinadora e por ter contribuído de forma sublime com a nossa pesquisa, diante de toda experiência que vos têm.

Agradecimento aos docentes do POSEDUC pela oportunidade de vivenciar momentos significativos durante as disciplinas ministradas repletas de ensinamentos e reflexões a partir de mediações nos diálogos e nas atividades propostas.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, deixo aqui meu sincero agradecimento. Esta conquista é fruto da colaboração e do apoio de cada um de vocês.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa **Formação Humana, Docência e Currículo** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e integra o projeto de pesquisa **Pandemia da Covid-19 e seus impactos na educação básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola**. É qualitativa, evidencia o caráter subjetivo-objetivo das significações postas pelas professoras no período pós-pandêmico. Tem como pergunta de partida **quais as significações constituídas por professoras que atuam na sala de AEE acerca da inclusão de crianças com TEA pós pandêmico social causado pela pandemia da Covid-19?** E como objetivo **apreender as significações constituídas por professoras que atuam na sala de AEE acerca da inclusão de crianças com autismo pós-isolamento social causado pela pandemia da Covid-19**. Está fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica de Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev e seguidores. A gênese dessa Psicologia está centrada no método do Materialismo Histórico-Dialético. A produção das informações se dá através da realização da entrevista reflexiva, com duas professoras que atuam no AEE em uma escola pública do município de Assú-RN. A análise e interpretação das informações foi realizada através dos núcleos de significação de Soares e Machado. Os resultados estão sintetizados em dois núcleos: Núcleo de significação 1: AEE no retorno das aulas presenciais pós-pandemia da Covid-19, e Núcleo de significação 2: inclusão de crianças com TEA na sala de AEE: igualdade de condições. Como proposição apontamos: a continuidade dos estudos, com ênfase na formação docente continuada e a possibilidade de expandir a pesquisa envolvendo outros profissionais que fazem parte do AEE, bem como as famílias das crianças atendidas.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; AEE; Pandemia da Covid-19; Significações.

ABSTRACT

This research is linked to the **Human Formation, Teaching and Curriculum** research line of the Postgraduate Program in Education at the State University of Rio Grande do Norte, and is part of the research project Covid-19 Pandemic and its impacts on basic education in Brazil: diagnosis and intervention proposals at school. It is qualitative and highlights the subjective-objective nature of the meanings posed by teachers in the post-pandemic period. Its starting question is: **what are the meanings constituted by teachers who work in the AEE classroom regarding the inclusion of children with ASD after the social pandemic caused by the Covid-19 pandemic?** And its objective is **to understand the meanings constituted by teachers who work in the AEE classroom regarding the inclusion of children with autism after social isolation caused by the Covid-19 pandemic.** It is based on the theoretical-methodological assumptions of the Socio-Historical Psychology of Lev Semenovitch Vygotsky and his collaborators Alexander Romanovich Luria and Alexei Nikolaievich Leontiev and followers. The genesis of this Psychology is centered on the method of Historical-Dialectical Materialism. The production of information occurs through reflective interviews with two teachers who work in the AEE at a public school in the city of Assú-RN. The analysis and interpretation of the information was carried out through the meaning cores of Soares and Machado. The results are summarized in two cores: Meaning core 1: AEE in the return of in-person classes after the Covid-19 pandemic, and Meaning core 2: inclusion of children with ASD in the AEE classroom: equal conditions. As a proposition, we point out: the continuity of studies, with an emphasis on continuing teacher training and the possibility of expanding the research involving other professionals who are part of the AEE, as well as the families of the children served.

Keywords: Autism; Inclusion; Specialized Educational Assistance; Covid-19 Pandemic; Meanings.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Movimento das categorias de análise do estudo | 58 |
| Figura 2 - Representação do caminho percorrido do nosso estudo | 62 |
| Figura 3 - Representação do campo de pesquisa e das colaboradoras | 63 |
| Figura 4 - Movimento de construção da Entrevista Reflexiva | 70 |
| Figura 5 - Articulação dos Núcleos de Significação | 81 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Exemplo ilustrativo do levantamento dos Pré-Indicadores | 78 |
| Quadro 2 - Exemplo ilustrativo da sistematização dos Indicadores | 79 |
| Quadro 3 - Sistematização dos Núcleos de Significação | 80 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BA – Bahia

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAA- Comunicação Alternativa e Aumentativa

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

IDEA- Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

NS – Núcleos de Significação

OMS – Organização Mundial de Saúde PB Paraíba

PARFOR- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEI – Plano Educacional Individualizado

PSH – Psicologia Sócio-Histórica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Norte

RN – Rio Grande do Norte

AS – Síndrome de Asperger

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

NEM TUDO SE ENQUADRA...

Ouço uma canção e me deleito com a combinação de notas que notas não sei.

Ouço pássaros cantarem e aprendo com uma “língua” que desconheço a tradução.

Olho para o vento e sinto uma plenitude que não vejo.

Olho à minha volta e vejo muitas coisas, mas não sei o seu devido lugar.

Pássaros voam em direções variadas.

O vento ora corre, ora permanece parado.

Pergunto-me: por que nem tudo fica “arrumadinho”, conforme o combinado?

Conjecturo: porque o viver não se encaixa em enquadres das caixas que buscamos enquadrar.

Nem tudo se enquadra, porque há muitas direções para os voos.

Nem tudo se enquadra porque não somos quadrados, nem redondos, nem uniformes

Nem tudo se enquadra porque somos singularmente plurais.

Nem tudo se enquadra porque nossos tamanhos nem sempre correspondem aos tamanhos dos enquadres.

Nem tudo se enquadra porque somos gente e não coisas enquadráveis.

Nem tudo se enquadra porque a vida é um movimento contínuo que escapa a enquadres.

Nem tudo se enquadra porque não importa enquadrar.

Nem tudo se enquadra porque viver é o que mais importa (Sousa¹, 2019).



Fonte: Elaborada pela pesquisadora² (2023).

¹ O poeta José Edilmar de Sousa é pai de uma criança autista. Esse poema foi dedicado ao filho.

² Imagem recriada pela pesquisadora; os elementos foram retirados do domínio público do Canva e Google, e adaptado cores e detalhes.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| SEÇÃO 1: TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: TRILHANDO CAMINHOS E ME CONSTITUINDO, POIS, CADA INDIVÍDUO CONSIDERA SEU DESTINO DE MANEIRA ÚNICA..... | 14 |
| 1.1 Da trajetória de vida e formação aos processos de significação na emersão da pesquisa acadêmica..... | 14 |
| 1.2 Síntese sobre os elementos essenciais para a realização da pesquisa..... | 22 |
| SEÇÃO 2: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM CAMINHO PARA A IGUALDADE NA DIVERSIDADE..... | 27 |
| 2.1 Políticas e Legislações..... | 27 |
| 2.2 Apontamentos sobre TEA e AEE | 38 |
| 2.2.1 Transtorno do Espectro Autista: história, conceito e direitos..... | 39 |
| 2.2.2 O Atendimento Educacional Especializado e a criança com Transtorno do Espectro Autista..... | 51 |
| SEÇÃO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DA TEORIA AO TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 56 |
| 3.1 A PSH e a concepção de pesquisa..... | 56 |
| 3.2 As categorias definidas para a pesquisa e o processo de construção das informações..... | 58 |
| 3.3 Tessitura metodológica da pesquisa: do encontro com o objeto à concepção de pesquisa adotada..... | 61 |
| 3.4 Caracterizando o campo de pesquisa: tecendo saberes na sala de AEE..... | 63 |
| 3.5 Conhecendo as professoras colaboradoras..... | 64 |
| 3.6 Procedimento de construção das informações: Entrevista Reflexiva..... | 68 |
| 3.7 Núcleos de significação: procedimento de análise e interpretação das informações produzidas..... | 76 |
| 3.7.1 Levantamento dos pré-indicadores..... | 77 |
| 3.7.2 Sistematização dos indicadores..... | 78 |
| 3.7.3 Sistematização dos Núcleos de Significação..... | 79 |
| SEÇÃO 4: O MOVIMENTO DE INTERPRETAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: CONSTITUINDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PROFESSORAS..... | 81 |
| 4.1 Núcleo de significação 1: AEE no retorno das aulas presenciais pós-pandemia da Covid-19..... | 82 |
| 4.2 Núcleo de significação 2: Inclusão de crianças com TEA na sala de AEE: igualdade de condições..... | 90 |
| SEÇÃO 5: REFLEXÕES FINAIS: DESAFIOS, APRENDIZADOS E CAMINHOS..... | 102 |
| REFERÊNCIAS..... | 106 |
| APÊNDICES..... | 110 |

A minha maneira

Eu sei, se aqui cheguei, se conquistei o que eu queria cheguei porque teimei, porque apostei na travessia não fiz tudo o que eu quis, mas sou feliz, não fui perfeito. Errei, mas procurei fazer direito.

(Antônio Cardoso).



Fonte: elaborada pela pesquisadora³. (2023)

³ Imagem recriada pela pesquisadora, os elementos foram retirados do domínio público do Canva e Google, e adaptado cores e detalhes.

SEÇÃO 1: TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: TRILHANDO CAMINHOS E ME CONSTITUINDO, POIS, CADA INDIVÍDUO CONSIDERA SEU DESTINO DE MANEIRA ÚNICA

Esta seção tem por objetivo, em primeiro momento, apresentar minha historicidade⁴ a partir de uma narrativa de reflexão, que visa desvendar os significados que emergem da interação humana, originados de relacionamentos e emoções compartilhados em meu meio social. Desse modo, busco expor ao leitor as diversas manifestações sociais, profissionais e acadêmicas ao longo da minha jornada.

Além disso, ao leitor, apresento as mediações que contribuíram para a escolha deste objeto de pesquisa, cujo objetivo é apreender as significações constituídas por professoras que atuam na sala de AEE acerca da inclusão de crianças com autismo, pós-isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Ressalto que essa escrita leva em consideração a minha trajetória de vida pessoal, estudantil, acadêmica e profissional.

No segundo momento, de forma breve, apresento elementos essenciais para a realização da pesquisa, quais sejam: justificativa; problema de pesquisa; objetivo; metodologia e referencial teórico, além da estrutura da dissertação.

1.1 Da trajetória de vida e formação aos processos de significação na emersão da pesquisa acadêmica

A humanidade parece ser definida mais pelo que a separa do que pelo que a une, ou seja, o que se tem em comum. Nessa perspectiva, partilha-se a necessidade de um novo olhar acerca do ser humano e da concepção de que a nossa história é transformativa e permite a complexificação da compreensão do mundo. É relevante compreender como o processo de formação, as trajetórias, os caminhos percorridos e o conjunto de escolhas feitas podem diretamente contribuir e influenciar o desenvolvimento social, histórico e profissional. A mediação, por exemplo, como possibilidade de transformação social, estabelece significações nas relações entre os sujeitos e esses modificam e/ou recriam a realidade, dando uma ‘nova forma’ aos contornos sociais (comportamentos, identidades etc.) e, ao mesmo tempo, isso impacta na nossa constituição do ser, do sujeito.

Ao escrever toda a minha trajetória, se o fizesse em riqueza de detalhes, certamente, não caberia neste trabalho. Assim, faz-se importante trazer alguns elementos, que me constituem

⁴ Por esse motivo, em vários momentos o texto se apresentará na primeira pessoa do singular.

todos os dias, e que de certa forma, é uma mola propulsora, que me impulsiona a lutar por dias melhores, não somente para mim e para minha família, mas para que um dia possamos ver um mundo mais justo e inclusivo.

Trago, por exemplo, algo bem importante acerca da necessidade que temos de receber incentivo: estudar sempre foi minha paixão desde muito pequena, minha mãe nunca incentivou aos seus filhos que estudar seria algo importante para nosso futuro, ela não sabia e não compreendia a importância disso, pois muito nova abandonou os estudos para trabalhar no campo, logo depois se casou e construiu uma família com cinco filhos.

Nasci em 1984, sou negra, filha de mulher negra, e órfã de pai com apenas 1 ano de idade. Fazendo um elo da minha historicidade com a realidade do objeto desta pesquisa, lembro-me que, aos 7 anos de idade, não entendia bem o motivo da minha vizinha manter a sua filha encarcerada e com o pé preso há uma corrente. Eu era uma criança e não via a deficiência; não percebia o transtorno, via apenas uma outra criança por trás de um portão com grades querendo brincar. Na verdade, eu não tinha consciência do que acontecia ali naquele espaço/tempo. Na época, quando indagava o motivo dela não poder sair para brincarmos, a desculpa era a mesma, “ela tem 18 anos e você apenas 7 anos”. Hoje relembro e analiso o passado e vejo que a inclusão era algo bem ausente na época. A menina que estava por trás daquele portão, não frequentava a escola, e os olhos da sociedade eram fechados para história dela; o seu direito foi omitido socialmente, não tinha ninguém para intervir naquele cenário.

Com o passar do tempo, percebi que a garota estava frequentando uma espécie de escola, mas que era diferente da minha. Já a minha prima por ser surda, não frequentava nenhuma escola. A Associação Pestalozzi era uma ‘escola especial’ e, portanto, os matriculados/atendidos/assistidos eram apenas pessoas com transtornos e deficiências, que não poderiam ser incluídos na escola comum de ensino, mas com um tempo, passaram a ofertar outros serviços como terapias, fisioterapias e a sala AEE.

Nesse sentido, percebia que eles só poderiam ter contato com os seus pares deficientes, isto é, pessoas que tinham os mesmos transtornos. Isso pode ser entendido hoje como um prejuízo à formação da pessoa com deficiência, uma vez que, essa política impossibilita-os da promoção de sua interação social. Nessa perspectiva, o contato interacional, provavelmente, poderia promover aprendizagem por menor que fosse, pois, o sujeito é passível de aprender com tudo que o cerca, ou seja, com o meio no qual está inserido.

Durante mais de 200 anos esses sujeitos com deficiência e transtornos foram excluídos da sociedade, sendo considerados indignos de serem educados/alfabetizados. Segundo literatura especializada, no ano de 1946 as pessoas com deficiência ainda eram perseguidas e

executadas, e que somente após a declaração de Salamanca em 1994 pudemos observar avanços importantes na inclusão desses sujeitos. A Declaração de Salamanca foi adotada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Esse documento foi elaborado com o objetivo de promover a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais.

A declaração de Salamanca defende que todas as crianças, independentemente de suas necessidades físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas entre outras, devem ter acesso à educação regular em escolas de ensino regular. O documento prevê adoção de medidas inclusivas e vê a educação como um direito humano fundamental. Assim, todas as crianças, jovens e adultos têm o direito ao acesso à educação que respeite e desenvolva seu potencial ao máximo. Por conseguinte, a Declaração reconhece que as crianças têm características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem diferentes e que os sistemas educacionais devem ser desenhados e os programas implementados para atender a essa diversidade.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de logo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2º).

Essa definição destaca a complexidade da deficiência e reconhece que ela não é apenas uma característica individual, mas também é influenciada pelas barreiras que existem na sociedade. A deficiência pode ter diferentes naturezas, incluindo aspectos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais. Isso reflete a diversidade das experiências das pessoas com deficiência e a necessidade de abordagens individualizadas⁵ para atender às suas necessidades.

É imprescindível abordar a deficiência de maneira holística, considerando não apenas a condição individual, mas também as barreiras sociais e estruturais que podem impedir a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Isso serve como um guia para políticas e práticas que visam promover a inclusão e a igualdade. Então passo a recordar-me mais uma vez da minha infância.

⁵ Apesar de ir contra a abordagem de Vigotski, muitas vezes é necessário sim um plano individualizado, pois são crianças com TEA e cada uma tem individualidades e subjetividades distintas, assim como as potencialidades, o hiperfoco, também tem as dificuldades de aprendizagem, e é necessário personalizar essa forma de ensinar de acordo com cada individualidade.

Fecho os olhos e lembro-me que os cacos de telhas e pedaços de madeiras que eu juntava, no caminho da escola, eram os personagens das minhas brincadeiras de criança – minhas bonecas, meus alunos. Pedia retalhos na casa da tia Vitória, uma vizinha da minha vó, a qual eu chamava carinhosamente assim. Com esses retalhos, eu que não tinha televisão em casa, passava a tarde toda recortando e amarrando nos cacos de telhas e de madeiras com a intenção de fazer roupinhas; com carvão eu desenhava olhos e boca, e depois colocava todos em posição, para assistirem a aula da professora Patrícia. Dessas recordações tenho e trago os melhores sentimentos. Para o público da educação especial é possível oportunizar a participação, a diversão independentemente dos recursos limitados.

Destaco Inclusão Social no ato de pedir retalhos de tecidos na casa da tia Vitória. Sobretudo, visualizo a importância das conexões sociais e da comunidade na inclusão. Ela contribuiu para minhas atividades criativas, por conseguinte, demonstra como as relações interpessoais podem ser um fator importante na criação de oportunidades e na promoção da inclusão.

Merece destaque, na minha história, o fato de crescer ao lado de uma prima surda e a interação com a cultura da comunidade surda, ajudou-me muito para que hoje eu pudesse ampliar minhas discussões acerca da inclusão com foco na apreensão de significações construídas no ambiente escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de crianças com TEA. Nesse sentido, as Salas de Atendimento Educacional Especializado são espaços destinados a oferecer apoio pedagógico especializado a alunos com deficiência, Transtorno do espectro autista⁶ e altas habilidades ou superdotação, conforme o contexto educacional.

Sublinho a importância da inclusão na educação quando relaciono a brincadeira do ensinar quando eu era criança. Apesar de ser uma brincadeira, estava participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Essa prática da minha infância pode ser relacionada ao ideal de que a educação pode ser uma ferramenta de promoção à inclusão. É oportuno reconhecer que há uma pluralidade de condições e de situações entre os estudantes; compreender isso, é dar oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento às crianças que têm alguma deficiência e/ou transtorno, pois esses possuem formas diferentes de aprender; são únicos em suas potencialidades e fragilidades e/ou limitações dentro de seu espaço e do seu tempo.

⁶ Transtorno do espectro autista é um subtipo do TGD (transtornos globais do desenvolvimento).

As memórias positivas expostas nessa breve narrativa sugerem possibilidades de práticas criativas, sejam elas no contexto educacional ou não. Essas memórias podem se transformar em vivências, que podem potencializar práticas nos processos inclusivos.

Ao longo da minha vida e do meu percurso escolar e acadêmico, percebi que não poderia ser neutra, tampouco indiferente ao processo de educação inclusiva. É mister a mim que faço parte da sociedade, contribuir para uma educação especial e inclusiva e de qualidade, para que não seja um processo educativo que separe e que segregue. O excluído é somente um produto da impossibilidade, da integração e isso não é um sujeito, é um dado. Nas palavras de Paín (1996, p. 15):

O sujeito é não sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento. Um indivíduo recém-nascido, deixado por sua própria conta, não se tornaria um ser humano. Através do conhecimento ele se constitui como ser humano e vai poder se definir como sujeito, como aquele lugar não repetível que cada um considera seu destino.

Percebemos a importância do conhecimento no processo de construção da identidade humana e da própria noção de 'sujeito'. O conhecimento desempenha um papel central na formação da identidade de um indivíduo, pois é por meio dele que me tornei e me torno consciente de mim mesma e do mundo ao meu redor.

É o conhecimento que tem permitido que eu me defina como um ser humano único e individual, com um destino próprio. Sob essa ideia, trago a importância da socialização e da interação com a sociedade para o desenvolvimento humano. Através da educação, da cultura e da interação com outras pessoas, um indivíduo adquire o conhecimento necessário para se tornar parte de uma comunidade e para desenvolver sua identidade, muito embora cada indivíduo tenha sua singularidade.

Cada indivíduo considera seu destino de maneira única. Enfatizamos, então, a singularidade de cada ser humano e como o conhecimento desempenha um papel fundamental na expressão dessa singularidade. Desse modo, podemos sugerir que o conhecimento não é apenas uma aquisição passiva, mas também uma influência ativa na vida de uma pessoa.

O conhecimento aprimora a experiência de alguém e, por sua vez, o sujeito reflete sobre esse conhecimento e como ele afeta sua própria identidade e visão de mundo, interligando então, conhecimento, identidade e socialização e, por esse viés, passa a ressaltar que o conhecimento sobre o que nos cerca desempenha um papel crucial na formação de quem somos como seres humanos individuais e únicos.

Com os sujeitos que são atendidos na sala de AEE não é diferente; o desenvolvimento das práticas de ensino e atendimento para as crianças autistas em sala de aula, no contexto da pandemia da Covid-19, traduz como os processos de ensino se consolidam. Pensar isso no contexto das concepções é refletir criticamente sobre toda essa problemática.

Passei, então, a ver a exclusão como um processo cultural, que evidencia um discurso de verdade a respeito da pessoa com deficiência – ou seja, uma interdição, uma rejeição, uma negação do espaço tempo em que vivem e que se apresentam.

Quando ingressei na UERN, em 2013, já mãe de três filhos, já sabia que queria atuar na educação especial. Eu nunca imaginei estudar em uma Universidade Pública e gratuita, e até tempos atrás eu nem sabia que ela existia e recebiam pessoas da minha classe social e cor. Na minha concepção, a universidade era para os filhos de pessoas com alto poder aquisitivo, e que eu deveria apenas me contentar com o Ensino Médio, pois já considerava isso uma grande vitória. Apesar das inúmeras dificuldades encontradas consegui prosseguir nos estudos, mesmo com todas as adversidades da configuração histórico-social e do contexto de exclusão que também vivia. Naquela época, havia entraves para a efetividade de políticas públicas educacionais.

Lembro-me ainda, sem precisar consultar material, do meu primeiro dia de aula na graduação, do texto com título “A piscina e a universidade”, que trazia uma reflexão do filme *Que horas ela volta?* Por alguns momentos passei a relembrar e até mesmo a relacionar algumas coisas sobre a vida das personagens, Jessica e Val, em que somente elas poderiam passar por cima dos obstáculos, vencê-los, quebrando os tabus que a sociedade classicista impunha.

O texto deixava claro, que para nós enquanto pessoas de menor poder aquisitivo, já chegamos à sociedade, com certo receio de como as pessoas irão nos tratar, de até aonde poderemos chegar; como no próprio texto relata, o simples fato de Val colocar os pés na piscina, já ciente de que aquele ambiente não era para ela, pois não passava de uma simples serviçal.

Entrar para universidade aos 30 anos, casada, com 3 filhos, e apenas com um sonho e uma meta: mudar um pouco a nossa realidade, ter um pouco mais de conforto, e se não for através da educação, como conseguirei? É nessa pergunta que me apego, visto que ela é sim retórica, e daí passo a refletir novamente, porque estou na mesma universidade que um dia saí graduada, mas agora mestranda, o inimaginável está acontecendo em minha vida.

A formação em licenciatura em Pedagogia, de acordo com a resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, habilita o profissional a atuar como professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outras funções didático-pedagógicas. Nesse sentido, é possível que o professor seja direcionado a uma escola/sala de aula comum e de AEE com

uma diversidade de alunos, incluindo alunos com TEA. A partir disso, é possível emergir diversos questionamentos no profissional acerca de como desenvolver sua prática de ensino em um ambiente de aprendizagem configurado com várias possibilidades e, ao mesmo tempo, tão específico.

Durante os estágios supervisionados 1 e 2 (Estágio Supervisionado 1, na Educação Infantil; Estágio Supervisionado 2, anos iniciais), estagiei em uma sala que tinha duas crianças com TEA, uma já estava com diagnóstico e laudo e a outra criança ainda estava em investigação, porém uma equipe multidisciplinar (psicopedagogo, neuropsicopedagogo e psicólogo) já haviam feito umas orientações para a escola, de acordo com os testes e estímulos realizados por eles. Percebi, então, que na escola que estagiei não tinha sala de AEE; não tinha um Plano Educacional Individualizado (PEI)⁷. Além disso, não havia atividades adaptadas⁸ que atendessem às especificidades daquelas crianças; elas faziam qualquer coisa na sala de aula, e a professora copiava a atividade para elas no caderno. O que passei a compreender é que aquelas duas crianças eram excluídas do processo de ensino-aprendizagem. Naquela sala de aula, era notório que as crianças com deficiência ou transtorno estavam integradas, mas não inclusas.

Estudamos vários textos ao longo dos semestres da graduação, falamos sobre experiência, sobre pedagogias, sobre desencanto, sobre reencantar, sobre o sentido da escola, sobre cotidianos etc. Hoje estou aqui, avançando mais um degrau da minha vida pessoal e profissional, e como o velejador Amyr Klink diz, “o pior naufrágio é não partir”, talvez se eu não tivesse partido, não estivesse aqui, escrevendo essas linhas, que um dia irá ser também uma mola propulsora, um grande incentivo para minha descendência e para quem mais tiver acesso a esse material.

Na pandemia, em meio ao ensino remoto, visto que a educação não parou, foi necessário me reinventar para dar continuidade ao trabalho docente, pois atuo desde 2018 até esse momento em que realizo este trabalho de pesquisa, como professora de uma Faculdade da rede privada, no curso de Pedagogia, na formação de professores. Interessante notar que no público-alvo das turmas que atuei não tinham pessoas com Transtorno do Espectro Autista, mas, apesar disso, apresentavam várias dificuldades de aprendizagens; sobre essa noção, passei a relacionar

⁷ O PEI é amparado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que determina que toda pessoa com deficiência tem direito à educação inclusiva, devendo o poder público adotar medidas para garantir o acesso ao ensino regular com recursos de acessibilidade e, quando necessário, oferecer atendimento educacional especializado. No contexto do TEA, o PEI deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo profissionais da educação, familiares e, quando possível, o próprio aluno autista.

⁸ Atividades adaptadas refere-se ao processo de modificar uma atividade existente, o mesmo conteúdo ministrado para os demais, para atender as atividades individuais de um aluno ou de um pequeno grupo de alunos com necessidade específicas.

e a refletir quais impactos também ocorreram no ensino das crianças com TEA e como os profissionais das salas de AEE significam esses impactos.

Pensando nisso, no antepenúltimo semestre da graduação, ingressei em uma pós-graduação *latu sensu* – Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. Em seguida, fui convidada pelo meu orientador de monografia a ministrar aulas em uma Faculdade da rede privada da cidade de Assú/RN, depois disso, ingressei na carreira de docente de Ensino superior, sendo professora de algumas disciplinas como, Educação Especial e Inclusiva; Gênero e Diversidade na Escola, Libras. Atuei como Supervisora de Estágio 2 e 3, entre outros componentes curriculares.

A partir disso, o presente estudo surge de inquietações construídas ao longo de nossa atuação enquanto profissional da Educação e supervisora de estágio, por meio da qual percebi inúmeras crianças com deficiência matriculadas nas escolas públicas do município, sem as devidas condições para a sua inclusão no processo educativo. Tal inquietação levou-me a participar de alguns cursos na área da Educação Especial e, ao mesmo tempo, realizar estudos sobre a oferta de uma educação inclusiva. Torna-se, importante para a realização deste estudo, minha vivência pessoal com pessoas com deficiência, como relatado nesta introdução.

Os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, que estudei na pós-graduação, me fez compreender que preciso dela para todas as áreas da minha vida, ela me constitui. Essa concepção diz respeito a uma interação pessoal com algum evento, situação, objeto, ideia ou emoção, não é algo abstrato. A Psicologia Sócio-Histórica oferece um método de explicação dos fenômenos, a partir da experiência pessoal e subjetiva de uma pessoa, e isso implica que a experiência não é uma atividade isolada ou passiva, mas sim, um ato de envolvimento ativo com o que está sendo experimentado, é a partir da subjetividade na sua relação dialética indissociável com a objetividade, envolvendo uma relação íntima e dinâmica entre o sujeito e o objeto da experiência.

Nesse sentido, a experiência é também dinâmica e evolui à medida que o indivíduo vivencia a vida, pois é uma parte fundamental da vida humana, envolve a interação e ativa com o mundo ao nosso redor. É por meio dessa relação com as experiências que constituímos conhecimentos, desenvolvemos compreensão do mundo e construímos nossa identidade. A experiência é um processo contínuo de aprendizado ao longo da vida⁹.

Minha primeira experiência com crianças com autismo foi ainda na graduação, no período de estágio supervisionado, depois quando fui a campo de pesquisa, e também quando

⁹ Também conhecida como educação contínua, trata da aquisição contínua de conhecimento e aperfeiçoamento no decorrer de toda vida de um sujeito.

passsei a supervisionar os estagiários e estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia, despertando assim um interesse de conhecer mais sobre toda a história do autismo, sua inclusão, as práticas pedagógicas aplicadas para com esse público em sala de aula, e o seu atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Entendemos que é preciso a busca constante por novos conhecimentos para nossa mediação com o outro no espaço de ensino-aprendizagem.

Pensando em ampliar meus conhecimentos, passei a buscar o mestrado, e por três vezes fui reprovada, e busquei melhorar meu projeto, trazendo melhoramentos necessários. No final de 2022, resolvi que faria uma última tentativa, e tive um resultado positivo, aprovada.

No primeiro dia de aula do Mestrado, eu me sentia totalmente deslocada, como se aquele lugar que eu sempre sonhara, não fosse para mim; foi nesse sentimento que fui afetada. Uma afetação negativa, que se transformou em positiva. O cenário teórico das discussões sobre a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), não faziam parte das minhas leituras; faltava-me compreensão teórica naquele momento. Isso era angustiante, pensei que o melhor seria desistir, eu não iria conseguir acompanhar a turma; desmotivei-me, todavia, pedi forças a Deus para prosseguir. Porém, a minha turma era muito empática e acolhedora, os docentes também, e isso me fez ir adiante, além das leituras que me proporcionaram construir conhecimento a cada aula.

Ao definir uma pesquisa e escrita sobre o TEA, sinto estar no caminho certo, pois vejo que a sociedade ainda tem uma visão naturalista e reducionista do transtorno. Nessa lógica, quanto mais cedo as famílias buscarem uma resposta e diagnóstico, tão logo essa criança terá um atendimento adequado na sala de AEE.

Na subseção 1.2, apresento a justificativa do nosso trabalho, em termos acadêmicos, social, pessoal e profissional.

1.2 Síntese sobre os elementos essenciais para a realização da pesquisa

O contexto pós-isolamento social causado pela pandemia da Covid-19 trouxe à tona uma série de desafios e considerações especiais para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com o aumento da conscientização sobre as necessidades das pessoas com TEA e as adaptações necessárias durante o isolamento social, há uma crescente demanda por mais estudos e pesquisas sobre o assunto. Um exemplo é a formação de professores e profissionais da educação, que já era importante antes da pandemia e se tornou ainda mais urgente agora no período pós-pandêmico, pois os educadores desempenham um papel fundamental no apoio às

pessoas com TEA. A formação adequada ajuda esses profissionais a oferecer o suporte necessário aos alunos com TEA em sala de aula.

No âmbito acadêmico esta pesquisa sobre as significações de professoras que atuam em sala de AEE, nos mostra o desenvolvimento de Políticas Educacionais, visto que para nossa atualidade, estudos sobre a inclusão de crianças com TEA podem potencializar a formação continuada de professores, fornecendo ideias construtivas sobre práticas eficazes de ensino e estratégias de inclusão, especialmente em um contexto pós-pandêmico onde novas abordagens podem ser necessárias.

A investigação sobre a inclusão de crianças com TEA em salas de AEE, amplia o corpo de conhecimento na área de educação especial, através do acesso aos resultados que podem ser utilizados para melhorar práticas pedagógicas e programas educacionais. Por fim, o período pós-pandêmico exige que os docentes revejam suas metodologias e práticas de ensino.

Considerando que o período pós-pandêmico trouxe mudanças significativas na forma como a educação é conduzida, pesquisar sobre a inclusão de crianças com TEA em salas de AEE nesse contexto pode contribuir para melhorar as práticas educacionais para que sejam mais inclusivas, portanto, a divulgação das significações da experiência das professoras do Atendimento Educacional Especializado é de suma importância para que mais pessoas tenham acesso e possam entender como a inclusão de crianças com TEA tem sido vivenciada e pode ser melhorada.

Como relevância social, destacamos a inclusão de crianças com TEA, e o quanto é fundamental para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Estudar e implementar práticas inclusivas contribui para a igualdade de oportunidades na educação e na vida em geral, pois a partir do estudo em questão, poderemos incentivar a conscientização sobre os desafios e necessidades dessas crianças, buscando uma maior sensibilização da sociedade para as questões de inclusão de crianças com TEA. Além de que, as informações derivadas deste estudo podem ser disseminadas para famílias de crianças com TEA, proporcionando-lhes melhor apoio e orientação para lidar com a inclusão escolar e social dos seus filhos.

