

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu
Mestrado Profissional em Educação

DAGOBERTO PINTO AFONSO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA
ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE
HERVAL-RS**

Jaguarão
2025

DAGOBERTO PINTO AFONSO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA
ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE
HERVAL-RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues

Coorientadora: Dra. Juliana Brandão Machado

**Jaguarão
2025**

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

A257i Afonso, Dagoberto Pinto

A inclusão de alunos com transtorno espectro
autista (TEA) na escola: reflexões sobre a formação
docente no município de Herval-RS / Dagoberto Pinto
Afonso. 81 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2026.

"Orientação: Ana Cristina da Silva Rodrigues".

1. Transtorno do Espectro Autismo. 2. Formação
Docente. 3. Inclusão. 4. Gestão Escolar. I. Título.

DAGOBERTO PINTO AFONSO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO
DE HERVAL-RS**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 18 de dezembro de 2025

Banca examinadora:

Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues
Orientadora
UNIPAMPA

Dra. Juliana Brandão Machado
UNIPAMPA
Coorientadora

Dr. Maurício Aires Vieira
UNIPAMPA

Dra. Amélia Rota Borges de Bastos
UNIPAMPA-BAGÉ



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 29/04/2026, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **AMELIA ROTA BORGES DE BASTOS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/04/2026, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 04/05/2026, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Maurício Aires Vieira, Usuário Externo**, em 13/05/2026, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2027775** e o código CRC **6BA3DA41**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a Deus e aos Espíritos de Luz que me conduziram até aqui e estiveram comigo nos momentos mais difíceis desta caminhada e ao longo da vida.

Um mega agradecimento a minha orientadora professora Ana Cristina que com carinho e compreensão conduziu minha caminhada, pela paciência e dedicação durante a pesquisa.

Agradeço a banca pelos comentários e avaliação construtiva para engrandecer meu trabalho por compartilhar seus saberes, que foram de extrema valia para a continuação da proposta de pesquisa. Procurei seguir todas as contribuições por ter a consciência da relevância de cada sugestão, oferecida com toda gentileza e pelo olhar atento por parte de cada um desses docentes.

Gratidão aos meus colegas de mestrado pelo debate, por compartilhar momentos de dúvidas e certezas e por viver momentos tão agradáveis juntos, seja no café no meio da tarde na cantina, no almoço no Restaurante Universitário (RU), e nas viagens com um bom chimarrão para passar o tempo.

Um agradecimento muito especial para a direção da Escola Padre Libório Poersch, professora Paula, por acreditar na proposta de formação, um agradecimento especial aos colegas que participaram da pesquisa e da formação.

Agradeço a Universidade Federal do Pampa por proporcionar o Mestrado em Educação aos povoadores da região mais linda do mundo, o Pampa Gaúcho.

“Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra”.

Paulo Freire (1992, p. 25)

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está cada vez mais presente nas instituições escolares, exigindo dos docentes uma formação adequada para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as singularidades comportamentais e socio comunicativas de cada indivíduo. A escola, como parte fundamental do processo de inclusão, deve estar preparada para promover ações de estímulo, acolhimento e desenvolvimento, tanto do aluno quanto de sua família, através de uma gestão democrática e participativa. A presente pesquisa teve como questão de pesquisa compreender a contribuição da formação continuada dos professores para a melhoria do atendimento inclusivo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Partindo dessa questão, buscou-se identificar como a formação docente, em consonância com uma gestão comprometida com a inclusão, pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos com TEA. A formação foi estruturada a partir de uma coleta de informações prévias, obtidas por meio de questionários aplicados aos docentes e gestores da Escola Padre Libório Poersch, cujo objetivo foi compreender suas percepções, desafios e necessidades formativas sobre o trabalho com alunos autistas. As respostas serviram como base para o planejamento de encontros formativos síncronos, com foco na reflexão sobre práticas inclusivas, estratégias pedagógicas e no fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e gestores. Os balizadores teóricos que fundamentaram a pesquisa incluem autores Mantoan (2015), que destaca a escola inclusiva como espaço de convivência e aprendizagem para todos; e Carvalho (2020), que enfatiza o papel do gestor escolar como articulador das ações inclusivas. Os achados da pesquisa revelaram que muitos docentes reconhecem a importância da inclusão, mas sentem-se inseguros e pouco preparados para trabalhar com alunos dentro do espectro autista. A formação proporcionada durante a pesquisa possibilitou ampliar o diálogo pedagógico, fortalecer a sensibilização para a diversidade e promover reflexões sobre o papel do AEE dentro das escolas. Assim, a atuação da gestão escolar como mediadora e formadora se confirma como elemento indispensável para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autismo; Formação Docente; Inclusão; Gestão Escolar.

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) está cada vez más presente en las instituciones escolares, lo que exige de los docentes una formación adecuada para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas que respeten las singularidades conductuales y sociocomunicativas de cada individuo. La escuela, como parte fundamental del proceso de inclusión, debe estar preparada para promover acciones de estimulación, acogida y desarrollo, tanto del estudiante como de su familia, mediante una gestión democrática y participativa. La presente investigación tuvo como pregunta central comprender la contribución de la formación continua de los docentes para la mejora de la atención inclusiva de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A partir de esta cuestión, se buscó identificar cómo la formación docente, en consonancia con una gestión comprometida con la inclusión, puede contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas y a la ampliación de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con TEA. La formación se estructuró a partir de la recopilación de información previa, obtenida mediante cuestionarios aplicados a docentes y directivos de la Escuela Padre Libório Poersch, con el objetivo de comprender sus percepciones, desafíos y necesidades formativas respecto al trabajo con estudiantes autistas. Las respuestas sirvieron como base para la planificación de encuentros formativos sincrónicos, centrados en la reflexión sobre prácticas inclusivas, estrategias pedagógicas y el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre docentes y directivos. Los referentes teóricos que fundamentaron la investigación incluyen a Mantoan (2015), quien destaca la escuela inclusiva como un espacio de convivencia y aprendizaje para todos, y a Carvalho (2020), quien enfatiza el papel del gestor escolar como articulador de las acciones inclusivas. Los hallazgos de la investigación revelaron que muchos docentes reconocen la importancia de la inclusión, pero se sienten inseguros y poco preparados para trabajar con estudiantes dentro del espectro autista. La formación proporcionada durante la investigación permitió ampliar el diálogo pedagógico, fortalecer la sensibilización hacia la diversidad y promover reflexiones sobre el papel del AEE (Atención Educativa Especializada) dentro de las escuelas. Así, la actuación de la gestión escolar como mediadora y formadora se confirma como un elemento indispensable para consolidar una educación verdaderamente inclusiva y

humanizadora.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Formación Docente; Inclusión; Gestión Escolar.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Gráfico da primeira pergunta do questionário	39
Imagem 2- Gráfico da segunda questão do questionário	39
Imagem 3- Gráfico da terceira pergunta do questionário	40
Imagem 4- Gráfico da quarta pergunta do questionário	41
Imagem 5- Escola Padre Libório Poersch	52
Imagem 6- Card de divulgação	74
Imagem 7- Encontro de formação	75
Imagem 8- Encontro de formação "Crise ou Birra?"	76
Imagem 9- Participantes	77
Imagem 10- Encontro de formação "Laboratório de Escuta"	78
Imagem 11- Encontro de formação	79
Imagem 12- Acolhimento.....	80
Imagem 13- Encontro de formação "Planejamento"	81
Imagem 14- Encontro de formação "Autismo Eu quero aprender"	82
Imagem 15- TEA	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Análise do Comportamento Aplicada
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEAE – Centro Especializado de Atendimento ao Educando
CEB – Câmara da Educação Básica
CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPM – Círculo de Pais e Mestres
CTG – Centro de Tradições Gaúchas
DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INCLUIR - Programa de Acessibilidade no Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
PA – Professor Auxiliar
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI – Plano Educacional Individualizado
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
ONU – Organização das Nações Unidas
SME – Secretaria Municipal de Educação
SUS – Sistema Único de Saúde
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 O percurso pessoal e profissional do pesquisador	14
2 CONTEXTO DA PESQUISA	18
3 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA	21
3.1 A inclusão no tempo	21
3.2 Gestão escolar e formação continuada	27
3.3 Formação continuada na perspectiva inclusiva	29
3.4 O papel da gestão escolar na perspectiva inclusiva	30
3.5 Transtorno do Espectro Autista – TEA	32
4 METODOLOGIA	36
4.1 Dos participantes	36
4.2 Etapas e instrumentos	36
4.3 Diagnóstico	37
4.4 Análise dos dados do questionário	38
4.5 Síntese e interpretação dos resultados do diagnóstico	47
5 PROPOSTA DA FORMAÇÃO	52
5.1 Análise da Intervenção	53
5.2 Os Encontros da Formação	55
6 CARTA REFLEXIVA FINAL	60
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	70

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem papel fundamental na implementação processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, na escola pois busca pensar alternativas de como fomentar e de como fornecer meios para que compreendam os estágios que o aluno se encontra e como irá ser o apoio para que assim possa se desenvolver conforme suas potencialidades e suas condições de interação e socialização com o meio.

Dentro do tema da formação docente, e do papel dos professores em promover o desenvolvimento dos alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA) diante do processo de inclusão, nos propomos a compreender a contribuição da formação continuada dos professores para a melhoria do atendimento inclusivo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para responder a esta questão de pesquisa, o presente trabalho teve como objetivo geral identificar como a formação docente, em consonância com uma gestão comprometida com a inclusão, pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos com TEA.

E como objetivos específicos:

Reconhecer as principais dificuldades dos professores em relação aos processos de inclusão de alunos com TEA;

Identificar as necessidades docentes em relação à formação continuada e ao acompanhamento pedagógico;

Reconhecer o papel da gestão escolar no suporte e acompanhamento dos docentes em relação ao processo de inclusão de alunos com TEA;

Proporcionar um espaço de reflexão e formação continuada dos docentes visando a melhoria das ações inclusivas na escola.

1.2 O percurso pessoal e profissional do pesquisador

Ao longo dos anos, como professor da rede pública de ensino vivencio ganhos e perdas quando o assunto é inclusão, a luta é contínua e não pode perder força ao longo do caminho, no percurso vi muitas famílias tomarem ciência e buscarem os direitos de seus filhos, que estão previstos em leis e que precisam ser cumpridos e

respeitados, mas também vi muitas desconhecerem a legislação, que assegura garantias, e por inúmeras razões deixarem de buscar melhores condições de tratamento e estímulo a seus filhos. São ações como essas que fizeram com que meu projeto de intervenção caminhasse nesse sentido, de oportunizar ações por parte da gestão escolar em atender os alunos e assim conscientizar sobre a importância do processo de inclusão, da amplitude desse trabalho, da necessidade de estar sempre atuante e promovendo ações que reivindicam direitos e garantias das crianças. Precisamos organizar um trabalho de ações que os docentes tenham suporte de trabalho e possam expor suas dificuldades em realizar sua prática docente em sala de aula com os alunos autistas, oportunizar momentos de reflexão também dentro do ambiente escolar.

A seguir apresento o percurso pessoal e profissional, os desafios vividos ao longo da vida e que me direcionaram para atuar como professor e como pesquisador. Esta pesquisa surge com base nos fatos acontecidos ao longo da vida e da minha profissão enquanto professor que se questiona sobre suas práticas pedagógicas e da escola como um todo. Meu ingresso na escola iniciou um pouco tardio, ingressei na escola com oito anos de idade, na extinta primeira série do ensino fundamental, de casa até a escola era um percurso de cerca de duas horas de cavalgada, passando arroios e porteiras até chegarmos à sala de aula e então ter uma jornada de quatro horas de aula, ou seja, a ida até a escola iniciava no meio da manhã e se concluía com o retorno até minha residência no início da noite. Minha determinação e minha vontade de sair do lugar em que vivia e de me formar, me fortaleceram para vencer os desafios.

Minha carreira profissional inicia com meu ingresso no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, de lá para cá, foram monitorias, estágios, contratos que me possibilitaram trabalhar com muitos alunos e então conhecer um pouco mais dos alunos com deficiência, as mais variadas especificidades e suas características. Concomitante ao trabalho de professor nas escolas, realizei minha primeira graduação em Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, pela Universidade de Dourados em Mato Grosso do Sul. Em um momento de minha vida estive afastado da educação, quando resolvi fazer minha segunda graduação em Bacharel em Direito, mas no ano de 2016 realizei concurso público para o município de Herval, sendo nomeado no ano de 2019 como professor da rede municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Fui

lotado na Escola Padre Libório Poersch, onde atuo desde minha nomeação, durante a prática docente e nos três últimos anos como coordenador pedagógico dos anos iniciais enfrento o grande desafio de incluir os alunos da Escola e auxiliar no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Foi na necessidade de me capacitar para auxiliar meus colegas professores e como docente que me senti motivado a ir à busca de maiores estudos em relação ao tema. Realizei especializações nas áreas de Psicopedagogia Institucional e em Espaços e Possibilidades da Educação, mas somente a prática em sala de aula me fez perceber o quão é difícil fazer inclusão e o quanto ainda precisamos conhecer e estudar para incluir ao invés de apenas colocar o aluno em uma sala de aula, mas não oferecer meios que garantam sua inclusão efetiva. Precisamos estar preparados para enfrentar um mundo rodeado de preconceitos, com pouca informação, um sistema capitalista, falho, em que tem que se travar uma batalha todos os dias para ter acesso aos direitos básicos e muitas vezes as pessoas desconhecem de seus próprios direitos.

Na ânsia de aprender e constatada a necessidade de buscar e se apropriar cada vez mais do processo de inclusão no ambiente escolar, decidi concorrer a uma vaga no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e assim tive êxito e iniciei esta trajetória.

Por ter experiência com a orientadora em função da pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, fui selecionado para a Linha 2 - Política e Gestão da Educação, o que nos levou em conjunto (orientadora e eu) a pensarmos um projeto mais amplo do que a relação da inclusão na sala de aula. Assim, passamos a discutir e buscar compreender o papel da gestão escolar no acompanhamento do processo de inclusão das crianças com TEA, bem como no suporte ao trabalho dos docentes diante dos desafios cotidianos da educação inclusiva. Nesse movimento, procuramos também auxiliar, por meio de ações formativas e reflexivas, a construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras e efetivas, fortalecendo o compromisso coletivo da escola com a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

Este projeto de pesquisa se fortalece com base nas minhas experiências de vida pessoais e profissionais, bem como todas as inquietações acumuladas nesses anos de sala de aula, as reflexões nas aulas de Mestrado e todo o aprimoramento de ideias nos encontros de orientação com a minha orientadora. Nesta pesquisa

busca-se um trabalho junto aos docentes proporcionando reflexões e tomada de consciência sobre os direitos a uma Educação Inclusiva para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nos próximos capítulos apresento a contextualização da pesquisa, dos conceitos gerais e revisão de literatura, a metodologia, a proposta de intervenção e a conclusão em forma de carta pedagógica.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Libório Poersch, localizada na cidade de Herval, no extremo sul do Rio Grande do Sul, um município de pouco mais de seis mil habitantes, com área é de 1.757,83 km², o município está a uma distância de 392 quilômetros da capital dos gaúchos, Porto Alegre. Segundo dados da página oficial do município na internet, o IDH é de 0.687, de acordo com a Atlas de Desenvolvimento Humano de 2010. “Herval tu nasceste do acampamento, da brasa eterna do fogo de chão”, essa é parte da letra do hino oficial de Herval. O nome da cidade originou-se da erva-mate, que era encontrada em grande quantidade na região onde se localiza o município, era considerado um povoado pertencente ao município de Rio Grande, o povoado surge em função do acampamento sob o comando de Rafael Pinto Bandeira que ocorreu em ainda no século XVIII. A cidade de Herval hoje é conhecida pelo grande Rodeio Internacional de Herval, que ocorre no mês de janeiro, sempre na semana do aniversário do município, nesse período recebe muitos turistas vindos de outras regiões do estado, de outros estados e até de países vizinhos. As pessoas se deslocam até estes pagos para participar e assistir shows, gineteadas na Arena de Rodeios e provas de laço na Chácara do Centro de Tradições Gaúchas Minuano.

O município de Herval que tem como fonte principal de renda a agricultura e a pecuária, a escola localiza-se em um bairro de uma comunidade carente, as casas no entorno são simples e muitas delas oriundas de programas habitacionais do governo, os pais dos alunos trabalham a grande maioria no comércio local, tem pequenos estabelecimentos comerciais, são autônomos, ou necessitam de auxílios de programas do governo federal e com complemento de recursos pela Secretaria de Assistência Social do município.

