



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELA SANTOS SUASSUNA

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA - PB

2023

DANIELA SANTOS SUASSUNA

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-aprendizagem.

Orientador: Profa. Dra. Munique Massaro.

JOÃO PESSOA - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S939p Suassuna, Daniela Santos.

Percepção de professores sobre práticas pedagógicas
para crianças com Transtorno do Espectro Autista na
Educação do Campo da Paraíba / Daniela Santos Suassuna.
- João Pessoa, 2023.
103 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação Especial. 2. Educação do Campo. 3.
Práticas pedagógicas. 4. Transtorno do espectro
autista. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376(043)

RELATÓRIO FINAL DA ORIENTADORA

Eu, Profa. Dra. MUNIQUE MASSARO, orientadora do trabalho final da aluna DANIELA SANTOS SUASSUNA, matrícula 20211015090, do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, após exame da vida acadêmica da mencionada aluna, tenho a relatar: a integralização do Curso foi feita em 24 meses, portanto, dentro do prazo estabelecido pela Legislação vigente na UFPB.

Quanto ao desempenho acadêmico, constata-se que a mestranda DANIELA SANTOS SUASSUNA cursou 25 créditos da Estrutura Curricular a que está submetida e foi aprovada no Exame de verificação da capacidade de leitura em LÍNGUA Inglês.

Na apresentação da dissertação, intitulada “Percepção de professores sobre práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na Educação do Campo da Paraíba”, realizada no dia 31 de março de 2023, às 9:00h, no endereço eletrônico <https://meet.google.com/cvr-wbhv-fci> do Programa de Pós-Graduação em Educação, a mestranda DANIELA SANTOS SUASSUNA obteve conceito aprovada, tendo a Banca Examinadora sido formada pelos especialistas:

PROFESSOR(A)	TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO
MUNIQUE MASSARO (Orientadora)	Dra.	PPGE/CE/UFPB
ANA PAULA C. DOS SANTOS FERNANDES	Dra.	UEPA
NILVANIA DOS SANTOS SILVA	Dra.	PPGE/CE/UFPB

Diante do exposto, considerando que a aluna DANIELA SANTOS SUASSUNA, dentro do prazo regimental, cumpriu todas as exigências do Regimento Geral da UFPB, do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da UFPB e do Regulamento do programa, está apta a obter o Grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO, a ser conferido pela Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 31 de março de 2023



Documento assinado digitalmente
MUNIQUE MASSARO
Data: 31/03/2023 13:32:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MUNIQUE MASSARO
Orientadora Final do Trabalho

FICHA DE AVALIAÇÃO

EXAME DE: DISSERTAÇÃO

CURSO/PROGRAMA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

LINHA DE PESQUISA: Educação Popular

AUTORA: DANIELA SANTOS SUASSUNA

TÍTULO DO TRABALHO “Percepção de professores sobre práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na Educação do Campo da Paraíba”.

ORIENTADORA: Profa. Dra. MUNIQUE MASSARO

OBSERVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

A banca examinadora aprovou o trabalho, pois este cumpriu com as exigências de uma dissertação de mestrado, mas indicou ajustes pontuais no texto. Além disso, recomendou a sua publicação em artigos científicos.



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA MESTRANDA DANIELA SANTOS SUASSUNA E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (x) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
MUNIQUE MASSARO (Orientadora)	PPGE/CE/UFPB	 Documento assinado digitalmente MUNIQUE MASSARO Data: 31/03/2023 13:34:01-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
ANA PAULA C. DOS SANTOS FERNANDES	UEPA	 Documento assinado digitalmente ANA PAULA CUNHA DOS SANTOS FERNAND Data: 03/04/2023 11:42:28-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
NILVANIA DOS SANTOS SILVA	PPGE/CE/UFPB	 Documento assinado digitalmente NILVANIA DOS SANTOS SILVA Data: 01/04/2023 09:31:50-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 31 de marco de 2023

AGRADECIMENTOS

Na realização desta pesquisa, agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a vida e a coragem de me fazer acreditar que sou capaz, nas diversas vezes que tentei desistir, dando-me serenidade para enfrentar as dificuldades.