Nesse sentido, destacamos a importância de estudar mais sobre o objeto de estudo desta pesquisa, entendendo a emergência de estudos sobre a pessoa com TEA. Assim, propondo fazer uma discussão teórica a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, e que podem contribuir para a formação dos professores e/ou outros profissionais da educação que atendem diretamente o sujeito com TEA.

A mola propulsora que motiva a escolha deste objeto de estudo também se deu durante esse mesmo período, pois como já citado anteriormente, tive a minha experiência enquanto

professora na pandemia, e não tinha em minhas turmas alunos com TEA, porém eu percebia as dificuldades deles, nas quais pude comprovar no retorno pós-pandemia do Covid-19; então, partindo desses pressupostos passei a refletir como as crianças com TEA eram atendidas, tendo suas peculiaridades na atenção, e quais impactos a pandemia causou nessas crianças no retorno dos atendimentos presenciais. Nesse entendimento, estudar sobre as significações de professores que atuam na sala de AEE, podem contribuir para o enfrentamento de desafios causados pela pandemia da Covid-19.

Muitas escolas tiveram que reinventar seus métodos de ensino e buscar soluções on-line para continuar oferecendo suporte aos alunos com deficiência durante os períodos de isolamento social e ensino remoto. Vale destacar que a forma como as salas de AEE operam pode ter evoluído ao longo da pandemia devido às mudanças nas circunstâncias e tecnologias disponíveis.

Os professores de AEE e outros profissionais tiveram que se aprender rapidamente a utilizar novos dispositivos tecnológicos, e criar estratégias de ensino à distância para melhor atender às necessidades dos alunos. Esse fato gerou um grande desafio – conseguir a atenção desses alunos através de uma tela. Outro ponto importante é que a comunicação com as famílias se tornou ainda mais importante, pois professores e profissionais de AEE trabalharam em colaboração com os pais ou responsáveis dos alunos para garantir que o apoio educacional fosse minimamente efetivado em casa (Chiardia; Caron, 2020).

Nesse contexto, enquanto profissional, foi necessário compreender de modo mais amplo o universo da educação especial, como também o AEE, entrei para o grupo de pesquisa *Inclusão in foco*, de estudos e pesquisas em educação especial, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, na cidade de Assú/RN, e percebi o quão importante foi o grupo de pesquisa e estudos para poder dar continuidade ao meu trabalho.

No ensejo de desenvolver esta pesquisa, foi necessário realizar o mapeamento de trabalhos acerca do objeto em discussão para evidenciar sua relevância e originalidade. A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES), no portal de periódicos da CAPES e no banco de dados da SCIELO, no recorte temporal de 2022 e os descritores “autismo” e “pandemia”, “autismo” e “AEE”, “inclusão” e “autismo”. Identificamos que já existem alguns estudos acerca do processo de inclusão de crianças autistas e alguns já tratam sobre a relação pandemia e inclusão, ou seja, discute sobre a aprendizagem para além dos muros da escola, para vivência social. No entanto, não encontramos trabalho cujo objeto seja as significações de professores de salas de AEE.

Considerando essa problemática, definimos como questão de pesquisa: **quais as significações constituídas por professoras que atuam na sala de AEE acerca da inclusão de crianças com autismo pós-isolamento social causado pela pandemia da Covid-19?** E como objetivo geral **aprender as significações constituídas por professoras que atuam na sala de AEE acerca da inclusão de crianças com autismo período pós-pandêmico causado pela pandemia da Covid-19**

A pesquisa foi realizada no município de Assú/RN, em uma escola da rede municipal de ensino, com duas professoras que atuam no AEE, com crianças autistas. No que tange à fundamentação do percurso teórico-metodológico, nos amparamos na Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, iniciada por Vygotsky (1896-1934) e colaboradores: A. Leontiev (1903- 1979), que elaborou a Teoria da Atividade, e Luria (1903-1978), que estudou as atividades cerebrais nos fundamentos da neuropsicologia. Sobre TEA, os estudos de Thomas L. Whitman que fornece resumos concisos e perspectivas críticas sobre a avaliação, características e teorias sobre o autismo, entre outros autores que conversam em suas obras sobre o autismo, entre quais, Liberalesso e Lacerda (2020); Misquiatti *et al.* (2014); Santos (2008); Whitman (2015); Williams e Wright (2008); e documentos e legislações nacionais.

Durante toda a realização da pesquisa utilizamos categorias que foram definidas *a priori*, que são elas: Totalidade, Historicidade, Sentidos e Significados, Mediação e Atividade, que logo mais a diante iremos explicar sobre cada uma delas. Os procedimentos de construção, análise e interpretação das informações, foram respectivamente: a entrevista reflexiva e a proposta metodológica dos núcleos de significação, criados por Aguiar e Ozella (2006; 2013).

Por fim, acreditamos que a realização desta pesquisa com esse arcabouço teórico metodológico, contribuirá para as discussões educacionais futuras como também para a construção de políticas estaduais e municipais, em especial na região do vale do Assú/RN, *locus* da pesquisa, podendo resultar inclusive no estabelecimento de propostas formativas para os profissionais que atuam no profissional do AEE.

A escrita deste trabalho está estruturada em cinco seções. Na primeira seção intitulada “Trajetória de vida e formação: trilhando caminhos e me constituindo, pois, cada indivíduo considera seu destino de maneira única”. Apresentamos a introdução da pesquisa, de início com minha historicidade, minha constituição pessoal, formativa, profissional e toda contribuição para o encontro com o objeto, bem como apresentação da justificativa e a importância da nossa pesquisa e seus aspectos gerais.

A segunda seção, intitulada “Educação especial e inclusiva: um caminho para a igualdade”, discorre sobre a educação especial e inclusiva em um contexto macro, para só depois afunilarmos para nosso tema específico. Tratamos da definição de educação especial e educação inclusiva, com um breve histórico e evolução dos processos educacionais; tratamos ainda sobre a importância da educação inclusiva para a promoção da igualdade e equidade, do panorama global em relação à situação atual da educação especial e inclusiva no Brasil, das políticas e do enfrentamento na implementação da educação inclusiva, bem como legislação e diretrizes nacionais, leis e políticas públicas nacionais que regem a educação especial e inclusiva.

Na terceira seção, “Fundamentos teórico-metodológicos: da trajetória ao trajeto da pesquisa”, explicamos como nossa pesquisa foi construída, o campo de investigação utilizado a produção de informações, bem como os processos de análises e interpretação dos dados. Assim, apresenta ao leitor o caminho metodológico da pesquisa, refletindo sobre o percurso teórico pelo qual esta pesquisa se concretizou. Na busca por compreender o movimento humano, optamos pelos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico dialético e da Psicologia Sócio-Histórica.

A quarta seção “O movimento de interpretação dos núcleos de significação: constituindo os sentidos e significados das professoras”, nessa seção, detalhamos o processo de interpretação dos núcleos de significação relacionados às falas e experiências das professoras envolvidas na pesquisa, explicando o que é o movimento de interpretação dos núcleos de significação e como ele se insere na metodologia adotada. Contextualizamos a importância de identificar os sentidos e significados expressos pelas professoras, relacionando isso com o objetivo da pesquisa. Faremos uma reflexão sobre o papel do pesquisador nesse processo interpretativo e a importância de considerar as subjetividades das professoras e as nuances de suas falas, mencionando como o movimento de interpretação contribuiu para a compreensão aprofundada dos aspectos significativos da prática docente.

Na quinta seção, intitulada “Reflexões finais: desafios, aprendizados e caminhos”, apresentamos os resultados de nossa pesquisa e seus achados, sintetizando as principais reflexões e conclusões alcançadas ao longo do trabalho, amarrando os pontos principais da pesquisa e destacando suas contribuições e limitações, destacando questões que ainda precisam ser exploradas ou aprofundadas.

SEÇÃO 2: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM CAMINHO PARA A IGUALDADE NA DIVERSIDADE

Nessa seção, discorreremos sobre a educação especial e inclusiva, abordando seus princípios fundamentais, desafios e práticas pedagógicas. Exploramos como a inclusão de alunos com necessidades especiais, em ambientes de ensino regulares, pode ser facilitada através de formação, recursos educacionais e o apoio de profissionais especializados. Além disso, discutimos a importância de políticas públicas e legislações que garantem o direito à educação para todos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível.

2.1 Políticas e Legislações

A Educação Especial e inclusiva é um campo da educação voltado para atender às necessidades específicas de alunos que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno do desenvolvimento ou superdotação. Seu principal objetivo é assegurar que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas particularidades, garantindo seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

A educação especial e inclusiva envolve a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e métodos de ensino que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Ela pode ocorrer em ambientes diversos, como salas de recursos multifuncionais, classes especiais ou mesmo em salas regulares, com o apoio de profissionais especializados, como professores de educação especial, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos.

É salutar apontar que o conceito de Educação Especial e inclusiva não é pronto e acabado, mas sim, se constitui como um processo em movimento. Tem todo um contexto de lutas históricas e movimentos em torno da garantia de uma educação inclusiva e de qualidade, que abarque a todos, que seja pensada com/para o público-alvo, considerando suas características, seus sujeitos e as subjetividades e individualidades que o TEA traz em cada criança.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no capítulo V, Art. 58:

Educação Especial: Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o

desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 1996).

Nesse entendimento, um dos pilares fundamentais da educação especial é a promoção da inclusão, buscando incluir esses alunos na comunidade escolar e social de maneira plena e significativa. Isso inclui o desenvolvimento de práticas que valorizem a diversidade, eliminem barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas e favoreçam a participação ativa de todos os alunos no processo educativo. Portanto, a educação especial e inclusiva não é apenas um conjunto de técnicas e procedimentos, mas uma abordagem educativa que respeita e valoriza as diferenças individuais, promovendo a equidade e a justiça social no âmbito escolar, buscando uma inclusão eficiente para todas as pessoas, e nesse caso a pessoa com deficiência. Essas pessoas, não enfrentam apenas os desafios associados à sua condição, mas também interagem com “diversas barreiras” que podem limitar sua participação plena na sociedade. Essas barreiras podem incluir discriminação, falta de acessibilidade, preconceito e estigmatização.

Até o século XV, havia um modelo segregacionista, em que alunos com deficiências eram educados em instituições separadas das escolas regulares. Esse modelo, amplamente criticado, começou a mudar a partir da segunda metade do século XX, com o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e a adoção de políticas inclusivas em diversos países.

Segundo Mazzota (1996), a educação especial no Brasil é marcada por dois períodos: de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais, particulares e isoladas, e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais e de âmbito nacional. Durante o primeiro período, a educação especial no Brasil era caracterizada por esforços esporádicos e limitados, tanto por parte do governo quanto de iniciativas privadas e filantrópicas. Em 1854 foi fundada a primeira instituição para a educação de deficientes visuais, o Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), no Rio de Janeiro- RJ. Em 1857 foi criada a primeira escola para deficientes auditivos, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), também no Rio de Janeiro-RJ.

Além das iniciativas oficiais, haviam várias tentativas isoladas de proporcionar educação a pessoas com deficiências, geralmente promovidas por entidades religiosas, filantrópicas ou particulares. Já o termo "Educação Especial" ainda não era amplamente utilizado, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial, mas sim na “educação de deficientes”. As práticas educacionais estavam mais focadas na “educação de deficientes”, refletindo uma abordagem mais assistencialista e segregada. Também não havia

uma política nacional integrada para a Educação Especial, e as iniciativas eram fragmentadas e muitas vezes careciam de continuidade e apoio sistemático.

No segundo período que aconteceu de 1957 a 1993, ocorreram iniciativas oficiais e de âmbito nacional. A partir de 1957, a educação especial no Brasil começou a se estruturar de forma mais sistemática e com maior envolvimento do Governo Federal, abrangendo várias características importantes, como as Políticas Nacionais de Educação Especial. 1957 foi marcado pela criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes (CNERD), que marcou o início de uma abordagem mais organizada da Educação Especial no Brasil.

Em 1961, ocorreu a inclusão de dispositivos sobre a Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigação do poder público de proporcionar educação para pessoas com deficiência, dando início a expansão de escolas e classes especiais em todo o país, com maior envolvimento de Governos Estaduais e Municipais. Outro marco importante, nessa década, foi a criação de cursos de formação para professores especializados na educação de alunos com necessidades especiais.

Na década de 1980, começa a surgir um movimento mais forte em direção à inclusão, influenciado por movimentos internacionais e pela pressão de organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Em 1988, houve a Promulgação da Constituição Federal, que incluiu a Educação Especial como direito das pessoas com deficiência, consolidando a obrigatoriedade da oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1993, marca o final do período abordado por Mazzota (1996), e já se observa uma transição para um modelo mais inclusivo, preparando o terreno para as políticas e práticas que se consolidariam nas décadas seguintes. Esses dois períodos mostram a evolução da educação especial no Brasil, passando de iniciativas isoladas e assistencialistas para um sistema mais organizado e com uma perspectiva crescente de inclusão social e educacional.

A partir do que vínhamos dialogando, percebemos um salto qualitativo no que diz respeito a educação especial e inclusiva. Nos anos 1970 e 1980, movimentos de direitos civis e legislações específicas, como a Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências (IDEA), nos Estados Unidos, começaram a estabelecer a obrigatoriedade de fornecer uma educação pública gratuita e apropriada para todas as crianças, independentemente de suas capacidades. Esse movimento legal e social marcou o início da transição para um modelo mais inclusivo, que enfatiza a integração de alunos público alvo da Educação Especial em escolas regulares.

A Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências (IDEA) dos Estados Unidos, promulgada em 1975, teve uma influência significativa nas políticas de inclusão no Brasil,

principalmente a partir da década de 1990, como o direito à educação inclusiva, garantindo que todas as crianças público alvo da Educação Especial, têm direito a uma educação pública gratuita e apropriada em ambientes de menor restrição possível.

O Brasil incorporou princípios semelhantes aos da IDEA em sua legislação. A Constituição Federal de 1988 assegurou o direito à educação para todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou a inclusão educacional, estabelecendo que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A IDEA também introduziu o conceito de Plano Educacional Individualizado (PEI) para garantir que a educação de alunos com deficiência fosse adaptada às suas necessidades específicas.

No Brasil, a ideia do PEI influenciou a adoção de planos individualizados de Atendimento Educacional Especializado, como previsto em políticas e diretrizes para a educação especial. A IDEA também estabeleceu a necessidade de formação especializada para professores e profissionais de apoio, que no Brasil, essa formação de professores para atuar na educação Especial e Inclusiva, tornou-se uma prioridade nas políticas educacionais brasileiras. Cursos de formação continuada e programas de capacitação foram desenvolvidos para preparar educadores para atender às necessidades dos alunos público alvo da Educação Especial.

A IDEA orientou a disponibilização de serviços de apoio, como transporte especializado, tecnologia assistiva, terapias e outros serviços relacionados. No Brasil, inspirado por essa abordagem, implementou políticas que oferecem serviços de apoio, como Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas salas de recursos multifuncionais e tecnologias assistivas para facilitar a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. Essas políticas reforçam o direito à Educação Inclusiva e promovem a acessibilidade e o atendimento especializado, estabelecendo mecanismos de monitoramento e avaliação para que haja o cumprimento dos direitos dos alunos público alvo da Educação Especial.

É importante destacar que a IDEA tem uma versão atualizada de 2004, e que introduziu várias mudanças e atualizações importantes com o objetivo de melhorar a qualidade da educação para alunos com deficiência, aumentar a responsabilidade das escolas, enfatizando a necessidade de que todos os professores de educação especial sejam qualificados. Forneceu mais flexibilidade no uso de fundos federais para apoiar a educação de alunos público alvo da Educação Especial, permitindo que as escolas utilizem recursos de maneira mais eficaz para atender às necessidades específicas desses alunos.

Essas mudanças na versão de 2004 da IDEA, tiveram um salto qualitativo na forma como a Educação Especial é administrada e implementada, melhorando a qualidade e a responsabilidade das práticas educacionais para alunos público alvo da Educação Especial.

Em relação à educação especial, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 1).

Esse conceito de educação especial enfatiza a necessidade de um sistema educacional adaptativo e flexível, capaz de atender às diversas necessidades dos alunos ao longo de todas as etapas da educação básica. Ou seja, garantir recursos e serviços educacionais especiais, com o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas limitações ou desafios. Esta definição reconhece que a educação especial não é uma abordagem única e isolada, mas sim uma parte integrante do sistema educacional, que trabalha em conjunto com os serviços educacionais comuns para promover o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos.

Outro documento importante e que não é originário do Brasil, mas que também marca o início das discussões sobre a inclusão no Brasil, é a Declaração de Salamanca, 1994. A Declaração de Salamanca, adotada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO, em Salamanca na Espanha, é um marco fundamental na promoção de uma educação inclusiva. Este documento estabelece que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, têm direito a frequentar escolas que atendam às suas necessidades.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca defende a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, enfatizando que a educação inclusiva é a forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir uma sociedade inclusiva. Através da Declaração de Salamanca, os signatários se

comprometeram a reformar políticas e práticas educacionais para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento e participação plena.

No Brasil, a Declaração ajudou a promover uma maior conscientização sobre a importância da inclusão escolar, contribuindo para a mudança de atitudes e a redução do estigma e preconceito contra pessoas com deficiência. Essas ações refletiram o compromisso do Brasil com os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca, visando a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo.

Dito isto, a Declaração de Salamanca foi importante para as nossas políticas inclusivas, servindo como um guia para a reformulação do sistema educacional do país e para a promoção da educação inclusiva. Ela influenciou a criação de leis e diretrizes nacionais que asseguram o direito à educação para pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, é um exemplo direto desse impacto.

Essa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008 pelo Ministério da Educação, representa um marco importante na promoção da inclusão. Trata-se de uma política que estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular, garantindo-lhes o direito a uma educação de qualidade. Nessa direção, define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar a esses estudantes.

A PNEEPEI afirma que a educação especial deve ser parte integrante do sistema educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam frequentar escolas comuns de ensino. Prevê a oferta de serviços de apoio especializado dentro das escolas comuns, como salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado (AEE), para complementar e suplementar a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Enfatiza a necessidade de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação para lidar com a diversidade e implementar práticas inclusivas eficazes. A PNEEPEI estabelece a importância de adaptar a infraestrutura física das escolas para torná-las acessíveis a todos os alunos, bem como a necessidade de disponibilizar recursos pedagógicos e tecnológicos que facilitem a aprendizagem.

A PNEEPEI também incentiva a colaboração entre escolas, famílias, comunidades e outras instituições para criar uma rede de apoio que fortaleça a inclusão e a qualidade da educação, propondo mecanismos de monitoramento e avaliação contínua das práticas de

educação inclusiva, visando a constante melhoria e mudanças das políticas e práticas pedagógicas. A implementação dessa política tem contribuído para a transformação do sistema educacional brasileiro, promovendo a inclusão e assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial em um ambiente educacional acolhedor e equitativo.

Com a implementação PNEEPEI, influenciada pela Declaração de Salamanca, houve um aumento na oferta de programas de formação continuada para professores, capacitando-os para lidar com a diversidade em sala de aula e para implementar práticas pedagógicas inclusivas. O governo brasileiro passou a investir mais em recursos pedagógicos e em tecnologias assistivas, bem como na adaptação de infraestrutura escolar para atender estudantes com necessidades especiais, havendo um aumento significativo na matrícula de alunos público alvo da educação especial em escolas comuns de ensino, promovendo a inclusão e a convivência entre todos os estudantes.

A PNEEPEI foi reforçada através de diversas medidas e iniciativas que visam assegurar a inclusão e o desenvolvimento integral de estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro. A política de fortalecimento da PNEEPEI abrange várias ações estratégicas e investimentos, destacando-se alguns pontos principais, como o oferecimento de programas de formação inicial e continuada para professores e demais profissionais da educação, capacitando-os para trabalhar com a diversidade em sala de aula e utilizar práticas pedagógicas inclusivas, a expansão das salas de recursos multifuncionais e outros serviços de AEE, a criação e distribuição de recursos pedagógicos acessíveis, incluindo livros em braile, audiolivros, *softwares* educacionais e outros materiais adaptados que facilitem a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, o investimento na melhoria da acessibilidade física das escolas, possibilitando que todos os espaços sejam adequados para a mobilidade e a inclusão de estudantes com deficiência.

Destacamos, também, a implementação de sistemas de monitoramento e avaliação contínua das políticas e práticas de educação inclusiva, assegurando que as iniciativas estejam produzindo os resultados esperados e que possam ser ajustadas conforme necessário, e expansão das políticas de inclusão para o ensino superior e técnico, garantindo que estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso e apoio adequado para sua formação acadêmica e profissional. Outro documento importante e que merece destaque é o Plano Viver Sem Limites, 2023.

O Plano Viver Sem Limites, relançado em 2023 pelo governo brasileiro, tem como objetivo promover a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência, assegurando seus

direitos e melhorando sua qualidade de vida. Este plano abrange diversas áreas, como saúde, educação, trabalho e assistência social e propõe ações articuladas entre diferentes ministérios e esferas de governo.

A implementação de políticas para melhorar a acessibilidade física, digital e comunicacional em espaços públicos e privados, assegura que pessoas com deficiência possam exercer seus direitos de forma plena e autônoma. Esse fortalecimento das ações voltadas para a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional, garante acesso a recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e formação de professores para lidar com a diversidade em sala de aula; havendo, assim, expansão e aprimoramento dos serviços de saúde voltados para pessoas com deficiência, incluindo diagnósticos precoces, tratamentos especializados e reabilitação.

Esse plano contempla a promoção de políticas de inclusão no mercado de trabalho, incentivando a contratação de pessoas com deficiência e oferecendo programas de capacitação e qualificação profissional, ampliando os programas de assistência e proteção social, garantindo que as pessoas com deficiência e suas famílias tenham acesso a benefícios e serviços que promovam sua autonomia e inclusão social.

Outro fator importante é o reforço das políticas de proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo campanhas de conscientização e combate ao preconceito e à discriminação, e o fomento à pesquisa, desenvolvimento e distribuição de tecnologias assistivas que facilitem a vida das pessoas com deficiência, melhorando sua mobilidade, comunicação e independência. Existe também no Brasil o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma iniciativa brasileira que visa assegurar a formação de professores, pensando assim na qualidade da educação básica. Dentro deste contexto, a iniciativa “PARFOR Equidade” é especialmente direcionada para promover a inclusão e a equidade na educação, capacitando professores para lidar com a diversidade em sala de aula e implementar práticas pedagógicas inclusivas. Os objetivos do PARFOR Equidade incluem formação pedagógica para professores que atuam na educação básica, com enfoque especial em estratégias de ensino inclusivas e equitativas, o desenvolvimento de módulos específicos sobre educação inclusiva, abordando temas como o atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação, e outras necessidades educacionais.

O PARFOR também oferece formação sobre o uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos acessíveis que facilitam o aprendizado de estudantes com necessidades especiais,

promovendo sua autonomia e participação ativa nas atividades escolares, treinamento em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e socioeconômica, criando um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, capacitação de gestores escolares e equipes pedagógicas para a implementação de políticas e práticas de inclusão na gestão escolar, promovendo a cultura da equidade e do respeito às diferenças, além da promoção de parcerias entre escolas, universidades, organizações não-governamentais e comunidades para fortalecer a rede de apoio e garantir a efetividade das práticas inclusivas.

É salutar a oferta de programas de formação inicial e continuada para professores, capacitando-os a lidar com a diversidade em sala de aula e a utilizar metodologias pedagógicas inclusivas. Programas como o PARFOR Equidade são essenciais para preparar educadores para atender às necessidades de todos os alunos, no sentido de disponibilizar recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas que facilitam o aprendizado de estudantes público alvo da Educação Especial.

Quando refletimos acerca do compromisso com uma educação inclusiva, que não apenas integra os alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, mas também se esforça para adaptar e enriquecer esse ambiente para atender às suas necessidades específicas. Esta abordagem holística e inclusiva é fundamental para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente equitativa e acessível para todos.

A educação inclusiva vai além da mera presença física de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Ela se baseia na crença de que todos os alunos, com ou sem deficiência, têm o direito de aprender juntos. Esse conceito é apoiado por vários princípios fundamentais.

Enfatizamos, então, o princípio da igualdade de condições. Isso significa que todas as pessoas, independentemente de terem ou não deficiência, devem ter igualdade de oportunidades e acesso aos recursos e serviços necessários para participar plenamente na sociedade, ressaltando a importância da inclusão e da eliminação de barreiras.

Segundo Mantoan (2004), a educação inclusiva:

É fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja redefinida a identidade do aluno. Deste modo, a educação para todos tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação (Mantoan, 2004, p. 45).

A inclusão pode ser alcançada de diversas maneiras, mesmo em situações com recursos limitados, e como essas experiências inclusivas podem ser fonte de lembranças positivas e enriquecedoras. Trata-se de uma abordagem educacional que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou deficiências, tenham acesso a um ensino de qualidade e oportunidades iguais para desenvolver seu potencial. Essa filosofia educativa se baseia em princípios de equidade, diversidade e inclusão, desafiando práticas tradicionais que muitas vezes marginalizam alunos com necessidades especiais.

De acordo com Delours (1998), a igualdade não está em desacordo com o respeito às diferenças entre as pessoas; em vez disso, está em desacordo com o reconhecimento da capacidade de cada pessoa em alcançar seus objetivos. Quando se trata de igualdade entre pessoas, os obstáculos surgem quando as pessoas não reconhecem e defendem esse valor por meio de comportamentos, reações, emoções e palavras.

Garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação, independentemente de suas condições físicas, mentais, sensoriais ou intelectuais, é dever de todos, ou seja, do Governo, das escolas, dos professores, das famílias e comunidade, das organizações da sociedade civil, da sociedade em geral. É preciso promover a participação ativa de todos os alunos em todas as atividades escolares – sejam elas acadêmicas, esportivas, culturais ou sociais, fornecer suporte às necessidades individuais de cada aluno, incluindo recursos didáticos, tecnologias assistivas e apoio especializado e criar um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade, promovendo um clima de respeito, cooperação e aceitação.

A criação e implementação de políticas educacionais inclusivas são fundamentais. Leis que garantam o direito à educação inclusiva, bem como mecanismos de financiamento e monitoramento são essenciais para assegurar que os princípios da inclusão sejam traduzidos em prática. A construção de uma cultura escolar inclusiva é talvez o desafio mais complexo. Envolve mudanças de atitude de todos os membros da comunidade escolar. Nesse ponto, incluem-se alunos, professores, pais e administradores, com a observância de reconhecer, valorizar a diversidade como um recurso e não como um obstáculo.

A convivência com a diversidade promove empatia, respeito e habilidades sociais. Alunos sem deficiência aprendem a valorizar e aceitar as diferenças, enquanto alunos com necessidades especiais se beneficiam do engajamento social em espaços escolares e não escolares.

Para Mantoan (2003), “Inclusão escolar não é colocar o aluno com deficiência na escola regular. É garantir a sua participação nas atividades e nas relações sociais que a escola proporciona, sem discriminação de qualquer natureza”.

Um ponto crucial sobre o significado da inclusão escolar, é que ela desafia a noção simplista de que a inclusão se resume a apenas inserir alunos com deficiência em escolas regulares. Em vez disso, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão verdadeira vai além da presença física, enfatizando a necessidade de garantir a participação ativa desses alunos em todas as atividades e relações sociais proporcionadas pela escola.

Essa perspectiva sublinha a importância de um ambiente educacional onde todos os alunos, independentemente de suas capacidades, sejam tratados com igualdade e respeito. A inclusão escolar implica em adaptar o currículo¹⁰, as metodologias de ensino e os recursos didáticos para atender às diversas necessidades dos alunos. Isso envolve não apenas ajustes físicos e técnicos, mas também uma mudança cultural dentro da escola, promovendo atitudes de aceitação e valorização da diversidade.

Mantoan (2003) ainda destaca que a inclusão deve criar um ambiente onde todos os alunos possam se desenvolver sem sofrer discriminação. Isso reforça a ideia de que a educação inclusiva não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma prática pedagógica que beneficia a todos, criando uma comunidade escolar mais rica e diversa. A verdadeira inclusão é um processo contínuo de transformação educacional e social, que visa garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento, pois desde tempos remotos que a pessoa com deficiência sofre discriminação.

Assim, há muito que ser feito nas escolas para atender ao princípio de que todos têm direito à dignidade, independentemente de suas habilidades ou sucessos. Este princípio é limitado por predisposições que nos levam a pensar de forma desfavorável sobre as circunstâncias ou outras pessoas. Implementar uma educação inclusiva efetiva envolve uma série de desafios e exige mudanças significativas nas práticas escolares, na formação de professores e nas políticas educacionais.

Os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso inclui capacitação em metodologias inclusivas, gestão de sala de aula diversificada e uso de tecnologias assistivas. Programas de formação contínua e desenvolvimento profissional são essenciais para garantir que os educadores possam atender às necessidades de todos os alunos.

¹⁰ Adaptar nesse contexto, refere-se ao processo de modificar, trabalhar o mesmo conteúdo ministrado para os demais, só que com as devidas modificações para atender às especificidades individuais de um aluno ou de um pequeno grupo de alunos com necessidade específicas.

As escolas devem ser equipadas com os recursos necessários para apoiar alunos com necessidades especiais. Isso pode incluir adaptações físicas, como rampas e banheiros acessíveis, além de materiais didáticos específicos e tecnologias assistivas. As práticas diferenciadas e adaptadas beneficiam a aprendizagem de toda a turma. Alunos educados em ambientes inclusivos estão mais bem preparados para a vida adulta em uma sociedade diversa. Eles desenvolvem habilidades para viver e trabalhar em conjunto, independentemente das diferenças. A educação inclusiva é uma poderosa ferramenta na luta contra o preconceito e a discriminação. Ao crescerem em ambientes inclusivos, as crianças desenvolvem uma visão mais aberta e tolerante da sociedade.

Ainda nessa compreensão, a escola na perspectiva educacional inclusiva busca constantemente alternativas que possibilitem um ensino e uma aprendizagem que rompa com os modelos e concepções tradicionais sobre a educação para as pessoas com deficiência.

Cunha (2016, p. 22) relata que:

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. A aprendizagem significativa não somente generaliza o aprendizado, mas faz igualmente o aluno generalizar a experiência escolar.

Muitas vezes, a busca por métodos pedagógicos excessivamente complexos pode dificultar o aprendizado dos alunos, pois acreditamos que a simplicidade, quando bem aplicada, pode tornar o ensino mais acessível e eficaz.

Por fim, destacamos que a educação especial e inclusiva não é apenas uma abordagem pedagógica; é uma filosofia de vida que defende a equidade, a diversidade e o respeito por todos os indivíduos. Embora existam desafios significativos na sua implementação, os benefícios, a longo prazo, para alunos, professores e sociedade são inquestionáveis. O compromisso com uma educação inclusiva é, portanto, um compromisso com um futuro mais justo e igualitário, em que todos têm a oportunidade de prosperar e contribuir para a sociedade. Nesse contexto, entendemos que a criança com TEA tem enfrentado grandes desafios na vida e na escola.

2.2 Apontamentos sobre TEA e AEE

Nesta subseção, abordamos a evolução histórica do entendimento e diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), discutimos conceitos-chave que caracterizam o TEA,

incluindo seus principais sintomas, variações e critérios diagnósticos estabelecidos por manuais como o DSM-5. Além disso, apresentamos os principais documentos que dispõem sobre os direitos das pessoas com TEA, destacando as legislações e políticas públicas que visam garantir sua inclusão, acessibilidade e suporte necessário para uma vida plena e digna. Por fim, abordamos o AEE (atendimento educacional especializado), desde o seu conceito e como ofertar esse serviço para crianças com TEA.

2.2.1 Transtorno do Espectro Autista: história, conceito e direitos

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica complexa que afeta o desenvolvimento social, a comunicação e o comportamento. A história do autismo remonta ao início do século XX, quando os primeiros casos foram documentados e estudados por psiquiatras como Leo Kanner e Hans Asperger. Com o passar das décadas, o conceito de autismo evoluiu significativamente, culminando em uma melhor compreensão científica e diagnóstica do espectro. Paralelamente, a luta por direitos e inclusão das pessoas com TEA ganhou força, resultando em legislações e políticas públicas que visam garantir o acesso à educação, saúde e apoio social adequado. Este subtópico explora a trajetória histórica do TEA, seu desenvolvimento conceitual e os avanços nos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Em 1911, o termo autismo foi utilizado pela primeira vez por Bleuler para explicar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de socialização/comunicação. No ano de 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner fez a primeira publicação científica, na qual acompanhou 11 casos de crianças que apresentavam algumas dificuldades em relações sociais, de comunicação, de linguagem e de comportamento. Leo Kanner descreveu o comportamento de um grupo de crianças com características semelhantes. Kanner destacou a falta de contato afetivo, a dificuldade de comunicação e a rigidez comportamental como características fundamentais do autismo.