A escola conta com cerca de 250 (duzentos e cinquenta) alunos no ensino fundamental de nove anos divididos entre os anos iniciais e finais (conforme o censo escolar de 2023). Está em funcionamento nos dois turnos, matutino e vespertino, conta com 12 (doze) alunos com laudo de autistas, a escola até o mês de dezembro de 2022 contava com uma sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado, mas com a criação do CEAE – Centro Especializado de Atendimento ao Educando, todas as salas de AEE foram fechadas e os profissionais e os recursos materiais

encaminhados para esse centro. A grande maioria dos professores que atuam na escola, cerca de trinta, são graduados, muitos deles são especialistas, uma mestra e alguns atualmente cursam mestrado em educação. Também participam de programas de formação continuada quando ofertados pela rede de educação a que estão vinculados.

A escola está localizada em um bairro periférico da cidade, porém é reconhecida por sua qualidade de ensino, o que atrai alunos de outros bairros da cidade de outras classes sociais que acabam se matriculando na instituição. Contém treze salas de aula, sendo três delas de espaço muito resumido, auditório, laboratório de informática com computadores de mesa e atualmente com acesso à internet, biblioteca, sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção, sala de orientação, secretaria, refeitório, cozinha, toaletes masculinos em quantidade de três e femininos em quantidade de um com três cabines, um banheiro de acessibilidade, sala para a banda, sala de educação física, área para recreação e uma quadra poliesportiva com pavimentação em precárias condições e sem cobertura, também conta com quatro depósitos pequenos, um para materiais de limpeza, um para merenda escolar, e dois para demais materiais pedagógicos e digitais. A mobília apresenta boa conservação, a escola recebeu pintura externa e necessita de pintura interna para melhor atender.

A escola tem constituído e atuante o Círculo de Pais e Mestres - CPM- criado em 1991, e tem seu estatuto atualizado em 1996, este que é o responsável pela participação e fiscalização dos recursos enviados pelo Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação - FNDE, o atual presidente do CPM é o senhor Róbato Maciel, pessoa atuante junto à escola em conjunto com sua gestão.

A escola atualmente não possui um Conselho Escolar formalmente instituído. No entanto, sua organização e funcionamento são orientados pelo Regimento Escolar, atualizado em 2022, que regula, normatiza e define as ações da instituição em todas as suas dimensões. É importante ressaltar que o regimento não exclui a possibilidade ou a importância da criação de um Conselho Escolar; ele apenas estabelece as normas que regem a escola enquanto esse órgão colegiado não está constituído.

Além disso, a escola conta com o acompanhamento e a análise do Conselho Municipal de Educação, que oferece suporte às propostas e garante que estejam alinhadas às políticas educacionais do município.

A instituição também possui seu Projeto Político Pedagógico(PPP), documento que orienta as diretrizes, metas e objetivos da prática educativa.

3 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo tratarei dos conceitos que são balizadores da minha pesquisa:

a) A inclusão no tempo; b) Gestão Escolar e formação continuada de docentes na perspectiva Inclusiva; c) o Transtorno do Espectro Autista – TEA. A primeira seção trata da inclusão com a legislação com garantias para os autistas ao longo do tempo. A segunda seção pontua sobre a gestão escolar com fundamentos de Ferreira (2003), Araújo (2009), Paro (2010) e Dalila (2014). A terceira seção trata especificamente do Transtorno do Espectro Autista.

3.1 A inclusão no tempo

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Já no ano de 1989, ocorreu a Convenção dos Direitos da Criança, ratificada no Brasil em 1990, que tratou dos direitos fundamentais da criança. Foi no ano de 1994, na cidade de Salamanca na Espanha durante a Conferência Mundial de Educação Especial em que os delegados representantes de governos e instituições internacionais adotaram por aclamação a Declaração de Salamanca, com a finalidade de fornecer diretrizes e políticas educacionais de inclusão, o Brasil ao assinar essa declaração se comprometeu a reorganizar o sistema educacional de maneira que estabeleça o respeito às diferenças, devendo assegurar a convivência com a diversidade e a democratização do ensino. Não menos importante houve a Convenção da Guatemala ocorrida em 1999 na Guatemala e visava eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, convenção essa ratificada pelo Brasil e promulgada por meio do Decreto 3.956/2001, decreto com o intuito de eliminar a discriminação e proporcionar a integração da pessoa com necessidades especiais no meio social.

Já no cenário nacional na década de 90 (noventa) foi que surgiram no Brasil movimentos e ações de cunho social em prol da comunidade de pessoas com deficiência, que anteriormente ficavam isoladas e escondidas em casa. Nunca em qualquer outro tempo se falou tanto em autismo e se pensou ações de como incluir esses alunos e suas famílias, pois as famílias não estão preparadas e não sabem que caminhos traçar no momento em que recebem um diagnóstico de autismo, cabe esse

papel de nortear a gestão escolar, como parte do processo de inclusão. Quando falamos de inclusão precisamos pensá-la sobre dois pontos principais, o que é apontado pelas normas legais e que muitos encaram como algo ainda muito distante da realidade de uma escola, e o que de fato acontece no ambiente escolar, que é caracterizado pela falta de conhecimento e de preparo em verdadeiramente incluir um educando na escola regular.

Vale lembrar que a inclusão não acontece apenas com a aceitação de uma matrícula de aluno com laudo, pois nesse viés o aluno passa a ser apenas o ocupante de um espaço físico dentro da sala de aula, é necessário um olhar diferenciado na perspectiva curricular que é trabalhada com esse aluno com um encaminhamento que não exclua, pois é sabido que a flexibilização do currículo é necessária para os diferentes tipos de deficiência, sendo esse um dos maiores problemas enfrentados pelos educadores, pois além das necessidades de adaptar um planejamento, há como fazer, como avaliar e como proporcionar as adequações necessárias para estimular o aluno.

Algumas concepções legais relacionadas à inclusão e ao autismo merecem destaque, especialmente o que dispõe o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, nossa Carta Magna:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Um dos primeiros documentos que tratam o tema de direito humano à educação inclusiva é a Portaria do MEC nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

Em consonância a isso a LDB em seu artigo 59 assegurou a adaptação do currículo escolar para todos os educandos com deficiência:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996
Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

O Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Também cabe mencionar a Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, que institui “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”, também em seu artigo 16 aponta, a organização do sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

Também merecem destaque a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, na qual são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de maio de 2001, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior e determina que a Educação Básica deve ser inclusiva para atender a uma política de integração dos estudantes com deficiência nas classes regulares dos sistemas de ensino. Também o Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de julho de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a Portaria MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, dispõe sobre os “requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, com o propósito de incluir em 2004 é criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e em 2005 o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (INCLUIR).

No ano de 2007, foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A sala de AEE é um espaço pedagógico organizado para oferecer o Atendimento Educacional Especializado, com recursos e materiais que ajudam a eliminar barreiras e favorecer a aprendizagem dos estudantes. De modo geral, essa sala comporta materiais pedagógicos adaptados, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, jogos educativos, materiais concretos, comunicação alternativa (quando necessário), além de mobiliário adequado para garantir conforto e autonomia.

O trabalho realizado dentro do AEE envolve a avaliação das necessidades educacionais do estudante, o planejamento de estratégias específicas, a produção e utilização de recursos acessíveis e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento, sempre com foco em ampliar a participação do aluno na sala comum. Conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, o AEE deve ser organizado para complementar e apoiar o ensino regular, oferecendo recursos e estratégias que contribuam para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2008). Assim, a sala de AEE não é um espaço de “reforço escolar”, mas um ambiente de apoio especializado que fortalece a aprendizagem e a inclusão de forma planejada e articulada com a escola. O AEE é um serviço da educação destinado a identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para apoiar a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, como aqueles com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. O AEE não substitui a sala de aula comum, mas atua de forma complementar, ajudando a remover barreiras e ampliando as possibilidades de aprendizagem, com estratégias, adaptações e uso de materiais específicos, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Para que esse atendimento tenha resultados concretos, é fundamental que o professor do AEE mantenha interlocução constante com os demais profissionais da escola, especialmente com professores regentes, coordenação pedagógica e equipe gestora, além de dialogar com serviços da saúde e assistência social quando necessário, construindo um acompanhamento mais integrado e coerente com as necessidades do estudante. Essa articulação fortalece práticas inclusivas e reafirma que a inclusão é responsabilidade coletiva, e não apenas de um único profissional (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

No mesmo ano, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às deficiências dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

Tratando de forma mais específica sobre os autistas a lei 12.764 de 2012 implantou no Brasil a proteção dos direitos da pessoa com TEA, um importante momento para o nosso regimento jurídico, complementada pela nota técnica do Ministério da Educação de nº 24 de 21 de março de 2013, pois uma norma não apenas estabelece condições, mas traz visibilidade, permite aquisição de espaço na sociedade, uma nova lei cria a discussão, a reflexão e com isso ganha toda a sociedade em se tornar cada vez mais inclusiva:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

- a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes.

Com a finalidade de assegurar de forma efetiva à inclusão em 2015 a Lei 13.146 é promulgada no Brasil, e promove a igualdade entre os seres humanos em relação aos seus direitos fundamentais:

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Além disso, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão – LBI) dispõe de forma ampla sobre a dignidade, a autonomia e a participação plena na sociedade, estendendo-se à educação e aos serviços de apoio necessários à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o TEA. Fonte normativa complementar ao campo da saúde, como a Portaria GM/MS nº 1.526/2023, orienta a Política Nacional de Atenção Integral à Pessoa com Deficiência, reforçando a rede de cuidados do SUS e as garantias de acesso a tratamentos e serviços essenciais para essa população.

No município de Herval ocorreu no ano de 2000 a criação do Centro Especializado de Atendimento ao Educando através do Decreto 062/2000 pelo Governo Executivo Municipal em Consonância com a Secretaria Municipal de Educação

Embora criado em 2000, somente no final do ano de 2022, todas as gestões das Escolas Municipais de Herval, foram informadas que as salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE seriam fechadas e que os profissionais seriam realocados nesse Centro, que finalmente seria implantado o qual iniciou o atendimento no ano letivo de 2023 no prédio anexo a APAE. Porém, em função do Centro não atender os alunos da rede estadual precisou ser realocado em um novo prédio, que não dispõe no momento de recursos materiais básicos para que os profissionais

possam desenvolver seu trabalho.

Ainda no âmbito municipal, o Decreto n.º 166, de 27 de junho de 2022, determinou o fim do pagamento da gratificação destinada aos professores que atendem alunos da educação especial na rede regular de ensino. Com essa medida, os profissionais do magistério atuantes em turmas deixaram de receber tal benefício, o que não apenas repercute na valorização docente, mas também suscita discussões sobre o compromisso institucional com a inclusão, uma vez que a retirada do incentivo pode afetar tanto as condições de trabalho quanto a qualidade do atendimento educacional oferecido aos estudantes público-alvo da educação especial.

No cenário da legislação brasileira mais recente, o arcabouço normativo acerca dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas garantias de inclusão educacional tem sido ampliado de forma significativa. Um marco importante nesse processo é o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com o objetivo explícito de assegurar o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. O decreto reforça a transversalidade da educação especial em todos os níveis, o combate ao capacitismo e a organização do sistema educacional geral para apoiar a participação, a permanência e a aprendizagem desses estudantes em classes comuns (arts. 1º e 2º).

Esse diploma normativo dialoga diretamente com outros marcos legais brasileiros que garantem os direitos das pessoas autistas. Destaca-se a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando acesso à educação, saúde e assistência social. Essa lei foi fundamental para consolidar o princípio de que a inclusão não é apenas uma política educativa, mas um direito social integral.

No plano das políticas públicas mais amplas, também merece destaque o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite (DECRETO n.º 11.793, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2023), que abrange ações intersetoriais voltadas à garantia de direitos e à promoção da inclusão das pessoas com deficiência e autismo em diferentes contextos sociais. Esse plano inclui diretrizes relacionadas à capacitação de profissionais e à ampliação de acesso a serviços educacionais e de

apoio, reafirmando a importância da articulação entre educação, saúde, assistência social e direitos humanos para a inclusão efetiva. Em consonância com esses instrumentos legais, a comunidade educativa internacional utiliza ferramentas como o Index for Inclusion, elaborado por Tony Booth e Mel Ainscow (2011), que oferece um referencial de autoavaliação e desenvolvimento escolar orientado por valores inclusivos. Esse índice incentiva escolas a identificar barreiras à participação e ao aprendizado, promover culturas, políticas e práticas que valorizem a diversidade e planejar ações de melhoria com a participação de toda a comunidade escolar, o que pode fortalecer a implementação das normas brasileiras no contexto educacional presencial e cotidiano das escolas.

3.2 Gestão escolar e formação continuada

A gestão escolar deve estar atenta e comprometida com uma educação de qualidade e que proporcione condições dignas de trabalho, estar à frente do processo, não apenas como instância orientadora, mas como referência para toda e qualquer ação, seja ela administrativa ou pedagógica, o diretor de uma instituição de ensino, não está ligado somente a questões administrativas, mas também pedagógicas e de cunho social, indispensáveis às necessidades da comunidade em que a escola está inserida, organizar os recursos humanos, materiais e financeiros, as orientações de organização da escola e as suas ações em conjunto com a comunidade em que está inserida. Não é uma tarefa fácil, mas exige estudo, empenho, comprometimento, envolvimento do grupo de trabalho e aprimoramento de ideias durante o processo de gestão.

Conforme o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, as instituições públicas que atendam a Educação Básica devem atender em sua administração ao princípio da gestão democrática, mas não basta a previsão legal, é necessário um conjunto de ações e intenções e a compreensão dos fundamentos que a norteiam.

Segundo Ferreira (2003, p. 306), “Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel”.

Assim a escola deve ser organizada de forma que facilite o trabalho em equipe, e considerando cada indivíduo integrante da comunidade escolar, oferecer os meios necessários para o processo de aprendizagem, sempre atenta às dificuldades encontradas e em encontrar meios de solucionar os problemas que surgem no cotidiano.

Nessa perspectiva a escola é um espaço na qual, docentes e demais profissionais da educação, alunos e família de alunos, para que todos se sintam parte do processo educacional e assim encontrar meios de debater a real função daquela instituição no meio social e educacional. A escola democrática não acontece em um momento único, mas se constrói ao longo do tempo com conhecimento, respeitando a autonomia e a cidadania dos entes envolvidos. Cabe salientar que a função de diretor perpassa a função de líder, é uma ação de gestor, sabendo incentivar, motivar, compreender e se fazer compreender, é um mediador dos conflitos que porventura venham a ocorrer, divide e delega funções, oportunizando com que todos se sintam responsáveis pelo bom funcionamento da instituição de ensino. Seu posicionamento jamais será o de centralizar em si as decisões e as demandas, mas estimular que o grupo de trabalho resolva em conjunto e assim construa parcerias comprometidas e voltadas a uma educação de qualidade.

Assim Paro (2010, p. 776), nos relata:

A explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição que consiste em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática. Em termos críticos, essa instituição exige, para realização de seu objetivo, uma mediação administrativa sui generis, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo.

Ao longo dos anos trabalhados na educação muito se observa que inúmeras vezes as tentativas de resolver os problemas ocorrem de forma isolada, sem ações que permitam pensar juntos e dividir responsabilidades, o que acaba por causar grandes esforços e poucos resultados.

Para Dalila Oliveira (2014, p. 544), a gestão da escola pública:

[...]é também uma gestão de processos políticos, relacionais, pedagógicos, afetivos, éticos e sociais, implicando o reconhecimento de que o próprio

contexto escolar é atravessado por conflitos, desigualdades, diversas “visões do mundo” e confrontos, não sendo, por isso, a gestão escolar uma questão de simples competência técnica ou instrumental. Nas Escolas ocorrem interações, mas também confrontos e tensões, que não podem ser ocultados. Às vezes são latentes, e torna-se difícil para a gestão escolar reconhecê-los, lidar com eles.

Nesse entendimento cabe ao trabalho da gestão escolar em articular meios de aprimorar as opiniões e agregar projetos na solução de problemas, pautados no diálogo e em ações que favoreçam e valorizem os profissionais da educação, a gestão escolar não é mera espectadora dos problemas da escola, mas parte integrante do processo de resolução, em conjunto com os docentes, os alunos, as famílias e todos os segmentos da escola e comunidade. A gestão democrática não se limita a um modelo organizacional, mas envolve princípios éticos, políticos e pedagógicos que estruturam o funcionamento da escola como espaço de convivência e aprendizagem coletiva. Conforme destacado por Paro (2016), ela requer que todos os sujeitos da comunidade escolar participem ativamente, superando práticas autoritárias e centralizadoras. Isso significa que decisões sobre currículo, avaliação, recursos e organização pedagógica não são tomadas exclusivamente pela direção, mas construídas coletivamente.

No mesmo sentido Libâneo (2001), reforça que a gestão democrática implica cooperação e corresponsabilidade, destacando a necessidade de ações de modo coletivo entre gestores e professores. A participação não deve ser apenas formal, como a presença em reuniões ou conselhos, mas efetiva, influenciando diretamente as políticas e práticas pedagógicas da escola. Nesse sentido, a gestão democrática articula-se diretamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo essencial que a comunidade escolar participe de sua elaboração, implementação e avaliação. Essa participação amplia a autonomia da escola, fortalece a identidade coletiva e garante que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos críticos e conscientes.