Agradeço a minha família, a minha mãe, Maria Iraci Santos de Melo, e meu pai José Suassuna, que são meus exemplos de seres humanos, eles venceram as dificuldades em suas vidas honestamente e me encorajaram e ensinaram o quanto os estudos são importantes e essenciais para vida.

Agradeço as minhas irmãs, Tatiane Suassuna e Eduarda Suassuna, por existirem e por me incentivarem inconscientemente a batalhar pelos meus ideais e a ser uma pessoa melhor. E todos os outros familiares que de uma forma ou outra me estimularam a continuar.

Agradeço a mim mesma, por ser o meu próprio ombro amigo e por sempre me fazer lembrar a capacidade que eu tenho toda vez que eu tinha um momento de fraqueza, fazendo com que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

Aos meus amigos, Thalyta, Karol, Talitha, Aline e Matheus, por serem meu porto seguro quando ninguém fazia ideia do que eu estava passando, eles me fizeram enxergar o poder da amizade. E ao meu psiquiatra e minha psicóloga por terem me acompanhado na minha dificuldade diária para melhorar minha saúde mental.

A todos os colegas de turma neste percurso, apesar dos caminhos se desencontrarem várias vezes, mas agradeço em especial a Ilka, Giselle e Joseildo que me mostraram a importância da amizade e a confiar em mim mesma como Mestranda em Educação.

A todos os professores da UFPB que me ensinaram e me apoiaram em todos os sentidos, me ajudando a crescer como pessoa e profissionalmente e agradeço de coração a minha orientadora Munique Massaro, por me acolher de braços abertos, acreditar em mim e me conduzir pelo caminho com tanta paciência na realização dessa pesquisa apesar das dificuldades e agradeço do fundo do coração a minha banca: A professora Nilvania dos Santos Silva e Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes.

Finalmente, agradeço a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) por me permitir realizar o mestrado com bolsa. Agradeço a todos os envolvidos, que participaram direta ou indiretamente desta pesquisa e em especial, minha eterna gratidão ao meu professor particular de Word e Excel, que me acompanhou durante toda a fase de pesquisa e sempre se mostrou disponível para me ajudar no que fosse possível.

RESUMO

A Educação do Campo e a Educação Especial são modalidades de ensino que juntas podem possibilitar o processo de ensino-aprendizagem das crianças com transtorno do espectro autista que vivem no campo. Neste contexto, este trabalho teve como objetivo geral analisar a percepção de professores a respeito das práticas pedagógicas e as conquistas e os desafios para a educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo da Paraíba e os objetivos específicos foram identificar práticas pedagógicas relatadas pelos professores para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo da Paraíba e identificar as conquistas e os desafios dos professores para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo da Paraíba. A pesquisa se insere nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa com caráter exploratório. Foi feito um mapeamento geral do estado da Paraíba pelo censo escolar do ano de 2021 acerca das matrículas dos estudantes com transtorno do espectro autista nas escolas do campo e foi identificada que a 3ª Gerência Regional de Educação tem o maior número de matrículas. Assim, foram selecionados seis municípios para a realização da pesquisa, mas apenas dois aceitaram participar. O instrumento da pesquisa foi um questionário online, que foi aplicado com oito professores do ensino regular das escolas do campo desses municípios em uma reunião online pelo *Google Meet*, marcada previamente com os responsáveis da Secretaria da Educação dos dois municípios e assim aplicado pela plataforma *Google Forms*. Os resultados foram categorizados e analisados a partir da Análise de Conteúdo. Foram analisadas as práticas pedagógicas na percepção dos professores e pautas importantes dentro de todo o conceito como a formação, avaliação, recursos pedagógicos, serviços de acessibilidade, dentre outros. Além disso, foi discutido sobre o que os professores mais consideraram como desafios e conquistas dentro da realidade e situação que enfrentam. Assim, foi possível identificar que a formação e os conhecimentos sobre o transtorno do espectro autista como também sobre a Educação do Campo foram os pontos que os professores tiveram mais dificuldade em comentar e descrever, como também a questão da dificuldade em relação à estrutura das escolas, a falta de materiais pedagógicos específicos e a falta de apoio escolar e familiar. Quando se tratou das conquistas, foi possível verificar que ainda existem professoras que superaram as dificuldades dessa realidade e em suas condições tentam incluir a criança com o transtorno do espectro autista diante suas práticas pedagógicas. Notou-se que ainda existem carências, as escolas estão pouco preparadas para que os alunos com o transtorno do espectro autista se desenvolvam como cidadãos capazes de pensar, aprender, construir e tomar decisões. No entanto, foi possível notar que as professoras tentam realizar seu trabalho pedagógico com o que tem a disposição. Assim, é possível afirmar que muitas intervenções precisam ser desenvolvidas para que a inclusão na Educação do Campo e as práticas pedagógicas realizadas por esses professores sejam alcançadas.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo; práticas pedagógicas; transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