Em 1944¹¹, foram identificados casos em que havia algumas características semelhantes ao autismo em relação às dificuldades de comunicação social em crianças com inteligência sem afetações, que Asperger denominou de “psicopatia da infância” e, no período entre 1943 e 1963, o autismo é concebido como um transtorno emocional, sendo atribuído aos pais pouco afetuosos a responsabilidade pela alteração dos filhos, tendo como principal influenciadora a figura da

¹¹ <https://www.psicologiasdobrasil.com.br/breve-historico-sobre-o-autismo/>

mãe, já que ela ficava mais tempo com o filho. Durante muitas décadas, o autismo foi compreendido como um transtorno raro e de origem psicogênica, atribuído a fatores familiares ou emocionais. No entanto, a partir da década de 1960, pesquisadores como Bernard Rimland começaram a questionar essa visão e destacaram a importância de fatores biológicos no desenvolvimento do TEA. Somente entre os anos de 1963 e 1983, foi descartada a hipótese de que o autismo derivava da relação pouco afetiva dos pais, surgindo explicações que consideravam a existência de uma alteração cognitiva. Ao longo dos anos, foram percorridos diversos caminhos para compreender as subjetividades das crianças autistas. Essas trajetórias de estudo e pesquisa têm explorado as particularidades que são consideradas contraditórias, como as relações excepcionais que elas estabelecem com a linguagem, o modo como se relacionam com os outros, os objetos e o próprio corpo.

Na mesma época, Hans Asperger, um médico austríaco, também realizou estudos sobre crianças com características semelhantes, mas sua pesquisa não foi tão amplamente reconhecida na época. O termo “Síndrome de Asperger” foi posteriormente utilizado para descrever um grupo de indivíduos com características semelhantes ao autismo, porém com desenvolvimento linguístico preservado e habilidades cognitivas acima da média.

A partir dos anos 1980, houve um aumento significativo na conscientização e no diagnóstico do autismo. Esse período foi marcado por avanços na pesquisa e pela identificação de critérios diagnósticos mais precisos, como os descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Além disso, as lutas dos movimentos de autistas e suas famílias contribuíram para a promoção de uma maior compreensão e aceitação da diversidade neurocognitiva. Por volta das décadas de 1980 e 1990, para cada duas mil crianças que nasciam uma era autista; nas estimativas atuais têm uma proporção de um para cada cinquenta e um; estima-se que 1% da população mundial é autista.

A compreensão das subjetividades das crianças com TEA tem envolvido a investigação de características contraditórias, como suas relações excepcionais com a linguagem, os outros, os objetos e o próprio corpo.

As relações sociais das crianças autistas também têm sido objeto de estudo. Elas podem apresentar desafios na interação social, como dificuldades em compreender e responder a pistas sociais sutis, estabelecer empatia ou compartilhar interesses com os outros. No entanto, é importante reconhecer que cada criança autista é única e suas formas de interação social podem variar significativamente. Muitas vezes as crianças com TEA apresentam características peculiares na forma como utilizam e se relacionam com a linguagem. Alguns demonstram habilidades excepcionais em áreas específicas, como memorização ou habilidades matemáticas,

enquanto outros podem apresentar dificuldades na comunicação verbal ou não-verbal. Outro aspecto relevante é a relação das crianças autistas com os objetos. Alguns podem desenvolver interesses intensos e focados em determinados objetos, demonstrando conhecimento detalhado sobre eles. Esses interesses específicos podem ser uma fonte de prazer e engajamento para as crianças autistas. Além disso, a relação com o próprio corpo também tem sido objeto de estudo. Algumas crianças autistas podem apresentar comportamentos repetitivos, como balançar o corpo, bater as mãos ou realizar movimentos estereotipados. Esses comportamentos podem servir como uma forma de autorregulação ou como uma resposta a estímulos sensoriais.

Essas pesquisas têm contribuído para um maior entendimento das especificidades do autismo e para o desenvolvimento de abordagens e intervenções mais adequadas e inclusivas para apoiar o desenvolvimento e bem-estar dessas crianças (Whitman, 2015).

Para Thomas L. Whitman, existem algumas contradições na conceituação de TEA, visto que ao longo dos tempos a sua definição foi se modificando e se adequando melhor à realidade. Ainda hoje temos algumas organizações que utilizam formas variadas de descrições, ele utilizou em seu livro a versão do DSM- IV para embasar seus conceitos e dados.

É de fato muito importante saber conceituar o autismo, dando-lhe uma definição mais concreta, pois desta forma irá facilitar a comunicação entre pais, profissionais e demais pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, assim como a integração sociocultural, facilitando ainda possíveis intervenções terapêuticas e pedagógicas.

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. É caracterizado por prejuízo grave e global em várias áreas do desenvolvimento, como habilidades de interação social recíproca, de comunicação, ou presença de comportamentos e interesses e atividades estereotipadas, diferenciando dos outros transtornos por gravidades de sintomas. Portanto, incluir a criança com autismo na escola é muito importante para seu desenvolvimento motor, social, emocional e intelectual.

Tratamos da questão da interação social da criança com TEA, que é de extrema importância, visto que o meio em que ela vive traz uma cultura da qual poderá propiciar muito aprendizado, principalmente as regras de convivência social, já que este é em sua maioria uma das áreas mais defasadas dentro do TEA.

De acordo com Góes (2015, p. 38),

[...] a “relação social” somente pode ser assim nomeada se o sujeito estiver nela, e não apartado dela. Com essa observação não se pretende diluir o individual no social, mas ressaltar que a relação se dá entre o eu e o outro, em encontros presenciais ou não. Penso que a distintividade da contribuição da abordagem histórico-cultural encontra-se nesse ponto central, em decorrência do qual a educação escolar deve ser considerada uma das instâncias fundantes do processo formativo do sujeito, e como qualquer outra instância, não tem um mero efeito de influência exterior.

A interação social é de extrema importância, contribuindo com diversas culturas, realizando trocas de experiências e perspectivas; integrar a criança com TEA neste sentido é oportunizar e subsidiar novas tendências de rotinas nas quais ela irá se adaptar, construindo, assim sua aprendizagem a partir dessas trocas. Aliado a isso, é necessário integrar a criança com TEA, propondo a sua interação real com o outro, produzindo novos saberes, conduzindo para a interação social de fato.

Baptista (2015, p. 40-41), com base em Vigotski, expõe que:

O desenvolvimento do indivíduo não é um curso linear, no qual importam apenas as mudanças progressivas, de maneira que qualquer desvio do esperado caracteriza uma interrupção. Ao contrário, essas ocorrências compõem o processo de transformação, porque o termo desenvolvimento, concebido como história e movimento, implica evolução, involução e principalmente revolução. Visto também que o ser humano é social desde o nascimento e se faz indivíduo conforme sua localização na ordem da cultura, as mudanças na ontogênese têm de ser interpretadas em termos de um processo sociogenético.

Na concepção de Vigotski, a deficiência, defeito ou problema não instituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo, mas sim as mediações estabelecidas, as formas de enfrentarmos os problemas, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo. A pessoa com TEA tem dificuldades de interação social, de comunicação e, por sua vez, de compreensão de mundo. A pessoa autista tem interesses próprios aos quais se entregam por completo, desenvolvendo grandes habilidades relacionadas à temática de seu interesse; também é importante frisar que nenhum autista é igual a o outro, pois existem graus diferentes, os quais podem ser leve, moderado ou severo. Nesse sentido,

O argumento para o autismo estar em um espectro ou ser um transtorno de espectro baseia-se na similaridade da sintomatologia de indivíduos no espectro. [...] Na medida em que indivíduos que diferem na gravidade ou padrão de sintomas têm causas similares ou vias casuais subjacentes semelhantes, a noção do autismo como um transtorno de espectro faz sentido, em termos teóricos (Whitman, 2015, p. 33).

O termo TEA é utilizado para identificar as diferenças individuais existentes entre as pessoas diagnosticadas com autismo, podendo apresentar todas as características ou apenas algumas. Ainda existe outra forma de utilização do termo que é utilizando a sintomatologia, que engloba indivíduos com Transtornos Autistas, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtornos Invasivos de Desenvolvimento sem outras especificações, além do Mutismo Seletivo, Transtornos da Linguagem, Transtorno da Comunicação Social, Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Esquizofrenia estando estas interligadas ao TEA. O DSM – V traz no seu prefácio:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (American Psychiatric Association, 2014, p. 42).

Percebemos a unificação de diferentes diagnósticos, como o transtorno autista, o transtorno de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento, sob o termo “TEA”. Essa fusão, promovida pela *American Psychiatric Association*, na quinta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), nos leva a compreender que esses transtornos representam um Espectro contínuo de sintomas e prejuízos, em vez de condições distintas e isoladas. Os sintomas variam em intensidade, de leve à grave, principalmente em dois domínios: comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos.

A mudança teve como objetivo aumentar a precisão e a sensibilidade dos critérios diagnósticos, facilitando a identificação dos transtornos dentro desse Espectro. Além disso, a unificação permite um foco mais direcionado nos tratamentos, pois possibilita abordar com mais precisão os prejuízos específicos apresentados por cada indivíduo. Isso é especialmente importante, pois o TEA é uma condição complexa e altamente variável, e o tratamento personalizado pode melhorar significativamente a qualidade de vida dos pacientes.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição, (DSM- V) diz que:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de

comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (American Psychiatric Association, 2014, p. 31-32)

O TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos. Esses déficits incluem dificuldades na reciprocidade social (como a troca de emoções e respostas em conversas), na utilização de comportamentos não verbais (como contato visual, expressões faciais e gestos) e nas habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Além dessas dificuldades, o diagnóstico de TEA também exige a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Isso pode se manifestar por meio de rotina rígida, interesses intensamente focados e repetição de movimentos ou fala. Esses sintomas variam ao longo do desenvolvimento da pessoa e podem ser parcialmente mascarados por estratégias compensatórias. Por exemplo, uma pessoa com TEA pode aprender a usar certas habilidades sociais superficiais para compensar suas dificuldades, o que pode tornar o diagnóstico mais complexo.

Portanto, é necessário considerar informações retrospectivas para preencher os critérios diagnósticos, garantindo que, mesmo que os sintomas atuais estejam parcialmente camuflados, o prejuízo significativo em algum momento seja reconhecido. Assim permite um diagnóstico mais preciso e completo, reconhecendo a natureza dinâmica do TEA e como os sintomas podem mudar ao longo do tempo e do desenvolvimento do indivíduo.

É fundamental que o diagnóstico seja feito o quanto antes, porque visa um controle maior de danos ou atrasos. Para que haja o diagnóstico, faz-se necessária uma avaliação detalhada, para que posteriormente seja avaliado com mais afinco, traçando o perfil da pessoa autista para que posteriormente possa se definir habilidades e dificuldades, as quais deverão ser tratadas por equipe multidisciplinar.

Como atesta Witman (2015, p. 39),

Apesar das preocupações com o diagnóstico, este processo serve a diversos fins práticos. [...]. Entretanto, uma avaliação diagnóstica, em conjunto com outros procedimentos de avaliação, pode ajudar médicos e educadores a desenvolverem tratamentos paliativos e programas de prevenção para a criança com autismo, que, com frequência, reduzem a gravidade deste

transtorno. [...] Se iniciados cedo, esforços de prevenção, às vezes, podem alterar significativamente a trajetória de desenvolvimento de uma criança autista.

A partir do diagnóstico é possível, então, pensar claramente em algo tão importante quanto a inclusão. Podemos nos questionar se ela acontece de verdade ou da forma correta, porém devemos ser otimistas. Para que haja um desenvolvimento efetivo pedagógico da criança autista é necessário que ela seja incluída no processo pedagógico. Sob esse prisma, o professor terá um papel fundamental na observação desses alunos, na construção dos processos de interação, ganho de confiança. Por consequência, reconhecer as habilidades, potencialidades e dificuldades que a criança apresenta naquele momento. Para isso, o professor precisa estar atento a todos esses sinais, de maneira a optar por formas de aprendizado que possibilitam o acolhimento.

O TEA conforme o DSM - V:

- a) Transtorno do Espectro Autista: é caracterizado por prejuízo grave e global em várias áreas do desenvolvimento, como habilidades de interação social recíproca, de comunicação, ou presença de comportamentos e interesses e atividades estereotipadas, diferenciando dos outros transtornos por gravidades de sintomas.

O TEA é caracterizado por uma ampla variação nas habilidades e desafios enfrentados pelos indivíduos. Para melhor entender e atender às necessidades específicas de cada pessoa com TEA, o DSM-5 categoriza o autismo em três níveis de suporte, com base na gravidade dos sintomas e na necessidade de apoio. Esses níveis ajudam a orientar intervenções e estratégias de suporte adequadas, sendo eles:

Nível de suporte 1 (leve) – Pessoas no TEA com necessidade de pouco apoio. Estão classificadas pessoas que necessitam de apoio ocasional e que os déficits na comunicação social provocam pouca repercussão em suas relações interpessoais. Estes indivíduos, habitualmente, têm dificuldade para iniciar interações sociais ou mantê-las com boa qualidade. E menor interesse em interações sociais rotineiras. As tentativas de fazer novas amizades costumam ser malsucedidas. As dificuldades provocadas pela inflexibilidade cognitiva podem ser evidentes nestas pessoas, além de problemas relacionados à organização e ao planejamento.

Nível de suporte 2 (moderado) – Pessoas no TEA com necessidade de apoio substancial. Estão classificadas pessoas que apresentam déficit severos nas suas habilidades de comunicação social (verbal e não verbal). Nestes casos, mesmo com o uso de apoio ou suporte, tais deficiências são claras e significativas, comprometendo substancialmente as relações interpessoais. A busca por novas amizades é consistentemente comprometida e, quando ocorre, sem sucesso pela falta de estratégias comportamentais. A fala expressiva é simplificada e a compreensão da fala de terceiros, muitas vezes, comprometida. Falar de assuntos restritos e de pouco interesse social é

frequente e a comunicação não verbal é significativamente inadequada e insuficiente para a manutenção de relações interpessoais. A inflexibilidade cognitiva é perceptível aos observadores e intensa a ponto de comprometer as relações.

Nível de suporte 3 (severo) – Pessoas com necessidade de apoio muito substancial. Estão classificadas no nível 3 pessoas com comprometimento muito grave na comunicação social verbal e não verbal e cujo comprometimento traz intenso prejuízo ou, até mesmo, impossibilita a ocorrência e a manutenção de interações sociais interpessoais. A busca ou iniciação de um contato social é rara, extremamente limitada ou nem ocorre, bem como as respostas às iniciativas de comunicação de terceiros são severamente limitadas ou inexistentes. Trata-se de pessoas com significativa limitação da fala expressiva e da fala de compreensão, nas quais a inflexibilidade do comportamento gera extrema dificuldade ou incapacidade de lidar com as pequenas alterações das rotinas diária (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 23).

Os níveis de suporte do TEA 1, 2 e 3 são projetados para orientar profissionais de saúde, educadores e cuidadores na personalização das intervenções e suportes necessários para cada indivíduo com TEA, reconhecendo a variabilidade e a complexidade do Transtorno.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, que dificulta a interação social, comunicação, interesses ou comportamentos repetitivos ou restritos, sendo assim, tão fascinante a quem estuda, por ser um distúrbio do qual há uma grande diversidade de formas e tipos. Torna-se ainda mais curioso por não ser algo conclusivo, o que desperta cada vez mais a curiosidade de pesquisadores e cientistas na busca por respostas.

A aprendizagem significativa, proposta por teóricos como David Ausubel (2003), destaca a importância de conectar novos conhecimentos aos conhecimentos prévios e à experiência do aluno. Quando os alunos veem a relevância dos conceitos para suas vidas e entendem como esses conceitos se encaixam em seu mundo, eles se tornam mais propensos a se engajar e a reter o que aprenderam.

Além disso, a aprendizagem não se limita apenas a acumular conhecimento, mas também promove a generalização do aprendizado. Isso significa que os alunos são capazes de aplicar o que aprenderam em diferentes contextos e situações da vida real, tornando a educação uma experiência prática e transferível. Isso é crucial para preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo real. É importante colocar o aluno com autismo no centro do processo de ensino, tornando-o protagonista de sua própria educação e incentivando a generalização de aprendizados ao longo da vida.

Em termos legais, de acordo com a LDBEN, de 1996:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996).

A promoção de um ensino igualitário que respeite as peculiaridades, sem preconceitos ou ideologias, que aprimore os conhecimentos e possibilite a formação de um cidadão capaz para a convivência em sociedade, dando-lhe subsídios educacionais dos quais ele possa ter autonomia suficiente que o permita crescer como pessoa, profissional e cidadão.

Em 27 de dezembro de 2012, é publicada a Lei n.º 12.764, Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A pessoa com TEA passa agora a ter os mesmos direitos das pessoas com deficiência, ressaltando que continua sendo um transtorno. E sob esse viés, a pessoa com deficiência é assistida de modo específico ao seu direito à educação, especialmente, o atendimento especializado. Obviamente, que nada acontece de um dia para o outro, as escolas precisaram se adaptar tanto com a sua estrutura física como acadêmica para receber esses alunos.

Em 6 de julho de 2015, a Lei n.º13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, determina então que todos passam a ter direitos iguais.

A escola está para a criança com autismo assim como a família está para a saúde mental de seus filhos. Ela proporciona um ambiente propício para servir de observação e meio de intervenção nas habilidades sociais de qualquer criança, mas, no autismo, faz uma diferença significativa no desenvolvimento e na melhora de comportamentos agressivos e estereotipados. (Brites; Brites, 2019, p. 135).

O ambiente escolar é a principal e mais significativa forma de integrar, incluir e desenvolver os aspectos emocionais e motor das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na sociedade, visto que elas estarão em contato com os outros alunos trocando experiências, através da imitação, compartilhamento, observação e frustrações.

A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos (Jannuzzi, 2006, p. 189).

Para tal compreensão da subjetividade e do sujeito, utiliza-se a perspectiva da Escola de Vigotski que busca compreender o sujeito como um todo integrado, no qual não se dissocia

social e individual, objetivo e subjetivo, mas, estas instâncias compõem dialeticamente o sujeito e sua subjetividade.

Segundo Mazzota (1996), a implementação da inclusão tem como pressuposto um modelo, no qual cada criança é essencial para garantir a riqueza do conjunto, sendo desejável que os alunos sejam inseridos em classes regulares para que essa inclusão seja possível, assim, possa haver uma obtenção de resultados satisfatórios em seu desempenho escolar e social. Este é o ideal, porém o que nos deparamos é com muitas escolas que não cumprem sua função indo de encontro ao que está determinado na Lei, frustrando a criança com TEA, dificultando sua acessibilidade, seu desenvolvimento.

Percebemos que esse processo não depende exclusivamente do ambiente escolar, mas, de todas as contradições da realidade concreta que envolve esses sujeitos. Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que em seu art. 2º, expressa:

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

Ao Estado compete dar garantia de um bom funcionamento da escola, aliado a isso, inferimos que o ideal seria a participação de toda as instituições efetivamente no processo de inclusão de crianças com TEA, em cooperação com a equipe multidisciplinar, composta pelos mais diversos profissionais, como: psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais dentre outros profissionais, devem estar envolvidos nesse processo de aprendizagem, com o mesmo objetivo, para que haja uma construção de conhecimentos, facilitando assim o trabalho de todos, partindo de práticas pedagógicas bem sucedidas.

Compreendemos, pois, que a inclusão escolar das pessoas com deficiência não pode ser concebida apenas como a inserção na sala regular, já que, em conformidade com o que indica Pinto (*apud* Mitjás Martínez, 2007, p. 200) “[...] a forma em que está sendo discutida a escola inclusiva vem reduzindo o conceito de inclusão a uma simples contraposição dos espaços de atenção ou à simples garantia da matrícula na escola regular”. Sob esse princípio, a escola inclusiva é aquela que vê o outro dentro do processo e, ao mesmo tempo, concebe o outro como corresponsável pelo desenvolvimento humano.

Com o processo de inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, as escolas precisaram repensar as práticas pedagógicas para que todos os alunos possam se desenvolver de acordo com seu tempo e necessidade existente, seja ela física ou

cognitiva. E quando falamos em práticas pedagógicas logo vem no pensamento a figura do professor, o principal sujeito que faz tudo se tornar realidade, ou seja, sair do papel.

Segundo Cunha (2016, p.17), “O professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado”. Para ensinar um aluno com autismo, antes é preciso conhecer algumas características sobre o TEA, é quando entra a formação continuada dos professores que atuam em sala de aula regular, como também de todo corpo administrativo da escola.

Dependendo do nível de autismo, o aluno TEA precisa ter um auxiliar para ajudar nas atividades escolares, que parte desde tornar compreensível o conteúdo, até prevenir o *bullying* dos outros alunos, como também em aspectos pessoais, ajudando-os a compreenderem seus próprios sentimentos.

Estabelecemos uma analogia entre o papel da escola na vida de uma criança com autismo e o papel da família na saúde mental dos filhos e destacamos a importância crucial da escola como um ambiente de observação e intervenção, especialmente no contexto do autismo. A escola desempenha também um papel vital na vida dessas crianças.

A escola precisa oferecer um ambiente adequado onde se pode observar e intervir nas habilidades sociais de todas as crianças. No caso de crianças com TEA, a escola tem um impacto ainda mais pronunciado. Sendo que ela, não é apenas um local de aprendizagem para crianças com autismo, mas também um ambiente essencial para o desenvolvimento social e comportamental, desempenhando um papel crítico na melhora de comportamentos desafiadores. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças com TEA.

Sobre o conhecimento dos professores acerca do TEA, Misquiatti *et al.* (2014, p. 484) apontam que:

Diversas estratégias podem ser utilizadas para melhorar o nível de conhecimento dos professores acerca dos TEA, entretanto torna-se necessário identificar as barreiras pessoais e institucionais que dificultam o atendimento a esta meta. As estratégias utilizadas para operacionalizar a intervenção realizada neste estudo, também tiveram influência deste tipo de barreira, por exemplo, a dificuldade da adesão de profissionais em programas de intervenção muito longos, justificados pela intensa carga de trabalho relatadas pelos professores. Assim, intervenções organizadas com procedimentos breves são importantes ferramentas para a difusão de informações e podem ser utilizadas, mas evidentemente, a formação para atuação nos TEA requer uma gama mais ampla de procedimentos de intervenção, inclusive formação em serviço para professores.

Diversas estratégias podem ser utilizadas para melhorar o nível de conhecimento dos professores acerca dos TEA, mas é necessário identificar barreiras pessoais e institucionais que dificultam essa meta. Intervenções breves são importantes para difundir informações, mas a formação adequada requer uma gama mais ampla de procedimentos, incluindo a formação em serviço. Entendemos que essa abordagem mais abrangente é essencial para formação continuada dos professores para atuarem eficazmente com alunos com TEA.

Bedaque e Silva (2012) levam-nos a uma reflexão sobre a necessidade de buscarmos construir estratégias que permitam o desenvolvimento dos sujeitos, o que nos remete à existência de uma prática pedagógica criativa. Nesses termos,

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do novo ensino, em todos os seus níveis [...] a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2003, p. 81).

É a partir desse contexto que este trabalho ancora seu objeto de estudo, pois acredita que a pandemia trouxe grandes prejuízos ao desenvolvimento do trabalho docente nas salas de AEE, então com a realização de um trabalho articulado com profissional do AEE, entendemos que contribuirá para a construção também de práticas pedagógicas inclusivas, a partir da apreensão das significações dessas professoras, que serão sujeitos deste estudo.

Atualmente, o TEA é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. A pesquisa continua a expandir o conhecimento sobre as causas, os fatores de risco e as intervenções eficazes para melhorar a qualidade de vida das pessoas com espectro autista.

Em suma, a história do TEA reflete uma trajetória de mudanças e avanços na compreensão desse transtorno, passando de uma visão estigmatizante e pouco compreendida para uma abordagem mais inclusiva. Ainda há muito a aprender e descobrir sobre o autismo, e o progresso contínuo na pesquisa e na conscientização é fundamental para apoiar as pessoas com espectro autista e suas famílias.

2.2.2 O Atendimento Educacional Especializado e a criança com Transtorno do Espectro Autista

O AEE desempenha um papel importante no suporte às crianças com o TEA dentro do ambiente escolar. Este serviço é projetado para atender às necessidades específicas desses alunos, oferecendo recursos, estratégias pedagógicas e intervenções que promovem seu desenvolvimento educacional, social e emocional. Ao incluir a criança com TEA na rotina escolar, o AEE busca criar um ambiente inclusivo que respeite e valorize as diferenças individuais, garantindo que essas crianças potencializem suas habilidades e contribua para sua plena participação na sociedade.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Pletsch (2010) nos chama a atenção sobre a necessidade de construção de novas práticas pedagógicas e curriculares que possam contribuir para com o atendimento educacional e pedagógico aos alunos com necessidades específicas que estão matriculados na sala regular de ensino.

A oferta educacional para as pessoas com deficiência no ensino regular, de acordo com as legislações pertinentes e as políticas públicas para a educação especial, estrutura-se a partir da inclusão na sala de aula regular e com o AEE, que deve ocorrer no contra turno escolar da sala de aula comum, onde o aluno está matriculado; porém, durante a pandemia esse cenário de inclusão sofreu algumas rupturas.

Esse atendimento é garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/1996, Art. 58, § 2º que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas”. A Resolução nº 04/2009 em seu Art. 2º, especifica a função do AEE:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A partir da função do AEE estabelecida pela Resolução, compreendemos que o atendimento educacional especializado não substitui a escolarização do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas complementa ou suplementa propondo a realização de um trabalho pedagógico articulado entre os profissionais que atuam na sala de atendimento especializado com a sala de aula comum.

Como já se vem debatendo, o AEE na perspectiva da educação inclusiva é um serviço complementar ou suplementar no processo de ensino e aprendizagem e inclusão do aluno com necessidade educacional especial, e a própria LDB, no Art. 60 dispõe que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Ainda no Art. 60 em seu parágrafo único, explicita que o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas.

Sobre as atribuições do profissional do AEE a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação no Art.13, apresenta atribuições didático-pedagógicas que exigem do profissional o desenvolvimento e construção de uma prática criativa, capaz de contribuir para a autonomia do aluno com deficiência no contexto escolar, de modo a construir caminhos que facilitem sua aprendizagem na sala regular de ensino.

A Sala AEE é um espaço projetado para oferecer apoio personalizado a alunos com necessidades educacionais especiais, como as crianças com autismo. É um ambiente onde a criança autista pode receber atenção individualizada e estratégias adaptadas ao seu perfil de aprendizagem.

O Artigo 5º do CNE/CEB da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 diz que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades educacionais especiais, sublinhando que este atendimento é complementar e não substitutivo às classes comuns. O AEE é oferecido prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais das próprias escolas ou em outras instituições de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização regular. Essa estrutura visa garantir que os alunos recebam apoio adicional sem comprometer sua integração nas atividades educativas comuns. Além disso, o AEE pode ser realizado em centros especializados da rede pública ou em instituições sem fins lucrativos conveniadas, ampliando as opções de suporte especializado.

Garcia (2008, p. 18) explica que “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”. Com o respeito à diversidade, o objetivo do trabalho educacional deve ser o de permitir acesso à educação a todos.

A sala AEE é projetada para apoiar a transição e a integração das crianças com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação na sala de aula regular. Isso significa que, sempre que possível, o aluno participará de atividades na sala de aula comum e receberá apoio adicional da equipe da sala de AEE quando necessário, visto que ela não opera, nem funciona isolada da sala regular.

O AEE para alunos com TEA, deve ser planejado de forma individualizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno. O objetivo principal é promover a inclusão escolar e social, desenvolver habilidades do contexto educacional, sociais e de vida diária, permitindo que o aluno tenha acesso ao currículo escolar de maneira efetiva, seguindo orientações e estratégias didático-pedagógicas que podem ser desenvolvidas no AEE para alunos com TEA. É necessário abordar alguns fatores e estudos para identificar as dificuldades que o aluno encontra, dentre as quais podem ser de: comunicação, comportamento inadequado, aprendizagem, afetividade e socialização, que são comportamentos decorrentes deste transtorno.

Uma característica importante da Sala de AEE é a equipe multidisciplinar que a compõe. Essa equipe precisa incluir profissionais como psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas. Cada um desempenha um papel fundamental na elaboração e execução do Plano Educacional Individualizado (PEI).

O PEI é um documento que descreve as metas educacionais específicas para a criança com deficiência e/ou transtornos na Sala de AEE, por exemplo. Esse plano considera suas potencialidades, habilidades, necessidades e desafios, além de estabelecer estratégias para alcançar metas pré-estabelecidas. É importante que o PEI seja apresentado também para a família da criança, garantindo assim que todos estejam envolvidos no processo educacional do educando.

Em relação às crianças com TEA, dependendo do nível de suporte, essas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e de entendimento, o AEE deve acontecer seguindo as orientações, iniciando com a avaliação individualizada abrangente das habilidades/potencialidades e necessidades do aluno, incluindo aspectos cognitivos, sociais, comunicativos e comportamentais. Desenvolver um PEI com metas claras e estratégias específicas. Criar um ambiente estruturado e previsível, com rotinas claras e consistentes, com

fichas de comunicação quando não houver verbalização por parte das crianças. Minimizar distrações sensoriais e visuais no ambiente de aprendizagem. Trabalhar em colaboração com a equipe escolar, familiares e profissionais de saúde (como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos). Promover reuniões regulares para discutir o progresso do aluno e ajustar o PEI conforme necessário, preenchendo regularmente os avanços na ficha da criança.

É importante mencionar que os profissionais que atendem as crianças com TEA na sala de AEE, utilizem agendas visuais, pictogramas e quadros de comunicação para ajudar na compreensão das rotinas e instruções. Segundo Beukelman e Mirenda (2013), o uso das tecnologias assistivas, integrando o uso de aplicativos educativos, *softwares* de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e outros dispositivos tecnológicos que possam facilitar a aprendizagem e comunicação do aluno. Implementar o modelo TEACCH¹² (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e com Problemas de Comunicação Relacionados), que enfatiza a estrutura física do ambiente, a sequência de atividades, o uso de horários visuais e a organização do trabalho.

Um método bem interessante utilizado na CAA são os sistemas de comunicação como PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) para alunos não verbais ou com dificuldades significativas de comunicação verbal, podendo ensinar e desenvolver habilidades de comunicação funcional e social; utilizar reforços positivos para motivar e encorajar o aluno; modificar o conteúdo curricular e os materiais didáticos para atender às necessidades e capacidades do aluno; oferecer atividades práticas e sensoriais que ajudem na compreensão e retenção do conteúdo. Também, promover atividades que incentivem a interação social, como jogos em grupo e dinâmicas de grupo; ensinar habilidades sociais diretamente, como iniciar conversas, compartilhar e resolver conflitos; incluir no currículo habilidades de vida diária, como higiene pessoal, organização e independência; proporcionar oportunidades para que o aluno pratique essas habilidades em contextos naturais.

O professor do AEE, portanto, deve atentar-se a modificar continuamente as estratégias com base no progresso do aluno e nas avaliações contínuas; promover a inclusão do aluno com TEA em atividades escolares regulares sempre que possível, dando-lhes o apoio necessário para sua participação plena. Sublinhamos também que as instituições precisam oferecer capacitação contínua para os professores e demais profissionais envolvidos no atendimento ao aluno com TEA. O sucesso do AEE para alunos com TEA depende de um planejamento cuidadoso, com

¹² O programa TEACCH faz um levantamento do perfil do indivíduo TEA para compreender suas habilidades, interesses e também suas dificuldades para assim definir uma intervenção individual, por meio deste, estabelece rotinas e atividades estruturadas.

estratégias bem elaboradas, levando em consideração a individualidade de cada um e a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo.

Por fim, compreendemos que, com a colaboração de uma equipe multidisciplinar, um plano individualizado de educação bem elaborado e estratégias de ensino adequadas é possível proporcionar uma educação de qualidade para crianças com TEA de modo a permitir que elas atinjam seu pleno potencial e se integrem com sucesso na comunidade escolar e na sociedade como um todo. Portanto, ouvir e validar as significações das professoras que atendem crianças com autismo nas salas de AEE é a discussão central deste trabalho.

SEÇÃO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DA TEORIA AO TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nessa seção, está organizada em dois momentos. No primeiro momento discutimos sobre aportes teóricos que embasam esta pesquisa, optamos pelos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético que discutem sobre as categorias fundamentais adotadas nesta pesquisa, como: Atividade, Totalidade, Historicidade, Mediação e Significações (sentido e significado). Além dessas categorias, destaca-se também a influência de teóricos pioneiros da Psicologia Sócio-Histórica, como Lev Vigotski e seus seguidores, que forneceram as bases teóricas para essa abordagem. No segundo momento, apresentamos como nossa pesquisa foi desenvolvida, o campo de investigação utilizado, a produção de informações, bem como os processos de análises e interpretação das informações.