3.3 Formação continuada na perspectiva inclusiva

A formação continuada na perspectiva inclusiva constitui-se como um eixo essencial para a consolidação de práticas pedagógicas que garantam o direito de aprendizagem e participação de todos os estudantes, especialmente daqueles que historicamente vivenciaram barreiras no acesso e permanência na escola. Nessa

perspectiva, a formação docente não pode ser compreendida como ação pontual ou meramente técnica, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado às demandas reais do cotidiano escolar e aos desafios concretos da inclusão. Conforme Freire (1996), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, indicando que a formação continuada precisa favorecer reflexão, análise e reconstrução do fazer pedagógico, em diálogo com os contextos e sujeitos envolvidos.

Também deve-se considerar que a formação continuada inclusiva demanda uma postura crítica e colaborativa, pois a inclusão escolar implica reorganização das culturas, políticas e práticas da escola, superando concepções que atribuem ao estudante a responsabilidade pelo fracasso escolar. Para Mantoan (2003), a inclusão é um movimento de transformação que exige reestruturações no modo como a escola compreende a diferença e organiza o ensino, sendo necessário abandonar práticas excludentes e construir estratégias que valorizem a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, a formação continuada torna-se um espaço de fortalecimento docente, pois amplia repertórios pedagógicos, promove a troca de experiências e contribui para a construção de respostas educativas mais sensíveis às singularidades dos estudantes.

Por fim, é importante compreender que a formação continuada na perspectiva inclusiva deve estar vinculada ao trabalho coletivo e ao acompanhamento pedagógico sistemático, promovendo a corresponsabilização institucional pelos processos de ensino e aprendizagem. Nóvoa (2009) destaca que a formação de professores se consolida quando está relacionada às práticas reais e à construção de uma cultura profissional baseada na colaboração e no desenvolvimento permanente. Assim, investir em formação continuada inclusiva significa sustentar uma escola que aprende com suas próprias experiências, que reconhece as necessidades dos docentes e que fortalece práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a participação e a aprendizagem de todos.

3.4 O papel da gestão escolar na perspectiva inclusiva

A gestão escolar tem um papel crucial na abordagem da existência do TEA e, portanto, não procurar ajuda e intervenções adequadas para seus alunos pode comprometer o desenvolvimento social e emocional das crianças, além delimitar

seu potencial de inclusão e aprendizagem. Como afirmam Lopes e Telaska (2022, p. 425), a gestão escolar precisa investir fortemente na formação docente e na criação de redes de suporte para que a inclusão de alunos com TEA seja de fato eficaz, já que a falta de recursos e de profissionais capacitados pode comprometer tanto o desenvolvimento social e emocional quanto o aprendizado desses alunos.

Para lidar com esse problema a gestão escolar deve incluir palestras, reuniões e materiais educacionais sobre o assunto em suas ações junto aos docentes. Além disso, a gestão escolar deve trabalhar em estreita colaboração com os profissionais de saúde e outros especialistas para garantir que os alunos com TEA recebam o tratamento e a intervenção adequados. É necessário reconhecer que a inclusão de estudantes com TEA ultrapassa a ideia de mera matrícula.

O processo de educação envolve planejamento pedagógico, capacitação dos professores, diálogo constante com as famílias e parcerias com profissionais especializados. Aragão (2023) destaca que, em ambientes inclusivos, a colaboração entre escola, família e profissionais é essencial para garantir uma educação de qualidade e equitativa. Nesse sentido, a gestão democrática e participativa torna-se essencial, pois promove o engajamento de toda a comunidade escolar em prol da inclusão. Como destaca Damiani (2008, p. 225), “a gestão democrática é um processo de construção coletiva que busca a participação de todos os segmentos da escola, garantindo voz, vez e corresponsabilidade”.

Outra medida importante é assegurar que os professores e outros funcionários da escola estejam preparados para lidar com os desafios específicos do ensino de alunos com TEA. Isso inclui fornecer treinamento e recursos para os professores, bem como estabelecer protocolos claros para lidar com comportamentos desafiadores. No artigo Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola (Azevedo; Cunha, 2009), os autores nos dizem que:

É essencial que a inclusão envolva todos no processo educativo. Cabe a equipe mediar um diálogo permanente, ao articular saberes em suas diversidades, proporcionar vivências significativas para a formação integral do indivíduo. A inclusão deve fazer parte de uma proposta não segregativa e abranger os educadores, a família e a comunidade e estar embasada numa filosofia que proporciona a todos igualdade e respeite as diferenças.

Além disso, a gestão escolar, composta por diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, deve ser sensível às necessidades

individuais dos alunos com TEA e trabalhar em estreita colaboração com as famílias para desenvolver planos de ensino personalizados que atendam às necessidades únicas de cada aluno. Isso pode incluir adaptações de ensino, como o uso de recursos visuais ou o fornecimento de apoio adicional do professor.

Por fim, a gestão escolar deve promover uma cultura de inclusão e aceitação na escola, e trabalhar para combater qualquer tipo de discriminação ou estigma relacionado ao TEA. Isso inclui apoiar e promover atividades e eventos que celebrem a diversidade e a inclusão. “Construir uma cultura de inclusão significa transformar a escola em um espaço valorizando as diferenças e reconhecendo-as como parte essencial do processo educativo” (Mantoan, 2003, p. 24).

A cultura de inclusão nas instituições educacionais pressupõe a valorização da diversidade e o reconhecimento das diferenças como elementos enriquecedores do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma prática que busca garantir a equidade de oportunidades, promovendo um ambiente acolhedor em que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, a inclusão não deve ser vista apenas como cumprimento de legislação, mas como um compromisso ético e social da escola. Uma escola inclusiva é aquela que cria condições de pertencimento e assegura a cada aluno o direito de aprender e conviver de forma plena. Assim, a cultura inclusiva se consolida como parte de uma gestão democrática, fundamentada no diálogo e na cooperação.

Em resumo, de acordo com Aragão (2023, p. 156), a gestão escolar desempenha um papel fundamental na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao fornecer informações precisas às famílias, trabalhar em colaboração com profissionais de saúde, preparar professores e funcionários, desenvolver planos de ensino personalizados e promover uma cultura de inclusão e combate à discriminação.

3.5 Transtorno do Espectro Autista – TEA

Segundo Gillbert (1990) e Rutter (1996), o Transtorno do Espectro Autista é uma síndrome comportamental com etiologias diferentes, sendo caracterizado por prejuízo em áreas como a comunicação, a interação social e o repertório de atividades e interesse. Esse é o principal conceito de autismo que encontramos, mas cabe

salientar que a conceituação de autismo vem sendo modificada ao longo do tempo de acordo com novos conceitos da ciência sobre o assunto. Várias foram as hipóteses levantadas com relação à causa do Transtorno do Espectro do Autismo. Atualmente, sabemos que se trata de um transtorno neurológico que se apresenta desde a infância, sem relação com as condições econômicas, sociais, étnicas ou ausência de afeto.

A Lei 12.764/2012 estabelece como direito dos autistas o acesso ao diagnóstico precoce, o tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde – SUS, a garantia de educação, atendimento multiprofissional e proteção social, além do ingresso no mercado de trabalho e a outros serviços que assegurem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estabelece em seu Artigo 1º, parágrafo 1º, inciso primeiro que o indivíduo com transtorno do espectro autista é considerado pessoa com deficiência, isso possibilitou que todos os autistas fossem abrigados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015. O autismo não é uma deficiência capaz de ser identificada visualmente, então a legislação corrobora com a possibilidade de assegurar o acesso a atendimentos prioritários e a serviços que eles têm direito, como vagas de estacionamento, a redução da jornada de trabalho de servidores públicos sem a redução dos vencimentos ou a compensação de horas de trabalho para pais de pessoas com TEA.

Atualmente as pessoas com deficiência ainda têm um grande percurso a ser trilhado, pois embora haja previsão legal a realidade muitas vezes não condiz com o estabelecido pela legislação. Em tempos de inclusão não cabe discriminação de qualquer natureza com nossos alunos, muito pelo contrário deve haver uma valorização desses educandos.

Antes, as classificações do autismo eram feitas com os níveis leve, moderado e severo. Atualmente, passou-se a utilizar os termos níveis de suporte, sendo: nível 1 (necessidade de algum apoio), nível 2 (necessidade de apoio substancial) e nível 3 (necessidade de apoio muito substancial), conforme o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

A função da educação inclusiva é tornar o conteúdo trabalhado acessível, os desafios são na maioria das vezes constantes, o aluno geralmente precisa de

material adaptado, professor de apoio, ou seja, aquele docente que vai permanecer a maior parte do tempo com esse aluno e que vai ser o mediador na hora de aplicar o conteúdo, além do docente da sala. Toda a criança é única, ou seja, o aprendizado acontece de forma singular, porém quando há uma adaptação de material didático, uma equipe de profissionais e um estudo de caso e são traçadas as ações que irão permear aquele trabalho o aprendizado acontece de forma mais sequencial.

Essencial explorar o tipo de apoio é indicado para cada estudante, lembrando que não existe um modelo único ou padronizado de intervenção. Em cada nível de suporte, às necessidades podem variar bastante, e a escola precisa identificar quais recursos, sejam adaptações de material, modificações no ambiente, uso de tecnologias assistivas ou acompanhamento de profissionais especializados, sempre vale lembrar da importância dos alunos com TEA terem uma rotina pré-estabelecida dos acontecimentos que virão, mas lembrá-los que imprevistos podem vir a acontecer. O papel das intervenções no contexto escolar vai além de “ajudar” o estudante: elas são fundamentais para promover autonomia, desenvolver habilidades sociais e garantir que o processo de aprendizagem aconteça de forma significativa.

Também é essencial compreender as potencialidades e limitações que podem se manifestar em cada criança. Alunos no nível de necessidade de algum apoio, por exemplo, podem apresentar maior independência, mas mesmo assim podem necessitar de orientação para organizar tarefas ou compreender variações sociais. Já aqueles nos níveis necessidade de apoio substancial e necessidade de apoio muito substancial podem demandar apoios mais contínuos, estruturados e previsíveis, o que exige da escola uma preparação cuidadosa e um trabalho colaborativo entre professores, gestores, coordenação pedagógica e família.

Como aponta Mantoan (2015, p. 248), a escola inclusiva é aquela que reorganiza tempos, espaços e práticas para acolher a diversidade, garantindo condições para que todos aprendam. Também nessa perspectiva, Carvalho (2016, p. 135) reforça que o apoio especializado, quando articulado ao trabalho do professor da sala regular, amplia as possibilidades de desenvolvimento, favorece a comunicação entre os envolvidos e fortalece o percurso educativo do aluno.

Assim, compreender os níveis de suporte, planejar intervenções coerentes e

reconhecer tanto as dificuldades quanto às potencialidades de cada criança são passos indispensáveis para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, humana e transformadora.

A educação inclusiva não é construída por apenas aqueles que estão dentro do ambiente escolar, mas é fruto de ações em conjunto com todos aqueles que permitem e produzem meios para que ela aconteça, são ações que perpassam os muros da escola, é uma educação que não é feita apenas por gestores e professores, é feita por todos os que se dispuseram a pensar em educação e com ela trabalhar.

Na visão de Werneck (1999, p. 23) a sociedade inclusiva é:

(...) uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum.

As salas de AEE foram idealizadas com a intenção de estimular a aprendizagem do aluno com deficiência, fornecendo a ele os meios e condições necessários para que os alunos desenvolvam suas competências e habilidades, jamais deve ser usado o termo reforço, pois serve seu trabalho para avaliar, complementar e assessorar o trabalho de inclusão do professor da sala regular, ou traçar caminhos que possam indicar o que possa ser trabalhado pelo professor. Ser portador de uma deficiência não torna o aluno um ser inerte, ele pode aprender, se desenvolver e ensinar. Assim, o AEE deve ser compreendido como um espaço de construção de autonomia, de reconhecimento das potencialidades e de fortalecimento das práticas inclusivas, não isolado, mas integrado à escola e promovendo que cada estudante tenha acesso a instrumentos que ampliem suas possibilidades de participação e aprendizagem na escola.

4 METODOLOGIA

O recurso metodológico para alcançar o objetivo de analisar as ações da gestão escolar e da formação docente em promover a inclusão do aluno com autismo, na sala de aula, foi fundamentado em uma pesquisa qualitativa. A proposta se deu através de pesquisa-formação que consiste em encontros de discussão sobre a temática da inclusão.

4.1 Dos participantes

Participaram da pesquisa todos os gestores e professores de uma escola pública da rede municipal da zona urbana do município de Herval, compreendem-se como gestores: a diretora, o vice-diretor, os coordenadores pedagógicos e as orientadoras educacionais. Quanto a sua formação, a diretora é graduada em Letras e Mestre em Educação, o vice-diretor é graduado em História, a coordenadora pedagógica é graduada em Pedagogia, o outro coordenador é graduado em Pedagogia e Mestrando em Educação, e as orientadoras são graduadas em Pedagogia e especialista em Orientação Educacional. Cumprem toda a sua carga horária de 40 (quarenta) horas semanais nessa escola e conhecem na grande maioria as famílias dos alunos que integram a clientela dessa escola.

Os professores da Escola Padre Libório Poersch são nomeados em concurso público realizado pela rede municipal, grande parte atua com uma carga horária de trabalho quarenta horas semanais, são residentes do próprio município ou de cidades próximas, parte desses profissionais atuam manhã e tarde neste mesmo estabelecimento de ensino.

4.2 Etapas e instrumentos

Busquei através do diagnóstico por meio de questionário conhecer e compreender o que pensam os docentes sobre o autismo e sobre inclusão, posteriormente parto para a elaboração da proposta de intervenção, com o intuito de promover a reflexão e o debate coletivo por meio de encontros síncronos.

4.3 Diagnóstico

Utilizamos como fonte de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário através do *google forms*, com gestão, professores dos alunos com TEA, com a finalidade de investigar e compreender o real cenário da pesquisa.

O questionário procurou conhecer quem eram os docentes da instituição, o que pensavam sobre o tema inclusão, como se sentiam ao trabalhar com os alunos autistas e que análise tinham da mantenedora e da própria escola sobre a inclusão dos alunos com TEA.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201).

Após o recebimento das questões respondidas passamos a pensar a formação, no sentido de proporcionar reflexões e de como irão planejar as ações para o contexto de sala de aula. O diagnóstico com propósito da ação formativa assume um papel de protagonista e as transformações que irão ocorrer ao longo desse processo. A seguir as questões presentes no questionário:

- 01) Qual cargo você ocupa atualmente na Escola Padre Libório Poersch?
- 02) Qual seu nível de formação?
- 03) Quantos anos você atua no magistério?
- 4) Qual seu vínculo com esta instituição de ensino? Concursado ou Contratado?
- 5) Como te sentes ao receberes a informação de que irás atuar em uma sala de aula ou em uma escola que tem um ou mais alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – TEA? Percebes alguma resistência ou negacionismo por parte das famílias em relação ao diagnóstico?
- 6) Consideras que tua atuação como docente tem proporcionado a inclusão desses alunos? Quando necessário é feito planejamento adaptado?
- 7) Que ações consideras que ainda podem ser tomadas, tanto na esfera da Gestão Escolar como na da Secretaria Municipal de Educação para que essa

inclusão na escola de fato ocorra?

8) Consideras que as formações promovidas pela mantenedora – Secretaria Municipal de Educação – contribuem de forma efetiva para a inclusão e para o trabalho docente no processo de inclusão? Explica:

9) Sentes que teu trabalho como educador ou como gestor da instituição escolar tem contribuído para a inclusão de alunos autistas de tua escola? Como?

10) Como educador ou gestor de instituição escolar percebes que as famílias atípicas são acolhidas pela comunidade escolar? Que ações são ou devem ser feitas para que tal acolhida ocorra?

11) No ano de 2022 ocorreu no município de Herval – RS o fechamento das salas de AEE – Atendimento Educacional Especializado nas escolas e a criação do CEAE – Centro Especializado de Atendimento ao Educando. Na tua percepção quais são os impactos positivos e negativos tanto para os alunos quanto para professores que tal ação promoveu?

12) Como consideras o apoio recebido pelo CEAE – Centro Especializado de Atendimento ao Educando para tua prática docente na sala de aula regular no que tange ao trabalho com o aluno autista?

13) De que forma a presente pesquisa/formação pode contribuir com a tua prática docente no que diz respeito a efetiva inclusão e acolhimento dos alunos com TEA?

4.4 Análise dos dados do questionário

Os dados coletados através do questionário foram analisados com base na análise de conteúdos, usado para a exploração de dados tanto qualitativos quanto quantitativos, possibilitando uma análise e uma classificação dos elementos que participam do estudo.