Field Education and Special Education are teaching modalities that together can enable the teaching-learning process of children with autism spectrum disorder who live in the countryside. In this context, this work aimed to analyze the perception of teachers regarding pedagogical practices and the achievements and challenges for inclusive education of students with autism spectrum disorder in schools in the countryside of Paraíba and the specific objectives were to identify pedagogical practices reported by teachers for the teaching-learning process of students with autistic spectrum disorder in schools in the countryside of Paraíba and to identify the achievements and challenges of teachers for the inclusion of students with autistic spectrum disorder in schools schools in the countryside of Paraíba. The research is part of the methodological assumptions of qualitative research with an exploratory character. A general mapping of the state of Paraíba was carried out by the school census of the year 2021 about the enrollment of students with autism spectrum disorder in rural schools and it was identified that the 3rd Regional Education Management has the highest number of enrollments. Thus, six municipalities were selected to carry out the research, but only two agreed to participate. The research instrument was an online questionnaire, which was applied to eight regular school teachers from rural schools in these municipalities in an online meeting through Google Meet, previously scheduled with those responsible for the Department of Education of the two municipalities and thus applied by the Google platform forms. The results were categorized and analyzed using Content Analysis. Pedagogical practices were analyzed in the perception of teachers and important guidelines within the whole concept such as training, evaluation, pedagogical resources, accessibility services, among others. In addition, it was discussed what the teachers most considered as challenges and achievements within the reality and situation they face. Thus, it was possible to identify that training and knowledge about the autism spectrum disorder as well as about Rural Education were the points that teachers had the most difficulty in commenting and describing, as well as the issue of difficulty in relation to the structure of schools, the lack of specific teaching materials and the lack of school and family support. When it came to the achievements, it was possible to verify that there are still teachers who overcome the difficulties of this reality and in their conditions try to include the child with the autism spectrum disorder in their pedagogical practices. It was noted that there are still deficiencies, schools are poorly prepared for students with autism spectrum disorder to develop as citizens capable of thinking, learning, building and making decisions. However, it was possible to notice that the teachers try to carry out their pedagogical work with what they have available. Thus, it is possible to state that many interventions need to be developed so that inclusion in Rural Education and the pedagogical practices carried out by these teachers are achieved.

Keywords: Special Education; Field Education; pedagogical practices; autistic spectrum disorder.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	14
2.1	Educação do campo e um breve histórico nacional e paraibano.....	14
2.2	Inclusão na Educação do Campo e como ocorre na Paraíba.....	22
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	34
3.1	Práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na Educação do Campo.....	34
3.2	Produções científicas sobre transtorno do espectro autista e práticas pedagógicas na Educação do Campo.....	43
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	51
4.1	Método.....	51
4.2	Participantes e espaço da pesquisa.....	51
4.3	Procedimentos de coleta dos dados.....	56
4.4	Procedimento de análise de dados.....	57
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	59
5.1	As práticas pedagógicas na percepção dos professores.....	59
5.1.1	A percepção dos professores sobre o transtorno do espectro autista.....	60
5.1.2	A formação dos professores para suas práticas pedagógicas.....	62
5.1.3	O planejamento pedagógico para inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista.....	66
5.1.4	Atividades utilizadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.....	69
5.1.5	Serviços de acessibilidade como suporte para as práticas pedagógicas.....	73
5.2	Os desafios e as conquistas das práticas pedagógicas na percepção dos professores.....	76
5.2.1	Os desafios das práticas pedagógicas para os professores.....	77
5.2.2	As conquistas das práticas pedagógicas para os professores.....	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86

REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES.....	96
ANEXO.....	101

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está ancorada no campo dos estudos do processo de ensino-aprendizagem, tentando entender seus diversos pontos de vista diante das etapas da educação. Sabendo que a educação é a base de todo o desenvolvimento humano desde que nascemos, esse processo acontece no dia a dia e se transforma, nos aspectos intelectuais, emocionais, sociais e culturais.