3.1 A PSH e a concepção de pesquisa

A PSH teve sua origem inspirada por Vigotski durante o período de 1896-1934. Com base nas pesquisas de Leontiev (1978) e Bock (2015), nota-se que a partir da Psicologia Sócio-Histórica, nesse período, Vigotski questionou intensamente as bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas das correntes teóricas científicas da psicologia da época, que estavam em crise, visto que não foi possível alcançar um consenso sobre um método e teoria específicos capazes de investigar e entender a psique e o comportamento humano.

Já era evidente para Vigotski a importância de compreender as funções psicológicas dentro do campo das ciências humanas. Em suas reflexões, Vigotski (2004) ressaltava a necessidade de uma teoria e de um método de pesquisa capazes de abarcar a complexidade do objeto de estudo da psicologia, ou seja, os fenômenos psicológicos e suas relações com a sociedade em que se insere.

A perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica ajuda-nos a compreender diferentes fenômenos psicológicos, como o desenvolvimento da linguagem, a formação de identidade, a aprendizagem e o papel da cultura na construção do conhecimento. Além disso, são discutidos os desafios e as críticas enfrentadas por essa abordagem, como a dificuldade de mensurar e quantificar alguns de seus conceitos, bem como a necessidade de considerar a diversidade cultural em suas análises.

É importante destacar que Lev Vigotski revolucionou o campo da Psicologia por meio de suas investigações, estudos e experimentações. Ele buscou superar a crise enfrentada pela Psicologia em sua época, que carecia de uma identidade definida e um objeto de estudo

específico. Vigotski inspirado pelos trabalhos de Karl Marx adotou o método materialista histórico-dialético e desenvolveu uma base teórico-metodológica sólida que conferiu credibilidade científica à Psicologia de sua era. Essa base continua a influenciar estudiosos e pesquisadores, sendo relevante e aplicável até os dias de hoje. Magalhães e Aguiar (2021, p. 118) afirmam que “Vigotski já inicia o que chamamos aqui de sua revolução! Resolveu as bases da Psicologia, uma ciência que não trazia caminho suficiente para a explicação do ser humano”.

A partir dessa contribuição significativa, Vigotski posteriormente estabeleceu sua teoria histórico-cultural, que se destina a elucidar todas as mediações envolvidas nos fenômenos, com fim de proporcionar uma explicação abrangente das inúmeras influências que afetam as mudanças no desenvolvimento humano e social.

Preocupado com as práticas de pesquisa prevalentes em sua época e rejeitando as abordagens psicológicas que promoviam respostas simplistas e naturalistas, enquanto adotavam explicações mecânicas e reducionistas para os fenômenos psicológicos, Vigotski (2007) trouxe uma contribuição notável à Psicologia. Sua inovação se manifestou ao formular novas indagações integradas ao contexto histórico e cultural, com o intuito de esclarecer que, em sua visão, a ciência da época negligenciava o movimento dialético da realidade concreta que influencia o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, por conseguinte, passa a ir além das simples descrições fenomenológicas.

No método defendido por Vigotski, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), o sujeito é concebido como alguém que se forma por meio de uma relação dialética com o contexto social e histórico. Assim, é de suma importância compreender a interligação entre história pessoal de cada indivíduo, que diretamente é vivenciada por ele, e a história coletiva que abarca o panorama social global.

Esse método não se restringe meramente aos eventos factuais, tem como objetivo explicar o processo de desenvolvimento do objeto deste estudo ao longo de sua trajetória histórica (Aguiar; Ozella, 2013). Portanto, como observou Vigotski (2007, p. 68), “o estudo histórico implica necessariamente analisar o objeto em constante transformação, sendo este um requisito fundamental do método dialético”. Nesses termos, o objetivo

[...] não consiste em acumular ilustrações psicológicas em torno de conhecidos princípios da dialética materialista, mas em aplicar de dentro o processo de investigação, descobrir na realidade psíquica certas facetas diante das quais são impotentes outros procedimentos de obtenção e organização dos conhecimentos (Vigotski, 2004, p. 471-472),

Desse modo, a utilização desse método nesta pesquisa justifica-se pela importância e a necessidade de aproximarmos dos sentidos e significados das professoras, que atuam nas salas de AEE, sobre a inclusão de crianças com TEA nessas salas, no retorno das aulas presenciais. Durante a pesquisa, utilizamos categorias do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica.

3.2 As categorias destacadas na pesquisa e o processo de construção das informações

As categorias ajudam o pesquisador a entender os dados e a identificar padrões e tendências. Também são usadas para comunicar os resultados da pesquisa. As categorias definidas para a pesquisa são: **Atividade, Totalidade, Historicidade, Sentidos e Significados e Mediação.**

Figura 1 - Movimento das categorias de análise do estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir das categorias do Materialismo dialético e da Psicologia Sócio-Histórica (2024). Gráfico retirado do domínio público do Canva e adaptado cores e detalhes.

A categoria *Atividade* é a unidade básica de análise na Psicologia Sócio-Histórica, definida como um processo intencional que tem um objetivo específico. As atividades podem ser individuais ou coletivas, físicas ou mentais.

Para Leontiev (1978), essa categoria é uma unidade que não adiciona a vida do sujeito corporal e material, mas tem sentido mais estreito, isto é, no nível psicológico, a vida é mediada por reflexo psíquico do sujeito. Em se tratando de inclusão de crianças com TEA na sala de AEE, essa categoria nos remete a pensar que o professor na sua atividade docente poderá mediar as tarefas de ensino e aprendizado de forma a torná-las significativas e relevantes para o aluno, a partir do contexto social, histórico e cultural.

As tarefas devem ser construídas considerando as necessidades individuais, interesses e objetivos de aprendizado do estudante com TEA na sala de AEE. Para que o professor consiga fazer esse processo de pensar a atividade a partir de todo contexto do aluno, necessita que o docente conheça a totalidade do contexto no qual está inserido.

A categoria *Totalidade* envolve a compreensão de que o todo é mais do que a soma das partes individuais que o compõem. Nesse entendimento, o ser humano é um ser completo, cujas experiências e necessidades não podem ser reduzidas a partes isoladas. Nesse sentido, é importante destacar que, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a totalidade deve ser concebida, assim como enfatizam Aguiar e Ozella (2013, p. 302):

[...] como um todo estruturado em curso de desenvolvimento humano e autocriação, e que, portanto, nunca se refere a algo fixo, imutável. [...] sempre em movimento, constituída na e pela atividade dos homens. A noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente.

Como a *totalidade* nunca se refere a algo fixo, o processo de inclusão de sujeitos com TEA implica reconhecer a complexidade e singularidade de cada aluno, levando em consideração todos os aspectos de sua vida, como suas habilidades, desafios, interesses, relações sociais e emocionais. O conhecimento da categoria *totalidade* no contexto da inclusão de crianças com TEA nas salas de AEE pode ajudar a evitar abordagens simplistas e estereotipadas na inclusão, promovendo uma visão holística deste fenômeno. Desse modo, para considerar os aspectos da vida dessas crianças é necessário conhecer a historicidade que a envolve.

A categoria *Historicidade* traz o conceito de que o desenvolvimento humano é um processo histórico. Isso significa que o desenvolvimento humano é influenciado pelo tempo e pelo lugar. Ou melhor, as experiências de uma pessoa são influenciadas pela cultura, pela sociedade, pela época em que ela vive. A *historicidade* é importante porque enfatiza o papel da cultura e da sociedade no desenvolvimento humano. Segundo Aguiar e Ozella (2013), tal categoria permite-nos olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento. “Não se trata de um movimento sem rumo, indeterminado, desgovernado, mas de um movimento determinado por relações de forças que se constituem no decurso da existência de tal objeto, sem que isso signifique um determinismo histórico” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 303).

Nesse sentido, apreensão do movimento do desenvolvimento humano enfatizado pela *historicidade* nos motiva a reconhecer que as trajetórias de vida de cada aluno com TEA são constituídas por eventos e contextos específicos ao longo do tempo. Compreender a *historicidade* neste estudo é essencial para mediar estratégias de inclusão que sejam sensíveis às necessidades e ao crescimento de crianças com TEA nas salas de AEE. Para tanto, a fim de apreender as significações das professoras que atendem essas crianças, implica um estudo das categorias *sentido e significado*.

Sentido e significado são categorias distintas, mas dialeticamente imbricadas uma a outra sem que se confundam nem se diluam e que se tornam imprescindíveis à apreensão da subjetividade do ser humano; isto, por carregarem a materialidade do real: o sentido representa o social subjetivado na consciência do indivíduo ao passo que o significado, a materialidade objetiva.

Aguiar e Ozella (2013, p. 304-305) esclarecem que enquanto os significados referem-se

[...] aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. [...] O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída.

Depreende-se, assim, que o *sentido* é bem mais amplo que o *significado*, por constituir a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. Os significados, por sua vez, apesar de serem mais estáveis, “dicionarizados”, que não se reduzem à dimensão linguística do pensamento, nem à dimensão intelectual da fala, constituem o processo de produção pessoal, social e cultural. Sua função é permitir a comunicação e a socialização de nossas experiências. Nessa direção, ambas categorias – sentidos e significados, contribuem para o entendimento da formação do sujeito, isto é, de sua subjetividade.

A compreensão da singularidade historicamente constituída por estudantes com TEA requer conhecimento de suas experiências e interações. Os estudantes com TEA podem ter percepções, formas únicas de se comunicar e interpretar o mundo. Nesse contexto, os professores que atuam nas salas de AEE são mediatizadores potenciais para o processo de inclusão das crianças com autismo.

Por fim, a categoria *Mediação*, possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno,

afetivo-cognitivo, sentido significado. Enfatiza o papel das ferramentas e dos símbolos no desenvolvimento humano. Para Aguiar e Ozella (2013), a mediação refere-se à influência das interações sociais, das ferramentas e dos recursos no desenvolvimento e na aprendizagem. Isso pode envolver o uso de estratégias de apoio, tecnologia assistiva e a presença de profissionais especializados que ajudam a criar um ambiente inclusivo e de apoio para o estudante com TEA.

Conforme explicitam os autores,

A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302).

Essas categorias contribuíram para a efetivação do objetivo da nossa pesquisa; falamos de inclusão de estudantes com TEA ao enfatizar a importância de uma abordagem holística, sensível ao tempo, centrada no indivíduo, mediada por atividades de ensino e aprendizado. Dessa forma, fornecem diretrizes valiosas para a promoção de ambientes inclusivos e de apoio, nos quais os estudantes com TEA podem participar e alcançar seu potencial máximo. Em síntese, as categorias mencionadas aqui favoreceram para estruturar a ideia central do nosso trabalho, nos dando os resultados esperados, ao proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados e orientar a análise dos dados de forma coerente e sistemática.

3.3 Tessitura metodológica da pesquisa: do encontro com o objeto à concepção de pesquisa adotada

Esse trabalho foi iniciado com um mapeamento para entendermos o que já havia de pesquisa com a nossa temática, para assim garantir o ineditismo do nosso trabalho. A partir disso, o nosso trabalho começa a criar forma. Começamos com a historicidade até o nosso encontro com o objeto, delineando a partir daí o nosso objeto de estudo e objetivos, como mostra o gráfico a seguir acerca das etapas que esta pesquisa percorreu até o dado momento.

Figura 2 - Representação do caminho percorrido do nosso estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Após definirmos o nosso objeto e objetivos de pesquisa, partimos para filtrar o nosso aporte teórico e metodológico, bem como os procedimentos que adotaríamos para construção das informações que fundamentaria a nossa pesquisa. Seguimos com a escolha do campo de pesquisa onde produziríamos todas as informações necessárias para o desenvolvimento do nosso trabalho, que nesse caso foi uma escola da rede municipal de ensino, onde fizemos o contato com a gestão da escola e, em seguida, com as professoras participantes do nosso estudo.

A partir daí, definimos como seria a realização da produção de dados para nossa pesquisa. Utilizamos como instrumento a entrevista reflexiva. A entrevista foi gravada com consentimento das participantes e com a garantia do sigilo dos nomes e local. E por fim, realizaremos o procedimento de análise e interpretação, que se inicia no levantamento dos pré-indicadores, depois passamos para a etapa da sistematização dos indicadores e a construção dos Núcleos de Significação.

Nossa escolha metodológica pelo tipo de pesquisa adotada passa a ganhar sentido a partir das significações apontadas pelos docentes participantes deste estudo. Entendemos, pois, que a opção pela pesquisa é que define o processo de construção e análise das informações produzidas no processo. Assim, a escolha pelo tipo de pesquisa nos permite tecer uma trama nova de significados presentes no processo inclusivo das crianças com autismo, pois nos oportuniza, como descreveu González Rey (2014), construir novas ideias teóricas.

É uma pesquisa de caráter qualitativo de natureza básica, fundamenta-se no

Materialismo Histórico-Dialético, aporte teórico-metodológico, da Psicologia Sócio-histórica de Vigotski e colaboradores, Aguiar e Machado (2006, p. 265) argumentam que "na Psicologia Sócio-Histórica, o sujeito é entendido como alguém que se forma através de uma relação dialética com o contexto social e histórico"

Nessa perspectiva, é crucial compreender a interligação entre a história pessoal de cada indivíduo, a qual é vivenciada diretamente por ele, e a história coletiva, que abrange o panorama social global. "Esse método não se restringe meramente aos eventos factuais, mas tem como objetivo explicar o processo de desenvolvimento do objeto deste estudo ao longo de sua trajetória histórica" (Aguiar; Ozella, 2013). Portanto, como observou Vigotski (2007, p. 68), "o estudo histórico implica necessariamente analisar o objeto em constante transformação, sendo este um requisito fundamental do método dialético".

3.4 Caracterizando o campo de pesquisa: tecendo saberes na sala de AEE

Para chegarmos ao *locus* de pesquisa que conseguisse suprir as necessidades do nosso estudo, adotamos alguns critérios, tais como, ser uma escola de ensino fundamental dos anos iniciais, se concentrar na sede do município de Assú/RN, ter sala de AEE - atendimento educacional especializado nos dois turnos e atender crianças com Transtorno do Espectro Autista. Este estudo foi submetido na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em 25 de outubro de 2023, sob o número do **Parecer 6.457.124**, emitido pelo CEP.

Figura 3 - Representação do campo de pesquisa e das colaboradoras.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Cada campo de pesquisa possui características, desafios e particularidades que o tornam único. A importância de caracterizar o campo de pesquisa é justamente para destacar sua singularidade e o potencial impacto das descobertas.

Esta pesquisa se desenvolveu numa escola da rede pública que possui sala de AEE, de uma escola da rede municipal de ensino, da cidade de Assú/RN, localizada no perímetro urbano e que atende crianças da Educação infantil (creche e pré-escola) e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental 1, com regime de funcionamento de 40 horas (manhã e tarde), sendo uma sala de atendimento educacional especializado no turno matutino e uma no turno vespertino, local onde ocorrerão também as entrevistas.

A escola conta com um total de 554 alunos matriculados, sendo 204 alunos no turno matutino e 350 alunos no turno vespertino, estando, portanto, com 97% das vagas ocupadas. Desse total, 16 crianças têm o Transtorno do Espectro Autista (e possuem laudo), e 5 ainda estão sem auxiliar em sala de aula. A escola disponibiliza de Sala de Atendimento Educacional Especializado, que funciona nos dois turnos, que foi o *locus* principal da nossa pesquisa dentro dos muros da escola e dispõe de um total de 31 professores, 1 coordenador pedagógico, 3 auxiliares de secretaria, 2 supervisores, 1 diretor, 1 vice-diretor, 3 cozinheiras, 6 auxiliares de serviços gerais e 2 porteiros. Desse quantitativo de professores, 10 trabalham na educação infantil, 13 trabalham no ensino fundamental, 2 na sala AEE, 3 professores na biblioteca e apoio. Sobre a formação acadêmica desses profissionais/educadores, a escola conta com 1 professor de nível médio-magistério, 12 graduados, 14 com Especialização, 3 com mestrado e 1 com doutorado.

No tocante aos recursos didáticos, a escola é bem diversificada, a sala de AEE, além de ter o mobiliário e aparelhagem necessários para o desenvolvimento do atendimento, como mesas, cadeiras, armários, conta também com uma gama de materiais que é de grande importância para o desenvolvimento das práticas educativas, tais como, jogo da memória, dominó educativo, quebra-cabeça, brinquedos de borracha ou de pelúcia, livros sensoriais, fantoches, blocos de montar, brinquedos temáticos, livros de colorir etc.

3.5 Conhecendo as professoras colaboradoras

O conhecimento relativo às professoras colaboradoras permite ao leitor uma compreensão mais abrangente e contextualizada sobre a historicidade que as envolve. As colaboradoras que compõem esta pesquisa são duas professoras que atendem crianças com autismo na sala de AEE, sendo uma no turno matutino e outra no turno vespertino. Ambas as

professoras têm formação em Pedagogia e especialização em AEE; no momento (2024), estão cursando outra especialização pela UERN, no campus avançado Assú/RN, em Educação especial: diversidade nas práticas educacionais. Na entrevista reflexiva com as professoras, situamos o processo formativo delas, a partir de trechos de suas falas, permitindo ao leitor uma compreensão mais contextualizada sobre a historicidade que as envolve.

Seguindo os princípios éticos e morais determinados pelo comitê de ética e pesquisa, as professoras assinaram os termos de autorização para uso de áudio e o termo de consentimento livre e esclarecido. Nesse sentido, adotamos pseudônimos fictícios para preservar a identidade e a integridade dos docentes participantes, como também não revelaremos o nome da escola. Chamaremos a professora da sala matutina de *Flor* e a professora da sala vespertina de *Águia*, os nomes fictícios ficaram a nosso critério de escolha.

A fim de estabelecer um contato inicial com os colaboradores que participaram deste estudo, foi essencial iniciar um diálogo com a equipe de gestão escolar e a coordenação pedagógica, bem como com as 2 professoras que atendem na sala de AEE, com o intuito de viabilizarmos a disponibilidade dos participantes para os encontros nos quais conduzirmos às entrevistas reflexivas. Salientamos para as professoras que a participação foi voluntária, e apenas aquelas que se sentirem confortáveis com a pesquisa estão convidados a participar.

Os critérios que justificam a escolha das participantes foram definidos a partir do fato de que ambas são professoras pedagogas, profissionais que atendem na sala de AEE, atuam na mesma escola pública, experienciaram as implicações do atendimento educacional especializado de crianças com autismo durante e após a pandemia da Covid-19 com o retorno das aulas presenciais, mediante o avanço das campanhas de vacinação e controle da doença. Além disso, visando o cumprimento dos prazos estabelecidos pelo programa o qual a pesquisa pertence, optamos pela escolha de 2 professoras apenas, justificando a complexidade do processo de análise dos dados com os núcleos de significação, pois, esse procedimento metodológico demanda análises e interpretações minuciosas do material produzido na entrevista reflexiva.

Posto isso, marcamos um encontro para explicações dos termos, esclarecimento e apresentação do projeto de pesquisa, em que ambas as professoras se mostraram interessadas e concordaram em participar de forma livre e colaborativa com nossa pesquisa. Com isso, marcamos os encontros das entrevistas reflexivas que aconteceram nos dois turnos, seguindo a dinâmica de horário de cada participante.

A professora Flor

Flor é uma professora de 41 anos de idade, residente em Assú/RN. Formou-se em Pedagogia no ano de 2009, especialização em AEE. É concursada como professora há 10 anos neste mesmo município, e possui experiência de 5 anos na educação especial. Desde que ingressou na educação, a docente afirma que procura sempre promover a inclusão, porém somente a partir de 2016 esse desejo pela inclusão foi se intensificando, quando ela começou a trabalhar com alunos com “necessidades especiais”, na sala de recursos multifuncionais, na escola em que atua até os dias atuais.

Flor descreve que a sua jornada como professora de AEE começou há alguns anos, quando ela percebeu a importância e a necessidade de proporcionar um ensino mais inclusivo e personalizado para os alunos com necessidades especiais. Como professora, ela relata que suas expectativas são sempre buscar formas de promover o desenvolvimento integral dos alunos, adaptando os recursos e estratégias de ensino conforme as demandas individuais de cada um e, mesmo quando algum plano não dá certo, ela tenta sempre ter uma ideia secundária para que aquele dia de atendimento no AEE não seja perdido.

Flor afirma que está exatamente onde sempre desejou e sonhou, primeiro se identificava com a profissão e escolheu a Educação Especial motivada pela vontade de fazer a diferença na vida das pessoas, especialmente daqueles que enfrentam desafios únicos em seu processo educacional. *“Acredito que todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, independentemente de suas características individuais”*. Sua iniciação na docência foi um período de aprendizado constante, sobre o qual ela narra ter buscado não apenas adquirir conhecimentos teóricos, mas também desenvolver habilidades práticas para atender às necessidades diversificadas dos alunos, pois atender em uma sala de AEE é um desafio constante, as crianças não chegam da mesma forma todos os dias.

Por fim, *Flor* diz que se sente extremamente realizada e grata por ter a oportunidade de trabalhar na área da Educação Especial e, principalmente na sala de AEE, atendendo crianças com autismo. *“É uma profissão desafiadora, porém muito gratificante, pois permite contribuir para o desenvolvimento e a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas”*. Frisa também que quanto à sua formação, ela foi essencial para prepará-la para os desafios da docência na sala de AEE, por isso busca constantemente participar de cursos e eventos relacionados à Educação Especial, a fim de se manter atualizada e aprimorar as suas práticas pedagógicas.

Flor conta que iniciou a sua no AEE quando ela percebeu a importância desse atendimento, expressando a sua total satisfação: *“Eu estou exatamente onde sempre desejei e sonhei estar”*.

Em sua fala, a professora transmite a dedicação e o comprometimento em criar um ambiente de ensino inclusivo e adaptável, atendendo às necessidades específicas de cada aluno com necessidades especiais. Expressa a realização pessoal e profissional por estar atuando na área que sempre quis. Flor afirma que sempre se identificou com a profissão de professora, e que então motivada pelo desejo de fazer a diferença na vida das pessoas, escolheu o caminho da educação especial e inclusiva. Ela conta que: *“primeiro que eu me identificava com a profissão, então a minha escolha pela Educação Especial foi motivada pela minha vontade de fazer a diferença na vida das pessoas, especialmente daqueles que enfrentam desafios únicos em seu processo educacional. Acredito que todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, independentemente de suas características individuais”*.

A docente expressa veementemente durante toda a entrevista a quão realizada é, em trabalhar em sala de AEE com crianças com Autismo: *“Sinto-me extremamente realizada e grata por ter a oportunidade de trabalhar na área da Educação Especial e principalmente na sala de AEE atendendo crianças com autismo”*.

Flor revela a satisfação pessoal e profissional que ela encontra ao trabalhar na área de Educação Especial, com um foco específico em atender crianças com autismo na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A professora destaca sua profunda realização e valoriza tanto os desafios quanto as recompensas de sua profissão e se dedica ao aprimoramento contínuo de suas habilidades e conhecimentos para melhor atender seus alunos.

A professora Águia

Águia é uma professora de 39 anos, também é natural do município de Assú/RN, estudou pedagogia na UERN campus avançado do mesmo município que nasceu e reside até os dias atuais. Formou-se em Pedagogia no ano de 2008 e possui especialização em AEE e Mestrado em Educação. É professora concursada do quadro efetivo do município de Assú/RN, atuando há 10 anos nessa mesma escola, porém possui 7 anos de experiência profissional na área da educação especial.

A professora **Águia** afirma que *“ser docente é uma profissão desafiadora, e ao mesmo tempo gratificante, pois permite contribuir para o desenvolvimento integral de cada aluno, respeitando suas particularidades e promovendo sua autonomia”*.

Ela veio de família humilde e encontrou na educação uma forma de transformar a vida dela e das pessoas que fazem parte da sua vida familiar e profissional. A professora ressalta: *Minha trajetória como docente na sala de AEE começou há alguns anos, quando percebi a necessidade premente de oferecer um ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas dos alunos com deficiência.* Suas expectativas como professora sempre foram a de poder “*proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo de aprendizagem*”. Isso demonstra o desejo que a docente tem de contribuir na educação especial, por isso buscou se especializar e cursar o Mestrado, e sempre que surge um curso voltado para área de AEE, ela sempre encontra um tempo para fazer.

Flor e Águia compartilham as mesmas experiências escolares, embora cada uma tenha sua significação, cada uma pela sua ótica. Nelas, o compromisso e o desejo de que as crianças com autismo desenvolvam suas aprendizagens e estejam sempre inclusas na sociedade se entrelaçam, reafirmando a vontade em contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças com autismo nas salas de AEE.

Nesse sentido, as docentes, dotadas de satisfação e carinho pela profissão, demonstram preocupação com a aprendizagem das crianças, principalmente no se diz em relação aos recursos didáticos, pois agora no período pós-isolamento social, muitas crianças retornaram para a escola com uma regressão gigantesca em seu desenvolvimento. Apesar de cada um contar a sua história, sentimos a todo tempo uma conexão em suas falas, sejam pela formação, sejam pelas vivências.

Dito isto, utilizamos o procedimento da entrevista reflexiva para a construção das informações, por meio de gravações e transcrições dos áudios. Para a análise e interpretação das informações estamos utilizando a proposta dos núcleos de significações elaborada por Aguiar, Ozella, Soares e Machado (2015).

3.6 Procedimento de construção das informações: Entrevista Reflexiva

Construir informações consiste em ter uma pesquisa bem-sucedida, com resultados esperados, como também, apresentar elementos que contribuam para outras pesquisas e compreensão da realidade estudada. A construção de informações sobre um determinado espaço nos possibilita compreender como as coisas acontecem e o que está intrinsecamente embutido nesse processo.

Assim, para construção das informações na pesquisa, optamos pelo uso da entrevista reflexiva, de acordo com os estudos de Szymanski (2019), cuja realização é mediada por meio de diálogo face a face com os sujeitos entrevistados, sendo a fase de obtenção de dados e captação de conteúdo obtida por meio de gravações e transcrições.

Para Szymanski (2019, p.197):

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas e se constitui num momento de construção de um conhecimento novo, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder que se delimitou esta proposta de entrevista que chamamos de reflexiva.

Essa proposta de ação reflexiva desse tipo de entrevista considera os critérios de representatividade e interação social, que acontece simultaneamente entre o pesquisador e o pesquisando. Nas palavras da autora,

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns a toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador-entrevistado influencia tanto o curso da entrevista como o tipo de informação que aparece (Szymanski 2019, p. 194).

Sobre isso, é possível afirmar, segundo a autora que, ao conversar podemos ajustar continuamente nossas ações e emoções. Uma entrevista reflexiva é um tipo de técnica em que o entrevistador busca obter respostas e comentários profundos e reflexivos por parte do entrevistado. Esta abordagem é utilizada comumente em contextos de investigação qualitativa, terapia, aconselhamento e desenvolvimento pessoal. O objetivo principal de uma entrevista reflexiva é explorar as opiniões, experiências, pensamentos e emoções do entrevistado de maneira mais profunda e significativa.

A entrevista reflexiva de acordo com Szymanski (2019) se divide em cinco fases, conforme veremos na figura 4, a seguir.

Figura 4 - Movimento de construção da Entrevista Reflexiva



Fonte: Figura elaborada pela autora (2023, Szymanski 2019, adaptado).

Na primeira fase, denominada *contato inicial*, fizemos o primeiro contato com os sujeitos participantes da pesquisa, informamos nossos dados pessoais e institucionais, o tema da pesquisa e o passo a passo de como iria ocorrer toda a dinâmica durante o processo de entrevistas. Para os esclarecimentos sobre a pesquisa juntamente ao Termo Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), foi marcada uma reunião para conversar com as professoras, antes das entrevistas. Explicamos as condições para a pesquisa, os aspectos gerais do estudo, explicamos a parte metodológica, bem como a pesquisa iria se desenvolver.

Foram esclarecidas eventuais dúvidas sobre a temática da pesquisa e os procedimentos metodológicos, a fim de que as professoras se sentissem acolhidas e à vontade para estabelecer um diálogo e contribuir com a pesquisa da maneira mais alinhada possível. É nesse momento que “deverá ser solicitada a sua permissão para gravação da entrevista e assegurado seu direito ao anonimato, acesso às gravações e análises” (Szymanski, 2019, p. 200).

Ainda segundo Szymanski (2019, p. 201), nesse primeiro encontro o objetivo é “[...] tomada pela apresentação mútua e que se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas e estabelecer uma relação cordial”. Como garantia de confidencialidade dos sujeitos, o acesso à gravação será restrito apenas à pesquisadora responsável e à orientadora da pesquisa. Deixaremos claro que nos escritos da pesquisa, os nomes das professoras serão substituídos por nomes fictícios, e o nome da escola não será revelada a fim de proteger as suas identidades, assim como as professoras pesquisadas poderão ter acesso às transcrições dos áudios sempre que desejar, como também à pesquisa.

Na segunda fase, denominada *a condução da entrevista (aquecimento)*, “É nesse momento que se obtêm os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes, que eventualmente, poderão ser completados ao final” (Szymanski, 2019, p. 202).

Essa fase foi fundamental para a obtenção das informações necessárias sobre os participantes do estudo, reunimos informações relevantes para responder às perguntas de pesquisa ou investigar o problema proposto. Os dados produzidos devem estar diretamente relacionados aos objetivos, obtendo, portanto, a matéria-prima para a análise e interpretação dos resultados. Szymanski (2019) menciona que, eventualmente, os dados podem ser complementados ao final, isso sugere que a produção de dados pode ser um processo contínuo, e os pesquisadores podem perceber a necessidade de construir informações adicionais à medida que avançam na pesquisa. Isso é particularmente relevante quando se utiliza uma abordagem qualitativa, em que as questões emergentes podem levar a uma produção adicional de dados. São esses questionamentos preliminares que nos ajudarão a formular a questão desencadeadora.

A terceira fase, denominada *questão desencadeadora (expressão da compreensão e síntese)*, é “[...] o ponto de partida para início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde quer começar” (Szymanski, 2019, p. 201).

A “*questão desencadeadora*” é mais específica e direcionada, pois representa o foco principal da pesquisa, uma vez que é guiada pelos objetivos como também para guiar o método de investigação. À medida que se explora as questões iniciais, aprofunda-se a compreensão do assunto e identifica-se as lacunas no conhecimento, podendo, assim, redimensionar e refinar as perguntas, entendendo, porém, que é importante deixar os entrevistados discorrerem livremente.

Para Szymanski (2019, p. 205), na *expressão da compreensão*, “Gradativamente, o entrevistador vai apresentando a sua compreensão do discurso do entrevistado, sem perder de vista os objetivos de seu estudo”. Nesta etapa, é fundamental que tanto pesquisadores quanto entrevistados comuniquem-se de forma precisa suas ideias, pois o diálogo na entrevista deve ser compreensível para todos os envolvidos. As pessoas entrevistadas devem ser capazes de esclarecer as próprias falas, uma vez que as palavras que escolhem expressam sentimentos, silêncios, expressões corporais, ideologia e uma história pessoal única que deve ser compreendida em toda a sua complexidade.

As *sínteses*, nesse tipo de entrevista, têm como finalidade “[...] apresentar qual o quadro que foi se delineando para as entrevistadas, isto é, como está acompanhando as falas das

entrevistadas. É uma forma de manter uma postura descritiva além de buscar uma imersão no discurso do entrevistado” (Szymanski, 2019, p. 207).

A autora enfatiza a necessidade de uma abordagem descritiva e de empatia ao conduzir entrevistas de pesquisa. Isso contribui para uma compreensão mais aprofundada e respeitosa das perspectivas e experiências dos entrevistados, o que é fundamental para a qualidade e a relevância dos resultados da pesquisa.

É importante que ao observar e registrar informações, isso seja feito de maneira objetiva, sem adicionar interpretações ou juízos de valor, pois é de suma importância que o entrevistador ouça atentamente o que os entrevistados estão dizendo e registre essas informações de forma fiel, sem adicionar suas próprias interpretações precoces.

Ao manter uma postura descritiva e buscar a imersão no discurso do entrevistado, o pesquisador está buscando uma compreensão mais profunda e rica do que está sendo comunicado. Isso é importante porque permite que a pesquisa capture nuances, detalhes e aspectos que podem ser perdidos se os pesquisadores forem rápidos em julgar ou interpretar o que estão ouvindo.