Sobre análise de conteúdos definida por (Bardin, 2011, p. 47):

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

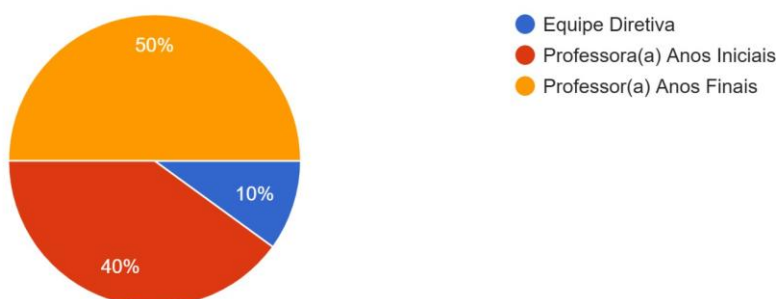
A pesquisa consistiu em responder um questionário com perguntas de múltipla escolha e também discursivas através do google forms, e enviadas em grupo de whatsapp as primeiras perguntas buscavam traçar o perfil dos entrevistados, conforme podemos analisar a seguir:

A primeira pergunta questionava sobre o cargo ocupado na Escola Padre Libório Poersch no ano de 2024 (dois mil e vinte e quatro), quando então ocorreu a pesquisa, 50% (cinquenta por cento) dos entrevistados disseram serem professores dos anos finais, 40% (quarenta por cento) professores dos anos iniciais e 10% (dez por cento) da equipe diretiva, conforme mostra a imagem 1:

Imagem 1- Gráfico da primeira pergunta do questionário

01) Qual cargo você ocupa atualmente na Escola Padre Libório Poersch?

10 respostas

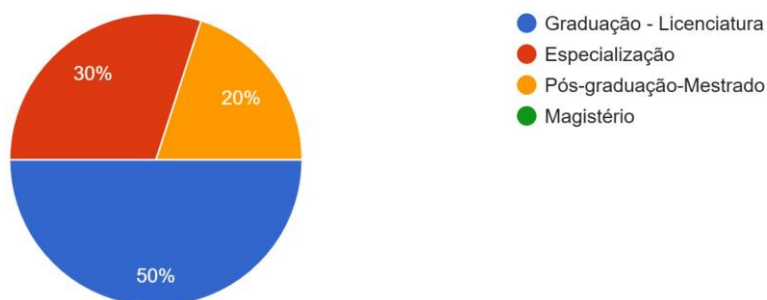


Na segunda pergunta os entrevistados foram questionados sobre o seu nível de formação, na qual responderam que 50% (cinquenta por cento) tem Graduação – Licenciatura, 30% (trinta por cento) tem Especialização, e 20% (vinte por cento) responderam ter Pós-graduação em nível de Mestrado, nenhuma pessoa respondeu ter apenas o Magistério/Curso Normal, conforme podemos analisar na imagem 2:

Imagem 2- Gráfico da segunda questão do questionário

02) Qual seu nível de formação?

10 respostas

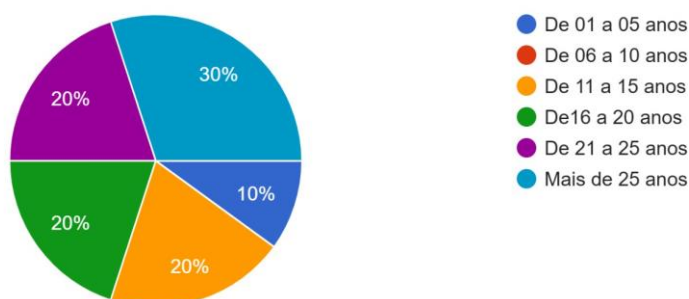


Na terceira pergunta foram questionados sobre o tempo de atuação na carreira do Magistério na qual 30% (trinta por cento) disseram a mais de vinte e cinco anos, 20% (vinte por cento) de onze a quinze anos, 20% (vinte por cento) de dezesseis a vinte anos, 20% (vinte por cento) de vinte e um a vinte e cinco anos, 10% (dez por cento) de um a cinco anos, e nenhuma pessoa respondeu de seis a dez anos, conforme imagem 3:

Imagem 3- Gráfico da terceira pergunta do questionário

03) Quantos anos você atua no magistério?

10 respostas



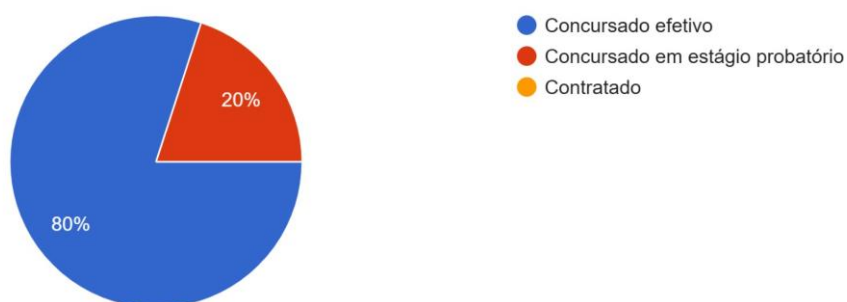
Na quarta pergunta sobre o vínculo com a instituição de ensino se contratado ou efetivo 80% (oitenta por cento) disseram ser efetivos do quadro de funcionários,

20% (vinte por cento) disseram ser concursados em período de estágio probatório, nenhum entrevistado respondeu ser contratado, de acordo com a imagem 4:

Imagem 4- Gráfico da quarta pergunta do questionário

4) Qual seu vínculo com esta instituição de ensino? Concurado ou Contratado?

10 respostas



Traçar o perfil dos entrevistados é uma das principais etapas da pesquisa, pois é após esse olhar que poderemos então analisar melhor as respostas das perguntas discursivas.

Na quinta pergunta foram perguntados sobre qual o sentimento ao saberem que iriam atuar em uma sala de aula ou em uma escola que tem um ou mais alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – TEA e se percebiam algum negacionismo ou resistência por parte da família em relação ao diagnóstico, dentre a semelhança entre as respostas disseram ser desafiador, sentir-se apreensivo, não se sentia preparado, desapropriado de conhecimento em virtude de falta de metodologias e organização por parte da direção da Escola e da Secretaria Municipal de Educação – SME, no que tange às questões familiares, responderam que depende muito, que cada família tem um posicionamento, mas todos entendem que as famílias que lidam bem com o diagnóstico já partem em busca de atendimentos e terapias para as crianças, também entendem que quando a família tem alguma rejeição o processo se torna mais demorado e mais difícil.

Também é colocado por um entrevistado a necessidade de os profissionais da educação terem sensibilidade, compreensão e práticas inclusivas. Personificar o

diagnóstico, dando a ele poderes que entende-se não poder ter, pois acaba não permitindo que se conheça a pessoa, a sua bagagem de vida, as possibilidades que tem, é como se as falas ao redor da pessoa com TEA a determinasse que ela esta em uma categoria em que todos são iguais, assim nos anotam Silva e Rozek (2020, p. 11),

Entre os mais diversos discursos, escutamos muitas vezes: “os autistas são superinteligentes e não gostam de carinho”; “a pessoa autista pode gritar, espernear e agredir”; “há vários tratamentos que ajudam a diminuir os sintomas”; “o autismo é hereditário”; “os autistas não gostam das pessoas, preferem ficar sozinhos, pois têm um mundo próprio”; “a falta de amor da mãe é a causa do autismo”; “os sintomas são iguais em todas as crianças”; “as pessoas autistas não se dão conta do que acontece ao seu redor”. Estas e tantas outras falas, ao circularem no cotidiano das escolas, das clínicas, vão moldando uma visão preconcebida sobre a pessoa com TEA que, ao invés de auxiliar nas intervenções pedagógicas, acaba por engessar essas práticas.

A Escola e os profissionais que nela atuam precisam compreender que o aluno com TEA não é um “problema” a ser resolvido, mas um indivíduo com maneiras diferentes de perceber o mundo, os educadores precisam agir com empatia, paciência e com a sutileza de compreender suas necessidades, e ao mesmo tempo compreender os limites e explorar as potencialidades, preparando este ser para o convívio em sociedade de modo inclusivo. A inclusão não ocorre apenas com boas intenções, vai muito mais além, é necessário que se respeite a sensibilidade e as necessidades específicas de cada educando com TEA.

Na sexta pergunta quando questionados sobre suas ações enquanto docentes tem proporcionado inclusão, muitas respostas se assemelham que procuram sim adaptar, incluir e atender aos alunos com TEA da melhor forma, porém várias delas também apontam a necessidade de capacitação dos docentes e realizar um trabalho que atenda as especificidades de cada aluno sendo eles típicos ou atípicos. Uma das respostas traz a questão da necessidade de elaboração do PEI – Plano Educacional Individualizado, hoje compreendido como um instrumento pedagógico essencial para a inclusão escolar, que organiza de forma concreta os objetivos de aprendizagem, as adaptações curriculares e os apoios que cada estudante precisa para ser efetivamente incluído no contexto escolar comum. Estudos recentes destacam que o PEI deve ir além de um documento burocrático e se configurar como uma ferramenta viva de planejamento personalizado, construída com a participação de professores,

profissionais de AEE e da comunidade escolar, sendo orientado pelas necessidades e potencialidades de cada aluno (Silva; Brugnera *et al.*, 2024; Crevonis Galego; Cordeiro; Vieira, 2025). Essa perspectiva atual reforça que o PEI fortalece a inclusão quando favorece a colaboração, o acompanhamento sistemático e a adaptação contínua das práticas pedagógicas, promovendo a aprendizagem significativa e a participação plena dos estudantes no cotidiano escolar. No município não está sendo aplicada, embora se saiba que o PEI não é necessário para todo meu aluno que recebe um diagnóstico com TEA, mas nos casos em que se fizer necessária uma adaptação curricular ou até mesmo de carga horária presencial, o PEI precisa ser elaborado e assim nortear o trabalho desses educadores em sala de aula. Nesse sentido, Barbosa (2018), em sua produção denominada *Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Escola: Desafios para a Ação Educativa Compartilhada*, nos explica:

Na atualidade, há busca por propostas que atendam as demandas dos estudantes. Uma delas é o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) que consiste em um recurso pedagógico centrado nas necessidades do estudante, sendo elaborado de forma participativa pelos professores e profissionais que atuam com o estudante e família (PEREIRA, 2014a; TANNUS-VALADÃO, 2014; AVILA, 2015). Esse recurso possibilita a individualização do ensino para estudantes com TEA, sendo norteador do processo de ensino aprendizagem possibilitando por meio de sua construção e execução o sucesso das ações docentes (PEREIRA, 2014a; RIBEIRO, MELO; SELLA, 2017). O PEI deve ser construído de forma coletiva e envolve o reconhecimento das potencialidades de cada estudante, bem como as necessidades de cada indivíduo no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar. Ele fomenta o diálogo entre os profissionais e a comunidade escolar (Barbosa, 2018, p. 30-31).

O PEI por si só não garante a inclusão, mas é um plano que vai orientar e nortear as ações docentes para o desenvolvimento do meu aluno, é bem provável que com o passar do tempo esse PEI seja revisto e novas formas de trabalho sejam acrescentadas a esse documento, pois os desafios vão sendo superados pelo educando e precisamos avançar.

Quando questionados na sétima e oitava pergunta sobre que ações poderiam ser tomadas pela gestão escolar da Escola Padre Libório Poersch e da Secretaria Municipal de Educação de Herval para a inclusão de fato ocorra e sobre se as formações promovidas pela mantenedora SME contribuem de forma efetiva para a inclusão e para o trabalho docente no processo de inclusão muitas respostas

apontaram sobre a falta de suporte em sala de aula, a falta de materiais didáticos para trabalhar com os alunos com TEA, treinamentos e formações efetivos, duas respostas remetem aos estagiários do CIEE – Centro de Integração Empresa Escola, que são estudantes e na maioria deles de Ensino Médio e não pessoas com formação na área, então percebe-se a necessidade de PA – Professor Auxiliar nas turmas em que houverem alunos com TEA, conforme sustenta em uma de suas respostas um dos entrevistados.

Sobre as ações de formação promovidas pela SME, os entrevistados responderam que deveriam ser mais frequentes e direcionadas, e que quando ocorrem são vagas e trazem teorias sem práticas, também pontuam que deveriam ser específicas e continuadas. Mas duas respostas chamaram muito a atenção e foram transcritas “Esse tipo de formação deve ser tratada com responsabilidade, com tempo, com discussões e com profissionais altamente capacitados de conhecimento e experiência nessa área.” e “Formações e recursos didáticos. Quando necessário, suporte pedagógico. Políticas públicas e de ações afirmativas.” Quando pensamos em profissionais capacitados para formações, pensamos aqueles que se propõem à pesquisa, pensamos em parcerias com universidades públicas, e quando destacamos políticas públicas enumeramos a formação continuada, adaptação curricular, recursos e sensibilidade através da informação da comunidade e de uma cultura de respeito e inclusão.

A Lei Berenice Piana é um exemplo de política pública que assegura direitos da pessoa com TEA, garantindo atendimento especializado e prioridade em serviços públicos e privados. Ferreira pontua sobre formação de professores:

A formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. À reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras (Ferreira, 2005, p. 46).

A qualificação dos colaboradores da escola é muito importante para atender a todos os alunos. Reinventar para qualificar as formações e com isso direcionar as ações das instituições de ensino e com isso traçar novas metas e trajetórias viáveis de serem alcançados é um dos caminhos certos para uma educação justa e igualitária.

Sobre a nona pergunta os entrevistados responderam se sua atuação como

professor ou como gestor tem contribuído para a inclusão dos alunos com TEA, alguns docentes responderam que sim, mesmo com dificuldades, mas tentam incluir os alunos sempre que possível, enquanto outros educadores apontaram que não, pois dizem não terem formação e não se sentem seguros para desenvolver o trabalho de inclusão, pois precisam se qualificar. Santana e Santos (2022, p. 18) assim escreveram:

No que se refere às políticas públicas para a efetivação de uma escola inclusiva, na perspectiva da inclusão escolar todas as unidades de ensino deveriam contar com salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e materiais, além de apoios pedagógicos e profissionais devidamente qualificados para o atendimento às especificidades dos alunos público alvo da educação especial que se encontram matriculados em classes regulares.

No município de Herval nos anos de dois mil e vinte e três e dois mil e vinte e quatro as salas de AEE das Escolas foram fechadas e todos os atendimentos concentrados no CEAE, esses atendimentos concentrados dificultaram o contato entre os professores do Centro e os professores da Escola, esse é um dos principais pontos elencados pelos docentes.

Quando questionados como educador ou como gestor sobre como são acolhidas as famílias atípicas pela comunidade escolar, as respostas se assemelham quando vários entrevistados apontam que sentem esse acolhimento, mas também colocam que a Escola e o Poder Público precisam fazer ações para acolher essas famílias, como reuniões, palestras, encontros, enfim momentos de incluir essa comunidade. Peteer (1998) relata:

A família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança portadora de autismo na escola, principalmente fornecendo aos profissionais da educação as informações sobre as formas de comunicação da criança. Havendo pelo menos uma forma de comunicação utilizada pela criança, as outras podem ser desenvolvidas (Peteer, 1998, *apud* Serra, 2010).

O diálogo entre a família e a escola é primordial no primeiro contato para receber a criança, os professores precisam colher todas as informações para melhor entender e se preparar para receber a criança.

Na décima primeira pergunta os entrevistados sobre o fechamento das salas de AEE nas Escolas e a transferência dos atendimentos dos alunos para o CEAE,

quase todos os profissionais responderam que a saída das salas de AEE foi um ponto negativo, pois distanciou os atendimentos da Escola e isso traz prejuízos para os professores que trabalham na sala de aula e para os alunos que são atendidos em outro ambiente diferente daquele em que já estudam e estão inseridos. Alguns colocam que o CEAE é importante, mas que não substitui as salas de AEE, que deveria ser um apoio a mais. Sobre as salas de AEE, Gomes; Silva e Moura (2021) falam:

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas por esses educandos nas salas de AEE devem diferenciar-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização; devem, sim, complementar e/ou suplementar o processo de aprendizagem desses alunos (Gomes; Silva; Moura, 2021, p. 2).

As mantenedoras precisam disponibilizar o maior número de atendimentos possíveis para atender os alunos com TEA, sejam eles psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, neurologistas pediátricos e assim garantir o melhor desenvolvimento dos alunos dentro de uma perspectiva de rede de atendimentos.

Na décima segunda pergunta os professores foram questionados sobre se o apoio recebido pelos profissionais do CEAE influenciou a sua prática docente em sala de aula com os alunos autistas, as respostas se assemelham que os docentes sentem em sua maioria um distanciamento entre os profissionais do centro e a Escola, outras respostas falam que o Centro oferece momentos de atendimento aos professores, mas que estes não procuram agendar esse atendimento, ainda há quem coloque que o trabalho do CEAE deveria ser mais ágil, dinâmico e funcional, deveriam ocorrer acompanhamentos dos alunos atendidos na sala de aula pelos psicopedagogos do Centro, alguns dos entrevistados relatam que as habilidades trabalhadas no Centro auxiliam no desenvolvimento do aprendizado do aluno em sala de aula.