Assim, falar em educação é lembrar que se deve considerar todas as características dos alunos como também seus aspectos sociais e culturais. Em uma sala de aula se encontra alunos com deficiência e alunos sem deficiência e assim, se pode encontrar as crianças com o transtorno do espectro autista.

Estudar sobre o transtorno do espectro autista é de extrema importância, mas é preciso muita cautela e pesquisa. O termo “autismo” perpassou por diversas alterações ao longo da história, é atualmente chamado de transtorno do espectro autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014).

Diante disto, as crianças com transtorno do espectro autista devem ser contempladas com uma educação de qualidade de acordo com suas necessidades e serem incluídas no processo educacional para que suas habilidades e limitações sejam trabalhadas e elas saibam lidar com suas necessidades independente da realidade em que estão inseridas.

Dessa forma, a Educação Especial deve estar presente na perspectiva da Educação do Campo, pois nesta realidade o nível de acesso é ainda mais baixo para essas crianças. Então, a educação tem que ser reconhecida de forma igualitária e não excludente. Portanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é esclarecido que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Deste modo, crianças com transtorno do espectro autista que estão nas escolas do campo podem ter a dificuldade em se relacionar, dificuldades de linguagem e alterações de comportamento e elas precisam de estratégias e práticas pedagógicas para que seu processo de aprendizagem seja desenvolvido da maneira mais eficaz possível nas escolas.

Um passo inicial para que isso seja construído é planejando coletivamente. Esse planejamento e essa construção de práticas pedagógicas para incluir esses alunos devem estar coerentes com as abordagens didáticas, pedagógicas, bem como as concepções de currículo para inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista. E ainda, possuir referências dentro e fora da escola a partir dos condicionantes socioculturais, pedagógicos e políticos.

Todas essas questões implicam dizer que o professor precisa estar preparado para lidar com essa demanda que não é habitual. Portanto, é necessário que o professor tenha uma formação continuada e essa formação profissional tenha um alcance de resultados efetivos para esses alunos. Isso não é fácil e muitos professores se encontram e se sentem, muitas vezes, despreparados quando a questão é trabalhar com crianças com transtorno do espectro autista. Porém, o direito desta criança frequentar a escola e de receber nela um atendimento educacional especializado para encontrar os meios e recursos necessários para desenvolver suas potencialidades, encontra-se hoje legalmente reconhecido e solidamente regulamentado.

Essa formação dos professores é extremamente importante para que aprendam a lidar com crianças com transtorno do espectro autista dentro de qualquer realidade, pois ainda há amplas discussões sobre as dificuldades e o desenrolar das práticas pedagógicas diante desses alunos. Pensar nisto, dentro da Educação do Campo, é ainda mais necessário, pois se trata de indivíduos com mais adversidades cotidianas.

Assim, a Educação do Campo, em seu contexto de origem tem como principais componentes o campo, os trabalhadores rurais, a classe social de trabalhadores, a exclusão e desigualdade social, a vida agrícola e o índice de pobreza maior. Dessa forma, alcançar uma aprendizagem efetiva requer uma boa relação entre escola, família, aluno e comunidade da escola do campo.

Portanto, diante de todas essas diversidades, é importante discutir também sobre o papel do professor para a aprendizagem do aluno, apesar das práticas pedagógicas serem um conjunto de fatores que envolve toda escola, a família e a comunidade, é o professor que irá desenvolver ações na sala de aula para que esse aluno com transtorno do espectro autista lide com suas limitações e desenvolva suas habilidades.

Diante disto, toda a escola deve estar preparada para trabalhar todos os aspectos para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista. É preciso que haja atividades que ajudam a compartilhar experiências sociais, ajudar na reciprocidade com o outro, a

continuar e terminar atividades que exijam regras, rotinas e estruturas. Viveiro e Diniz (2009) argumentam sobre a temática.