A quarta fase da entrevista reflexiva é alicerçada pela *construção de questões* e está subdividida em: questões esclarecimento, questões focalizadoras e questões de aprofundamento. Questões esclarecimento, “Trata-se de questões que buscam esclarecimento quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou fatos narrados não estão claras para o entrevistador” (Szymanski, 2019, p. 208). Essas questões são perguntas feitas pelo entrevistador quando o discurso do entrevistado parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou fatos narrados não está clara, visto que entrevistador e entrevistado podem apresentar diferenças culturais e linguísticas e, para tanto, têm o propósito de obter informações adicionais ou aprofundar a compreensão do que está sendo dito. Os esclarecimentos podem se referir a sequências de eventos no tempo, a funções e características dos diversos personagens da narrativa, a atribuições de causalidade, sentimentos, emoções, interpretações (Szymanski, 2019).

Às vezes, o entrevistado pode apresentar informações sem fornecer a devida contextualização ou conexão entre as ideias ou fatos. Isso pode dificultar a compreensão do quadro geral. O entrevistador desempenha um papel fundamental ao fazer questões de esclarecimento. Isso demonstra sua capacidade de ouvir atentamente, identificar pontos de ambiguidade e buscar um esclarecimento adicional. Questões de esclarecimento contribuem para a obtenção de dados de melhor qualidade. Elas ajudam a evitar mal-entendidos e asseguram que o entrevistador e o entrevistado compartilhem uma compreensão comum.

As questões focalizadoras, segundo Szymanski (2019, p. 209):

São aquelas que trazem o discurso para o/s foco/s desejado/s na pesquisa quando a digressão se prolonga demasiadamente. Sem dúvida é informativo, na análise, observar em que momentos houve digressão, que tipo de digressão ou qual a reação da chamada para o foco. Obviamente, respeita-se o entrevistado se ele não se dispuser a voltar para o foco. Isto é também significativo e deve ser apontado na análise.

Essas questões são usadas quando o discurso do entrevistado se afasta do foco desejado da pesquisa. Elas têm a finalidade de direcionar a conversa de volta para o ponto central da investigação. Durante uma entrevista, é comum que os entrevistados expressem suas ideias, histórias ou pensamentos que, por vezes, não estejam diretamente relacionados ao tópico central da pesquisa. O pesquisador pode analisar a frequência e a natureza das digressões, bem como a eficácia das questões focalizadoras em trazê-las de volta ao foco desejado. Isso é informativo na análise, pois fornece *insights* sobre como o entrevistado reage às tentativas de direcionamento e quais tópicos ou ideias podem estar associados às digressões.

Diante do exposto, é importante observar que o pesquisador deve sempre respeitar o entrevistado e não o forçar a voltar ao foco da pesquisa se ele não estiver disposto. O respeito pela autonomia do entrevistado é uma consideração ética fundamental na pesquisa qualitativa. Tanto as digressões quanto a resposta do entrevistado às questões focalizadoras são significativas para a análise, uma vez que fornecem informações sobre como as pessoas percebem e se relacionam com o tema de pesquisa. Para Szymanski (2019), uma ‘questão de aprofundamento’ refere-se a um tipo de pergunta que busca explorar, de maneira mais detalhada e analítica, um tema específico. Esse tipo de questão vai além das perguntas iniciais ou superficiais, com o objetivo de investigar as causas, os efeitos, as relações e as nuances do objeto de estudo.

Questão de aprofundamento, para Szymanski (2019, p. 210):

São aquelas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais profunda seria desejável. Assim como nas anteriores, na análise é informativo observar quais os itens que foram aprofundados e quais os que foram tratados.

Essas questões têm o propósito de incentivar o entrevistado a ir além das respostas superficiais e a fornecer informações mais detalhadas e ricas. Pode acontecer de os entrevistados responderem às perguntas de maneira breve ou superficial, sem entrar em

detalhes. Isso pode ocorrer por várias razões, incluindo falta de tempo, desinteresse ou falta de clareza sobre o que o pesquisador está procurando, então entram as questões de aprofundamento, que ajudam a superar essa superficialidade.

Quando o entrevistado toca em um tópico de maneira superficial, as questões de aprofundamento indicam que o pesquisador acredita que há mais a ser explorado e que informações mais aprofundadas seriam valiosas para a pesquisa. Ao analisar as entrevistas, é informativo observar quais itens foram aprofundados em resposta a essas questões. Isso pode revelar áreas de maior interesse, relevância ou complexidade no tópico de pesquisa.

Szymanski (2019, p. 212) afirma que:

As intervenções no momento da entrevista servirão de índices, no momento de análise, para observar momentos de digressões, de confusão na expressão de ideias ou fatos e de superficialidade no tratamento de alguma ideia. Essas observações podem ser reveladas para a compreensão do fenômeno estudado.

Portanto, intervir com as questões de aprofundamento é importante na construção de dados da pesquisa, pois permitirá que os entrevistadores obtenham informações mais detalhadas e ricas, especialmente quando os entrevistados inicialmente respondem de maneira superficial. Elas contribuem para uma compreensão mais profunda e abrangente do tópico de pesquisa, enriquecendo os dados e os resultados do estudo.

Por último, a quinta fase a devolução, que segundo Szymanski (2019, p. 212): “Trata-se de exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa”.

Nesse momento, o entrevistador pode apresentar a transcrição, para que os entrevistados possam fazer suas considerações diante da pré-análise. É um procedimento importante na pesquisa qualitativa em que o entrevistador faz uma exposição posterior de sua própria compreensão sobre a experiência relatada pelos entrevistados. Essa prática tem vários propósitos importantes, como a clareza e confirmação dos entrevistados com o que está posto ali.

A devolução permite que o entrevistador reveja e reformule as informações fornecidas pelos entrevistados, buscando garantir que a compreensão do entrevistador seja precisa. Isso é particularmente relevante quando as experiências relatadas são complexas ou sutis. Ao expor sua própria compreensão, o entrevistador dá aos entrevistados a oportunidade de concordar,

discordar ou elaborar ainda mais em relação à interpretação do pesquisador. Isso dá voz aos entrevistados e ajuda a equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa.

A devolução pode incentivar um diálogo mais profundo entre o entrevistador e os entrevistados. Isso permite uma exploração mais rica do tópico e a construção conjunta de significados. A prática da devolução contribui para a validade e a confiabilidade da pesquisa, uma vez que ajuda a confirmar a precisão das informações coletadas. Isso é particularmente importante na pesquisa qualitativa, onde a subjetividade desempenha um papel significativo.

A aplicação da entrevista reflexiva representa uma ferramenta metodológica de grande relevância. Além de contribuir para a construção dos dados e informações de pesquisa, essa abordagem fomenta uma interação colaborativa e transparente entre o pesquisador e os entrevistados.

Segundo Szymanski (2019, p. 202):

[...] o procedimento de tornar disponíveis as análises tenham algum efeito na forma do pesquisador apresentá-las, pois deverão ser fiéis à sua compreensão e passíveis de serem apresentadas ao entrevistado que colaborou, com suas informações, para a compreensão do tema da pesquisa.

Um aspecto crucial da pesquisa e da comunicação científica é a importância de tornar as análises disponíveis e transparentes. Isso não apenas beneficia o público acadêmico, mas também o sujeito ou os sujeitos que participaram da pesquisa como entrevistados. Tornar as análises disponíveis implica em uma abordagem transparente na condução da pesquisa, como também ajuda a evitar erros. Quando os procedimentos, metodologia e análises são claramente comunicados, outros participantes podem entender e avaliar melhor o estudo.

A nossa primeira entrevista aconteceu no dia 06 de novembro de 2023, no turno matutino, às 8h30min, com duração de 1 hora e 40 minutos, e a outra no turno vespertino, às 14h e com duração de 1 hora e 25 minutos; o local das entrevistas foi a Sala AEE, na escola campo. No momento das entrevistas as professoras estavam em sala, porém elas trabalham com um auxiliar. A entrevista aconteceu dentro da sala de atendimento, em um local reservado, enquanto os alunos realizavam as atividades com ajuda do auxiliar, que em seguida conduziu as crianças para lanche e depois para brincar.

Apresentamos às docentes os nossos objetivos de estudo e pesquisa, bem como o nosso objeto e a nossa base teórico-metodológica. Para deixar as docentes mais tranquilas, conversamos sobre os motivos que deram origem a este trabalho e pela escolha do objeto de estudo.

3.7 Núcleos de significação: procedimento de análise e interpretação das informações produzidas

Nessa subseção trataremos de apresentar as discussões e reflexões sobre os núcleos de significação (NS), procedimento utilizado para análise e interpretação dos dados produzidos. Inicialmente, apresentamos a descrição do que são os núcleos de significações e para que serve este procedimento metodológico. “[...] Os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 60).

Seguimos a proposta dos núcleos de significação para o procedimento de análise das informações, elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015). Escolhemos os núcleos de significação por entender que são instrumentos de análise e interpretação que buscam superar o discurso aparente da realidade dos sujeitos que fazem parte da pesquisa e tem como objetivo a apreensão do significado produzido por uma determinada pessoa ou grupo (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

O procedimento dos núcleos de significação é um construto analítico da realidade em movimento que “[...] não pode se dar de modo linear, mas sim como um processo que dialeticamente se organiza e reorganiza, buscando sempre a apreensão do real para além da aparência” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 4).

A pertinência desse procedimento metodológico é exatamente por que ele se preocupa em dar diversas possibilidades “ao pesquisador apreender esse processo para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61); por conseguinte, se aproximam da dimensão concreta da realidade em que o sujeito está inserido e busca elucidar o processo investigativo a fim de aproximar-se da compreensão dos significados subjacentes ao objeto deste estudo.

Para iniciar o processo de análise após as entrevistas transcritas, adotamos quatro etapas necessárias dos núcleos de significação: 1 - Leitura flutuante; 2 - Levantamento de pré-indicadores; 3 - Sistematização de indicadores; 4 - Sistematização dos núcleos de significação (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Após essas etapas, explicamos os significados, por meio das categorias de análise.

3.7.1 Levantamento dos pré-indicadores

Trata-se do processo inicial de identificação e seleção de palavras que carregam significados. Para Aguiar e Ozella (2013), os pré-indicadores surgem a partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui. Por isso, os pré-indicadores definem claramente o foco da investigação, garantindo que os dados construídos sejam consistentes e comparáveis, facilitando a análise e interpretação, ajudando a assegurar que os resultados da pesquisa sejam pertinentes. Os pré-indicadores são derivados das palavras e termos utilizados dentro de um contexto específico, que inclui tanto as experiências e narrativas individuais quanto as condições históricas e sociais mais amplas.

Os pré-indicadores são, portanto, “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (Aguiar; Ozella 2013, p. 309).

Posto isso, consideramos a etapa de levantamento de pré-indicadores como um feito que exige uma abordagem sistemática e rigorosa. A precisão e a relevância dos pré-indicadores selecionados impactam diretamente a qualidade e a utilidade dos resultados da pesquisa. Dessa forma, é essencial que essa fase seja conduzida com diligência, fazendo um movimento de “*vai e volta*”, quantas vezes forem necessárias, aumentando significativamente a probabilidade de sucesso e a contribuição da sua pesquisa para a área de estudo. Portanto, “as palavras consideradas unidades de análise, aquelas que compõem uma unidade de significação, ou seja, palavras inseridas em um contexto que as qualificam e, nessa condição, revelam algo específico do sujeito” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 7).

Para levantar os pré-indicadores, primeiro organizamos os trechos de falas e palavras que são compostas por significados em um quadro (Apêndice D), contendo as questões norteadoras e as falas das professoras participantes. Os trechos de falas que compõem significados são destacados em *itálico e negrito*, e partir disso, começamos a interpretar as falas, para o levantamento dos pré-indicadores. Obtivemos o total de 94 pré-indicadores (Apêndice D).

Quadro 1 - Exemplo ilustrativo do levantamento dos Pré-Indicadores

| LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES | |
|---|--|
| Na sua opinião, qual é o papel da professora de AEE para incluir as crianças com autismo no período pós-pandêmico? | |
| PROFESSORA FLOR | PROFESSORA ÁGUA |
| <p><i>PI-33 [...] O papel da professora de AEE no período pós-pandêmico é ainda mais crucial e importante, agindo sempre com empatia, para conseguir desenvolver a autonomia das crianças com autismo [...]</i></p> <p><i>PI-34 [...] enfrentamos novos desafios e necessidades decorrentes das mudanças ocorridas durante esse período, logo as crianças ficaram muito tempo sem contato físico com as outras crianças da escola, onde elas já estava ambientadas e já não estranhava mais o convívio. [...]</i></p> | <p><i>PI-37 [...] O papel da professora de AEE no período pós-pandêmico é de extrema importância, pois enfrentamos novos desafios e necessidades decorrentes das mudanças ocorridas durante esse período. [...]</i></p> <p><i>PI-38 [...] é essencial que a professora de AEE atue como mediadora entre o aluno com autismo, sua família e a equipe escolar, promovendo uma abordagem colaborativa e inclusiva. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas às necessidades específicas de cada aluno [...]</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

3.7.2 Sistematização dos indicadores

Seguimos com a segunda etapa que é a sistematização dos indicadores, que segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição”. Para que consigamos chegar à sistematização dos indicadores, realizamos novamente a leitura dos pré-indicadores, e assim construímos a primeira versão dos indicadores, que culminou em mais uma leitura para chegarmos à versão apresentada abaixo. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais”. Quando se chega aos indicadores, significa que o processo de análise já está em uma fase avançada, e que já conseguimos identificar a presença de núcleos de significação.

Por fim, para chegarmos à sistematização dos indicadores, primeiramente devemos realizar uma leitura aprofundada dos pré-indicadores, para poder construir a primeira versão dos indicadores; após isso, é necessário fazermos a leitura novamente, como também refazermos os indicadores e concluirmos sua segunda versão.

Após um movimento dialético, entre idas e vindas, obtivemos o total de 13 indicadores (Apêndice E). No Quadro 2, apresentamos um exemplo ilustrativo do recorte dos indicadores.

Quadro 2 - Exemplo ilustrativo de sistematização dos Indicadores

| SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES | |
|---|--|
| INDICADORES | PRÉ – INDICADORES |
| Desafios durante a pandemia da Covid-19 | <i>PI-42 [...] A inclusão do aluno com o autismo durante a Covid-19 e o isolamento foi a mínima possível, infelizmente, era um celular pra tudo (Flor).</i> |
| A inclusão mínima possível, era um celular pra tudo. Quase não tinha devolutiva de atividade. | <i>PI- 43[...]Às vezes os pais trabalhavam e levavam o celular, às vezes a mãe tinha mais de um filho para devolver as tarefas e sempre os com autismo ficavam para depois ou não tinha devolutivo nenhum (Flor).</i> |
| | <i>PI-44 [...] nem todas as mães conseguirem dar um retorno com essas atividades via internet, então foi assim, uma dificuldade grande esse ensinamento através das aulas online, porque quase nenhuma atividade a gente recebia o retorno. [...] (Águia).</i> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas (2024).

3.7.3 Sistematização dos Núcleos de Significação

Apresentamos nesta etapa a sistematização dos núcleos de significação. Exploramos os fundamentos desse procedimento, seu processo de construção e sua importância na análise e interpretação dos dados produzidos. Os Núcleos de Significação têm suas raízes na compreensão da linguagem como um instrumento complexo de comunicação, cujos significados são construídos e compartilhados entre os participantes. A sistematização dos Núcleos de Significação envolve uma série de etapas que exigem rigor metodológico e sensibilidade interpretativa. É preciso ter uma visão detalhada de cada fase do processo, desde a leitura inicial dos dados até a formulação das categorias de análise. A interpretação dos Núcleos de Significação requer uma análise cuidadosa e reflexiva, que vá além da simples identificação de padrões e tendências.

Esse processo requer um cuidadoso planejamento e execução para garantir resultados precisos e significativos. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 71):

Como movimento de síntese, os núcleos de significação não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados.

Destaca-se a natureza dos Núcleos de Significação na análise qualitativa de dados, ressaltando que os Núcleos de Significação não se limitam a uma simples reversão do processo

de análise, em que as palavras que foram previamente desmembradas são simplesmente reunidas novamente. Em vez disso, os Núcleos de Significação representam uma síntese mais complexa, pois levam em consideração não apenas o que foi dito, mas também como foi dito, em que contexto e quais foram as intenções por trás das expressões utilizadas. Os Núcleos de Significação buscam apreender a estrutura semântica das palavras e fragmentos de texto, considerando o contexto em que foram enunciados, a fim de capturar plenamente seus significados.

Durante todo o processo de sistematização, os pesquisadores devem manter uma postura reflexiva, revisando continuamente as categorias Atividade, Totalidade, Historicidade, Mediação, Sentidos e Significados e os Núcleos de Significação para garantir sua consistência e validade. Ajustes podem ser feitos conforme novos elementos das falas emergem ou conforme a compreensão dos dados se aprofunda.

Essas etapas exigem rigor metodológico para garantir a precisão e a confiabilidade dos resultados, bem como sensibilidade interpretativa para capturar nuances e complexidades presentes nos dados. Uma abordagem detalhada e cuidadosa em cada fase do processo é essencial para uma análise qualitativa eficaz e significativa.

Quadro 3 - Sistematização dos Núcleos de Significação

| INDICADOR | NÚCLEO |
|--|---|
| Formação continuada: uma busca constante | AEE NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS PÓS PANDEMIA DA COVID-19 |
| Condições de trabalho e desenvolvimento integral das crianças são expectativas | |
| Estratégias para pós pandemia devem ser inclusivas para toda a escola, | |
| Inclusão e acessibilidade, um processo multifacetado | INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA SALA DE AEE: IGUALDADE DE CONDIÇÕES |
| A inclusão de crianças com TEA: necessidade de trabalhar a partir do hiperfoco | |
| O papel do professor é crucial para o enfrentamento de desafios na sala de AEE | |

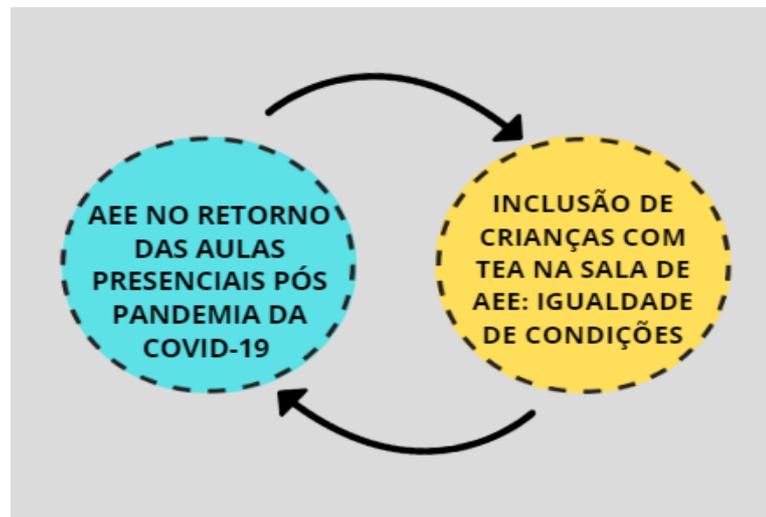
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para chegarmos nessa versão, houve a necessidade de ir e vir algumas vezes, pois é necessário esse movimento para constituição dos núcleos de significação; em alguns momentos pensávamos que já estava pronto, e daí surgiu novamente a necessidade de refazer, e assim também somos nós, um movimento constante de mudanças que nos constitui a todo momento.

SEÇÃO 4: O MOVIMENTO DE INTERPRETAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: CONSTITUINDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PROFESSORAS

Discorreremos agora sobre o movimento de interpretação dos Núcleos de Significação. Para conseguirmos fazer o movimento interpretativo, realizamos uma interpretação intranúcleos, categorias: Atividade, Totalidade, Historicidade, Mediação, Sentidos e Significados. A seguir apresentamos, na figura 5, o movimento de articulação dos Núcleos de Significação.

Figura 5 - Articulação dos Núcleos de Significação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora no aplicativo Canva (2024).

Para apreendermos as significações das professoras que atuam na sala do AEE, primeiro construímos um quadro no qual obtivemos 94 pré-indicadores (APÊNDICE D), que a partir deles, sistematizamos 8 indicadores representados em um quadro (APÊNDICE E) e 2 núcleos como mostra a figura acima. A análise será feita a seguir, indicador por indicador, até que possamos contemplar o nosso objeto de estudo. Utilizamos falas das professoras como epígrafe em cada núcleo.

Apresentamos a seguir o primeiro núcleo, em que analisamos as falas das professoras da sala de AEE, referente às significações em relação à inclusão de crianças com TEA nas salas de AEE, no período pós pandêmico, entendendo que nós também enquanto pesquisadores, temos a necessidade de compreender a realidade da instituição escolar onde esses professores atuam.

4.1 Núcleo de significação 1: AEE no retorno das aulas presenciais pós-pandemia da Covid-19

O retorno das aulas foi de suma importância para desenvolver a aprendizagem dessas crianças com Autismo. Nem se compara as aulas presenciais com as online (Flor).

A epígrafe acima se conecta com esse núcleo, destacando a relevância do retorno às aulas presenciais, especialmente para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA. Enfatiza que a qualidade e os benefícios das aulas presenciais são significativamente superiores aos das aulas online. Para crianças com TEA, o ambiente presencial oferece oportunidades mais ricas de interação social, suporte individualizado e estratégias pedagógicas diversificadas. As aulas online, embora úteis em contextos emergenciais, muitas vezes não conseguem reproduzir a complexidade e a riqueza de estímulos que as presenciais proporcionam, o que pode ser fundamental para o desenvolvimento dessas crianças.

Esse núcleo fala sobre o AEE e o retorno das aulas presenciais pós-pandemia; compreendemos que as significações das professoras aqui expressadas destacam papel muito importante das aulas presenciais no apoio a estudantes com necessidades educacionais específicas. No contexto pós-pandemia da Covid-19, o retorno às aulas presenciais trouxe à tona a importância desse atendimento, especialmente para aqueles que tiveram suas rotinas e desenvolvimentos educacionais impactados pelas restrições impostas pelo ensino remoto.

Durante a pandemia, muitos alunos com deficiência, incluindo aqueles que necessitam do AEE, enfrentaram desafios significativos para se adaptar ao ensino remoto. A falta de interação presencial, a dificuldade de acesso a recursos adequados e o distanciamento dos profissionais especializados foram obstáculos que comprometeram o progresso escolar e socioemocional desses estudantes. O retorno às aulas presenciais, então, representou não apenas uma retomada de conteúdo, mas uma oportunidade para restabelecer vínculos, retomar processos pedagógicos específicos e, sobretudo, oferecer o suporte especializado que muitos alunos necessitam.

O AEE no cenário presencial possibilita a aplicação de estratégias individualizadas, como o uso de materiais selecionados para cada especificidade e atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Esses recursos são fundamentais para promover a inclusão dos alunos, permitindo-lhes participar plenamente das atividades escolares. Além disso, o contato direto com professores e outros profissionais da educação proporciona um ambiente mais propício para a identificação e a intervenção em dificuldades

que possam surgir. Outro ponto importante é que o retorno presencial fortalece as redes de apoio entre família, escola e profissionais de saúde. Esse diálogo e parceria são essenciais para que o AEE seja realizado de forma integrada e eficiente, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O núcleo foi constituído por 3 indicadores como apresentados abaixo, que são resultados da aglutinação de 17 pré-indicadores.

- 1- Formação continuada: uma busca constante**
- 2- Estratégias para pós pandemia devem ser inclusivas para toda a escola**
- 3- Condições de trabalho e desenvolvimento integral das crianças são expectativas**

O indicador 1 destaca aspectos importantes para o desenvolvimento e atuação de um profissional da educação especial, que atua diretamente na sala de AEE. Compreendemos que as falas enfatizam que a formação inicial do educador é apenas o começo de uma jornada contínua de aprendizado. Os processos formativos aos quais as professoras e professores participam, sejam eles a nível de pós-graduação, ou cursos de formação de pequena duração, não só prepara para os desafios imediatos do ensino de crianças com TEA, mas também estabelece uma base para o desenvolvimento contínuo. Sobre isso, *Flor* aponta em sua fala:

Busco constantemente participar de cursos e eventos relacionados a educação especial a fim de me manter atualizada e aprimorar minhas práticas pedagógicas. [...] Acredito que a formação continuada é essencial para garantir um atendimento de qualidade na sala de AEE, pois permite que eu esteja sempre em sintonia com as necessidades e os avanços na área da Educação Especial [...].

Essas falas expressam uma dedicação e compromisso com a educação especial, principalmente no atendimento a alunos com TEA, bem como as significações dessa professora sobre a formação continuada. Compreendemos que ela adota atitudes que são essenciais para profissionais que atuam nessa área, como o compromisso com a formação continuada. A professora reconhece que a formação inicial, embora importante, não é suficiente para enfrentar os desafios diários da sala de aula, especialmente quando se trata de alunos com TEA, por isso ela destaca que é necessário a “*busca constante*”. Essa busca por cursos e eventos relacionados à educação especial mostra uma atitude proativa e um desejo de desenvolver constantemente as práticas pedagógicas.

Sublinhando a importância da formação continuada, ela diz que *a formação continuada é essencial para garantir um atendimento de qualidade na sala de AEE*”,

reafirmando a importância da busca incessante por novos conhecimentos, indicando dedicação referente à inclusão na sala de AEE. Isso nos mostra a importância da formação permanente na carreira docente, especialmente em áreas que demandam conhecimentos específicos e sensíveis, como o atendimento educacional especializado.

Compreendemos que é necessário um estudo abrangente sobre as necessidades e desafios do dia a dia da escola e da prática social dos alunos com TEA para abordar os problemas enfrentados no cotidiano escolar, tanto das professoras quanto das crianças. É de grande relevância os processos formativos no contexto educacional, e relacionando isso ao contexto dos alunos com TEA, fica evidente a necessidade de uma análise das práticas sociais e dos desafios diários enfrentados na escola, pois essa perspectiva crítica é essencial para entender e superar as barreiras impostas à inclusão e ao desenvolvimento dessas crianças no ambiente escolar.

A fala da professora *Flor* indica a consciência e o comprometimento em oferecer um atendimento de qualidade na sala de AEE. Ao afirmar que “*a formação continuada é essencial*”, ela reconhece a importância de se manter atualizada para lidar com as diversas necessidades e avanços referentes ao processo de inclusão. Nesse sentido, a formação continuada é um elemento fundamental para educadores que atuam no AEE, pois a educação especial é um campo dinâmico que exige conhecimento atualizado sobre metodologias, tecnologias assistivas e estratégias que favorecem a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas.

De acordo com Libâneo (2013, p. 247)

A formação continuada é fundamental para que os professores possam repensar suas práticas pedagógicas, atualizarem seus conhecimentos e se adaptarem às novas exigências educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Libâneo (2013) destaca a importância da formação continuada como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade da educação. Ele argumenta que, para promover uma educação inclusiva, é fundamental que os educadores estejam em constante atualização e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Nesse entendimento, o aprendizado dos profissionais não deve se limitar à formação inicial, pois a formação continuada oferece oportunidades para que os professores adquiram novos conhecimentos e metodologias que respondam às demandas educacionais contemporâneas e às necessidades diversas dos alunos.

Assim, a formação continuada não é apenas uma estratégia de atualização, mas um componente indispensável para que os professores mediados por signos e instrumentos da realidade sejam afetados de modo a desenvolver práticas inclusivas que contribuam para um efetivo processo de inclusão.

Além disso, a fala também destaca a importância de o educador estar “em sintonia” com as necessidades dos alunos. Isso implica uma prática reflexiva e personalizada, na qual a professora busca utilizar abordagens e intervenções de acordo com as características e os desafios de cada estudante. Em suma, a fala de Flor evidencia um compromisso com a qualidade do atendimento e o desenvolvimento profissional, elementos essenciais para um trabalho significativo e transformador no contexto do AEE.

Compreendemos também que as falas também demonstram uma preocupação genuína com o bem-estar e o sucesso dos alunos com TEA. O compromisso com a busca constante de práticas pedagógicas coerentes com a realidade vivenciada por ela, indica que a professora está focada em oferecer o melhor suporte possível para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos. Isso sinaliza uma atitude de empatia e dedicação à causa da educação inclusiva.

Um educador dedicado, reflexivo e comprometido com a excelência na educação inclusiva, tende a buscar o melhor para seus alunos por meio de formação continuada, especialização e uma prática pedagógica consciente e ética. Pensando assim, é necessário considerar as estratégias que as professoras podem utilizar.

No indicador 2 “**Estratégias para pós-pandemia devem ser inclusivas para toda a escola**”, nos mostram as significações das professoras sobre as estratégias adotadas, porém, ao ouvi-las se expressando, percebemos que é necessário mais que o desejo e empenho das professoras, pois, para desenvolver estratégias assertivas, demanda além de tempo e pesquisa, também que as pessoas envolvidas queiram. Acerca disso, as docentes falam que:

[...]com o retorno pós-pandemia, precisei adaptar minha prática pedagógica para atender às novas demandas e protocolos de segurança. Isso inclui o uso de novas tecnologias e recursos digitais para complementar o ensino presencial, bem como a implementação de estratégias de ensino mais flexíveis e individualizadas (Flor, 2023).

Minha atividade profissional envolve não apenas o atendimento direto aos alunos com autismo na sala de AEE, mas também o planejamento e a implementação de estratégias inclusivas em toda a escola (Aguia, 2023).

[...] como docente busco criar um ambiente acolhedor e estimulante, isso envolve a utilização de estratégias e recursos adaptados, bem como o trabalho em parceria com os demais profissionais da escola e as famílias,

visando sempre promover o desenvolvimento integral desses alunos (Flor, 2023).

Como parte desse processo de constituição docente, é fundamental desenvolver uma compreensão profunda do autismo e das estratégias pedagógicas eficazes para apoiar o aprendizado desses alunos (Águia, 2023).

Diante dos desafios trazidos pelo retorno pós-pandemia, as professoras esclarecem que foi necessário modificar as práticas pedagógicas para integrar novas tecnologias e recursos digitais ao ensino presencial, a fim de conseguirem promover além das estratégias inclusivas, um ambiente acolhedor que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

A primeira fala destaca a necessidade de se adequar às novas realidades impostas pela pandemia, incluindo a incorporação de tecnologias e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais flexíveis e individualizadas. Percebemos as significações da professora, pois ela demonstra está atenta às mudanças no cenário educacional e disposta a repensar suas práticas para atender às novas demandas, garantindo que o aprendizado continue de forma eficaz e segura. *Flor* sublinha a importância de criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos possam se desenvolver integralmente. Para isso, a professora utiliza estratégias e recursos adaptados e trabalha em parceria com outros profissionais da escola e com as famílias. Esse enfoque colaborativo e personalizado reflete uma abordagem pedagógica centrada no aluno, na qual o bem-estar e o desenvolvimento são priorizados em um esforço conjunto entre escola e família.

Já *Águia* evidencia o compromisso com a inclusão, especialmente em relação ao atendimento de alunos com autismo na sala de AEE. Além do atendimento direto, ela também se preocupa em implementar estratégias inclusivas em toda a escola, o que demonstra uma visão ampla e sistêmica da inclusão, indo além da sala de aula e impactando toda a comunidade escolar.

Diante disso, as falas refletem profissionais comprometidas com a inovação em suas práticas pedagógicas, especialmente em um contexto pós-pandemia. Elas expressam a importância da inclusão, da flexibilidade, da colaboração e da criação de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral dos alunos, demonstrando está preparada para enfrentar os desafios atuais, integrando novas tecnologias, estratégias inclusivas e parcerias colaborativas para assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Nesse ínterim, mesmo com todo o cenário bem complicado pós-pandemia e com tantos desafios, percebemos um compromisso com a inovação no ensino, refletindo a necessidade de integrar novas tecnologias e desenvolver estratégias pedagógicas flexíveis e inclusivas em

resposta aos desafios do retorno pós-pandemia, demonstrando em suas significações uma preocupação genuína em criar um ambiente acolhedor e colaborativo que promove o desenvolvimento integral dos alunos, enfatizando a importância da inclusão e da parceria entre escola, profissionais e famílias.

Para Freire (1996, p. 47), “a educação, mais do que qualquer outra coisa, deve ajudar a preparar os seres humanos para uma vida plena e colaborativa em uma sociedade que enfrenta mudanças rápidas e profundas”. Paulo Freire, ressalta a importância de uma educação que prepare os alunos para a vida em um contexto de mudanças, como o cenário pós-pandemia, onde a adaptação e a colaboração são fundamentais para a criação de ambientes acolhedores e inclusivos.