Na décima terceira e última pergunta foram questionados sobre como a pesquisa e a formação com a prática docente e a efetiva inclusão e acolhimento dos alunos com TEA, todas as respostas se manifestam no sentido de que a troca, a pesquisa, o diálogo, as formações são pontos positivos destacados pelos docentes que responderam à pesquisa. Silva e Scalco (2021) relatam:

É preciso assegurar a reflexão dos professores a respeito dos indivíduos com TEA, deslocando o pensamento de que este é alguém que vive em um mundo próprio, que não quer interagir, não aprende se não for através de cartões com imagens ou rotinas estruturadas e imutáveis, não se comunica, para a visão de um indivíduo, que antes de tudo é único, singular, com desejos e vontades que lhe tecem os seus próprios processos de aprender, que é capaz de ser e saber, que é capaz de se comunicar, de interagir. Um aluno, que é VISTO, por seus professores e professoras, que é COMPREENDIDO em suas necessidades e especificidades, que tem um planejamento que acolhe sua forma de ser e estar pode se desenvolver muito e de forma constante superando os obstáculos (Silva; Scalco, 2021, p. 56).

4.5 Síntese e interpretação dos resultados do diagnóstico

Conforme já mencionado o corpus foi constituído pelas respostas discursivas de 10 docentes da rede municipal de ensino acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), formação continuada, apoio institucional e funcionamento do CEAE.

A análise seguiu as três etapas propostas por Bardin (2016):

- a) pré-análise;
- b) exploração do material;
- c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Como síntese dos resultados chegamos a algumas categorias de análise, as quais ajudaram a fundamentar a proposta de formação docente sobre a inclusão de alunos com TEA. Para delimitação das categorias de análise submetemos o material bruto da pesquisa ao recurso da Inteligência Artificial Chat gpt-versão gratuita. As reflexões posteriores foram realizadas a partir dos excertos das respostas docentes.

Foram evidenciadas como categorias: a Inclusão Escolar e Insegurança Docente, os conflitos entre Teoria e Prática na Formação Continuada, a Inclusão como Compromisso Ético e Político, os Problemas da Estrutura e do Suporte Institucional, a Cultura Escolar e Acolhimento das Famílias, por fim a A Pesquisa como Espaço Formativo.

O diagnóstico demonstra que o sentimento predominante entre os docentes ao atuar com estudantes com TEA é de insegurança profissional, associada à percepção de despreparo técnico. Essa constatação dialoga diretamente com as reflexões de Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão provoca uma ruptura paradigmática no

modelo tradicional de ensino. Para a autora:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim que os professores considerem as diferenças como parte do processo educativo (Mantoan, 2003, p. 23).

Entretanto, os dados mostram que, embora os docentes reconheçam esse princípio, sentem-se inseguros para operacionalizá-lo.

De modo semelhante, Rosana Glat (2007) destaca que a insegurança docente decorre, muitas vezes, da fragilidade da formação inicial e da ausência de suporte contínuo. Segundo a autora:

Não se pode responsabilizar o professor individualmente pelo fracasso da inclusão quando lhe faltam condições institucionais e formativas adequadas (Glat, 2007, p. 78).

A análise dos dados confirma essa perspectiva: os docentes demonstram compromisso ético com a inclusão, mas associam suas limitações à ausência de suporte institucional e formação prática.

Diversos docentes relataram sentimentos de medo, apreensão e despreparo, como evidenciam os excertos:

“Sinto-me apreensiva, pois muitas vezes não sei se estou fazendo o correto”.

“É um grande desafio, pois não me sinto totalmente preparada”.

“Tenho receio de não conseguir atender às necessidades específicas do aluno”.

Tais falas revelam que a insegurança não está associada à rejeição da inclusão, mas à percepção de insuficiência formativa. Tais expressões nos remetem à perspectiva de Glat (2007), ao afirmar que o professor frequentemente se sente despreparado diante das demandas da inclusão quando não recebe suporte adequado.

As respostas apresentam também uma avaliação majoritariamente crítica das formações ofertadas pela mantenedora, apontadas como excessivamente teóricas e pouco aplicáveis à realidade da sala de aula. Tal constatação converge com o pensamento de Mitchell (2008), que defende que a formação para inclusão deve ser baseada em estratégias práticas e evidências pedagógicas concretas. Para o autor:

A formação docente para a inclusão precisa articular conhecimento teórico e estratégias pedagógicas específicas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar (Mitchell, 2008, p. 112).

Nesse sentido, destaca-se que os professores percebem a formação continuada como elemento central para consolidação da inclusão, mas identificam lacunas entre o discurso formativo e a prática cotidiana.

Os professores utilizaram expressões como:

“Procuro incluir dentro das minhas possibilidades”.

“Faço adaptações na medida do possível”.

“Tento adaptar o planejamento, mas nem sempre consigo como deveria”.

A recorrência da expressão “na medida do possível” indica que a prática inclusiva é percebida como limitada por fatores externos, como tempo, recursos e apoio técnico. A compreensão da formação como insuficiente ou excessivamente teórica é praticamente unânime na resposta dos docentes.

As respostas abaixo refletem essa percepção:

“As formações são muito teóricas e pouco práticas”.

“Precisamos de algo mais voltado para a realidade da sala de aula”.

“A formação ajuda, mas ainda é pouco diante das dificuldades”.

Essas falas demonstram que os docentes reconhecem a importância da formação, mas apontam a necessidade de maior aplicabilidade prática. Conforme destaca ainda Mantoan (2003), a formação deve promover mudança de concepção pedagógica, articulando teoria e prática. Essa percepção reforça a análise de Peter Mittler (2003), que sustenta que a inclusão depende de reorganização institucional e não apenas de esforço individual.

Apesar das limitações, os docentes demonstram empenho pessoal na inclusão, caracterizando compromisso ético e esforço individual com falas que demonstram disposição inclusiva, mesmo diante de fragilidades estruturais.

Excertos representativos incluem:

“Busco sempre adaptar as atividades para que ele participe”.

“Procuro fazer o melhor possível para incluir”.

“Mesmo com dificuldades, tento não deixar o aluno excluído”.

A análise das respostas referentes ao CEAE demonstra percepção ambivalente. Parte dos docentes reconhece sua importância; outra parte aponta fragilidade na articulação com a sala regular.

“O CEAE ajuda, mas falta mais diálogo com a sala regular”.

“Antes, com a sala de AEE na escola, era mais fácil acompanhar”.

“O apoio existe, porém poderia ser mais presente”.

Essas falas indicam reconhecimento da importância do serviço especializado, porém apontam fragilidade na articulação pedagógica. Segundo Glat (2007), a inclusão efetiva requer trabalho colaborativo entre professores regentes e especialistas, o que os dados indicam não ocorrer de forma sistemática.

A percepção de perda pedagógica com o fechamento das salas de AEE nas escolas indica que a proximidade entre atendimento especializado e professor regente favorecia a prática colaborativa.

As respostas acerca do acolhimento às famílias atípicas retratam que o processo ainda é parcial, havendo relatos de preconceito velado e resistência.

Os docentes relataram:

“A escola acolhe, mas ainda existem olhares diferentes”.

“Algumas famílias ainda resistem ao diagnóstico”.

“Percebe-se certo preconceito, mesmo que não declarado”.

A partir dessas falas podemos compreender que a cultura inclusiva ainda não está plenamente consolidada, pois conforme Mantoan (2003), a inclusão exige transformação cultural profunda, não apenas adequações estruturais. Assim, os dados revelam que a cultura inclusiva encontra-se em processo de consolidação, não sendo ainda plenamente internalizada por toda a comunidade escolar.

As respostas à questão 13 indicam que os docentes percebem a própria pesquisa como momento de reflexão e aprendizagem.

“Essa pesquisa me fez refletir sobre minha prática”.

“Foi importante parar para pensar sobre inclusão”.

“Precisamos de mais momentos como esse”.

Essas falas demonstram que o processo investigativo foi percebido como oportunidade formativa, reforçando a importância de espaços dialógicos na consolidação de práticas inclusivas.

Essa constatação dialoga com a perspectiva de formação reflexiva defendida por autores da educação inclusiva, que entendem a escola como espaço de produção coletiva de conhecimento. A análise demonstra, desta forma, que espaços dialógicos favorecem o fortalecimento das práticas inclusivas, corroborando a necessidade de processos formativos contínuos e colaborativos.

Partindo do referencial teórico escolhido para a presente pesquisa, a síntese nos permite afirmar que:

1. A insegurança docente não decorre de resistência à inclusão, mas de lacunas formativas;
2. A formação continuada ofertada ainda não responde às demandas práticas da sala de aula;
3. O suporte institucional precisa ser fortalecido e articulado;
4. A cultura inclusiva encontra-se em construção;
5. Há abertura do grupo docente para processos reflexivos e colaborativos.

Conforme Mittler (2003), a inclusão não é responsabilidade individual do professor, mas resultado de políticas públicas estruturadas e práticas institucionais coerentes.

Assim, o diagnóstico confirma que a efetivação da inclusão de estudantes com TEA exige articulação entre formação, suporte técnico, gestão escolar e cultura institucional.

5 PROPOSTA DA FORMAÇÃO

A escola escolhida para desenvolver este projeto de pesquisa formação está situada na zona urbana da cidade de Herval, no bairro denominado Jango, a seguir apresento uma imagem da frente da Escola Libório.

Imagem 5- Escola Padre Libório Poersch



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Foram ofertados três encontros de modo síncrono com profissionais que atuem na causa dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, um primeiro falando sobre a legislação e as garantias de direitos assegurados à todos com diagnóstico de TEA, um segundo encontro sobre a escola inclusiva, o papel da escola, da gestão e dos professores bem como de toda a população escolar em uma perspectiva inclusiva e o terceiro e último encontro com um foco voltado ao o planejamento adaptado dos componentes curriculares quando houver necessidade para o educando com autismo pelo professor da escola regular com auxílio do professor do atendimento especializado, inclusive a elaboração de PEI – Plano Educacional Individualizado para aqueles alunos em que houver necessidade.

A seguir o quadro com o cronograma da formação para a comunidade escolar, mediante prévia divulgação do cronograma dos encontros através de *card* de divulgação e inscrições para o evento que acontecerá de modo síncrono via *meet*.

Quadro 01 – Organização dos Encontros

Data	Temática	Dinâmica	Material de apoio
17 de agosto de 2024	Autismo: Conhecer a legislação para incluir.	Apresentação da Proposta de Intervenção para a comunidade escolar; Explanação sobre direitos e garantias dos autistas no cenário brasileiro.	Encontro síncrono via meet.
24 de agosto de 2024	A Educação Inclusiva na Escola - Autismo.	Abordagem teórica sobre o papel da Escola Inclusiva.	Encontro síncrono via meet.
31 de agosto de 2024	O papel do professor mediador e processo pedagógico inclusivo no autista.	Abordagem teórica sobre o papel do professor e o uso do planejamento adaptado	Encontro síncrono via meet.

Fonte: elaborado pelo autor

A proposta de intervenção se caracteriza como um produto educacional, pois se constitui por uma formação de docentes e gestores de uma instituição de ensino, como ação da extensão.

5.1 Análise da Intervenção

A proposta se realizou através de formação pedagógica com convidados que abordaram em suas falas temas referentes ao processo de inclusão dos alunos com TEA, os desafios e os ganhos na prática docente. A formação foi uma organização do Mestrando Dagoberto Pinto Afonso - PPGEdu UNIPAMPA – Campus Jaguarão, com a orientação da Professora Doutora Ana Cristina da Silva Rodrigues. A formação teve como título: “Autismo: Eu quero aprender”. Escolhemos esse tema, pois consideramos que sempre há o que aprender e debater sobre autismo. Os encontros ocorreram de modo síncrono via *meet* em três momentos, aos sábados do mês de agosto de 2024.

O primeiro encontro no dia 17 de agosto das 10h às 12h foi ministrado pela

Professora Iracema Barbosa Pinheiro com o tema: “Autismo na Escola e o AEE”. O segundo encontro ocorreu no dia 24 de agosto das 10h às 12h e foi ministrado pela Profa. Ma. Auristela de Oliveira Fernandes com o tema: “Educação Inclusiva na Escola”. E o terceiro e último encontro ocorreu no dia 31 de agosto das 10h às 12h e foi ministrado pela professora Bernadete Marin de Oliveira Soares com o tema: “O Papel do Professor Mediador e o Processo Pedagógico Inclusivo no Autista.”

Foi construído um card de divulgação do evento e abertas as inscrições via formulário do *Google Forms*, houveram um total de cinquenta inscritos, mesmo com grande divulgação em redes sociais e nos grupos de WhatsApp das Escolas da Rede Municipal de Educação de Herval, houveram poucos inscritos, a grande maioria eram profissionais da Escola em que o Plano de Intervenção foi aplicado, Escola Padre Libório Poersch, a diretora, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional e alguns professores do quadro, cabe salientar que a Coordenadora da Educação Inclusiva Municipal do ano de 2024 e todas as professoras/ psicopedagogas do Centro Educacional de Atendimento ao Educando, foram convidadas, e apenas duas professoras participaram da formação. A equipe da Secretaria Municipal de Educação de Herval do ano de 2024 foi convidada e somente a Orientadora Educacional da SME participou da formação, o que nos faz perceber que nem sempre a inclusão é defendida por todos os profissionais que assumem um papel de líder e de destaque em determinados territórios.

A formação de professores é um tema que não perde espaço ao longo dos anos, mas geralmente esbarra nos custos para contratação e deslocamento dos profissionais, porém no modelo atual as formações à distância ganharam espaço e vieram para ficar, pois são momentos de reflexão e que os profissionais que ministram e o público que assiste podem estar a quilômetros de distância, mas sem perder qualidade da formação ofertada. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O atendimento educacional especializado – 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. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação de alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).

5.2 Os Encontros da Formação

O primeiro encontro da formação “Autismo: Eu quero aprender” foi ministrado por a nossa convidada Professora Mestranda Iracema e mediado pelo mestrando Dagoberto. O mediador fez uma carta pedagógica de apresentação sobre o projeto e formação, após a professora fez sua explanação sobre o trabalho com autistas, seus relatos de experiência nas escolas públicas em que atua em Bagé e a mostra de materiais adaptados, alguns adquiridos pelas escolas e outros confeccionados pela própria professora. Iniciou sua fala apontando que cada um dos alunos autistas têm suas próprias características e que nenhum deles é igual ao outro, assim não há uma receita para desenvolver o trabalho, são as tentativas, as parcerias com as famílias dos alunos que vão auxiliar e contribuir para que ao conhecer as preferências dos educandos possa agir para o campo do trabalho pedagógico. Pontuou em sua fala sobre a necessidade de tentar caminhos diferentes e fazer uma seleção dos quais vão dando certo, de sempre buscar apresentar o novo e que mesmo quando houver resistência, que ele possa ser apresentado, claro de uma maneira sutil sem que vá desestabilizar o nosso aluno, nos momentos finais da formação abriu espaço para que os professores que participavam do encontro pudessem fazer seus questionamentos, houve alguns comentários e participações, mas bem pontuais.

No segundo encontro, ministrado pela Profa. Ma. Auristela que falou sobre a escola inclusiva, a importância do atendimento precoce da criança autista e de que as famílias vão à busca dos atendimentos, pautado em sua prática docente como professora do AEE, iniciou sua fala apresentando um filme denominado “Cuerdas”, que trata exatamente sobre inclusão, após explanou sobre sua atuação como professora da rede pública de Alegrete, dos ganhos e da atuação junto das famílias que atende, pontuou ainda da importância de conscientizar as famílias sobre buscar atendimento o mais precoce possível, facilitando assim o desenvolvimento da criança com TEA. Corroborando com nossos pensamentos vejamos a seguinte reflexão,

A pessoa, inclusive a criança, participa ativamente de seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente físico e social, e neste último, principalmente através de suas interações com outras pessoas (adultos e crianças), dentro de um contexto sócio-histórico específico. Por exemplo, a criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; selecionando parceiros, objetos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. Por outro lado, os comportamentos humanos são influenciados pelo ambiente, físico e social; no caso da criança, o ambiente físico e social é fornecido pelo adulto, de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas socioculturais sobre comportamento e desenvolvimento infantis (Carvalho; Padovani, 2000, p. 450).

Pontuou ainda sobre a importância de uma escolha acolhedora e sobre a atuação dos seres humanos que estão dentro do espaço escolar, em consonância à sua fala, vejamos:

O processo de inclusão do aluno autista é delicado e complexo dadas as especificidades de cada um e se constitui a partir de uma dinâmica relacional entre aluno, família e escola. É necessário que a escola esteja aberta e, em conjunto com a família, planeje como, quando e de que forma o processo de inclusão deste aluno se desenvolverá, considerando que as percepções de tempo e espaço da pessoa autista se diferencia em alguns aspectos das que estão fora do espectro autista. É importante que o coletivo que compõe a escola, nos seus mais diferentes sujeitos (professores, direção, supervisão, administrativo, portaria, higienização, nutrição, familiares e demais alunos), esteja envolvido no processo de inclusão do aluno autista (Gonçalves, 2022, p. 47).