Cada aluno com transtorno do espectro autista precisa ser considerado em sua singularidade, pois cada criança é diferente, ainda mais no contexto da Educação do Campo. De acordo com a literatura até o momento, sabe-se que o aluno pode apresentar dificuldades nas habilidades cognitivas, linguísticas e distúrbios associados. Dessa forma, é fundamental que essas crianças sejam bem avaliadas do ponto de vista da linguagem, da cognição e do comportamento para saber quais as habilidades e necessidades específicas. Cabe a escola planejar as atividades de acordo o aluno com transtorno do espectro autista.

Os professores precisam ter todo o apoio e o trabalho interdisciplinar na escola e comunidade para um melhor processo de ensino-aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista para que eles se sintam seguros e desenvolvam suas habilidades.

Dessa maneira, a sala de aula que tenha um espaço atrativo e contenha objetos, figuras, fotos podem chamar atenção do aluno para possibilitar a experiência com o novo e aprender com o convívio escolar. Assim, proporciona que o aluno com transtorno do espectro autista consiga estabelecer relações de confiança com o professor e os outros alunos e contribua para que sejam aplicadas pelo professor várias estratégias de comunicação. Dessa forma, com a formação e conhecimento, o professor da escola do campo pode utilizar, por exemplo, a Comunicação Suplementar e Alternativa e obter excelentes resultados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista.

Por fim, para entender todas essas reflexões, a pesquisa conduziu argumentos teóricos para o desenvolvimento da dissertação e com isso, compreender partir da coleta de dados quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas para essas crianças com transtorno do espectro autista dentro da realidade da escola do campo da Paraíba.

O interesse sobre o tema ocorreu a partir da minha trajetória acadêmica, onde pude notar a falta de discussão sobre as práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na Educação do Campo, ainda mais pelos próprios professores das escolas do campo. Então veio a inquietação sobre estudar ainda mais sobre a temática após trabalhar com essas crianças e estudar esta temática dentro de uma escola do campo.

Diante dessas reflexões e após trabalhar diretamente com uma escola do campo, surgiu à problemática deste estudo sobre como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas

para crianças com transtorno do espectro autista na Educação do Campo em escolas da Paraíba, a partir da percepção de professores?

A proposta é provocar discussões sobre como estão as práticas pedagógicas utilizadas por oito professores das escolas do campo de dois municípios do Estado da Paraíba, com as crianças com transtorno do espectro autista nas escolas do campo como forma de incluí-las na sala regular, pois esta realidade escolar tem diferentes obstáculos.

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar a percepção de professores a respeito das práticas pedagógicas e as conquistas e os desafios para a educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo da Paraíba. Já os objetivos específicos foram identificar práticas pedagógicas relatadas pelos professores para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo da Paraíba e identificar as conquistas e os desafios dos professores para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo da Paraíba.

A partir da pesquisa surgiu o projeto de extensão denominado de: Práticas pedagógicas inclusivas na Educação do Campo da Paraíba. Assim, para a aplicação do questionário os professores que participaram do projeto de extensão responderam ao questionário durante as primeiras reuniões do projeto de extensão. O questionário foi online pela plataforma do *Google Forms* com os professores das escolas desses municípios com o intuito de analisar a percepção das práticas pedagógicas com as crianças com o transtorno do espectro autista por esses professores.

A pesquisa foi organizada em sete partes. O primeiro capítulo teórico se refere ao Transtorno do Espectro Autista e a inclusão na Educação do Campo; o segundo capítulo teórico se refere as práticas pedagógicas e Educação do Campo. Após os capítulos teóricos se encontra a metodologia que foi utilizada para a realização desta pesquisa e os resultados e discussão dos dados.

Os resultados foram discutidos e analisados em duas categorias. A primeira foi sobre as práticas pedagógicas na percepção dos professores. Discutir sobre prática pedagógica é entender que ela contém diversos aspectos que contribuem para sua realização dentro e fora da escola e para isso se fez necessário discutir temas dentro do primeiro capítulo.