Percebemos que, com uma postura proativa e centrada no aluno, as professoras mostram-se preparadas para assegurar uma educação de qualidade, capaz de responder às demandas atuais e futuras do cenário educacional, especialmente diante dos desafios trazidos pela pandemia. As professoras demonstram a importância da formação continuada e da busca constante por novos conhecimentos, destacando a necessidade de criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, as apreensões dos significados das professoras nos levam a refletir sobre a preocupação delas com a formação, pois assim elas conseguem trabalhar de forma mais assertiva, possibilitando que a inclusão e acessibilidade de crianças com TEA é fundamental para promover o desenvolvimento e a participação ativa dessas crianças no ambiente escolar e na sociedade. Para que as professoras possam desenvolver boas práticas pedagógicas, também precisam entender melhor sobre as condições de trabalho.

O indicador 3 **Condições de trabalho e desenvolvimento integral das crianças são expectativas**, contém significações acerca do que as professoras pensam sobre o ambiente em que elas atuam, que ao serem questionadas elas dizem que:

[...] como professora minhas expectativas são sempre buscar formas de promover o desenvolvimento integral dos meus alunos, adaptando os recursos e estratégias de ensino conforme as demandas individuais de cada um (Flor, 2023).

Minhas expectativas como professora são proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo de aprendizagem (Águia, 2023).

Nas falas de Flor e Águia, conseguimos sentir que se concentram em criar um ambiente de ensino onde cada aluno possa florescer integralmente. Para isso, elas buscam constantemente

modificar e ampliar os recursos e estratégias pedagógicas correspondentes às necessidades individuais, promovendo um espaço acolhedor e estimulante, onde todos se sintam valorizados e capazes de alcançar seu máximo potencial de aprendizagem.

As professoras nos permitem ter uma visão das expectativas e valores que guiam a prática pedagógica delas, demonstram comprometimento com o desenvolvimento integral de seus alunos. Isso vai além da simples transmissão de conhecimento escolar, abrangendo também aspectos emocionais, sociais e comportamentais. A ideia de "***promover o desenvolvimento integral***" indica que a professora valoriza cada dimensão do crescimento dos alunos, reconhecendo que a educação deve atender às necessidades da pessoa.

As falas das professoras indicam suas significações, ao deixarem explícito a expectativa de criarem um ambiente de sala de aula que seja tanto acolhedor quanto estimulante. Isso indica uma preocupação com o bem-estar emocional dos alunos, garantindo que eles se sintam seguros, respeitados e valorizados. Ao mesmo tempo, o ambiente deve ser desafiador o suficiente para incentivar o aprendizado e o crescimento, promovendo uma cultura de altas expectativas e motivação.

As professoras dão ênfase na flexibilidade e no ajuste dos recursos e estratégias de ensino conforme as demandas individuais de cada aluno. Isso mostra que elas entendem a importância de personalizar a educação, reconhecendo que cada aluno é único e pode precisar de abordagens diferentes para alcançar o sucesso. Essa prática é especialmente relevante em contextos de inclusão, onde as necessidades variam amplamente entre os alunos. Para tanto, nos reportamos a Mantoan (2003, p. 45), quando diz que: "Uma educação inclusiva implica em reconhecer as diferenças e ajustar o ensino às necessidades específicas de cada aluno, promovendo estratégias que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem individuais".

É notório que uma educação inclusiva que respeite a diversidade das crianças, ajustando as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais, reconhece que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem, e que o sucesso escolar depende também de ajustes flexíveis dos métodos e estratégias de ensino. Isso é fundamental em contextos de inclusão, onde as diferenças entre os alunos são mais evidentes, demandando uma personalização contínua para possibilitar a participação plena e equitativa de todos no processo educacional.

Percebemos que, ao se posicionar falando sobre "***fazer com que cada aluno se sinta capaz***" demonstra um forte compromisso com a autoestima e a autoconfiança dos alunos, e uma preocupação em garantir que cada aluno perceba seu próprio valor e sinta que tem capacidade de aprender e crescer. Isso reflete uma pedagogia centrada no aluno, cujo sucesso individual é medido não apenas por resultados, mas pelo desenvolvimento pessoal e pela

confiança nas próprias habilidades. Ao falar sobre *“alcançar seu potencial máximo de aprendizagem”*, a professora estabelece uma expectativa de excelência para todos os alunos. Ela acredita que, com o apoio certo e as condições adequadas, cada aluno tem a capacidade de atingir grandes conquistas. Isso mostra que a professora possui uma visão otimista para com seus alunos.

Vigotski (2007, p. 101) afirma que “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança está em interação com as pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus colegas”. O autor destaca a importância da interação social e da mediação pedagógica para o desenvolvimento do aluno, o que vai ao encontro da ideia de modificar, sempre que necessário, as estratégias pedagógicas para promoção de uma educação personalizada e inclusiva.

Dito isto, entendemos que as docentes em suas falas revelam que estão comprometidas com a criação de um ambiente de ensino mais inclusivo, onde cada aluno é tratado de acordo com sua subjetividade, e incentivado a desenvolver todo o seu potencial. Destacamos, então, a mediação, pois compreendemos que as professoras demonstram que essa categoria é uma ferramenta essencial para promover a inclusão, pois permite que elas adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos, facilitando a aprendizagem e garantindo que todos tenham acesso às oportunidades educacionais de forma equitativa.

A mediação, assim, é vista como um meio de criar pontes entre as necessidades das crianças e os recursos educacionais disponíveis, promovendo um ambiente que valoriza as singularidades e fortalece as interações entre professor, aluno e comunidade escolar, promovendo assim igualdade de condições para a inclusão das crianças com TEA. Sobre esse assunto, iremos discutir com maior aprofundamento, no próximo Núcleo de Significação.

Os achados deste núcleo indicam a importância da formação continuada e da dedicação das professoras na criação de um ambiente de ensino inclusivo e acolhedor, especialmente para alunos com TEA. A formação inicial é vista apenas como o ponto de partida, sendo necessário um investimento constante em cursos de pós-graduação e formações de curta duração para enfrentar os desafios do ensino especializado. As professoras demonstram uma postura proativa ao buscar atualização profissional, o que evidencia um compromisso em melhorar constantemente suas práticas pedagógicas e integrar novas tecnologias para criar um espaço de aprendizagem seguro, inclusivo, respeitoso e motivador. A colaboração entre professores, família e outros profissionais da escola é essencial para promover o desenvolvimento dos alunos, reforçando uma abordagem centrada no bem-estar e na potencialidade de cada indivíduo. Além disso, as professoras destacam a necessidade de estratégias pedagógicas

adaptadas, o que demonstra uma preocupação genuína com a acessibilidade e inclusão dos alunos, contribuindo para que cada criança possa alcançar seu máximo potencial.

4.2 Núcleo de significação 2: Inclusão de crianças com TEA na sala de AEE: igualdade de condições

[...] é um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas, mas também uma mudança de mentalidade e de paradigmas em relação à diversidade e à diferença (Flor, 2023).

A inclusão das crianças com autismo requer um compromisso contínuo com a promoção da igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos [...] (Águia, 2023).

Destacamos para esse núcleo duas epígrafes, uma destaca que a inclusão é um processo abrangente, que vai além de simples adequações no ambiente ou nas práticas pedagógicas. Ela enfatiza a necessidade de uma mudança na forma de pensar sobre a diversidade e a diferença, e isso implica questionar e transformar paradigmas enraizados que muitas vezes marginalizam ou subestimam as capacidades dos alunos com necessidades especiais. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que todos os envolvidos na educação adotem uma postura mais aberta, acolhedora e proativa, reconhecendo o valor da diversidade para o enriquecimento do processo educativo.

Na outra epígrafe, é enfatizado a importância de um compromisso permanente para garantir que crianças com autismo tenham as mesmas oportunidades que todas as outras em ambientes educacionais. Ela sugere que, para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário não apenas oferecer acesso, mas também garantir que esses espaços sejam preparados para atender às necessidades específicas das crianças com autismo, respeitando suas particularidades e diferenças, destacando que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem ter acesso às mesmas chances de aprendizado e desenvolvimento. O “*respeito à diversidade*” aponta para a valorização e aceitação das características individuais de cada criança, reconhecendo que elas enriquecem o ambiente escolar. Por fim, o “*desenvolvimento de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos*” destaca a necessidade de transformar a escola em um espaço que não apenas receba as crianças com TEA, mas que também ofereça as condições e os recursos necessários para que elas se sintam pertencentes e possam se desenvolver plenamente. Assim, percebemos a responsabilidade contínua da educação em construir e aprimorar espaços que não apenas aceitem, mas que

realmente integrem e apoiem todas as crianças, promovendo a inclusão como um processo ativo e constante.

No segundo Núcleo, contém significações das professoras sobre inclusão de crianças com TEA, especialmente no período pós-pandemia da Covid-19; as professoras expressaram as suas significações, que de fato incluir é mais do que garantir direitos; a inclusão representa uma verdadeira luz na vida das famílias, trazendo esperança e oportunidades. Quando a escola e a comunidade se comprometem com práticas inclusivas, fortalecem a parceria entre profissionais e famílias, criando um espaço acolhedor que respeita e valoriza a individualidade de cada criança. O núcleo é composto por 3 indicadores sucedidos de 14 pré-indicadores, apresentados logo abaixo, sendo eles:

1. **Inclusão e acessibilidade, um processo multifacetado**
2. **A inclusão de crianças com TEA: necessidade de trabalhar a partir do hiperfoco**
3. **O papel do professor é crucial para o enfrentamento de desafios na sala de AEE**

Compreendemos que o indicador 1 **Inclusão e acessibilidade, um processo multifacetado** reflete as significações das professoras do AEE sobre inclusão, evidenciando que, vai além do simples acesso físico às dependências da escola. Para elas, a inclusão implica a criação de um ambiente de convivência genuína entre todos os alunos, onde o respeito, a empatia e a valorização das diferenças são promovidos ativamente. Trata-se de um processo complexo e multifacetado que exige mudanças de mentalidade e práticas pedagógicas, por parte de todos que compõem a equipe escolar, e de atendimento, para garantir que todos as crianças se sintam pertencentes e valorizadas. As professoras veem a inclusão como um direito fundamental que não apenas assegura oportunidades educacionais igualitárias, mas também promove o apoio emocional, a esperança e a plena integração social dos alunos, preparando-os para uma convivência cidadã e equitativa na sociedade. Sobre essa questão as professoras falam:

Desde cedo, percebi a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais (Águia, 2023).

[...]ao promover o convívio e a interação entre alunos com e sem deficiência, estamos proporcionando oportunidades para que desenvolvam habilidades sociais, como a empatia, a tolerância e o respeito pela diversidade (Flor, 2023).

Águia nos mostra o que significa o papel da educação inclusiva e acessibilidade, ao reconhecer que a necessidade de ofertar uma educação de qualidade, deve ser um direito para todos, independentemente das diferenças individuais. Ela sublinha a importância de proporcionar oportunidades iguais para todos os alunos. Sua fala empreende uma sensibilidade para as necessidades de cada um, destacando o compromisso em valorizar a diversidade como parte fundamental do processo educativo. Compreendemos que a professora tem um entendimento da inclusão e acessibilidade, como um princípio que fortalece a equidade e o desenvolvimento das crianças. Assim, identificamos a *categoria afetividade*, pois essa visão afetuosa por parte da professora, demonstra um entendimento da inclusão como um princípio que não apenas promove a equidade e o desenvolvimento integral das crianças, mas também fortalece os laços sociais e a construção de uma comunidade escolar mais coesa e harmoniosa, onde todos se sentem pertencentes e valorizados, seja na dimensão afetiva e relacional, destacando como a empatia e o acolhimento são essenciais para a educação inclusiva, além de ressaltar a importância de construir um ambiente escolar que valorize as singularidades e promova a equidade.

Sobre esse assunto, Mantoan (2006, p. 34) destaca que “a educação inclusiva deve ser vista como uma oportunidade para oferecer a todos os alunos, com ou sem deficiência, as mesmas oportunidades de desenvolvimento, respeitando suas particularidades e promovendo o máximo de suas capacidades”. Percebemos então o papel da educação inclusiva como um direito universal, destacando a importância de respeitar as diferenças individuais, proporcionando um ambiente que valorize a diversidade e favoreça o desenvolvimento de cada criança. A essência da inclusão deve ser a de garantir oportunidades iguais de desenvolvimento para todos os alunos, independentemente de suas diferenças, buscando promover o máximo de suas capacidades. Mantoan enfatiza a ideia de que a diversidade é uma riqueza que deve ser valorizada no ambiente escolar, destacando a importância de uma educação que não apenas integra, mas também compreende as necessidades de cada aluno, promovendo equidade e favorecendo o crescimento de todos dentro de suas potencialidades, criando um ambiente acessível.

Sasaki (2006, p. 54) fala que a acessibilidade não diz respeito apenas à remoção de barreiras físicas, mas também à garantia de que todas as pessoas, independentemente de suas limitações, possam participar plenamente da vida social e educacional. Essa fala, amplia o conceito de acessibilidade, mostrando que ela não se limita apenas à remoção de barreiras físicas, como rampas ou adaptações arquitetônicas. Acessibilidade envolve também oportunizar que todas as pessoas, independentemente de suas limitações, possam participar de forma plena

na vida social, educacional e cultural. Isso inclui o uso de recursos, tecnologias, práticas pedagógicas e atitudes para que a inclusão aconteça.

Flor traz em suas significações a importância do convívio entre crianças com e sem deficiência no ambiente escolar, enfatizando o papel da inclusão na formação de habilidades sociais essenciais. A professora do AEE frisa o quão importante é promover essa interação, pois a escola não apenas facilita a aprendizagem das crianças, mas também cria um espaço para o desenvolvimento de valores como empatia, tolerância e respeito pela diversidade, que são princípios fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde as diferenças são vistas como uma oportunidade de enriquecimento coletivo, favorecendo a convivência harmoniosa e o crescimento emocional de todos os alunos.

Conforme aponta Mantoan (2003, p. 62), “A inclusão escolar beneficia a todos, pois ensina a lidar com as diferenças e promove a convivência em um ambiente de respeito e cooperação, preparando as crianças para uma vida em sociedade mais justa e equitativa”

Percebemos aqui, que as professoras significam o valor da inclusão escolar como um benefício para todos as crianças, destacando que a prática da inclusão não apenas atende às necessidades específicas de crianças com deficiências, mas também oferece uma oportunidade educativa para todos, quando possibilitamos a promoção de respeito e a cooperação entre crianças com e sem deficiência.

Esse pensamento vai ao encontro daquilo que a professora *Flor* expõe em suas significações, sempre enfatizado que a inclusão ajuda os alunos a desenvolver habilidades para interagir e respeitar as diversidades, preparando-os para uma sociedade mais justa, visto que se deve preparar as crianças para além do aprendizado escolar, contribuindo para o seu crescimento emocional e social, cultivando uma mentalidade de equidade e aceitação que é significativa para a construção de uma comunidade inclusiva e harmoniosa. Ainda nessa mesma linha de reflexão, as professoras expõem que:

Acredito que a inclusão deve ser entendida como um direito fundamental de todos os alunos, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento (Flor, 2023).

a inclusão dessas crianças é como uma luz na vida dessas famílias (Águia, 2023).

As falas das professoras *Flor e Águia*, significam diferentes dimensões da inclusão no AEE, ambas ressaltando sua importância no contexto escolar e social. *Flor* traz em suas significações, que a inclusão é um direito fundamental de todos as crianças. A ideia central de

sua fala se destaca ao enfatizar sobre acesso equitativo e uma educação de qualidade, independentemente das diferenças individuais. Para *Flor*, a inclusão significa criar oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando que todos os alunos tenham as mesmas condições para crescer não somente nas aprendizagens escolares, mas também na vida pessoal. Suas significações ficam claras acerca de um compromisso com a justiça social e a equidade no ambiente escolar.

Águia, em suas significações, nos mostra uma perspectiva mais emocional e social da inclusão, afirmando que ela é “*como uma luz na vida dessas famílias*”. Essa fala sugere que a inclusão não afeta apenas as crianças, mas também as famílias, proporcionando esperança, apoio e alívio, pois quando a inclusão acontece de fato no ambiente escolar, as famílias encontram um lugar onde suas necessidades são compreendidas, o que gera um impacto positivo no contexto familiar. Para *Águia*, a inclusão representa acolhimento e transformação na vida dessas famílias, que passam a ver novas possibilidades para o desenvolvimento de seus filhos. Percebemos que as professoras que atendem na sala de AEE enxergam a inclusão para além da sala de aula e de atendimento.

Segundo Coelho e Pisoni (2012), Vigotski defendia a inclusão das pessoas com deficiência baseado no pressuposto de que devido ao processo criativo que envolve o domínio da natureza, o emprego de ferramentas e instrumentos, o homem pode ter uma ação indireta, planejada, tendo ou não deficiência. Ele entendia que independentemente da deficiência, o ser humano tem a capacidade de atuar de forma planejada e criativa no mundo. O processo de inclusão, segundo essa visão, não deve se basear em limitações, mas no potencial de cada indivíduo de dominar ferramentas e recursos para mediar sua relação com o ambiente.

Compreendemos assim que essa visão reforça a ideia de que as pessoas com deficiência têm o direito e a capacidade de participar ativamente da sociedade, desde que sejam fornecidas as condições adequadas, pois o desenvolvimento não é algo limitado pela deficiência, mas construído por interações sociais e pela utilização de ferramentas, o que sustenta a importância de um ambiente inclusivo e acessível para todos.

Para Drago e Rodrigues (2009, p. 49):

Pensar a educação da criança e do ser humano de modo mais amplo é pensar num contexto de possibilidades de interações sociais intersubjetivas estabelecidas ou que se estabelecem num processo de trocas mediadas pelo conhecimento, pela cultura e pela história inerente a todos os seres humanos.

A educação é um processo que envolve trocas entre indivíduos mediados pelo conhecimento, pela cultura e pela história, elementos essenciais para o desenvolvimento humano. Ao destacar essa perspectiva, compreendemos que a educação deve ser entendida como uma construção coletiva, cujas experiências, contextos e saberes de cada indivíduo são fundamentais.

Pensar na educação de modo mais amplo significa reconhecer que o aprendizado ocorre em um contexto social, e que as interações entre as pessoas são centrais para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Essas trocas proporcionam uma rica variedade de perspectivas que ajudam a construir o ser humano em sua totalidade, considerando-o em relação ao meio cultural e histórico em que está inserido. Assim, a inclusão de crianças com TEA não se limita à escola, mas se expande para a vida em sociedade, onde a intersubjetividade é um motor para a aprendizagem e o crescimento.

No indicador 2, ***A inclusão de aluno com TEA: necessidade de trabalhar a partir do hiperfoco***, sentimos as significações das professoras através de alguns aspectos centrais na educação inclusiva de alunos com TEA e percebemos um sentimento de compromisso com a igualdade, entendendo que as professoras que atendem as crianças na sala de AEE, demonstram ter a responsabilidade de possibilitar que esses alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais que seus colegas. O compromisso com a igualdade implica tratar todos os alunos de forma justa, considerando suas necessidades e proporcionando as melhorias necessárias para que alcancem seu pleno potencial. Sobre esses aspectos as professoras pontuam suas significações:

Tenho buscado sempre trabalhar a partir do hiperfoco de cada autista, por exemplo, tem aluno que adora letras e números, então tudo que eu faço para ele eu sempre relaciono com letras e números [...] (Flor, 2023).

Para se trabalhar com criança autista, primeiro tem que conquistar a sua confiança, entendendo suas necessidades individuais e oferecendo o suporte necessário para que possam alcançar seu pleno potencial. [...] (Flor, 2023).

As falas de *Flor* carregam significações que refletem abordagens fundamentais para o trabalho com crianças com TEA, pois percebe a importância de se trabalhar com esses alunos “**a partir do hiperfoco**”, uma característica comum em pessoas com TEA, que se refere à capacidade de se concentrar intensamente em um interesse ou tarefa específica.

Trabalhar com o hiperfoco, para *Flor*, é, antes de tudo, identificar os interesses particulares de seus alunos, como letras e números, adaptando¹³ suas atividades pedagógicas para explorar esses interesses. Isso não apenas facilita o engajamento da criança, mas também otimiza o aprendizado, pois transforma o que seria uma característica desafiadora em uma ferramenta para promover o desenvolvimento. A personalização do ensino com base no hiperfoco revela uma estratégia eficaz de ensino, respeitando o ritmo e as preferências de cada aluno.

O trabalho com hiperfoco no contexto educacional envolve a utilização dessa característica como uma ferramenta pedagógica, aproveitando o interesse intenso do aluno em determinados temas para potencializar sua aprendizagem e desenvolvimento. Isso requer planejamento e sensibilidade por parte dos educadores para incorporar esses interesses no processo educativo de forma produtiva. Nesse entendimento, essa questão dialoga com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) fundamentado por Vigotsky (2007), espaço onde primeiro procurou-se potencializar a aprendizagem do aluno mediante ao que ele já conseguia fazer sozinho.

Em Vigotski (2007), o desenvolvimento e o aprendizado estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Essas relações se dividiam em dois tipos de desenvolvimento, o real e o potencial que se faziam base na zona de desenvolvimento proximal.

[...] A zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Nesse contexto, o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando as crianças são desafiadas dentro dessa zona, ou seja, com o apoio adequado de professores ou colegas, elas podem resolver problemas que seriam difíceis ou impossíveis de enfrentar sozinhas. Entender essa categoria é importante para os professores da sala de AEE, porque ressalta a necessidade de mediação e colaboração no processo de ensino, ajustando as intervenções pedagógicas de forma a ampliar gradualmente a autonomia das crianças com TEA.

No contexto brasileiro, essa categoria é especialmente relevante para a educação inclusiva, onde o professor desempenha um papel fundamental em mediar o desenvolvimento de alunos com diferentes necessidades, como crianças com TEA, respeitando seus ritmos e

¹³ Já explicado o sentido dessa palavra neste trabalho.

utilizando estratégias colaborativas para promover o aprendizado. Para Oliveira (2014), a intervenção educacional deve se basear nos interesses e habilidades da criança, pois o aprendizado se dá de forma mais eficaz quando é significativo para o aluno, respeitando suas singularidades e proporcionando um ambiente de confiança e suporte

Reforça-se, então, a importância de trabalhar com o hiperfoco e de construir um ambiente de confiança, ambos mencionados por *Flor*, como estratégias essenciais no processo de ensino de crianças autistas.

Outro ponto importante destacado na fala de *Flor* é a conquista da confiança e entendimento das necessidades individuais, pois a professora evidencia a importância de estabelecer um vínculo de confiança com as crianças com TEA. Para que o processo educacional seja efetivo, é essencial que a criança se sinta segura e compreendida. *Flor* reconhece que, antes de qualquer aprendizagem, é preciso compreender as necessidades individuais de cada aluno e oferecer o suporte necessário, o que pode incluir modificações no ambiente, nos métodos de ensino ou no apoio emocional. Esse processo de construção de confiança é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde a criança com TEA pode explorar seu pleno potencial.

Na educação de crianças com TEA, o professor adapta suas estratégias e métodos com base nas particularidades e interesses de cada aluno, promovendo assim um aprendizado mais significativo e acolhedor. Compreendemos então que juntos, esses elementos formam a base de uma educação inclusiva que busca não apenas integrar os alunos com TEA, mas também respeitar suas singularidades e promover seu desenvolvimento integral. Nesse processo, o professor tem um papel fundamental.

No último indicador deste Núcleo - ***o papel do professor é crucial para o enfrentamento de desafios na sala de AEE***, as professoras nos mostram as suas significações, que são múltiplas e essenciais, refletindo a complexidade de suas funções neste novo cenário; elas assumem um papel fundamental na reintegração dos alunos com TEA ao ambiente escolar, auxiliando na recuperação do seu desenvolvimento, antes prejudicado pela pandemia. Percebemos que as professoras são peças-chave na criação de um espaço inclusivo que assegura o aprendizado de todos.

O trabalho das professoras vai além de transmitir conteúdo; elas facilitam o acesso ao conhecimento adaptando materiais, utilizando recursos tecnológicos e garantindo que as atividades sejam compreendidas e realizadas pelas crianças, mesmo aqueles que enfrentam maiores dificuldades de aprendizagem, que é o caso da criança com nível de suporte 2 ou 3 de TEA. Percebemos também, em suas significações, que a mediação realizada pelas

professoras envolve não só o conteúdo pedagógico, mas também o relacionamento entre os alunos e a escola, a família, e os demais profissionais, se necessário. Elas constroem pontes entre o currículo regular e as necessidades específicas dos alunos, utilizando abordagens diferenciadas. Sobre essa questão as professoras explicitam que:

[...] O papel da professora de AEE no período pós-pandêmico é ainda mais crucial e importante, agindo sempre com empatia, para conseguir desenvolver a autonomia das crianças com autismo [...] (Flor).

[...] é importante que a professora de AEE atue como facilitadora da inclusão, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e adaptativas dos alunos com autismo [...] (Flor).

[...] é essencial que a professora de AEE atue como mediadora entre o aluno com autismo, sua família e a equipe escolar, promovendo uma abordagem colaborativa e inclusiva. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas às necessidades específicas de cada aluno [...] (Águia).

As falas dessas professoras refletem significações importantes para o papel das docentes de AEE no contexto pós-pandemia, especialmente no trabalho com criança com TEA.

A primeira fala de **Flor** ressalta que o papel da professora no AEE é “**ainda mais crucial**” no contexto pós-pandêmico, principalmente no desenvolvimento da “**autonomia**” de crianças com TEA. Essa autonomia é um ponto central, pois o ensino remoto e as mudanças nas rotinas escolares impactaram negativamente o desenvolvimento de habilidades de independência nas crianças com TEA. As professoras, portanto, assumem um papel de grande importância, compreendendo as dificuldades específicas desses alunos e criando um ambiente que favoreça a construção gradual de sua autonomia.

Flor também destaca que a professora de AEE deve atuar como “**facilitadora da inclusão**”, promovendo o desenvolvimento de “**habilidades sociais, emocionais e adaptativas**”; isso significa que o trabalho da professora vai além de fornecer conhecimento, abrangendo um desenvolvimento integral, em que aspectos emocionais e sociais são igualmente importantes. Com os desafios do ensino remoto, essas habilidades podem ter sido enfraquecidas, e a professora assume um papel essencial para recuperar essas áreas, favorecendo a inclusão das crianças no ambiente escolar e social.

A professora **Águia** enfatiza a atuação da professora de AEE como “mediadora” entre o aluno com autismo, sua família e a equipe escolar. Essa mediação não é apenas pedagógica, mas envolve também um aspecto colaborativo e inclusivo, que todos os envolvidos - família, escola e equipe de suporte - trabalham juntos em prol do desenvolvimento da criança. A

professora assume, portanto, um papel central na comunicação e no apoio às famílias, muitas das quais também enfrentaram desafios significativos no acompanhamento escolar durante a pandemia.

Além disso, *Águia* menciona que a professora de AEE deve se envolver no “desenvolvimento de estratégias de ensino” personalizadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso evidencia a primordialidade de um ensino flexível, em que os métodos são pensados para os sujeitos com necessidades, empregando tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inovadoras, para garantir que a criança com TEA tenha acesso ao currículo escolar de maneira inclusiva e significativa. As significações nas falas das professoras *Flor* e *Águia* enfatizam a necessidade de um atendimento com empatia e flexibilidade, pois elas se colocam como agentes de transformação que facilitam o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos.

Compreendemos então a importância e o significado da inclusão na sala de AEE, e o quanto necessário se faz o trabalho colaborativo entre professores, famílias e a equipe escolar, destacando que o sucesso da criança depende de um esforço conjunto. Mirlene Damázio (2018), especialmente em seu estudo sobre o AEE na perspectiva inclusiva, enfatiza o papel dinâmico e flexível do professor. Damázio descreve que o professor de AEE precisa realizar uma série de ações articuladas, que vão desde o acolhimento inicial do aluno até a mediação com a família e a equipe escolar. Ela ressalta que o professor deve promover interlocuções dentro da escola para garantir uma abordagem sistêmica e colaborativa, essencial para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta visão está alinhada com a importância do trabalho colaborativo mencionado nas significações das falas das professoras *Flor e Águia*, reforçando a necessidade de um esforço conjunto entre a equipe escolar e as famílias para o sucesso da inclusão.

No Decreto 7.611/2011 que estabelece os objetivos do AEE, esclarece que é necessário garantir a participação, o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes nas escolas de ensino regular, buscando elucidar as suas necessidades específicas, trabalhando a educação especial de forma transversal, bem como o envolvimento com a família e a intersetorialidade com a comunidade.

No cenário pós-pandêmico, as professoras de AEE assumem um papel mais complexo e estratégico, demandando uma atuação que é, ao mesmo tempo, pedagógica, emocional e relacional. A respeito disso, destacamos a fala da professora *Flor*, ao relatar que:

[...] enfrentamos novos desafios e necessidades decorrentes das mudanças ocorridas durante esse período, logo as crianças ficaram muito tempo sem contato físico com as outras crianças da escola, onde elas já estavam ambientadas e já não estranhavam mais o convívio (Flor, 2023).

A fala de **Flor** sobre os desafios enfrentados no período pós-pandêmico aborda as consequências da falta de convívio social para as crianças, especialmente aquelas com TEA. Ela destaca que as crianças passaram muito tempo sem contato físico com os colegas e que, antes da pandemia, elas já estavam acostumadas com o ambiente escolar, onde o convívio social não era mais motivo de estranhamento.

Flor evidencia em suas significações que a interrupção prolongada do contato físico entre as crianças afetou negativamente o processo de socialização que havia sido trabalhado antes da pandemia. Para crianças com TEA, que podem ter mais dificuldade em estabelecer interações sociais, essa interrupção foi particularmente desafiadora, já que muitas delas haviam feito progressos em suas habilidades sociais dentro do ambiente escolar.

O retorno ao ambiente escolar, após um período de isolamento, exige que as professoras e a equipe escolar enfrentem novos desafios relacionados à readaptação dos alunos. Isso inclui não apenas reestabelecer o convívio social, mas também lidar com o impacto emocional que a pandemia pode ter causado, como ansiedade ou medo de contato físico.

Nesses termos, a fala de **Flor** reforça a ideia de que a escola não é apenas um local de aprendizado de conteúdos, mas também um espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. O ambiente escolar oferece oportunidades estruturadas de interação que são fundamentais para as crianças se familiarizarem com normas sociais e conviverem em comunidade. Essas significações mostram a necessidade de estratégias de apoio emocional e social no retorno das crianças ao ambiente escolar, especialmente para aquelas com TEA, que podem precisar de suporte adicional para retomar à convivência e à adaptação social.

A pandemia trouxe desafios inéditos para o AEE, como a falta de recursos tecnológicos, a dificuldade em manter o vínculo com os alunos e o distanciamento físico. As professoras têm de enfrentar essas barreiras diariamente, propondo soluções criativas para que o atendimento continue eficaz.

As professoras também são responsáveis por criar e implementar estratégias de ensino, considerando as particularidades de cada aluno. Elas ajustam métodos pedagógicos, utilizam tecnologias assistivas e reorganizam o currículo para garantir que todos os alunos possam avançar, apesar das limitações impostas pela pandemia.

Compreendemos que essas significações apresentam a importância da atuação das professoras no AEE como agentes de inclusão, resiliência e inovação pedagógica, especialmente no contexto pós-pandêmico, onde as desigualdades educacionais foram ainda mais evidenciadas.

Os resultados obtidos neste núcleo apontam para a necessidade de repensar a inclusão e a diversidade na educação, especialmente no contexto do atendimento a crianças com TEA. As professoras enfatizam que a inclusão efetiva vai muito além do simples acesso às dependências da escola; trata-se de criar um ambiente que respeite as especificidades e potencialidades de cada aluno, garantindo igualdade de oportunidades para todos. Isso envolve transformar paradigmas educacionais tradicionais, muitas vezes excludentes, para assim criar uma escola inclusiva, onde a convivência entre as diferenças seja valorizada e estimulada.

As falas das professoras destacam a importância de estratégias pedagógicas que consideram características específicas do TEA, como o hiperfoco e a necessidade de construir um ambiente de confiança. A pandemia trouxe desafios inovadores para o processo de socialização e aprendizagem, acentuando ainda mais o papel de importância das professoras no AEE como mediadoras entre a criança, a família e a escola. Elas se ajustam às práticas pedagógicas, utilizam recursos tecnológicos e personalizam o ensino para promover o desenvolvimento integral das crianças, reforçando a importância de habilidades sociais e emocionais.