A professora Auristela nos mostra que é preciso transformar a Escola no Laboratório da Escuta, falou das entrevistas com as famílias, de toda uma investigação do mundo que cerca o meu aluno, de suas preferências. Sinalizou sobre a necessidade de acolhimento, não só dos alunos, mas também dos professores e também da gestão escolar, considerando que a formação de docentes é um momento de acolhimento, é um momento de escuta. Precisamos fortalecer esses momentos de formação, pois durante os anos de 2020 e 2024 na rede municipal de ensino de Herval, a formação de professores foi focada apenas no uso de um sistema apostilado e também com *coach* com uma mentoria focada em metas e índices de ensino. Sobre formação de professores vale lembrar:

A formação de professores é uma ação primordial quando falamos na qualidade de uma Educação voltada para crianças que se encontram no espectro. Assim deveria ser a preocupação de qualquer formação de professores, não oferecer 'técnicas', 'modelos', 'receitas', mas sim, auxiliar o professor a pensar sobre como se dá os processos em cada indivíduo, como qualificar o olhar, como estabelecer metas. Assim, é preciso assegurar a

reflexão dos professores a respeito dos indivíduos com TEA, deslocando o pensamento de que este é alguém que vive em um mundo próprio, que não quer interagir, não aprende se não for através de cartões com imagens ou rotinas estruturadas e imutáveis, não se comunica, para a visão de um indivíduo, que antes de tudo é único, singular, com desejos e vontades que lhe tecem os seus próprios processos de aprender, que é capaz de ser e saber, que é capaz de se comunicar, de interagir. Um aluno, que é VISTO por seus professores e professoras, que é COMPREENDIDO em suas necessidades e especificidades, que tem um planejamento que acolhe sua forma de ser e estar pode se desenvolver muito e de forma constante, superando obstáculos (Silva; Scalco, 2021, p. 56).

No terceiro e último encontro com a professora Bernadete, que aponta sobre o papel do professor mediador e o processo inclusivo dos autistas, a professora pontuou sobre a importância do planejamento adaptado quando houver necessidade, sobre a elaboração do PEI – Plano Educacional Individualizado com as adaptações que o aluno necessitar, inclusive apresentou modelos de PEI e de atividades desenvolvidas em sua prática docente. Importante essa questão do professor mediador, é ele em conjunto com o professor titular que irão organizar a prática curricular para trabalhar com meu aluno, nesse sentido entendemos por mediador:

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente (Mousinho *et al.*, 2010, p. 94).

Vale pensar sobre o ponto levantado por um dos professores que participaram da formação foi sobre a questão da formação dos mediadores de inclusão é que na grande maioria alunos do ensino médio, estagiários do Centro de Integração Empresa Escola – CIEE, e que desempenham um trabalho com dificuldades, pois na grande maioria das vezes não recebem uma formação adequada para realizar esse trabalho, ou seja, passam em uma seleção e estão em busca de um primeiro emprego, mas precisam compreender como acontece o processo de inclusão, e do quanto é necessário ter um olhar direcionado para o meu aluno, vale ressaltar aqui a importância dessas formações no sentido de fomentar essa conscientização dos meus

mediadores de inclusão.

No município ainda não houve a implantação de um modelo de PEI, Plano de Ensino Individualizado, para aqueles alunos com TEA e que necessitam de uma adaptação curricular, com um trabalho direcionado para o convívio em sociedade e independência do meu aluno, como manusear a moeda corrente e realizar compras no mercado, como ir até um determinado local e saber expressar sua vontade e, além disso, saber se localizar no tempo e no espaço, podendo se deslocar sozinho na cidade ou no bairro em que reside, ou seja, que tenha um currículo funcional.

O PEI busca garantir que os conteúdos do plano do aluno sejam relevantes e apropriados para suas necessidades, viabilizar o envolvimento dos pais no planejamento, possibilitar ganhos educacionais significativos, oportunizar ao estudante o progresso em áreas importantes e contar com uma avaliação que considera o nível potencial cognitivo e o desempenho funcional atual do aluno (Yell *et al*, 2016, p. 102).

O PEI é um direito do aluno, precisa estar disponível para os pais, os pais devem conhecer o que está sendo trabalhado com seus filhos, o PEI busca a instrumentalização do processo de ensino pelos professores de forma objetiva e prática.

Desde 2012, está em vigor a Lei n.º 12.764 que trata sobre a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autismo. Essa lei aponta que o aluno matriculado nas classes comuns do ensino regular, desde que comprovada a necessidade, terão direito, assegurado em lei, a um Plano Educacional Individualizado (PEI) e acompanhante especializado no período abrangente ao atendimento escolar, ou seja, durante sua permanência na Escola.

Importante ponto foi pontuado sobre os atendimentos dos alunos com TEA no município de Herval no ano de 2024, ocorreram no CEAE, eram um atendimento de quarenta e cinco minutos uma vez por semana, atendimento com psicopedagogas e profissionais do AEE, as filas de atendimento com Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, Neurologista e Psicólogo são muito grandes e muitas vezes a criança permanece quase que o ano letivo todo na espera, pois o número de profissionais disponibilizados pelo município através de contrato com a APAE, não supre a necessidade. Os professores regentes da Escola Padre Libório sentem a necessidade da troca com os profissionais de AEE de forma mais contínua e que possam receber auxílio no momento de aplicar o planejamento e de que maneira

abordar.

Cabe esclarecer que durante os encontros da formação ocorrida via meet, ocorreram muito poucos questionamentos sobre as falas das ministrantes, apenas alguns comentários e elogios no chat, porém durante a leitura das cartas pedagógicas devolvidas pelos participantes da formação, percebe-se que aqueles que escreveram as cartas, fizeram elogios e comentários sobre as formações.

Como produto final dos encontros os participantes ficaram com a tarefa de enviar uma carta com suas percepções, suas sugestões, com críticas e enfim com comentários sobre a formação, foram recebidas três cartas, sendo uma delas da gestão da escola e as demais de colegas do mestrado que também participaram do curso. A carta recebida pontuava várias questões sobre a capacitação dos docentes para incluir e adaptar o planejamento para atender os alunos autistas, quando se fizer necessária essa adaptação, a questão da formação dos auxiliares, que embora com muita boa vontade precisam passar por formações consecutivas e assim estarem qualificados para desempenhar suas funções, além da falta de políticas públicas de atendimento dos alunos com TEA, e de uma rede de apoio para alunos e suas famílias. Também considerou as ações de um sistema engessado que obriga os professores a medir a avaliação por uma nota numérica e não por um parecer que contemplaria muito mais questões do desenvolvimento do aluno.

6 CARTA REFLEXIVA FINAL

Herval, maio de 2025.

Início o fechamento desta pesquisa com uma carta, pois cartas são sempre um convite à reflexão, ao diálogo, quando no Mestrado fiz o componente Cartas Pedagógicas, me encantei por essa forma de pesquisa, esta carta é uma reflexão sobre o que foi pesquisado, uma avaliação da intervenção e os efeitos dela nesta instituição de ensino. A carta, portanto, não apenas encerra o percurso, mas o retoma, permitindo que o público leitor possa compreender o caminho percorrido e os sentidos produzidos pela pesquisa.

As cartas pedagógicas configuram-se como um modo de narrar, refletir e dialogar sobre a prática educativa, articulando experiência vivida, fundamentação teórica e compromisso ético com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa forma de escrita encontra forte inspiração na obra de Paulo Freire, que recorreu reiteradamente ao formato de cartas como estratégia pedagógica, política e formativa. Em obras como *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997), *Cartas a Cristina* (2003) e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), Freire utiliza a carta como meio de comunicação direta, sensível e profundamente comprometida com a realidade concreta dos sujeitos. Nessas produções, a carta assume o papel de um texto que ensina, provoca, acolhe e convida à reflexão crítica, reafirmando o diálogo como princípio fundante da prática educativa. Conforme o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987), ideia que sustenta a compreensão da carta pedagógica como um exercício de comunhão intelectual e humana.

Nesse horizonte, as cartas pedagógicas podem ser compreendidas como um produto educacional, na medida em que sistematizam aprendizagens construídas ao longo da pesquisa e produzem conhecimento socialmente partilhável. Ao articular teoria e prática, essas cartas não apenas registram o percurso formativo, mas também oferecem subsídios reflexivos que podem contribuir para outros contextos educativos e formativos. Tal compreensão dialoga com autores que defendem uma produção acadêmica comprometida com a realidade educacional e com a formação docente,

valorizando saberes construídos na experiência e na reflexão crítica sobre a prática (Nóvoa, 2009; Thiollent, 2011). As cartas pedagógicas reafirmam-se como um recurso potente de produção de sentido, diálogo e formação, coerente com uma concepção de educação humanizadora e socialmente comprometida.

Nesta lógica, hoje ao escrever esta Carta Final, destaco quantos momentos lindos o Mestrado em Educação me proporcionou! Guardo com muito carinho o pôr do sol que se pode apreciar nas salas de aula da Unipampa – Campus Jaguarão. Foi em uma tarde de sol que tudo começou: a seleção do mestrado. Lembro-me de ter saído da sala com um misto de sentimentos — um desejo profundo de que tudo tivesse dado certo, mas, ao mesmo tempo, com tantas dúvidas e questionamentos. Enfim, o resultado esperado veio, e eu estava selecionado para cursar, naqueles próximos dois anos, o Mestrado em Educação.

As idas para as aulas eram sempre muito gratificantes. Tomar um bom chimarrão, apreciar o pampa gaúcho e bater um bom papo com os colegas foram momentos que ficarão para sempre comigo. No entanto, além das memórias afetivas, o mestrado me proporcionou amadurecimento intelectual e um novo olhar sobre a prática docente e a gestão escolar, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao pensar sobre a pesquisa formação realizada na comunidade escolar da Escola Padre Libório Poersch, percebo o quanto essa experiência se configurou como um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva. Os momentos vivenciados foram desafiadores para quem, como eu, concilia o cotidiano da sala de aula e da gestão com a pesquisa. Contudo, quando encontramos grandes parceiros de jornada, esses desafios se transformam em aprendizados grandiosos.

O primeiro passo da pesquisa foi o envio de um questionário aos docentes da instituição participante. A partir das respostas, estruturamos uma formação continuada com encontros síncronos, buscando leveza e acessibilidade para profissionais que já possuem uma rotina exaustiva.

Ao acolher as falas e experiências dos docentes, foi possível identificar que as necessidades relacionadas à formação continuada e ao acompanhamento pedagógico estão diretamente ligadas à criação de espaços de diálogo e reflexão sobre a prática cotidiana. Os professores apontam durante as respostas ao questionário inicial a importância de processos formativos que façam sentido para a realidade da escola, que aconteçam de forma contínua e que contribuam, de fato, para

enfrentar os desafios do dia a dia em sala de aula. Evidencia-se, assim, a necessidade de um acompanhamento pedagógico que seja próximo, formativo e baseado na escuta, e não apenas em orientações técnicas ou ações de caráter burocrático. Como afirma Freire (1997), tornar-se educador é um processo permanente, construído ao longo da prática e da reflexão, o que reforça a compreensão de que a formação continuada e o acompanhamento pedagógico devem caminhar juntos, favorecendo o desenvolvimento profissional docente e a melhoria do trabalho pedagógico (Nóvoa, 2009).

Contar com seres humanos tão comprometidos com a educação e o trabalho com alunos autistas — como as professoras Iracema, Auristela e Bernadete — foi inspirador. A maneira com que compartilharam suas práticas e vivências tanto de sala de aula como de gestão demonstrou o amor pela profissão e o compromisso ético com a inclusão. Sabemos que o professor não vive apenas de amor: precisa também de valorização, respeito e compreensão — não apenas dos governantes, mas da sociedade como um todo. Importante destacar aqui que a participação, com questionamentos, declarações ou contribuições de relatos, durante os encontros foram muito raras, acredito que por terem ocorrido com encontros síncronos, percebi que meus colegas gestores e docentes, talvez não tenham se sentido confortáveis em abrir o áudio e participar do debate, posso dizer que foram apenas espectadores. Alguns se mostraram receptivos e pediram para que as professoras compartilhassem os materiais que mostraram durante os encontros, acredito que com a finalidade de incorporar esses materiais em suas práticas pedagógicas.

Após os encontros síncronos, passamos para a fase seguinte da pesquisa, a escrita das cartas pelos participantes dos encontros, gestores e professores da Escola Padre Libório Poersch. As cartas recebidas ao final da formação, embora em número reduzido, acredito que foram ricas em reflexões. Dentre as cartas merece destaque a seguinte: “Percebo que um diferencial para que efetive uma prática pedagógica adequada à clientela de alunos da Educação Especial é a formação docente adequada, bem como a formação adequada para quem trabalha no atendimento desses alunos, principalmente seus monitores. Na rede de ensino em que trabalho, embora no momento atue na gestão escolar, percebo que falta ainda, em alguns casos, na sala de aula uma aproximação maior entre professor e aluno da adaptação curricular. Parece que aquele aluno com um laudo não é mais responsabilidade do professor e sim, do seu auxiliar, que aqui na rede de ensino municipal não é nem um

Professor Auxiliar (P. A.) com formação pedagógica e sim, estagiários CIEES do Ensino Médio, em sua maioria. Isso me faz refletir sobre a real importância dada pelas redes de ensino aos alunos com necessidades especiais de atendimento. Isso não significa afirmar que os alunos não sejam bem atendidos, mas penso que poderiam ser melhores atendidos, ou ainda que estes auxiliares passassem por formações periódicas”. Eu concordo com a escrita desta carta, pois considero que os alunos com profissionais com formação pedagógica seriam melhores atendidos e teriam uma evolução maior no aprendizado.

Elas, as cartas, destacaram temas essenciais, como a gestão escolar democrática, as políticas públicas para a educação inclusiva e a formação docente continuada como caminho de transformação das práticas pedagógicas. Fontana e Martins (2012, p. 05) lembram que, “A inclusão de crianças autistas nas escolas regulares ainda traz inúmeras indagações e controvérsias em relação à formação desses profissionais que trabalham direta e indiretamente com essas crianças”.

Ao longo desta pesquisa, foi possível reconhecer que a gestão escolar tem um papel central no suporte e no acompanhamento dos docentes diante do processo de inclusão de estudantes com TEA, especialmente quando garante condições reais para que o trabalho pedagógico aconteça com qualidade. Esse suporte se expressa na organização de rotinas de acompanhamento, na escuta das dificuldades vividas pelos professores, na promoção de momentos de estudo e planejamento coletivo, e na articulação com a equipe pedagógica e demais serviços de apoio, fortalecendo uma cultura escolar inclusiva. Nessa direção, a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como compromisso institucional, construído de forma coletiva e contínua. Como afirmam Mantoan (2003), “inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas”, o que evidencia a necessidade de uma gestão comprometida com mudanças concretas no cotidiano escolar. Assim, a gestão escolar, ao assumir uma postura formativa e organizada, contribui para que os docentes se sintam acompanhados e fortalecidos em suas práticas, favorecendo o desenvolvimento e a participação dos alunos com TEA no processo de escolarização.

Ao longo do processo, um dos debates mais significativos foi a necessidade de fortalecer a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cotidiano das escolas, em vez de mantê-lo centralizado exclusivamente em centros especializados. Essa demanda já havia sido apontada pela gestão e pelos docentes

desde a etapa de aplicação dos questionários, evidenciando o desejo de maior proximidade entre o professor do AEE e os professores regentes. Essa articulação tende a favorecer o diálogo pedagógico, o acompanhamento mais contínuo dos estudantes e a construção de estratégias inclusivas mais alinhadas às necessidades reais da sala de aula. Nesse contexto, em fevereiro de 2025, observou-se o retorno dos professores de AEE às escolas, um movimento que se relaciona a esforços coletivos e ao fortalecimento de discussões institucionais sobre inclusão, reafirmando a importância da escuta e da colaboração para a qualificação das práticas educacionais.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 22) ressalta que a escola inclusiva só se concretiza quando a gestão promove condições efetivas para que todos os sujeitos aprendam e convivam com suas diferenças, e que “A inclusão escolar é um movimento que transforma a escola em um espaço onde todos podem aprender e ensinar, valorizando as diferenças e reconhecendo nelas possibilidades de crescimento para todos”.

Proporcionar um espaço de reflexão e formação continuada aos docentes, compreendendo que a melhoria das ações inclusivas na escola acontece quando os professores têm oportunidades reais de pensar sobre sua prática, compartilhar desafios e construir caminhos coletivos. Esse espaço formativo favorece a troca de experiências, o fortalecimento do trabalho colaborativo e a elaboração de estratégias pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes, especialmente daqueles que demandam maior atenção no processo de aprendizagem e participação.