Nesse primeiro capítulo foram abordados alguns aspectos importantes para as práticas pedagógicas dos professores e para isso foi feito subcategorias. A primeira subcategoria foi

sobre a percepção dos professores sobre o transtorno do espectro autista e nele foi discutido como estava o conhecimento desses professores sobre esse tema.

A segunda subcategoria foi sobre a formação dos professores para as suas práticas pedagógicas. Nele foi discutido sobre a importância da formação e de como estão os professores que participaram dessa pesquisa diante esse tópico.

A terceira subcategoria foi sobre o planejamento pedagógico para inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista na percepção dos professores, devido à grande importância de planejar ações pedagógicas para a realização de atividades e rotinas com essas crianças.

A quarta subcategoria foi sobre as atividades utilizadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nele é discutido sobre como esses professores organizam essas atividades e se essas atividades são inclusivas para os alunos com transtorno do espectro autista.

A quinta subcategoria é sobre os serviços de acessibilidade como suporte para as práticas pedagógicas. Essa parte reflete sobre a importância de todo suporte pedagógico como qual a percepção dos professores sobre esses serviços na realidade onde eles atuam.

Assim, foi feita uma segunda categoria sobre os desafios e as conquistas das práticas pedagógicas na percepção dos professores, nele foi feito apenas duas subcategorias com a intenção de analisar primeiramente os desafios dos professores e depois as conquistas desses professores.

Logo após os resultados, foram feitas as considerações finais da pesquisa e em seguida estão as referências, apêndice e anexos utilizados nesta pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Educação do Campo e um breve histórico nacional e paraibano

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi tratada com inferioridade e teve como retaguarda ideológica o elitismo, acentuada em um processo educacional aqui instalado pelos Jesuítas. Havia a interpretação política ideológica de oligarquia agrária, na qual o povo do campo não precisava ler e escrever. O ensino regular em áreas rurais só surgiu com o fim do segundo Império e ampliou-se na primeira metade deste século e foi desenvolvido conforme as necessidades que iam surgindo.

Assim, ao se aprofundar sobre a história da educação rural, nota-se que ela foi tratada com descaso pelas políticas públicas brasileiras. O descaso e abandono por parte do estado brasileiro se estendeu por vários anos, mesmo o Brasil sendo um país de origem agrária. A educação rural foi tratada com muita negligência, e devido a isto, surgiram as lutas dos movimentos sociais que exprimiu nos diversos seminários, encontros e conferências estaduais e nacionais a educação que se desejava ter, pensada pelo homem do campo, sem a intervenção primária do estado. Segundo Arroyo:

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos. (ARROYO, 2004, p. 73).

Diante disso, ao falar de educação no Brasil, precisa-se entender que um país que, por mais de 300 anos foi uma colônia de exploração, dificilmente iria priorizar uma educação acessível a todos e de qualidade. A exploração e atividade agrícola eram realizadas por índios e negros africanos e não se julgava tão necessário ler e escrever para trabalhar na terra. Sendo assim, como Silva (2004) ressaltou, a escola no Brasil, desde a colônia até o século XX, foi uma escola para as elites e inacessível para os trabalhadores.

Assim, a exploração do trabalho, a falta de qualidade de vida e educação, aumentou a luta popular. Houve então pensamentos sonhadores de uma sociedade mais justa, longe das imposições capitalistas, lutas onde o povo almejava essa sociedade mais equilibrada e com

mais igualdade, a exemplo tem-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) que, há muito tempo luta por uma educação que contemple de fato a população campesina.

Essa luta campesina busca por uma educação popular, na qual se baseia como uma educação voltada para o povo do campo e as classes oprimidas da sociedade e valorizando a cultura do povo. Essa educação foi difundida também pelos movimentos sociais para contemplar as classes populares. Fleuri (1988, p. 42) esclareceu que:

A educação popular, propriamente dita, opõe-se às diferentes formas de intervenção educativa realizada pelas agências de classes dominantes junto às classes populares. Constitui-se como o conjunto de processos educativos pelas classes populares em suas lutas pela construção de sua hegemonia e de sua resistência à exploração e a dominação capitalista.