Nessa perspectiva colaborativa e de mudanças, destaca-se a relevância de um compromisso contínuo com a equidade, mostrando que a inclusão não beneficia apenas as crianças com TEA, mas também enriquece toda a comunidade escolar e familiar, preparando as crianças para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao chegarmos nesse ponto das análises, compreendemos que nossas discussões não se encerram aqui, pois a Educação Especial, a inclusão e a sala de AEE são processos dinâmicos, que se modificam com o tempo e com as necessidades dos sujeitos envolvidos. As práticas pedagógicas inclusivas precisam constantemente se renovar, acompanhando novas concepções e teorias que contribuam para o pleno desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, as falas das docentes foram fundamentais, pois são através de suas experiências e desafios que encontramos pistas para possíveis soluções e avanços.

SEÇÃO 5: REFLEXÕES FINAIS: DESAFIOS, APRENDIZADOS E CAMINHOS

A Psicologia Sócio Histórica tem nos direcionado a tecer novas percepções e olhares acerca das significações de docentes e da inclusão de crianças com TEA na sala de AEE, no retorno às aulas presencias pós-pandemia da Covid-19, nos permitindo uma tentativa de compreender as constituições dos sujeitos em diferentes locais no meio social. Com base nos estudos da Psicologia Sócio-Histórica, compreendemos que somos, simultaneamente, seres constituídos e constituintes no contexto das relações sociais em que estamos inseridos. Esse processo nos conduz a uma constante transformação e gera mudanças em um movimento dialético com o outro e com o meio em que vivemos.

Nesta seção, apresentaremos as nossas considerações finais, entendendo que, nessas linhas escrevemos apenas a conclusão desse ciclo, referente à pós-graduação em nível de Mestrado, sendo pesquisadora iniciante à luz da Psicologia Sócio-Histórica, que foi nosso arcabouço teórico e metodológico para realização desta pesquisa. Iniciamos nosso trabalho trazendo nossa historicidade, assim as afetações constituídas por nós, tanto pessoal como profissional, refletindo sobre as contribuições deste estudo. Em seguida, apresentamos a síntese dos achados da nossa pesquisa, discutindo sobre eles e apresentando os possíveis desdobramentos deste estudo.

Através das falas das professoras entrevistadas, evidenciamos a importância de um trabalho colaborativo entre docentes, equipe escolar e famílias. Isso se mostra essencial para garantir um ambiente educacional acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse cenário, a empatia e flexibilidade das educadoras surgem como fatores cruciais, pois permitem a mediação eficiente entre as diferentes realidades, promovendo a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

Com base nas análises realizadas, percebemos que as políticas de inclusão educacional precisam ser constantemente revisadas e ajustadas para refletir as demandas atuais da sociedade. As significações constituídas pelas professoras nos ajudam a entender melhor os impactos da pandemia sobre o processo de inclusão e apontam caminhos para superarmos os desafios identificados. Portanto, longe de ser um processo concluído, o trabalho nas salas de AEE continua em constante movimento e construção, sempre em busca de soluções inovadoras que garantam a efetiva inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com autismo.

A partir deste estudo, reafirmamos a relevância de apreender as significações das professoras que atuam nas salas de AEE sobre a inclusão de crianças com TEA, especialmente após o período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. A partir das análises

foi possível constatar que a pandemia trouxe desafios significativos para o processo de inclusão, com destaque para a necessidade de adaptação ao ensino remoto, a manutenção da comunicação com as famílias e a busca por estratégias pedagógicas eficazes que pudessem atender às necessidades específicas desses alunos.

Este trabalho focou na compreensão das significações atribuídas por professoras sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período pós-pandemia de Covid-19.

O processo metodológico apresentou desafios, como a escolha do instrumento de construção dos dados e o desenvolvimento de uma análise adequada para captar as nuances das falas das professoras, uma vez que a pesquisadora nunca havia utilizado esse método em uma pesquisa. A análise das entrevistas exigiu um olhar cuidadoso para interpretar as significações atribuídas pelas docentes de forma coerente com a abordagem Sócio-Histórica. Entretanto, a facilidade em acessar o referencial teórico foi um ponto positivo, pois as obras da Psicologia Sócio-Histórica fornecem uma base sólida para estudos sobre inclusão.

Portanto, este estudo contribui para a compreensão das implicações da pandemia no contexto da educação inclusiva e destaca a necessidade de políticas educacionais que garantam não apenas a inclusão formal, mas também o desenvolvimento de abordagens teóricas e práticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz para todos. O retorno aos atendimentos presenciais trouxe à tona a importância de se investir em formação continuada e na colaboração entre professores, profissionais da educação e familiares para garantir que os direitos educacionais das crianças com TEA sejam efetivamente assegurados. Nesse sentido, a pesquisa foi fundamental para nossa formação, pois ampliou a nossa compreensão sobre o papel da Psicologia Sócio-Histórica na educação inclusiva. Aprendemos que a inclusão é um processo que vai além das diretrizes formais; ela requer empatia, mudanças constantes e uma postura colaborativa entre todos os envolvidos.

Consideramos que o objetivo de apreender as significações constituídas por professoras que atuam na sala de AEE acerca da inclusão de crianças com autismo pós-isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, foi atingido. As respostas à pergunta de partida ou achados da pesquisa são:

- A importância da colaboração entre escola e família, indicando que a pandemia reforçou essa parceria essencial;
- A formação continuada é um elemento-chave na melhoria dos métodos de ensino para atender às especificidades dos alunos com TEA;

- O retorno ao atendimento presencial evidenciou as lacunas deixadas pelo ensino remoto, sobretudo em relação à interação social e à atenção, aspectos essenciais para o desenvolvimento das crianças com TEA;
- No entanto, também foi observado que a pandemia ampliou o entendimento sobre a importância de um trabalho colaborativo entre escola e família, mostrando que essa parceria é essencial para o sucesso do processo inclusivo.

Esses resultados apontam para a continuidade das reflexões e debates sobre a Educação Especial e a inclusão, especialmente no contexto das salas de AEE, pois o processo de inclusão é dinâmico e precisa de constante adaptação às novas demandas e transformações sociais. A pandemia, por exemplo, trouxe desafios inéditos, mas também oportunidades de desenvolvimento e inovação pedagógica.

Compreender as significações das professoras que atuam na sala de AEE foi de suma importância, pois elas trazem à tona a realidade viva da inclusão e do AEE. Suas práticas demonstram o equilíbrio entre o teórico e o prático, e suas reflexões nos ajudam a identificar as estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento das crianças com TEA. Além disso, suas falas nos lembram da necessidade de um trabalho colaborativo, que envolva não apenas a escola, mas também as famílias e a comunidade, para que a inclusão seja efetiva e transformadora.

Assim, o que emerge é uma compreensão de que o processo de inclusão é contínuo, em constante construção, e que as contribuições das docentes são peças-chave para ajudar as políticas e práticas que possam verdadeiramente atender às necessidades das crianças em suas particularidades e potencialidades.

Pretendemos publicar partes desta pesquisa em revistas e periódicos, na perspectiva de socializar e contribuir para a produção científica, pois nos fornece um panorama atualizado sobre os desafios pós-pandêmico enfrentados na inclusão educacional de crianças com TEA na sala de AEE. Além disso, nos propomos continuar investigando sobre os impactos nas salas de AEE, com ênfase na formação docente continuada. Enxergamos a possibilidade de expandir a pesquisa de modo a envolver profissionais que formam a equipe multidisciplinar do AEE e as famílias das crianças que são atendidas em salas de AEE, objetivando contribuir para o desenvolvimento de uma visão ainda mais completa sobre inclusão no ambiente escolar.

Essas reflexões finais representam o fechamento deste ciclo de estudo, mas abrem portas para novas investigações e práticas que possam contribuir para a construção de uma educação inclusiva cada vez mais eficaz e acolhedora.

Destacamos os estudos em grupo e o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) deste trabalho final de Mestrado. O POSEDUC, com sua estrutura de suporte acadêmico e acesso a um vasto referencial bibliográfico e metodológico, possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa de qualidade, ancorada em rigor científico. Através de seminários, orientações e atividades formativas, fomos desafiadas a expandir nossa compreensão sobre a educação inclusiva e a investigar de forma crítica as práticas educacionais. A importância do POSEDUC vai além do conteúdo acadêmico, também foi nesse contexto que aprendemos sobre a ética na pesquisa, a colaboração interdisciplinar e o compromisso com uma educação transformadora. Essas vivências enriqueceram este trabalho e deixaram um impacto duradouro para a nossa trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Dessa forma, consideramos que fomos fiéis aos princípios dos métodos definidos e encerramos esse ciclo profundamente gratas por todas as vivências proporcionadas até aqui, cientes de que ainda há muito a ser explorado no campo da educação inclusiva e na formação continuada dos profissionais que atuam na sala de AEE, sabendo que sempre podemos ir mais além.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, p.1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental**. DSM-5. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2003.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. Educação Especial: diálogo e pluralidade. *In*: GARCIA, Rosalba Marica Cardoso. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa. *In* MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz; PIRES, José (orgs.). **Inclusão escolar e social**: novos contextos, novos aportes. Natal/RN: EDUFRN, 2012.
- BEUKELMAN, David R.; MIRENDA, Pat. **Comunicação Aumentativa e Alternativa**: apoiando crianças e adultos com necessidades complexas de comunicação. 4. ed. Paul H. Brookes Publishing, 2013.
- BOCK. Ana Mercês Bahia; A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK. Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 21-46.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4** de 2 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Revista e-Ped**, Osório, 2012, v. 2, p.144-152, ago. 2012.

CHIARDIA, Anna Paola Xavier; CARON, Lurdes. **Um olhar sobre a relação escola, família e atendimento educacional especializado**. Curitiba: Appris, 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Metodologia do Serviço do Atendimento Educacional Especializado em uma Perspectiva na Escola Regular. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 840-855, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11916/7799>. Acesso em: 22 ago. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994.

DELOURS, Jaques (org.) **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: Algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, jul./dez 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 37-46.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2014.

JANNUZZI, Gilberto Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *In*: The Nervous Child. Baltimore: Child Care Publication, 1943, p. 217-250. Disponível em: http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Atividade, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba-PR: Marcos Venicius Valentin, 2020. Disponível: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A Revolução de Vigotski. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 53. ed. p.118-122, nov. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/59990> Acesso em: 10 set. 2023.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2004.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes; BRITO, Ana Claudia; CERON, Jéssica dos Santos; CARBONI, Priscila. Piassi; OLIVATI, Ana Gabriela. Comunicação e Transtornos do Espectro do Autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. **Revista CEFAC**, Marília-SP, v. 16, n. 2, p. 479-486, mar./abr. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/K99cZWRRfNGps6fWLtYXVFk/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 18 jul. 2023.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Educação inclusiva? Desafios para a escola. *In*: MONEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (orgs.). **Educação como espaço de cultura**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2007, p. 197-207.

OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Psicologia da Educação e da Aprendizagem**. Indaiatuba: Uniassevi, 2014.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e Objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC, 1996.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação** - Revista do programa de Estudos Pós-Graduação PUC-SP, São Paulo, n. 10/11. 2019. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414>. Acesso em: 20 out. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-417.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensorio-motor e Perspectivas Biológicas. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA - FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel.: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professor (a) da Escola _____, localizada na cidade de _____, afirmo que:

1) Fui convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada de “INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PERÍODO PÓS PANDÊMICO: SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ASSÚ-RN.” desenvolvido por Patrícia Santos Souza da Silva é orientada pela professora Dra. Antônia Batista Marques cujo objetivo geral consiste em Refletir sobre as significações constituídas por professoras acerca da inclusão de crianças autistas nas salas de AEE.

2) A proposta de pesquisa foi apresentada a mim, bem como, o objetivo de pesquisa e os procedimentos metodológicos;

3) Foi garantido a mim o livre acesso a todos as informações produzidas por meio dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do referido trabalho de pesquisa, assim como terei direito ao esclarecimento acerca das informações das quais eu possa ter dúvidas com relação ao meu envolvimento nesse processo;

4) Além de estar ciente de todo o processo metodológico da pesquisa e de sua publicação, sei também que serão resguardados todos os dados referentes à minha privacidade, de modo que jamais o pesquisador criará meios que possibilitem a minha identificação nesse trabalho. Tudo aquilo o que diz respeito a minha identidade sei que será mantido sob sigilo;

5) Caso decida por não mais participar dessa pesquisa, poderei retirar-me dela a qualquer momento sem que isso signifique nenhum tipo de prejuízo para mim. Não há, inclusive, necessidade de justificar tal desistência;

Ciente de que o referido projeto não apresenta nenhuma perspectiva de desconforto ou risco à minha participação no seu desenvolvimento, **ACEITO, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA**, participar dessa pesquisa com o intuito de contribuir com a sua realização naquilo o que me couber como professor (a).

Assú/RN, ____ de ____ 2023.

APÊNDICE- B ROTEIRO DA ENTREVISTA

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO: SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ASSÚ-RN

Problema: Quais as significações constituídas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Assú-RN, acerca da inclusão de crianças com autismo nas salas de atendimento educacional especializado no período pós pandêmico?

Objetivo Geral: Refletir sobre as significações constituídas por professoras acerca da inclusão de crianças autistas nas salas de AEE.

- Iniciar apresentando a proposta da pesquisa (título, objetivo, objeto de pesquisa, e metodologia); e sanar possíveis dúvidas;
- Apresentar também o: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de forma que a colaboradora esteja assegurada e compreenda aquilo que vai ser feito com as informações produzidas, que a identidade deles (professores) será resguardada, explicando cada fala do termo;
- Salientar que se houver necessidade, voltaremos posteriormente com algumas questões de aprofundamento.
- Após isso, iniciar a apresentação da pesquisadora (nome, instituição e curso de pós-graduação); (aqui o gravador será finalmente ativado)

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A PESQUISA:

- Você poderia discorrer um pouco sobre você, sua formação acadêmica, e a sua atuação enquanto docente na sala de AEE? Quais as suas expectativas como professor (a)?
- Na sua opinião, qual o papel da professora de AEE para incluir as crianças com autismo no período pós-pandêmico?
- Para você, o que mudou em sua prática pedagógica no retorno das aulas presenciais pós-pandemia da Covid-19? E como está sendo o processo de inclusão nesse retorno?
- Você atende outros níveis de ensino? Poderia falar um pouco sobre como se dá sua atividade profissional?
- Como você significa/compreende as atividades ofertadas na sala de AEE para a inclusão das crianças com autismo?
- A sua relação com as práticas inclusivas na escola tem causado efeito positivo no comportamento dos alunos em relação a empatia e respeito com próximo? Como você descreveria essas relações?
- Quais estratégias de ensino que você utiliza para o novo contexto pós-pandemia da Covid-19?
- Quais as suas perspectivas para o futuro da educação/inclusiva nas salas de AEE.

APÊNDICE C – ENTREVISTA REFLEXIVA COM AS DOCENTES

PATRÍCIA SANTOS SOUZA DA SILVA

Objetivo: Aprender as significações de professoras dos anos iniciais no ensino fundamental, em Assú/RN, acerca do processo de inclusão de crianças com autismo nas salas de AEE pós isolamento social causado pela pandemia da Covid-19.

- 1- Entrevistadora: Olá, professora. Muito obrigado por nos conceder essa entrevista. Para começar, poderia nos contar um pouco sobre você, sua formação acadêmica e sua atuação como docente na sala de AEE? Quais são suas expectativas como professora?

Professora 1: Olá, é um prazer estar aqui. Sou formada em Pedagogia com especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Minha jornada como professora de AEE começou há alguns anos, quando percebi a importância e a necessidade de proporcionar um ensino mais inclusivo e personalizado para os alunos com necessidades especiais. Como professora minhas expectativas são sempre buscar formas de promover o desenvolvimento integral dos meus alunos, adaptando os recursos e estratégias de ensino conforme as demandas individuais de cada um, mesmo quando algum plano não dá certo, eu tento sempre ter uma ideia secundária para que aquele dia de atendimento no AEE não seja perdido. Eu estou exatamente onde sempre desejei e sonhei estar.

Professora 2: Sou formada em Pedagogia com especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Mestrado em educação. Minha trajetória como docente na sala de AEE começou há alguns anos, quando percebi a necessidade premente de oferecer um ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Minhas expectativas como professora são proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo de aprendizagem. Minha maior expectativa é que a cada dia surja melhores condições de trabalho com essas crianças.

- 2- Entrevistadora: Como foi sua escolha pela Educação Especial e pela sala de AEE? E como foi sua iniciação na docência?

Professora 1: primeiro que eu me identificava com a profissão, então a minha escolha pela Educação Especial foi motivada pela minha vontade de fazer a diferença na vida das pessoas, especialmente daqueles que enfrentam desafios únicos em seu processo educacional. Acredito que todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, independentemente de suas características individuais. Minha iniciação na docência foi um período de aprendizado constante, onde busquei não apenas adquirir conhecimentos teóricos, mas também

desenvolver habilidades práticas para atender às necessidades diversificadas dos alunos, pois atender em uma sala de AEE é um desafio constante, as crianças não chegam da mesma forma todos os dias. Desde que cursei pedagogia e passei no concurso publico, nunca quis ir pra outra função.

Professora 2: Decidi trabalhar na Educação Especial motivada por minha paixão em ajudar aqueles que enfrentam desafios únicos em sua jornada educacional. Mas foi através de um convite da diretora, eu aceitei de primeira, e ate hoje nunca me arrependi. Desde cedo, percebi a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais. Minha iniciação na docência foi marcada por muito aprendizado e dedicação, buscando sempre me atualizar e aprimorar minhas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência.

3- Entrevistadora: Como você se sente em relação à sua profissão? E poderia falar um pouco sobre sua formação inicial e continuada?

Professora 1: Sinto-me extremamente realizada e grata por ter a oportunidade de trabalhar na área da Educação Especial e principalmente na sala de AEE atendendo crianças com autismo. É uma profissão desafiadora, porém muito gratificante, pois me permite contribuir para o desenvolvimento e a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Quanto à minha formação, ela foi essencial para me preparar para os desafios da docência na sala de AEE. Além da graduação em Pedagogia, busco constantemente participar de cursos, workshops e eventos relacionados à Educação Especial, a fim de me manter atualizada e aprimorar minhas práticas pedagógicas.

Professora 2: É uma profissão desafiadora, e ao mesmo tempo gratificante, pois me permite contribuir para o desenvolvimento integral de cada aluno, respeitando suas particularidades e promovendo sua autonomia. Sobre a minha formação, ela foi fundamental, pois me preparou e me preparar todos os dias para os desafios do atendimento as crianças com TEA na sala de AEE. Além da graduação em Pedagogia, especialização em educação especial e mestrado, busco constantemente participar de cursos, relacionados à Educação Especial, para assim oferecer um atendimento cada vez mais qualificado aos meus alunos. A formação continuada sempre ajuda para os atendimentos da sala do AEE, por que quando nos propomos a adquirir novos conhecimentos, sempre é hora de aprender e então a gente aprendendo e praticando a gente pode ensinar transmitir e trabalhar melhor. A formação continua me permite entender sobre como trabalhar adaptabilidade e empatia na minha sala de atendimento.

4- Entrevistadora: Em relação ao AEE, como foi seu início na formação e atuação? A formação continuada tem ajudado em seus atendimentos na sala de AEE?

Professora 1: Meu início na formação e atuação em AEE foi marcado por um intenso processo de aprendizado e adaptação, pois teve dias que eu chegava em casa chorando, frustrada, pois na minha cabeça não tinha dado certo, e eu tentava outra estratégia, e novamente não via efeito nas crianças com TEA. Enquanto a formação inicial me proporcionou uma base sólida de conhecimentos teóricos, a formação continuada tem sido fundamental, pois foi a partir dela que eu comecei a me desenvolver melhor e perceber que cada gotinha que desse certo naquele dia de atendimento era um avanço, e que eu me frustrava pelo fato de esperar tudo planejado da certo em um único dia, a formação continuada tem me ajudado aprimorar minhas habilidades práticas e me manter atualizada sobre as melhores metodologias na área. Acredito que a formação continuada é essencial para garantir um atendimento de qualidade na sala de AEE, pois permite que eu esteja sempre em sintonia com as necessidades e os avanços na área da Educação Especial.

Professor 2: Meu início na formação e atuação em AEE foi desafiador. Ao ingressar nessa área, deparei-me com a complexidade das necessidades dos alunos e a diversidade de estratégias necessárias para atendê-los adequadamente. É verdade que houve momentos de frustração, mas esses desafios foram oportunidades para aprendizado e crescimento profissional. A formação continuada desempenhou um papel crucial em minha jornada profissional, pois foi através da formação continuada que pude aprimorar minhas habilidades práticas e desenvolver uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos com TEA. A cada nova capacitação, adquiri ferramentas e estratégias mais eficazes para enfrentar os desafios do dia a dia na sala de AEE. Entendo que a formação continuada é essencial para garantir um atendimento de qualidade na sala de AEE. Ela me permite estar sempre atualizado sobre as melhores práticas e metodologias na área da Educação Especial, além de me capacitar para lidar com as demandas em constante evolução dos alunos com autismo. Assim, posso afirmar que a formação continuada tem sido fundamental para aprimorar meus atendimentos e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz para meus alunos.

5- Entrevistadora: Na sua opinião, qual é o papel da professora de AEE para incluir as crianças com autismo no período pós-pandêmico?

Professora 1: O papel da professora de AEE no período pós-pandêmico é ainda mais crucial e importante, agindo sempre com empatia, para conseguir desenvolver a autonomia das crianças com autismo, pois enfrentamos novos desafios e necessidades decorrentes das mudanças ocorridas durante esse período, logo as crianças ficaram muito tempo sem contato físico com as outras crianças da escola, onde elas já estava ambientadas e já não estranhava mais o convívio. Além de oferecer suporte acadêmico e pedagógico individualizado, é importante que a professora de AEE atue como facilitadora da inclusão, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e adaptativas dos

alunos com autismo. Isso inclui colaborar com a equipe escolar e as famílias para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Professora 2: O papel da professora de AEE no período pós-pandêmico é de extrema importância, pois enfrentamos novos desafios e necessidades decorrentes das mudanças ocorridas durante esse período. Além de oferecer um suporte acadêmico individualizado, é essencial que a professora de AEE atue como mediadora entre o aluno com autismo, sua família e a equipe escolar, promovendo uma abordagem colaborativa e inclusiva. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, bem como o apoio emocional e social para sua reintegração à escola e à comunidade.

6- Entrevistadora: Para você, o que mudou em sua prática pedagógica no retorno das aulas presenciais pós-pandemia da Covid-19? E como está sendo o processo de inclusão nesse retorno?

Professora 1: Com o retorno das aulas presenciais pós-pandemia, precisei adaptar minha prática pedagógica para atender às novas demandas e protocolos de segurança. Isso inclui o uso de novas tecnologias e recursos digitais para complementar o ensino presencial, bem como a implementação de estratégias de ensino mais flexíveis e individualizadas. Quanto ao processo de inclusão, tem sido desafiador, mas também gratificante ver o empenho de toda a comunidade escolar em garantir que todos os alunos se sintam incluídos e apoiados em seu processo de aprendizagem. A inclusão do aluno com o autismo durante o Covid-19 e o isolamento foi a mínima possível, infelizmente, era um celular pra tudo. Às vezes os pais trabalhavam e levavam o celular, às vezes a mãe tinha mais de um filho pra devolver as tarefas e sempre os com autismo ficavam pra depois ou não tinha devolutivo nenhum.

Professora 2: Realmente, o COVID pegou todos nós de surpresa, e infelizmente, as aulas remotas não atingiram o objetivo principalmente passado a ele. As devolutivas das atividades nem sempre eram devolvidas, devido também esse impasse de nem todas as mães conseguirem dar um retorno com essas atividades via internet, então foi assim, uma dificuldade grande esse ensinamento através das aulas online, porque quase nenhuma atividade a gente recebia o retorno. Com o retorno das aulas presenciais pós-pandemia, houve uma necessidade de adaptação significativa em minha prática pedagógica. As mudanças com o retorno das aulas presenciais foi assim, 99% em termos de acompanhamento, em termos de desenvolvimento e em termos de aprendizagem. Integrei novas tecnologias e recursos digitais para complementar o ensino presencial, além de adotar estratégias de ensino mais flexíveis e individualizadas. No que diz respeito à inclusão, tem sido um desafio, mas também gratificante ver o empenho de toda a comunidade escolar em garantir que todos os alunos se sintam incluídos e apoiados em seu processo de aprendizagem.

7- Entrevistadora: Você atende outros níveis de ensino? Poderia falar um pouco sobre como se dá sua atividade profissional?

Professora 1: Sim, além de atuar na sala de AEE, também trabalho em parceria com professores e equipes pedagógicas de outros níveis de ensino, como Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso inclui o desenvolvimento de materiais adaptados, a realização de capacitações para os professores e a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e acessível para todos.

Professora 2: já atuei, mas a alguns anos só estou na sala de AEE. Minha atividade profissional envolve não apenas o atendimento direto aos alunos com autismo na sala de AEE, mas também o planejamento e a implementação de estratégias inclusivas em toda a escola.

8- Entrevistadora: Como você significa/compreende as atividades ofertadas na sala de AEE para a inclusão das crianças com autismo?

Professora 1: As atividades oferecidas na sala de AEE têm como objetivo principal promover a inclusão das crianças com autismo, proporcionando-lhes suporte individualizado e recursos adaptados para o seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Isso inclui atividades que visam estimular suas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, bem como promover sua autonomia e independência no ambiente escolar e na vida cotidiana. A gente tenta ao Máximo trabalhar a autonomia fazendo atividades que interajam individual e coletivamente.

Professora 2: compreendo como processo contínuo, pois a gente procura fazer o melhor e dar uma certa independência para a vida deles, para eles serem o mais independente e comunicativos possível. A inclusão dessas crianças é como uma luz na vida dessas famílias.

9- Entrevistadora: A sua relação com as práticas inclusivas na escola tem causado efeito positivo no comportamento dos alunos em relação à empatia e respeito com o próximo? Como você descreveria essas relações?

Professora 1: Sim, acredito que as práticas inclusivas na escola têm um impacto significativo no comportamento dos alunos em relação à empatia e respeito com o próximo. Ao promover o convívio e a interação entre alunos com e sem deficiência, estamos proporcionando oportunidades para que desenvolvam habilidades sociais, como a empatia, a tolerância e o respeito pela diversidade. Essas relações são fundamentais não apenas para o bem-estar emocional dos alunos, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Professora 2: Sim, e é extremamente gratificante observar o impacto positivo que as práticas inclusivas têm no comportamento dos nossos alunos, pois acredito que essas relações são fundamentais para promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde cada aluno é valorizado por suas habilidades e potenciais únicos, estamos proporcionando oportunidades para que todos os estudantes

desenvolvam empatia e respeito. Quando os alunos têm a oportunidade de interagir com colegas que têm diferentes habilidades, e experiências, eles aprendem a valorizar a diversidade e a compreender as necessidades individuais de cada pessoa. As relações promovidas pelas práticas inclusivas na escola são caracterizadas por empatia, respeito, compreensão e valorização da diversidade.

10- Entrevistadora: Quais as estratégias de ensino que você utiliza para o novo contexto pós-retorno das aulas presenciais?

Professora 1: No novo contexto pós-retorno das aulas presenciais, tenho utilizado uma variedade de estratégias de ensino, incluindo o uso de tecnologias educacionais, materiais adaptados e atividades práticas que possam ser realizadas de forma segura e colaborativa, tenho buscado sempre trabalhar a partir do hiperfoco de cada autista, por exemplo, tem aluno que adora letras e números, então tudo que eu faço pra ele eu sempre relaciono com letras e números. Além disso, tenho priorizado o trabalho em parceria com os demais professores e profissionais da escola, buscando adaptar o currículo e as atividades de acordo com as necessidades e características individuais de cada aluno. O retorno das aulas foi de suma importância para desenvolver a aprendizagem dessas crianças com Autismo. Nem se compara as aulas presenciais com as online.

Professor 2: No contexto pós-retorno das aulas presenciais, adoto uma abordagem que visa atender às necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles com autismo. Isso inclui a integração de tecnologias educacionais, materiais adaptados e atividades práticas seguras e colaborativas. Além disso, destaco a importância de trabalhar a partir do hiperfoco de cada aluno, como por exemplo, integrando interesses específicos, como letras e números, em todas as atividades relacionadas a eles. Gostaria apenas de enfatizar a importância da educação inclusiva e do papel fundamental que os professores de AEE desempenham nesse contexto. A professora de AEE deve fornecer suporte educacional individualizado, adaptando estratégias de ensino e materiais de acordo com as necessidades específicas de cada criança com autismo. Isso pode incluir a elaboração de planos educacionais individualizados (PEIs) e a identificação de recursos adequados para maximizar o aprendizado. É essencial que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e promova seu pleno desenvolvimento como cidadãos. Como educadores, temos o dever de garantir que cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo independentemente de suas limitações. A inclusão não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também de justiça social e equidade. Devemos trabalhar juntos para construir uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos.

11- Entrevistadora: Quais são suas perspectivas para o futuro da educação inclusiva nas salas de AEE?

Professora 1: são bastante otimistas. Acredito que estamos caminhando na direção certa, buscando cada vez mais promover uma educação de qualidade e acessível para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Espero que, no futuro, possamos continuar avançando na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

Professor 2: As vezes desanimo com a falta de valorização em relação ao futuro da educação inclusiva. Mas ao mesmo tempo acredito que estamos progredindo na direção certa, buscando constantemente promover uma educação de qualidade e acessível para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Espero que continuemos avançando na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

12- Entrevistadora: Como você descreveria o atendimento educacional especializado para os alunos com autismo nesse processo de constituir-se docente?

Professora 1: O atendimento educacional especializado para os alunos com autismo é um processo contínuo e individualizado, que visa atender às suas necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento, pois cada nível de suporte e cada criança é subjetiva e pede um plano específico. Como docente, busco criar um ambiente acolhedor e estimulante na sala de AEE, onde esses alunos se sintam seguros e apoiados em seu processo de aprendizagem. Isso envolve a utilização de estratégias e recursos adaptados, bem como o trabalho em parceria com os demais profissionais da escola e as famílias, visando sempre promover o desenvolvimento integral desses alunos.

Professor 2: O Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais para alunos com autismo desempenha um papel crucial no processo de formação docente, especialmente quando se trata de compreender e atender às necessidades específicas desses alunos. Como parte desse processo de constituição docente, é fundamental desenvolver uma compreensão profunda do autismo e das estratégias pedagógicas eficazes para apoiar o aprendizado desses alunos. Isso envolve não apenas adquirir conhecimentos teóricos sobre o autismo, suas características e possíveis desafios, mas também desenvolver habilidades práticas para adaptar o ensino e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo.

13- Entrevistadora: Você percebe a sua relação com seus alunos? E quanto às aprendizagens?

Professora 1: Sim, percebo que minha relação com meus alunos é fundamental para o sucesso de seu processo de aprendizagem. Busco estabelecer um vínculo de confiança e respeito com cada

um deles, pois para se trabalhar com criança autista, primeiro tem que conquistar a sua confiança, entendendo suas necessidades individuais e oferecendo o suporte necessário para que possam alcançar seu pleno potencial. Quanto às aprendizagens, acredito que elas são construídas de forma colaborativa, através de uma interação dinâmica entre aluno e professor, onde ambos têm um papel ativo e significativo no processo.

Professor 2: Sim, considero minha relação com os alunos fundamental para o sucesso de seu processo de aprendizagem. Busco estabelecer um vínculo de confiança e respeito, entendendo suas necessidades individuais e oferecendo o suporte necessário para que alcancem seu pleno potencial. Acredito que as atividades são construídas de forma colaborativa também como falou minha colega.

14- Entrevistadora: Em relação à inclusão das crianças com autismo, como você descreveria?

Professora 1: é um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas, mas também uma mudança de mentalidade e de paradigmas em relação à diversidade e à diferença. Acredito que a inclusão deve ser entendida como um direito fundamental de todos os alunos, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento.

Professor 2: A inclusão das crianças com autismo requer um compromisso contínuo com a promoção da igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Primeiramente, é importante reconhecer que a inclusão não se trata apenas de ter alunos com autismo presentes nas salas de aula regulares, mas sim de garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais, e que se sintam valorizados e aceitos em todo o ambiente escolar. A inclusão das crianças com autismo requer o estabelecimento de práticas pedagógicas diferenciadas e o uso de estratégias de ensino que levem em consideração as características específicas desse transtorno.

15- Entrevistadora: Como você faz o planejamento ou rotina do seu atendimento? Como pensa a construção desse planejamento? Segue algo já preestabelecido?