Como destaca Freire (1996, p. 43), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, evidenciando que a formação continuada precisa estar conectada ao cotidiano escolar e às situações concretas vividas pelos docentes. Assim, ao valorizar a escuta, o diálogo e a construção conjunta de conhecimentos, esse espaço de formação contribui para consolidar uma cultura escolar mais inclusiva, comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

A gestão escolar e os docentes entrevistados, afirmam em suas respostas que consideram importante a atuação do Centro Especializado de Atendimento ao Educando, com múltiplos profissionais, mas de forma conjunta com as salas de AEE das escolas.

Além disso, Carvalho (2020, p. 41) reforça que o papel da gestão escolar na

efetivação da inclusão é essencialmente mediador, articulando políticas, práticas pedagógicas e formação docente, nas palavras do próprio autor “O gestor escolar precisa assumir o papel de articulador das ações inclusivas, garantindo espaços de formação, escuta e participação dos professores e demais profissionais da escola”.

Quando penso nos resultados da pesquisa é evidente que, embora o retorno das salas de AEE tenha sido um grande ganho, os efeitos também bem relevantes da intervenção ocorreram no campo da formação docente e no repensar das práticas pedagógicas. Ao longo do processo, eu e meus colegas passamos a compreender de modo mais aprofundado as demandas reais do trabalho inclusivo. Há de se reconhecer que o espaço de estudo, reflexão e acompanhamento é um passo importante para qualquer transformação efetiva na escola. As famílias, não desapareceram totalmente da pesquisa, ao contrário, compreender que elas não eram o foco imediato da intervenção permitiu reorganizar o trabalho, deixando claro que, ao investir na qualificação das docentes e na consolidação do papel da gestão como estrutura de apoio, orientação e articulação, acabou criando condições de abordagem para, em um segundo momento, ampliar a ação também para as famílias. Assim, os aprendizados mais relevantes envolveram a percepção de que a inclusão não se estabelece apenas pela reabertura de serviços, mas pela construção de uma cultura escolar sustentada pela formação continuada, pela colaboração entre profissionais e pelo fortalecimento da gestão como mediadora dos processos pedagógicos, e reforço aqui gestão, como diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

Concluir esta dissertação e esta intervenção significa compreender que a educação inclusiva é um processo em constante construção — e que o gestor tem papel fundamental em garantir que ela se realize com equidade, sensibilidade e compromisso ético. A pesquisa, ao unir teoria e prática, demonstrou que pequenas mudanças no modo de pensar e agir coletivamente podem gerar transformações profundas nas instituições escolares.

Por fim, encerro esta carta com muitas lembranças boas dos momentos compartilhados ao longo das aulas e dos encontros da formação. São memórias que me remetem à infância na Tarumã, sob a sombra do imponente umbu, quando eu já sonhava em ir além daquele lugar que tanto amo. Hoje, ao retornar, percebo que minhas escolhas foram as melhores possíveis. Por meio da educação, posso contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e inclusivos — e

esse é, sem dúvida, o maior legado que posso deixar à docência.

Um afetuoso e cordial abraço pedagógico,

Dagoberto Pinto Afonso

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. A. *et al.* **Sociedade Brasileira de Pediatria: Manual de Orientação**, Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. 5ª Ed. 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- ARAGÃO, Milena. **Educação inclusiva e formação docente: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; CUNHA, Luiz Antônio. **Políticas públicas de educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ma. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, M. C.; PADOVANI, F. H. P. Agrupamentos preferenciais e não - preferenciais e arranjos especiais em creches. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n 2, p. 443 – 470, 2000. In : KRAEMER, Graciele Marjana; GIORDANI, Liliane Ferrari; LOPES, Luciane Bresciani. Educação Inclusiva: tessituras do fazer pedagógico . 2ª edição. Editora CirKula. Porto Alegre, 2021.

CREVONIS, Andressa; GALEGO, Célia; CORDEIRO, Silvana; VIEIRA, Marli. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas**: perspectivas contemporâneas. Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **Educação inclusiva**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2003.

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

GILLBERG, Christopher. Autism and autistic-like conditions: subclasses among disorders of empathy. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 30, n. 6, p. 813-842, 1989.

GONÇALVES, Antoniel. Autismo e Inclusão Escolar: primeiras percepções e aproximações. In : STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena. **Autismo**: um mundo singular . Editora Literare Books International. São Paulo, 2022.

HERVAL, Prefeitura de Herval. Site da Prefeitura Municipal de Herval. **Decreto: 062/2000 e Decreto 166/2022**. Disponível em <<https://herval.rs.gov.br/>>. Acesso em: 26 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Maura Corcini; TELASKA, Maria Inês. **Educação inclusiva**: fundamentos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F. ; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexão. **Revista de Psicopedagogia**, 2010, p. 92 – 108.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional e regulação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

RUTTER, Michael. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, v. 8, n. 2, p. 139-161, 1978.

SANTANA, Luciana; SANTOS, Carla. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas colaborativas**. Salvador: EDUFBA, 2017.

SILVA, Jordana R.; BRUGNERA, Elisângela D.; PENHA, Maria C. S. de M.; *et al.* **Plano Educacional Individualizado**: ferramenta fundamental para a inclusão educacional. **ARACÊ**, v. 6 n. 2, 2024. DOI: 10.56238/arev6n2-055.

SILVA, Tomaz Tadeu da; ROZEK, Marlene. **Educação inclusiva**: políticas e práticas. Petrópolis: Vozes, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WERNECK, Claudia. **Sociedade inclusiva**: quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

APÊNDICES

O primeiro apêndice mostra a parte introdutória do questionário do *google forms*:

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O papel da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA)”: análise do papel e as ações serem tomadas pela gestão escolar no processo de inclusão dos alunos com TEA, na Escola Padre Libório Poersch da rede pública municipal de Herval – RS, desenvolvido por Dagoberto Pinto Afonso, discente do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão, sob orientação da Professora Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues.

O objetivo central do estudo é promover através da gestão escolar o acolhimento de pais e a inclusão de alunos com Transtorno Espectro Autista – TEA.

O convite à sua participação se deve a você ser gestor e/ou professor da Escola Padre Libório Poersch. A pesquisa visa analisar como ocorre o processo de inclusão e como são acolhidas as famílias atípicas dentro do espaço escolar pré e pós diagnóstico com alunos com TEA. Além disso, a partir de sua participação, será possível analisar e propor formas de capacitação dos profissionais que atuam com esses alunos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, serão realizadas análises bibliográficas e a pesquisa de campo de forma não presencial (virtual), por meio do questionário eletrônico. Para a realização da pesquisa de campo, portanto, será utilizado questionário eletrônico, observando a possibilidade de adesão por todos os professores da Escola. O questionário é composto por questões abertas. A análise das respostas se dará observando o tema de pesquisa - o papel da gestão escolar em promover o desenvolvimento dos alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA) frente ao processo de inclusão.

Informo, ainda, que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória,

e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação através do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, ou desistir da mesma, assim como, a qualquer momento, você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo. Caso aceite a sua participação, consistirá em responder perguntas do questionário on-line, com tempo estimado de 20 minutos de duração.

O questionário é individual, anônimo e sigiloso. Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. Além disso, o material coletado será armazenado em local seguro, e qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

O questionário e suas respostas serão armazenados em arquivos digitais, cujo acesso é exclusivo do pesquisador e orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por, pelo menos, 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e Orientações do CEP/Unipampa, e, com o fim deste prazo, será descartado.

Os resultados serão apresentados no relatório final deste projeto de pesquisa. E será comunicado às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados.

Ressalto que, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou, posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A pesquisa traz benefício indireto a seus participantes, no sentido de permitir compreender sobre o processo de inclusão. Mais do que isso, a partir de sua participação, será possível identificar as demandas por políticas públicas voltadas ao processo de inclusão e as necessidades de capacitação dos docentes da rede pública municipal.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de

peessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Telefone do **CEP/Unipampa**: (55) 3911-0202, voip 2289

E-Mail: cep@unipampa.edu.br- <https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Câmpus Uruguaiana – BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7ª
Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS CEP 97500-970

Se desejar, consulte ainda a **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)**:

Telefone: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-mail: conep@saude.gov.br

Contato com o pesquisador responsável:

Dagoberto Pinto Afonso

Telefone: (53)99921-5771

E-mail: dagobertoafonso.aluno@unipampa.edu.br

Contato com a Orientadora Responsável:

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Telefone: (53)98473-2862 e (53)997062806

E-mail: anacristina@unipampa.edu.br

O segundo apêndice mostra os links das formações:

- Primeiro encontro com a Professora Iracema Pinheiro:
https://drive.google.com/open?id=1NRc_KPAHvAdRmz-4Cw8YpF6x5PI3SamD
- Terceiro encontro com a Professora Bernadete Marin:
https://drive.google.com/file/d/1UnVNPhvz6fwipVF1ADGMvPho1klJvaiF/view?usp=drive_web

O terceiro apêndice mostra fotografias dos encontros síncronos de formação, ocorridos em três sábados do mês de agosto de 2024, no turno da manhã:

Autismo: Eu quero aprender

Imagem 6- Card de divulgação

Autismo: Eu quero aprender

Coordenador: Dagoberto Pinto Afonso
Orientadora: Ana Cristina da Silva Rodrigues

Encontros síncronos via meet

Prof. Iracema Barbosa Pinheiro
Data: 17 de agosto de 2024
Horário: 10h as 12h
Autismo na Escola e o AEE

Prof. Ma. Auristela de Oliveira Fernandes
Data: 24 de agosto de 2024
Horário: 10h as 12h
Educação Inclusiva na Escola

Prof. Bernadete Marin de Oliveira Moraes
Data: 31 de agosto de 2024
Horário: 10h as 12h
O papel do professor mediador e o processo pedagógico inclusivo no autista

unipampa Universidade Federal do Pampa
Campus Jaguarão

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

Imagem 7- Encontro de formação

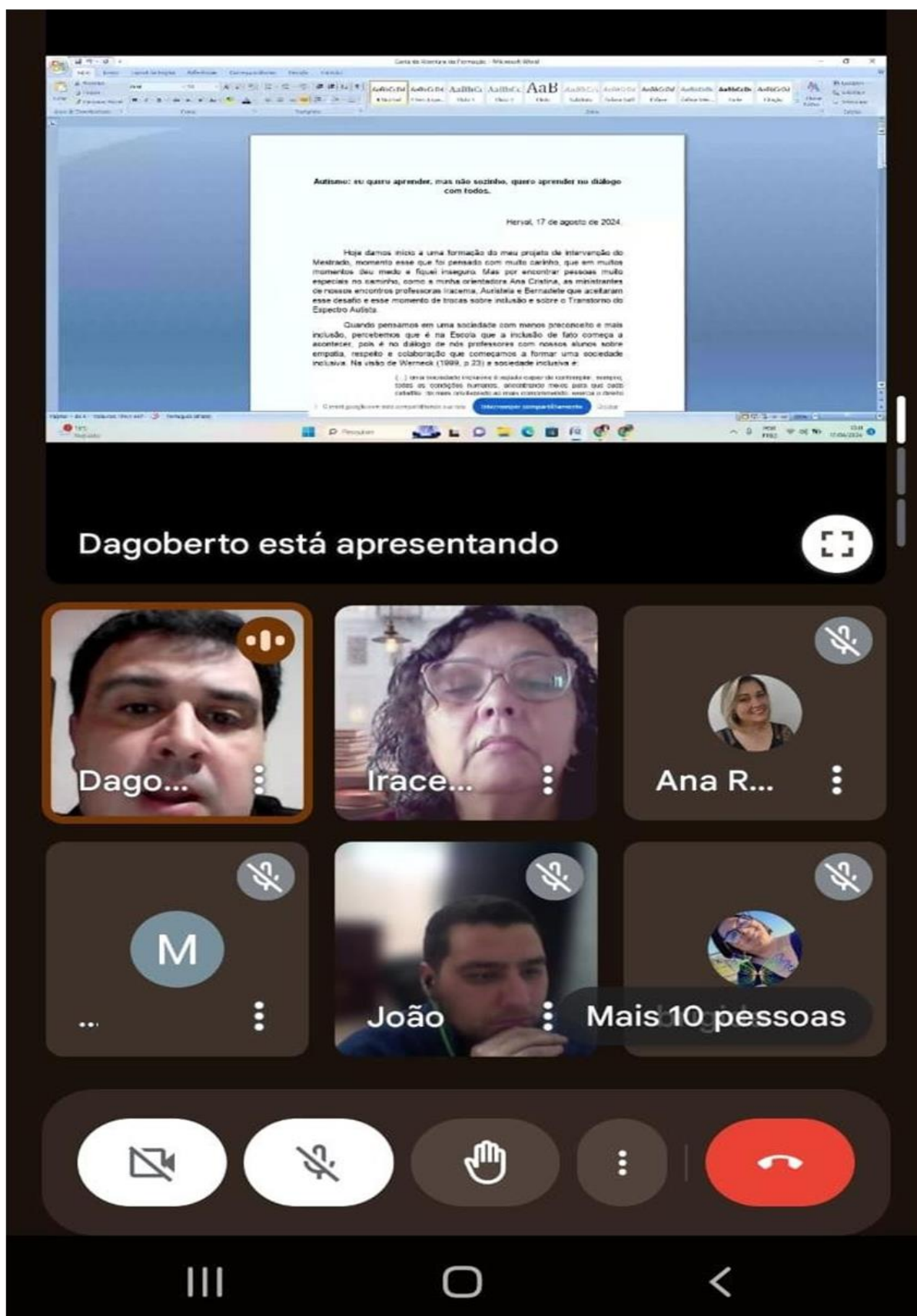


Imagem 8- Encontro de formação “Crise ou Birra?”