Dessa forma, houve uma mobilização popular para não apenas alfabetizar por alfabetizar ou a traçar ensinamentos da educação tradicional, mas de melhoria na saúde, na nutrição, das condições de vida na comunidade, como também um projeto de transformação que começaria com uma proposta de melhoria na agricultura orgânica, agricultura familiar e reforma agrária, inclusive de conquistas populares de novas territorialidades de ocupação de espaços e novas formas não só de plantar, mas de comercializar e de se relacionar com a cidade.

Por isso, a educação rural, que agora se denomina Educação do Campo frisa o termo campo, pois não é como uma educação que só se adapta à vida rural, mas uma educação criada por sujeitos do campo com o diálogo com educadores. A luta popular por uma Educação do/no Campo é tanto uma retomada de direitos, quanto uma reafirmação de uma identidade cultural para que o campo participe de um processo educacional de qualidade, centrada em populações rurais como os povos da floresta, comunidades quilombolas, índios e povos de assentamentos e acampamentos, como Fernandes (2005, p. 137) afirmou:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso tudo, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação.

Portanto, a procura por justiça das classes populares ganhou força com os movimentos sociais e conquistas no âmbito educacional. Ainda assim, a Educação do Campo era

mencionada com o termo rural, que implica a uma visão capitalista dos trabalhadores, mas devido a lutas do povo camponês, foi conquistado o termo campo. Para um melhor esclarecimento, Pinheiro (2007, p. 8) afirmou:

A expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito.

Diante disto, foi um processo de reconstrução estabelecer o que é campo e para quem é a Educação do Campo, no qual se reconstitui o povo, sua cultura e os seus direitos como camponeses de trabalhar, morar, estudar e viver dignamente no seu lugar e na sua cultura. A educação, portanto, vem como uma proposta educacional de reconstruir as metodologias de maneira que contemple a cultura e a identidade desse povo. Na pesquisa de Lozano (2019), ela discutiu sobre isso e afirmou que:

Entre as décadas de 1920 e 1940 os ruralistas pedagógicos começam a difundir suas ideias acerca da educação do campo e, posteriormente, por meio da criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que até hoje é a principal influência na luta pela educação do campo. Ambos acreditavam que o professor seria o agente fundamental para a fixação do homem no campo, pois é ele o maior responsável pela educação.

No contexto atual, uma das conquistas foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual instituiu em seu artigo 28, os seguintes direcionamentos para a escola do campo:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Deste modo, apesar de ser considerada uma conquista pedagógica, Educação do Campo deve ser compreendida em seu contexto mais amplo, para além do espaço institucional, pois faz o diálogo da teoria pedagógica com a realidade particular dos sujeitos que vivem no campo, visando à formação humana. E para uma melhor compreensão em

relação ao conceito de “Escola do Campo”, o art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo explicou que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Deste modo, muitas conquistas importantes foram alcançadas por causa dos movimentos da Educação do Campo, como a Resolução do CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, estabelecendo as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, como também o Decreto nº 7.352 de 2010, que possui a Política Nacional de Educação na Reforma Agrária e a Política Nacional de Educação do Campo.

Dessa maneira, como explicou Molina e Jesus (2004, p. 17 *apud* CALDART, 2002), a Educação do Campo tem suas especificidades, é “uma educação que seja no e do campo, No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo. Para efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

II – Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo. (BRASIL, 2010, p. 14-15).

Logo, as escolas do campo têm a responsabilidade social de zelar pela formação e pelo desenvolvimento dos indivíduos do campo, tornando-os conscientes em seu papel enquanto sujeitos transformadores das comunidades que habitam. Lozano (2019) ainda afirmou que:

Trazer para a escola do campo o aprendizado da cultura local é fundamental ao pensarmos na importância da inserção dos alunos na cultura que lhe é própria, que isto faz parte de seu desenvolvimento, além do aprendizado dos clássicos como definimos.

Portanto, sendo a escola um espaço que dará sequência ao processo de formação e socialização, é fundamental na formação de cidadãos conscientes e críticos do seu papel na sociedade. Como explícito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 5º que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 1).