Professora 1: O planejamento do meu atendimento na sala de AEE é um processo dinâmico e flexível, que leva em consideração as necessidades e características individuais de cada aluno. Procuro construir meu planejamento de forma colaborativa, envolvendo os alunos, suas famílias e os demais profissionais da escola, a fim de garantir uma abordagem integrada e holística. Embora siga diretrizes e princípios preestabelecidos; busco sempre adaptar meu planejamento às demandas específicas de cada situação e contexto, visando sempre promover o máximo de inclusão e participação dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Professor 2: No planejamento do meu atendimento, busco adotar uma abordagem flexível e centrada no aluno, levando em consideração as necessidades individuais de cada estudante atendido. Embora existam diretrizes e recursos preestabelecidos que podem servir como referência, a construção do planejamento é sempre adaptada às características específicas de cada aluno e às metas de aprendizagem estabelecidas em conjunto com a equipe pedagógica e os responsáveis.

APÊNDICE D- QUADRO DE LEVANTAMENTO DO PRÉ-INDICADORES

| LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES | |
|---|--|
| 6- Você atende outros níveis de ensino? Poderia falar um pouco sobre como se dá sua atividade profissional? | |
| PROFESSORA FLOR | PROFESSORA ÁGUIA |
| <i>PI-48 [...] além da sala de AEE também trabalho em parceria no desenvolvimento de materiais adaptados, a realização de capacitações para os professores e a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e acessível para todos.</i> | <i>PI-49 [...] Minha atividade profissional envolve não apenas o atendimento direto aos alunos com autismo na sala de AEE, mas também o planejamento e a implementação de estratégias inclusivas em toda a escola.</i> |

| LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES | |
|--|--|
| 7- Como você significa/compreende as atividades ofertadas na sala de AEE para a inclusão das crianças com autismo? | |
| PROFESSORA FLOR | PROFESSORA ÁGUIA |
| <i>PI-50 [...]As atividades oferecidas na sala de AEE têm como objetivo principal promover a inclusão das crianças com autismo, proporcionando-lhes suporte individualizado e recursos adaptados para o seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional. [...]</i> | <i>PI-52 [...]compreendo como processo contínuo, pois, a gente procura fazer o melhor e da uma certa independência para a vida deles [...]</i> |
| <i>PI-51 [...] atividades que visam estimular suas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, bem como promover sua autonomia e independência no ambiente escolar e na vida cotidiana. A gente tenta ao máximo trabalhar a autonomia fazendo atividades que interajam individual e coletivamente.</i> | <i>PI-53 [...] a inclusão dessas crianças é como uma luz na vida dessas famílias.</i> |

LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES

1- Para começar, poderia falar um pouco sobre sua formação acadêmica e sua atuação como docente na sala de AEE? Quais as suas expectativas como professora?

| PROFESSORA FLOR | PROFESSORA ÁGUIA |
|--|---|
| <p><i>PI-1: [...] percebi a importância e a necessidade de proporcionar um ensino mais inclusivo e personalizado para os alunos com necessidades especiais. [...]</i></p> <p><i>PI-2: [...] como professora minhas expectativas são sempre buscar formas de promover o desenvolvimento integral dos meus alunos, adaptando os recursos e estratégias de ensino conforme as demandas individuais de cada um [...]</i></p> <p><i>PI-3: [...] mesmo quando algum plano não dá certo, eu tento sempre ter uma ideia secundária para que aquele dia de atendimento no AEE não seja perdido. [...]</i></p> | <p><i>PI-4:[...]percebi a necessidade premente de oferecer um ensino mais inclusivo e adaptado as necessidades específicas dos alunos com deficiência[...]</i></p> <p><i>PI-5:[...] Minhas expectativas como professora são proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo de aprendizagem [...]</i></p> <p><i>PI-6:[...] Minha maior expectativa é que a cada dia surja melhores condições de trabalho com essas crianças.</i></p> |

LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES

2- Como foi sua escolha pela educação Especial e pela sala de AEE? Com foi sua iniciação à docência?

| PROFESSORA FLOR | PROFESSORA ÁGUIA |
|---|---|
| <p><i>PI-7:[...] a minha escolha foi motivada pela vontade de fazer a diferença na vida das pessoas, especialmente daqueles que enfrentam desafios únicos em seu processo educacional [...]</i></p> <p><i>PI-8 [...] Acredito que todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, independentemente de suas características individuais. [...]</i></p> <p><i>PI-9 [...] minha iniciação na docência foi um período de aprendizado constante, busquei desenvolver habilidades práticas para atender às necessidades diversificadas dos alunos, pois atender em uma sala de AEE é um desafio constante [...] desde que cursei pedagogia, nunca quis ir pra outra função.</i></p> | <p><i>PI-10 [...] Desde cedo, percebi a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais. [...]</i></p> <p><i>PI-11 [...]minha iniciação na docência foi marcada por muito aprendizado e dedicação, buscando sempre me atualizar e aprimorar minhas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência.</i></p> |
| | |

| LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES | |
|--|--|
| 3- Como voce se sente em relação a sua profissão? E poderia falar um pouco sobre sua formação inicial e continuada? | |
| PROFESSORA FLOR | PROFESSORA ÁGUIA |
| <p><i>PI-12:[...] sinto-me extremamente realizada e grata por ter a oportunidade de trabalhar na área da Educação Especial e principalmente na sala de AEE atendendo crianças com autismo. [...]</i></p> <p><i>PI-13:[...]é uma profissão desafiadora, porém muito gratificante, pois me permite contribuir para o desenvolvimento e a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. [...]</i></p> <p><i>PI-14: [...] a minha formação foi essencial para me preparar para os desafios da docência na sala de AEE. [...]</i></p> <p><i>PI-15: [...]busco constantemente participar de cursos e eventos relacionados a educação especial a fim de me manter atualizada e aprimorar minhas práticas pedagógicas.</i></p> | <p><i>PI-16: [...]Sobre a minha formação, ela foi fundamental pois me preparou e me prepara todos os dias para os desafios do atendimento as crianças com TEA na sala de AEE. [...]</i></p> <p><i>PI-17: [...] busco constantemente participar de cursos para assim oferecer um atendimento cada vez mais qualificado aos meus alunos. [...]</i></p> <p><i>PI-18: [...] a formação continuada sempre ajuda para os atendimentos da sala de AEE, por que aprendendo e praticando a gente pode ensinar transmitir e trabalhar melhor. [...]</i></p> <p><i>PI-19: [...] a formação continua me permite entender sobre como trabalhar adaptabilidade e empatia na minha sala de atendimento.</i></p> |
| LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES | |
| 4- Em relação ao AEE, como foi seu início na formação e atuação? A formação continuada tem ajudado em seus atendimentos na sala de AEE? | |
| PROFESSORA FLOR | PROFESSORA ÁGUIA |
| <p><i>PI-20[...] meu inicio na formação e atuação no AEE foi marcado por um intenso processo de aprendizado e adaptação, teve dias que eu chegava em casa chorando, frustrada, não tinha dado certo eu tentava outra estratégia e novamente não via efeito nas crianças com TEA [...]</i></p> <p><i>PI-21 [...] a formação inicial me proporcionou uma base sólida de conhecimentos teóricos [...]</i></p> <p><i>PI-22 [...] a formação continuada tem sido fundamental, pois foi a partir dela que eu comeci a me desenvolver melhor</i></p> | <p><i>PI-26 Meu início na formação e atuação em AEE foi desafiador[...]</i></p> <p><i>PI-27 [...]ao ingressa nessa area deparei-me com a complexidade das necessidades dos alunos e a diversidade de estratégias necessárias para atendê-los adequadamente. [...]</i></p> <p><i>PI-28 [...] houve momentos de frustração, mas esses desafios foram oportunidades para aprendizado e crescimento profissional. [...]</i></p> <p><i>PI-29 [...] A formação continuada desempenhou um papel crucial em minha jornada profissional, pois foi através da formação continuada que pude aprimorar minhas habilidades práticas e</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>e perceber que cada gotinha que desse certo naquele dia de atendimento era um avanço [...]</i></p> <p><i>PI- 23[...] eu me frustrava pelo fato de esperar tudo planejado da certo em um único dia [...]</i></p> <p><i>PI-24 [...] Acredito que a formação continuada é essencial para garantir um atendimento de qualidade na sala de AEE, pois permite que eu esteja sempre em sintonia com as necessidades e os avanços na área da Educação Especial.</i></p> | <p><i>desenvolver uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos com TEA. [...]</i></p> <p><i>PI-30 [...] adquiri ferramentas e estratégias mais eficazes para enfrentar os desafios do dia a dia na sala de AEE. [...]</i></p> <p><i>PI-31 [...] formação continuada é essencial para garantir um atendimento de qualidade na sala de AEE. Ela me permite estar sempre atualizado sobre as melhores práticas e metodologias na área da Educação Especial, além de me capacitar para lidar com as demandas em constante evolução dos alunos com AUTISMO . [...]</i></p> <p><i>PI-32 [...] Assim, posso afirmar que a formação continuada tem sido fundamental para aprimorar meus atendimentos e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz para meus alunos.</i></p> |
|---|--|

LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES

Na sua opinião, qual é o papel da professora de AEE para incluir as crianças com autismo no período pós-pandêmico?

| PROFESSORA FLOR | PROFESSORA ÁGUIA |
|---|--|
| <p><i>PI-33 [...] O papel da professora de AEE no período pós-pandêmico é ainda mais crucial e importante, agindo sempre com empatia, para consegui desenvolver a autonomia das crianças com autismo [...]</i></p> <p><i>PI-34 [...] enfrentamos novos desafios e necessidades decorrentes das mudanças ocorridas durante esse período, logo as crianças ficaram muito tempo sem contato físico com as outras crianças da escola, onde elas já estava ambientadas e já não estranhava mais o convívio. [...]</i></p> <p><i>PI-35 [...] é importante que a professora de AEE atue como facilitadora da inclusão, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e adaptativas dos alunos com autismo. [...]</i></p> <p><i>PI-36 [...] inclui criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor,</i></p> | <p><i>PI-37 [...] O papel da professora de AEE no período pós-pandêmico é de extrema importância, pois enfrentamos novos desafios e necessidades decorrentes das mudanças ocorridas durante esse período. [...]</i></p> <p><i>PI-38 [...] é essencial que a professora de AEE atue como mediadora entre o aluno com autismo, sua família e a equipe escolar, promovendo uma abordagem colaborativa e inclusiva. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas às necessidades específicas de cada aluno [...]</i></p> <p><i>PI-39 [...] isso inclui apoio emocional e social para sua reintegração à escola e à comunidade.</i></p> |

| | |
|--|---|
| <i>onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.</i> | |
| LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES | |
| 5- Para você, o que mudou em sua prática pedagógica no retorno das aulas presenciais pós-pandemia da Covid-19? E como está sendo o processo de inclusão nesse retorno? | |
| PROFESSORA FLOR | PROFESSORA ÁGUIA |
| <p><i>PI-40 [...] com o retorno pós-pandemia, precisei adaptar minha prática pedagógica para atender às novas demandas e protocolos de segurança. Isso inclui o uso de novas tecnologias e recursos digitais para complementar o ensino presencial, bem como a implementação de estratégias de ensino mais flexíveis e individualizadas.[...]</i></p> <p><i>PI-41 [...] Quanto ao processo de inclusão, tem sido desafiador, mas também gratificante ver o empenho de toda a comunidade escolar em garantir que todos os alunos se sintam incluídos e apoiados em seu processo de aprendizagem. [...]</i></p> <p><i>PI-42 [...] A inclusão do aluno com o autismo durante a Covid-19 e o isolamento foi a mínima possível, infelizmente, era um celular pra tudo. Às vezes os pais trabalhavam e levavam o celular, às vezes a mãe tinha mais de um filho pra devolver as tarefas e sempre os com autismo ficavam pra depois ou não tinha devolutivo nenhum.</i></p> | <p><i>PI-43 [...] a COVID-19 pegou todos nós de surpresa, e infelizmente, as aulas remotas não atingiram o objetivo[...]</i></p> <p><i>PI-44 [...] nem todas as mães conseguirem dar um retorno com essas atividades via internet, então foi assim, uma dificuldade grande esse ensinamento através das aulas online, porque quase nenhuma atividade a gente recebia o retorno. [...]</i></p> <p><i>PI-45 [...] Com o retorno das aulas presenciais pós-pandemia, houve uma necessidade de adaptação significativa em minha prática pedagógica. [...]</i></p> <p><i>PI-46 [...] As mudanças com o retorno das aulas presenciais foi assim, 99% em termos de acompanhamento, em termos de desenvolvimento e em termos de aprendizagem. Integrei novas tecnologias e recursos digitais para complementar o ensino presencial, além de adotar estratégias de ensino mais flexíveis e individualizadas. [...]</i></p> <p><i>PI-47 [...] No que diz respeito à inclusão, tem sido um desafio, mas também gratificante ver o empenho de toda a comunidade escolar em garantir que todos os alunos se sintam incluídos e apoiados em seu processo de aprendizagem.</i></p> |

LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES

9- A sua relação com as práticas inclusivas na escola tem causado efeito positivo no comportamento dos alunos em relação à empatia e respeito com o próximo? Como você descreveria as relações?

PROFESSORA FLOR

PI-54: [...] acredito que as práticas inclusivas na escola têm um impacto significativo no comportamento dos alunos em relação à empatia e respeito com o próximo [...]

PI-55 [...] ao promover o convívio e a interação entre alunos com e sem deficiência, estamos proporcionando oportunidades para que desenvolvam habilidades sociais, como a empatia, a tolerância e o respeito pela diversidade.

PI-56: [...] essas relações (com outro) são fundamentais não apenas para o bem-estar emocional dos alunos, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

PROFESSORA ÁGUA

PI-57: [...] é extremamente gratificante (relação com outro) observar o impacto positivo que as práticas inclusivas têm no comportamento dos nossos alunos [...]

PI-58:[...] acredito que essas relações são fundamentais para promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo [...]

PI-59: [...] quando os alunos têm a oportunidade de interagir com colegas que têm diferentes habilidades, e experiências, eles aprendem a valorizar a diversidade e a compreender as necessidades individuais de cada pessoa [...]

PI-60: [...] as relações promovidas pelas práticas inclusivas na escola são caracterizadas por empatia, respeito, compreensão e valorização da diversidade.

APÊNDICE E- QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES

| SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES | |
|--|--|
| INDICADORES | PRÉ – INDICADORES |
| INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE : a importancia | <p><i>PI-1: [...] percebi a importância e a necessidade de proporcionar um ensino mais inclusivo e personalizado para os alunos com necessidades especiais.[...](Flor)</i></p> <p><i>PI-4:[...]percebi a necessidade premente de oferecer um ensino mais inclusivo e adaptado as necessidades específicas dos alunos com deficiência[...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-10 [...] Desde cedo, percebi a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais. [...](Aguia)</i></p> <p><i>PI-41 [...] Quanto ao processo de inclusão, tem sido desafiador, mas também gratificante ver o empenho de toda a comunidade escolar em garantir que todos os alunos se sintam incluídos e apoiados em seu processo de aprendizagem. [...](Flor)</i></p> <p><i>PI-47 [...] No que diz respeito à inclusão, tem sido um desafio, mas também gratificante ver o empenho de toda a comunidade escolar em garantir que todos os alunos se sintam incluídos e apoiados em seu processo de aprendizagem.(Aguia)</i></p> <p><i>PI-55 [...] ao promover o convívio e a interação entre alunos com e sem deficiência, estamos proporcionando oportunidades para que desenvolvam habilidades sociais, como a empatia, a tolerância e o respeito pela diversidade.(Flor)</i></p> <p><i>PI-85:[...] é um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas, mas também uma mudança de mentalidade e de paradigmas em relação à diversidade e à diferença. [...] (Flor)</i></p> <p><i>PI-86:[...] Acredito que a inclusão deve ser entendida como um direito fundamental de todos os alunos, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. (Flor)</i></p> <p><i>PI-70:[...] Como educadores, temos o dever de garantir que cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo, independentemente de suas limitações.</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <p><i>A inclusão não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também de justiça social e equidade. Devemos trabalhar juntos para construir uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos. (Aguia)</i></p> |
| <p>Desafios durante a pandemia da Covid-19 A inclusão mínima possível, era um celular pra tudo. Quase não tinha devolutiva de atividade.</p> | <p><i>PI-42 [...] A inclusão do aluno com o autismo durante a Covid-19 e o isolamento foi a mínima possível, infelizmente, era um celular pra tudo.</i></p> <p><i>[...] Às vezes os pais trabalhavam e levavam o celular, às vezes a mãe tinha mais de um filho pra devolver as tarefas e sempre os com autismo ficavam pra depois ou não tinha devolutivo nenhum. (Flor)</i></p> <p><i>PI-44 [...] nem todas as mães conseguem dar um retorno com essas atividades via internet, então foi assim, uma dificuldade grande esse ensinamento através das aulas online, porque quase nenhuma atividade a gente recebia o retorno. [...] (Aguia)</i></p> |
| <p>RELAÇÕES AFETIVAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR</p> | <p><i>PI-56: [...] essas relações são fundamentais não apenas para o bem-estar emocional dos alunos, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. (Flor)</i></p> <p><i>PI-57: [...] é extremamente gratificante observar o impacto positivo que as práticas inclusivas têm no comportamento dos nossos alunos [...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-58: [...] acredito que essas relações são fundamentais para promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo [...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-59: [...] quando os alunos têm a oportunidade de interagir com colegas que têm diferentes habilidades, e experiências, eles aprendem a valorizar a diversidade e a compreender as necessidades individuais de cada pessoa [...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-60: [...] as relações promovidas pelas práticas inclusivas na escola são caracterizadas por empatia, respeito, compreensão e valorização da diversidade. (Aguia)</i></p> <p><i>PI-81: [...] percebo que a minha relação com meus alunos é fundamental para o sucesso de seu processo de aprendizagem. Busco estabelecer um vínculo de confiança e respeito com cada um deles, pois para se trabalhar com criança autista, primeiro tem que conquistar a sua confiança, entendendo suas necessidades individuais e oferecendo o suporte necessário para que possam alcançar seu pleno potencial. [...] (Flor)</i></p> |

| | |
|---|--|
| | <p><i>PI-83:[...] considero minha relação com os alunos fundamental para o sucesso de seu processo de aprendizagem. [...](Aguia)</i></p> <p><i>PI-84:[...] Busco estabelecer um vínculo de confiança e respeito, entendendo suas necessidades individuais e oferecendo o suporte necessário para que alcancem seu pleno potencial. [...](Aguia)</i></p> |
| <p>FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AEE: saberes necessários para atuação na sala de atendimento educacional especializado</p> | <p><i>PI-9 [...] minha iniciação na docência foi um período de aprendizado constante, busquei desenvolver habilidades práticas para atender às necessidades diversificadas dos alunos[...] [...] atender em uma sala de AEE é um desafio constante [...] desde que cursei pedagogia, nunca quis ir pra outra função. (Flor)</i></p> <p><i>PI-14: [...] a minha formação foi essencial para me preparar para os desafios da docência na sala de AEE. [...](Flor)</i></p> <p><i>PI-15: [...] busco constantemente participar de cursos e eventos relacionados a educação especial a fim de me manter atualizada e aprimorar minhas práticas pedagógicas. (Flor)</i></p> <p><i>PI-16: [...] Sobre a minha formação, ela foi fundamental pois me preparou e me prepara todos os dias para os desafios do atendimento as crianças com TEA na sala de AEE. [...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-17: [...] busco constantemente participar de cursos para assim oferecer um atendimento cada vez mais qualificado aos meus alunos. [...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-22 [...] a formação continuada tem sido fundamental, pois foi a partir dela que eu comecei a me desenvolver melhor e perceber que cada gotinha que desse certo naquele dia de atendimento era um avanço [...](Flor)</i></p> <p><i>PI-24 [...] Acredito que a formação continuada é essencial para garantir um atendimento de qualidade na sala de AEE, pois permite que eu esteja sempre em sintonia com as necessidades e os avanços na área da Educação Especial. (Flor)</i></p> <p><i>PI-26 Meu início na formação e atuação em AEE foi desafiador[...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-29 [...] A formação continuada desempenhou um papel crucial em minha jornada profissional, pois foi através da formação continuada que pude aprimorar minhas habilidades práticas e desenvolver uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos com TEA. [...](Aguia)</i></p> <p><i>PI-30 [...] adquiri ferramentas e estratégias mais eficazes para enfrentar os desafios do dia a dia na sala de AEE. [...] (Aguia)</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>PI-31 [...] formação continuada é essencial para garantir um atendimento de qualidade na sala de AEE. Ela me permite estar sempre atualizado sobre as melhores práticas e metodologias na área da Educação Especial, além de me capacitar para lidar com as demandas em constante evolução dos alunos com AUTISMO . [...]</i></p> <p><i>(Aguia)</i></p> <p><i>PI-32 [...] Assim, posso afirmar que a formação continuada tem sido fundamental para aprimorar meus atendimentos e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz para meus alunos.</i> <i>(Aguia)</i></p> |
| <p>INICIO DA ATUAÇÃO: formação inicial como base teórica, frustração e cada gotinha um avanço</p> | <p><i>PI-21 [...] a formação inicial me proporcionou uma base sólida de conhecimentos teóricos [...](Flor)</i></p> <p><i>PI-22 [...] cada gotinha que desse certo naquele dia de atendimento era um avanço [...](Flor)</i></p> <p><i>PI- 23[...] eu me frustrava pelo fato de esperar tudo planejado da certo em um único dia [...]</i></p> <p><i>PI-27 [...]ao ingressar nessa area deparei-me com a complexidade das necessidades dos alunos e a diversidade de estratégias necessárias para atendê-los adequadamente. [...](Aguia)</i></p> <p><i>PI-28 [...] houve momentos de frustração, mas esses desafios foram oportunidades para aprendizado e crescimento profissional. [...](Aguia)</i></p> <p><i>PI-9 [...] minha iniciação na docência foi um período de aprendizado constante, busquei desenvolver habilidades práticas para atender às necessidades diversificadas dos alunos, pois atender em uma sala de AEE é um desafio constante [...] desde que cursei pedagogia, nunca quis ir pra outra função. (Flor)</i></p> |
| <p>A INCLUSÃO DE ALUNO COM AUTISMO E A CLASSE DE AEE</p> | <p><i>PI-62:[...] tenho buscado sempre trabalhar a partir do hiperfoco de cada autista, por exemplo, tem aluno que adora letras e números, então tudo que eu faço pra ele eu sempre relaciono com letras e números .[...] (Flor)</i></p> <p><i>PI-63: [...] tenho priorizado o trabalho em parceria com os demais professores e profissionais da escola, buscando adaptar o currículo e as atividades de acordo com as necessidades e características individuais de cada aluno. [...](Flor)</i></p> <p><i>PI-87:[...] A inclusão das crianças com autismo requer um compromisso contínuo com a promoção da igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos [...](Aguia)</i></p> <p><i>PI-88:[...] é importante reconhecer que a inclusão não se trata apenas de ter alunos com autismo presentes nas salas de aula regulares,</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>mas sim de garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade[...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-89:[...] A inclusão das crianças com autismo requer o estabelecimento de práticas pedagógicas diferenciadas e o uso de estratégias de ensino que levem em consideração as características específicas desse transtorno. (Aguia)</i></p> <p><i>PI-64:[...] O retorno das aulas foi de suma importância para desenvolver a aprendizagem dessas crianças com Autismo. Nem se compara as aulas presenciais com as online. (Flor)</i></p> <p><i>PI-65:[...] adoto uma abordagem que visa atender às necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles com autismo. [...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-66:[...] isso inclui a integração de tecnologias educacionais, materiais adaptados e atividades práticas seguras e colaborativas.[...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-67:[...] destaco a importância de trabalhar a partir do hiperfoco de cada aluno, como por exemplo, integrando interesses específicos, como letras e números, em todas as atividades relacionadas a eles.[...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-68:[...] Gostaria apenas de enfatizar a importância da educação inclusiva e do papel fundamental que os professores de AEE desempenham nesse contexto. A professora de AEE deve fornecer suporte educacional individualizado, adaptando estratégias de ensino e materiais de acordo com as necessidades específicas de cada criança com autismo.[...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-69:[...] isso pode incluir a elaboração de planos educacionais individualizados (PEIs) e a identificação de recursos adequados para maximizar o aprendizado. [...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-75:[...] O atendimento educacional especializado para os alunos com autismo é um processo contínuo e individualizado, que visa atender às suas necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento, pois cada nível de suporte e cada criança é subjetiva e pede um plano específico.[...] (Flor)</i></p> <p><i>PI-76:[...] Como docente, busco criar um ambiente acolhedor e estimulante na sala de AEE [...] (Flor)</i></p> <p><i>PI-90:[...] O planejamento do meu atendimento na sala de AEE é um processo dinâmico e flexível, que leva em consideração as necessidades e características individuais de cada aluno. [...] (Flor)</i></p> |
| <p>EDUCAÇÃO ESPECIAL: olhar singular para um público plural</p> | <p><i>PI-53 [...] a inclusão dessas crianças é como uma luz na vida dessas famílias. (Aguia)</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">ESTRATÉGICA</p> | <p><i>PI-3: [...] mesmo quando algum plano não da certo, eu tento sempre ter uma ideia secundaria para que aquele dia de atendimento no AEE não seja perdido. [...] (Flor)</i></p> <p><i>PI-61: [...] No novo contexto pós-retorno das aulas presenciais, tenho utilizado uma variedade de estratégias de ensino, incluindo o uso de tecnologias educacionais, materiais adaptados e atividades práticas que possam ser realizadas de forma segura e colaborativa [...] (Flor)</i></p> <p><i>PI-40 [...] com o retorno pós-pandemia, precisei adaptar minha prática pedagógica para atender às novas demandas e protocolos de segurança. Isso inclui o uso de novas tecnologias e recursos digitais para complementar o ensino presencial, bem como a implementação de estratégias de ensino mais flexíveis e individualizadas. [...] (Flor)</i></p> <p><i>PI-46 [...] As mudanças com o retorno das aulas presenciais foi assim, 99% em termos de acompanhamento, em termos de desenvolvimento e em termos de aprendizagem. Integrei novas tecnologias e recursos digitais para complementar o ensino presencial, além de adotar estratégias de ensino mais flexíveis e individualizadas. [...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-49 [...] Minha atividade profissional envolve não apenas o atendimento direto aos alunos com autismo na sala de AEE, mas também o planejamento e a implementação de estratégias inclusivas em toda a escola. (Aguia)</i></p> <p><i>PI-77: [...] como docente busco criar um ambiente acolhedor e estimulante, isso envolve a utilização de estratégias e recursos adaptados, bem como o trabalho em parceria com os demais profissionais da escola e as famílias, visando sempre promover o desenvolvimento integral desses alunos. (Flor)</i></p> <p><i>PI-78: [...] O Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais para alunos com autismo desempenha um papel crucial no processo de formação docente, especialmente quando se trata de compreender e atender às necessidades específicas desses alunos. [...] (Aguia)</i></p> |
| <p style="text-align: center;">VALORIZAÇÃO DO ALUNO</p> | <p><i>PI-5: [...] Minhas expectativas como professora são proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo de aprendizagem [...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-8 [...] Acredito que todos têm o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, independentemente de suas características individuais. [...] (Flor)</i></p> <p><i>PI-51 [...] isso inclui as atividades que visam estimular suas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, bem como promover sua autonomia e independência no ambiente escolar e na vida cotidiana. A gente tenta ao maximo trabalhar a autonomia fazendo atividades que interajam individual e coletivamente. (Flor)</i></p> <p><i>PI-92: [...] Embora siga diretrizes e princípios preestabelecidos, busco sempre adaptar meu planejamento às demandas específicas de cada situação e contexto, visando sempre promover o máximo de inclusão e participação dos alunos em seu processo de aprendizagem. (Flor)</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">GOSTO PELO TRABALHO</p> | <p><i>PI-12:[...] sinto-me extremamente realizada e grata por ter a oportunidade de trabalhar na área da Educação Especial e principalmente na sala de AEE atendendo crianças com autismo. [...](Flor)</i></p> <p><i>PI-13:[...]é uma profissão desafiadora, porém muito gratificante, pois me permite contribuir para o desenvolvimento e a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. [...](Flor)</i></p> <p><i>PI-93:[...] No planejamento do meu atendimento, busco adotar uma abordagem flexível e centrada no aluno, levando em consideração as necessidades individuais de cada estudante atendido. [...](Aguia)</i></p> <p><i>PI-94:[...] a construção do planejamento é sempre adaptada às características específicas de cada aluno e às metas de aprendizagem estabelecidas em conjunto com a equipe pedagógica e os responsáveis. (Aguia)</i></p> |
| <p style="text-align: center;">A PROFESSORA NA SALA DE AEE PÓS PANDEMIA</p> | <p><i>PI-33 [...] O papel da professora de AEE no período pós-pandêmico é ainda mais crucial e importante, agindo sempre com empatia, para conseguir desenvolver a autonomia das crianças com autismo [...](Flor)</i></p> <p><i>PI-35 [...] é importante que a professora de AEE atue como facilitadora da inclusão, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e adaptativas dos alunos com autismo. [...](Flor)</i></p> <p><i>PI-36 [...] inclui criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. (Flor)</i></p> <p><i>PI-54: [...] acredito que as práticas inclusivas na escola têm um impacto significativo no comportamento dos alunos em relação à empatia e respeito com o próximo [...](Flor) PRATICAS INCLUSIVAS</i></p> <p><i>PI-38 [...] é essencial que a professora de AEE atue como mediadora entre o aluno com autismo, sua família e a equipe escolar, promovendo uma abordagem colaborativa e inclusiva. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas às necessidades específicas de cada aluno [...](Aguia)</i></p> <p><i>PI-79:[...] Como parte desse processo de constituição docente, é fundamental desenvolver uma compreensão profunda do autismo e das estratégias pedagógicas eficazes para apoiar o aprendizado desses alunos.[...] (Aguia)</i></p> <p><i>PI-80:[...] isso envolve não apenas adquirir conhecimentos teóricos sobre o autismo, suas características e possíveis desafios, mas também desenvolver habilidades práticas para adaptar o ensino e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo. (Aguia)</i></p> <p><i>PI-50 [...]As atividades oferecidas na sala de AEE têm como objetivo principal promover a inclusão das crianças com autismo, proporcionando-lhes suporte individualizado e recursos adaptados para o seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional. [...]</i></p> <p style="text-align: center;">(Flor)</p> |

| | |
|--|---|
| <p>EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p> | <p>PI-6:[...] <i>Minha maior expectativa é que a cada dia surja melhores condições de trabalho com essas crianças.</i> (Aguia)</p> <p>PI-72:[...] <i>Espero que, no futuro, possamos continuar avançando na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.</i> (Flor)</p> <p>PI-73:[...] <i>As vezes desanimo com a falta de valorização em relação ao futuro da educação inclusiva. [...](Aguia) FRUSTACÃO</i></p> <p>PI-74:[...] <i>Espero que continuemos avançando na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.</i> (Aguia)</p> <p>PI-2: [...] <i>como professora minhas expectativas são sempre buscar formas de promover o desenvolvimento integral dos meus alunos, adaptando os recursos e estratégias de ensino conforme as demandas individuais de cada um [...](Flor)</i></p> |
| <p>DESAFIOS PÓS PANDEMIA</p> | <p>PI-34 [...] <i>enfrentamos novos desafios e necessidades decorrentes das mudanças ocorridas durante esse período, logo as crianças ficaram muito tempo sem contato físico com as outras crianças da escola, onde elas já estava ambientadas e já não estranhava mais o convívio. [...](Flor)</i></p> <p>PI-37 [...] <i>O papel da professora de AEE no período pós-pandêmico é de extrema importância, pois [...](Aguia)</i></p> <p>[...] <i>enfrentamos novos desafios e necessidades decorrentes das mudanças ocorridas durante esse período. [...](Aguia)</i></p> <p>PI-45 [...] <i>Com o retorno das aulas presenciais pós-pandemia, houve uma necessidade de adaptação significativa em minha prática pedagógica. [...](Aguia)</i></p> <p>PI-39 [...] <i>isso inclui apoio emocional e social para sua reintegração à escola e à comunidade.</i> (Aguia)</p> |

APÊNDICE F – QUADRO COM A SISTEMATIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

| INDICADOR | NÚCLEO |
|--|---|
| Formação continuada: uma busca constante | AEE NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS PÓS PANDEMIA DA COVID-19 |
| Condições de trabalho e desenvolvimento integral das crianças são expectativas | |
| Estratégias para pós pandemia devem ser inclusivas para toda a escola | |
| Inclusão e acessibilidade, um processo multifacetado | INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA SALA DE AEE: IGUALDADE DE CONDIÇÕES |
| A inclusão de crianças com TEA: necessidade de trabalhar a partir do hiperfoco | |
| O papel do professor é crucial para o enfrentamento de desafios na sala de AEE | |