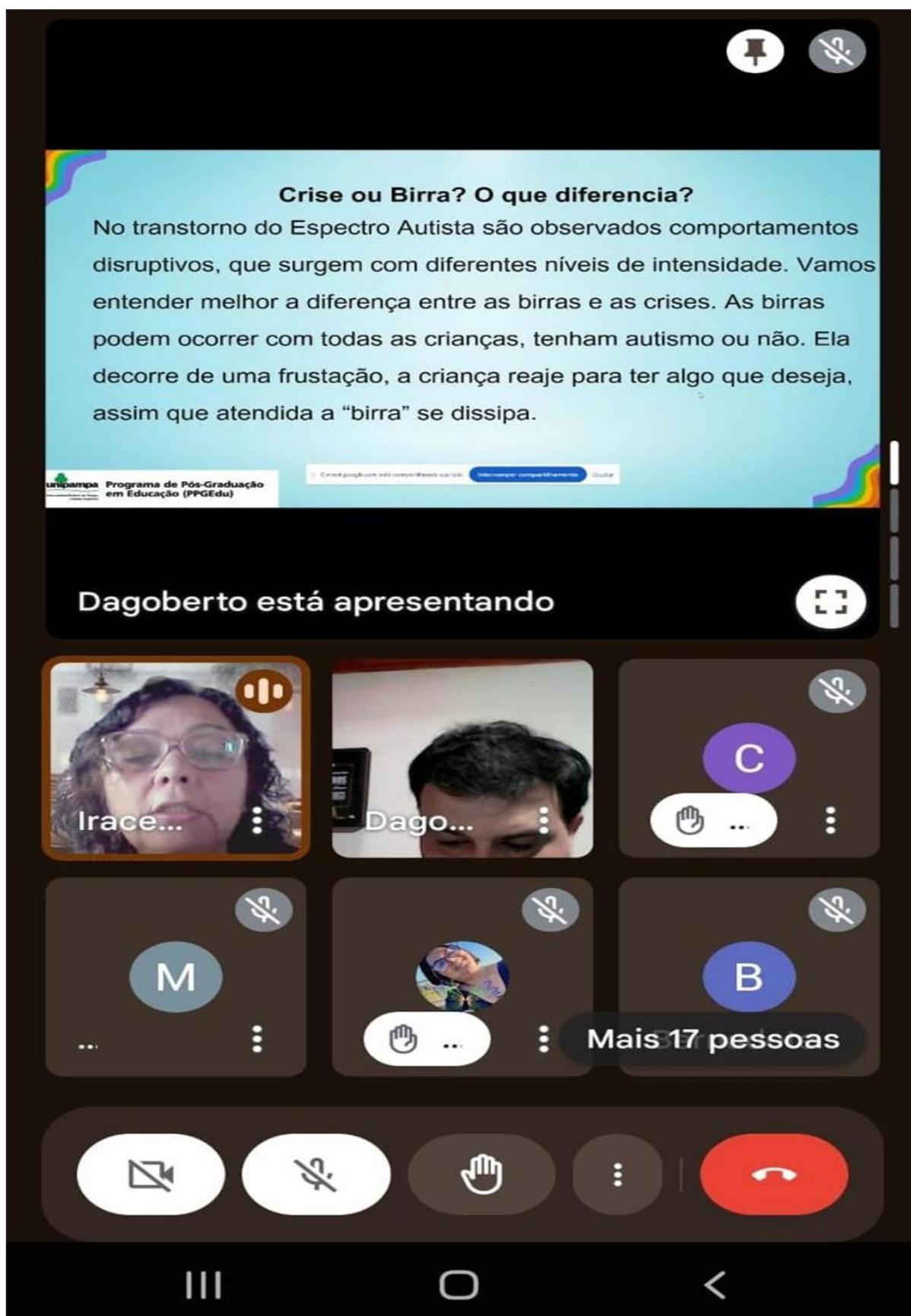


Imagem 9- Participantes

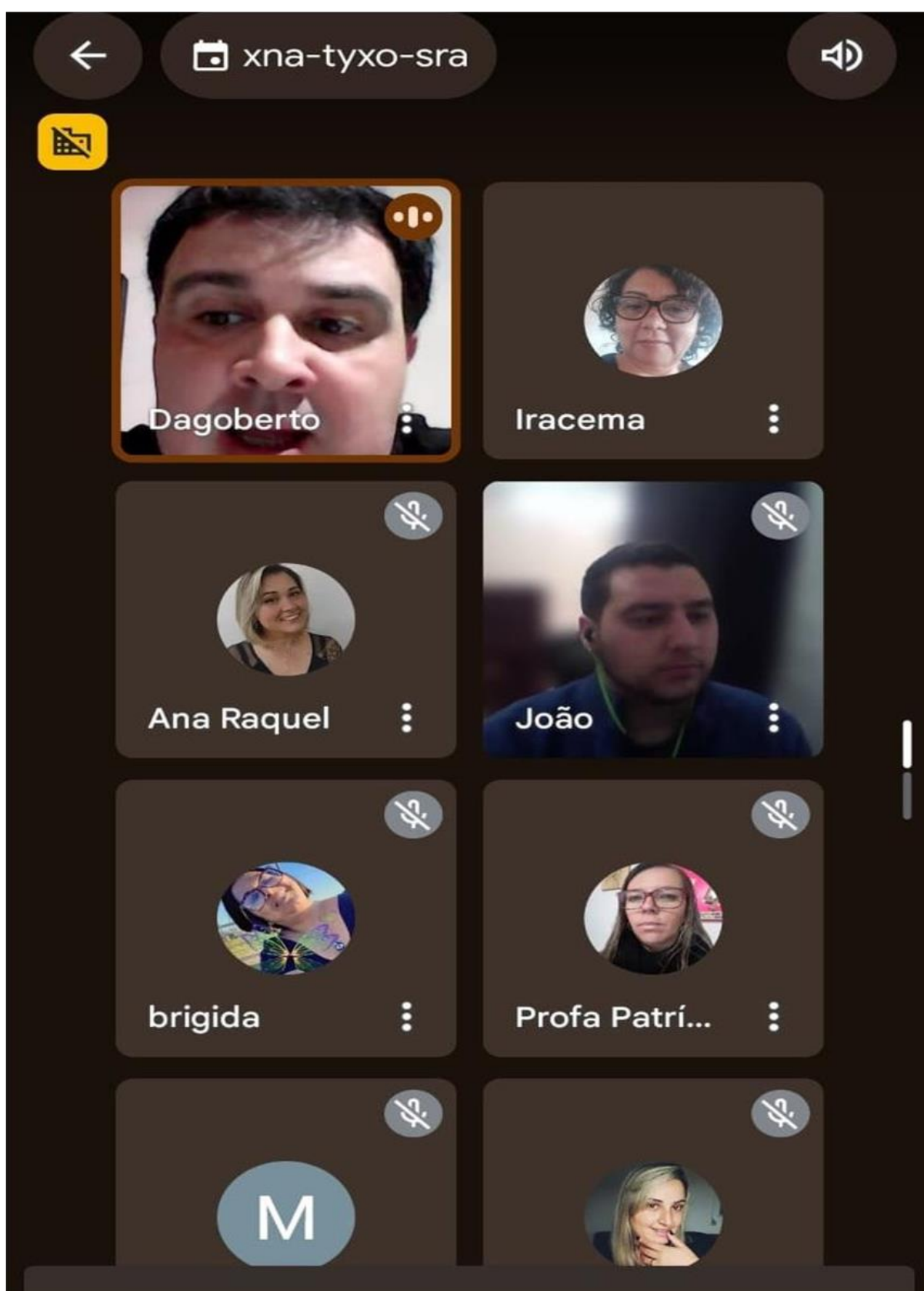


Imagem 10- Encontro de formação "Laboratório de Escuta"

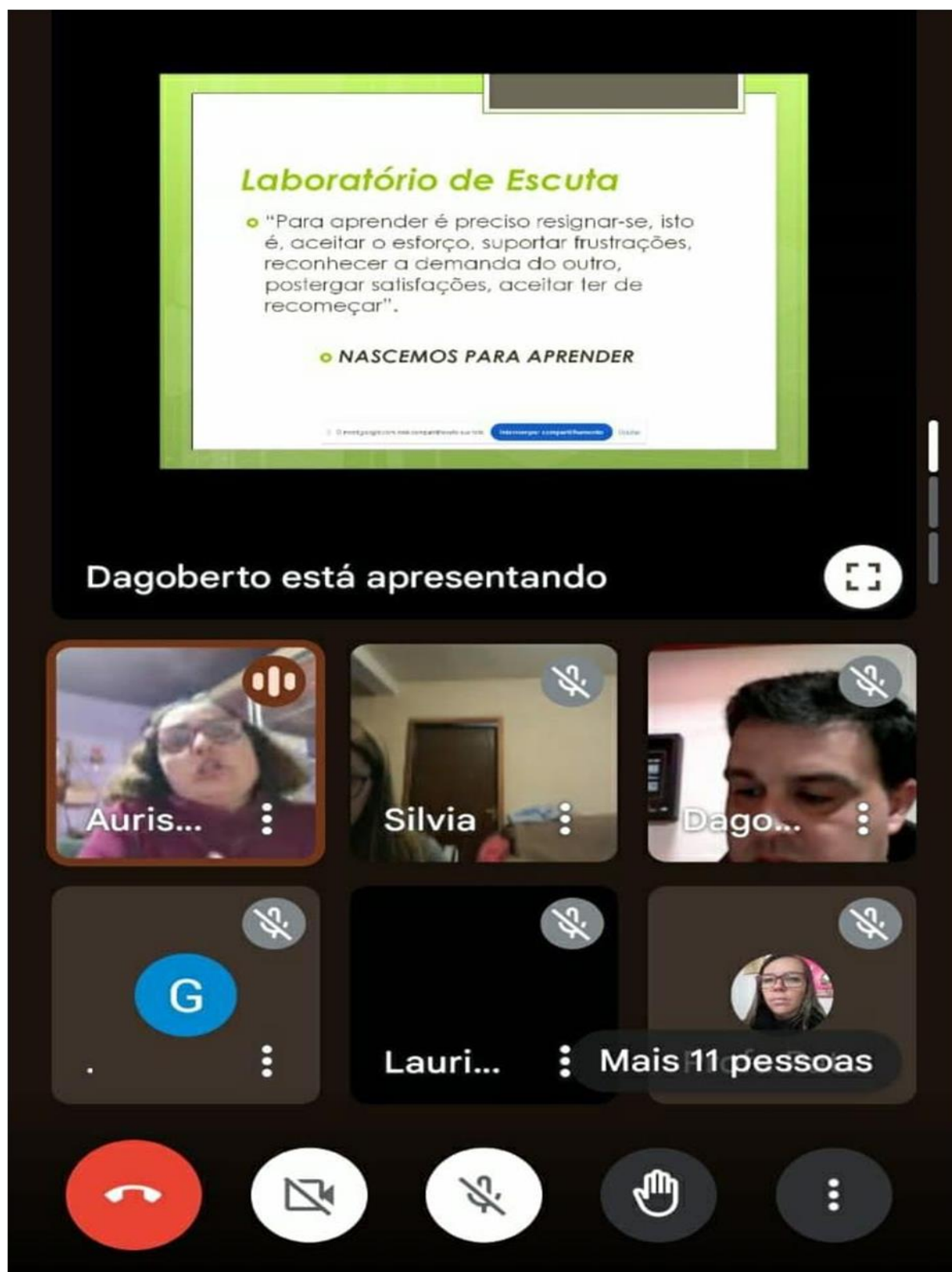


Imagem 11- Encontro de formação

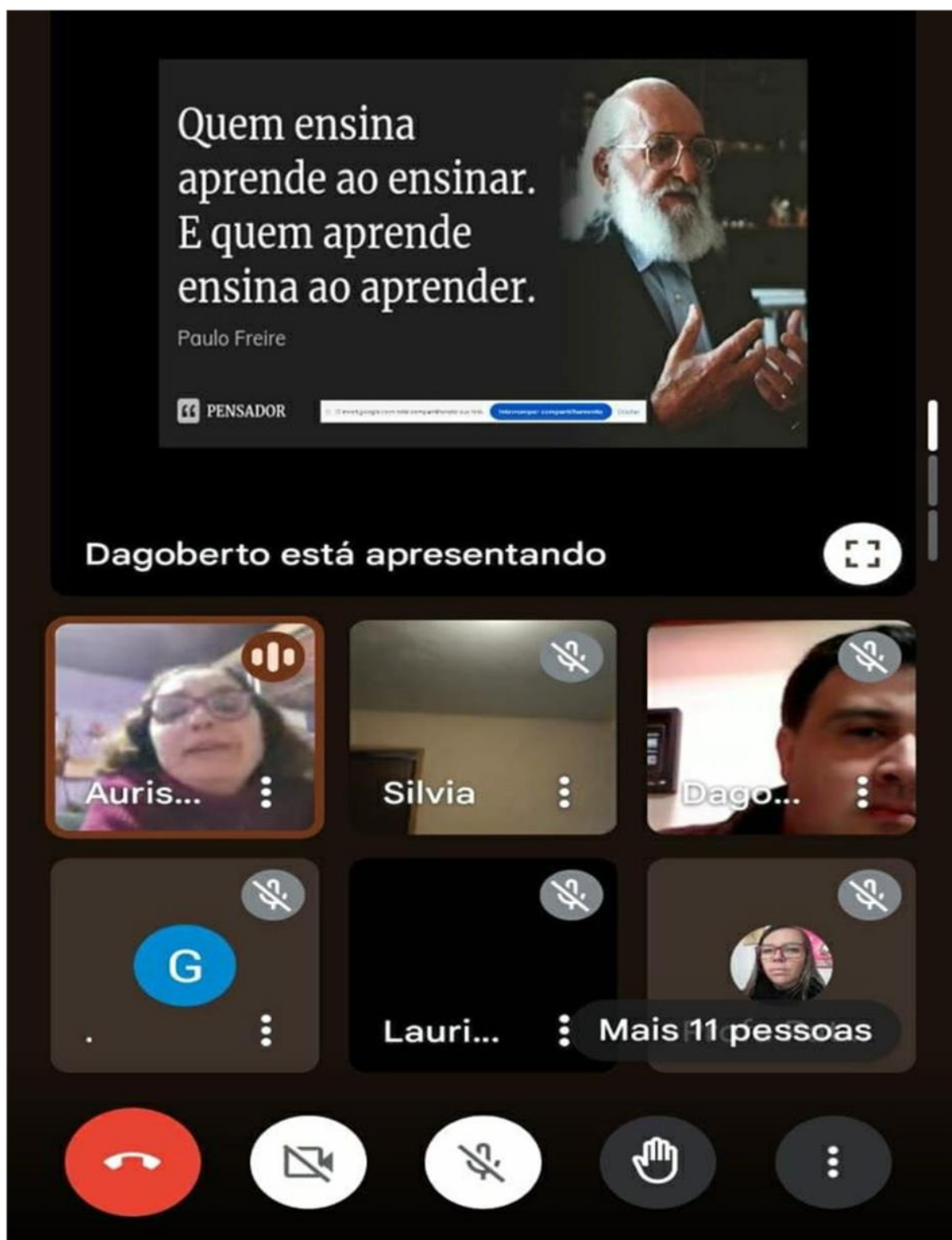


Imagem 12- Acolhimento

ACOLHIMENTO



Acolher é dar acolhida, admirar, aceitar, dar ouvidos, dar crédito a, agasalhar, receber, atender e admirar. Dr. Leonardo Alves

[Se inscreva no canal do YouTube](#) [Inscreva-se no canal do YouTube](#) [Inscreva-se no canal do YouTube](#)

Dagoberto está apresentando

Auris...
Silvia
Dago...
G
Lauri...
Mais 11 pessoas

Imagem 13- Encontro de formação "Planejamento"

PLANEJAMENTO
IMPROVISAMOS?

Pensar
Planejar → Executar!

O meet.google.com está compartilhando sua tela. [Interromper compartilhamento](#) [Ocultar](#)

Laboratório de Escuta

- "Para aprender é preciso resignar-se, isto é, aceitar o esforço, suportar frustrações, reconhecer a demanda do outro, postergar satisfações, aceitar ter de recomeçar".

• NASCEMOS PARA APRENDER

O meet.google.com está compartilhando sua tela. [Interromper compartilhamento](#) [Ocultar](#)

Dagoberto está apresentando

Auris...
Silvia
Dago...
G
Lauri...
Mais 11 pessoas

Call, Mute, Video, Chat, More options

Imagem 14- Encontro de formação "Autismo Eu quero aprender"

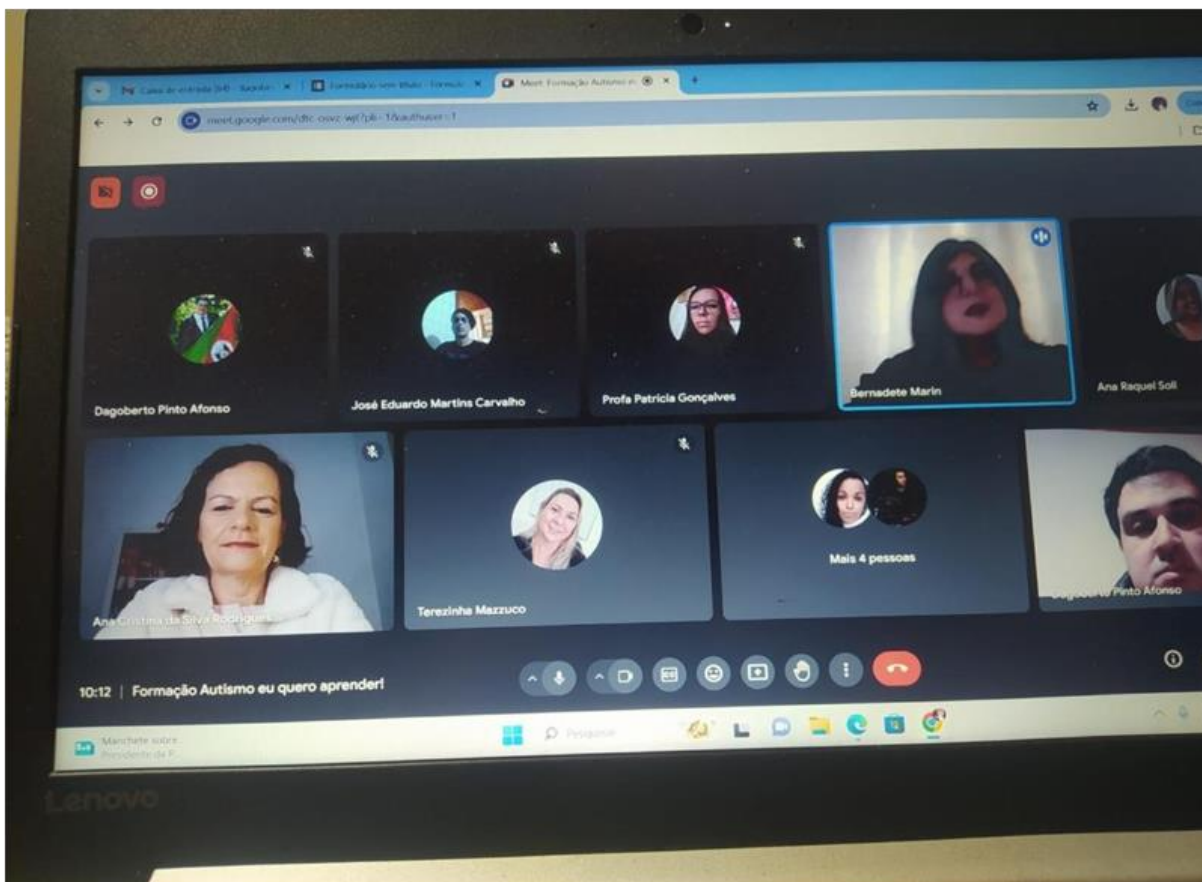


Imagem 15- TEA