Dessa forma, é importante que os conteúdos envolvam todas as disciplinas do currículo e estejam interligados com a realidade da comunidade, fazendo com que o aluno perceba a correlação dos fatos e tenha uma visão integral da comunidade em que vive (BRASIL, 2017, p. 28).

Entretanto, para a execução de tais propostas pedagógicas nas escolas do campo é preciso uma formação inicial e continuada dos docentes que irão atuar nessas escolas. O docente com formação em Educação do Campo deve ser capaz de atuar pedagogicamente junto às comunidades rurais, no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais, para a implementação de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. Assim:

Na comunidade rural, a educação de base consistiria em alfabetizar e atuar junto aos indivíduos, visando a mudanças de atitudes e comportamentos socioculturais. Nos lugares em que o MEB (Movimento Educação de Base) atuou, foram desenvolvidos trabalhos nas seguintes áreas: saúde, alimentação e higiene; habitação; convívio na família; relações sociais em casa e na vizinhança; relações de trabalho; organização religiosa e política das comunidades. (SOUZA, 2012, p. 519).

Portanto, o trabalho pedagógico nas escolas do campo deve ser realizado em espaços escolares e não escolares, para que haja a promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Diante disto, por meio dos movimentos de luta pela terra, foi visto que os trabalhadores rurais tiveram conquistas com suas lutas e ficaram destacados de maneira nacional, como também na Paraíba, a partir da segunda metade do século XX, e se vê até hoje por meio dos muitos movimentos e resiliência para lutar pela permanência de ficar em suas terras.

Pode-se verificar que ao decorrer das lutas, houve conquistas na Educação no Campo, porém ainda há muitas coisas a serem transformadas para que essa situação da educação campesina seja adequada a todos os que tem direito a ela. Na Paraíba, o governo adota medidas que não supre as necessidades dessa educação e os moradores do campo ainda precisam, em grande parte, se locomover até a cidade para estudar. De acordo com Batista (2013, p. 3):

Na Paraíba existem 2.244 escolas no meio rural e 3.079 turmas multisseriadas em 212 municípios. Entre as escolas da zona rural é comum encontrar professores que se queixam das condições materiais para ministrarem suas aulas. São escassos os recursos didáticos, e os professores muitas vezes precisam improvisar com o único material existente para poder lecionar. Os recursos de tecnologia são ainda mais escassos; recursos que poderiam contribuir ainda mais para o aprendizado dos estudantes do campo.

A Educação do Campo na Paraíba também foi fruto das lutas e reivindicações dos trabalhadores do campo, porém ainda está relacionada a ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para esses sujeitos.

Na Paraíba, os trabalhadores rurais começaram uma política de retomada, que teve seu marco inicial nos anos de 1950 com as Ligas Camponesas Paraibanas. Segundo Araújo (2016):

Na cidade de Sapé, região do brejo paraibano, a Liga Camponesa se constituiu em 1958 e tem sido registrada como sendo a mais importante do contexto histórico, nordestino e brasileiro. Teve como líderes João Pedro Teixeira, Elizabeth Teixeira, João Alfredo, Pedro Fazendeiro, Gregório Bezerra, Francisco Julião e outros que lutaram para melhorar a vida do campo.

Desde então, na Paraíba, as escolas do campo, trazidas pelos movimentos sociais, ainda é um grande reflexo histórico das condições educacionais que foram oferecidas ao campo, por causa do abandono e descaso do estado em relação as pessoas dessas localidades e seus direitos educacionais.

A construção das escolas do campo da Paraíba, a partir dos movimentos sociais dos trabalhadores, sempre destacou uma força não só política, mas uma causa maior para construir uma Educação do Campo de qualidade para áreas de assentamentos rurais. A luta é para que o Estado cumpra com sua obrigação de construir escolas com os princípios e aspectos para espaços educativos que garantam a proposta política do MST de uma educação diferenciada. Freire (2001, p. 21) destacou a luta que os movimentos precisariam sempre fazer em relação ao Estado:

Criando ou não suas escolas comunitárias, os Movimentos Populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever. Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz.

Dessa forma, a construção das escolas a partir dos movimentos sociais é um desafio, pois construir uma educação emancipadora e que traga uma identidade para os camponeses, onde há sempre uma sustentação de uma educação formal e cômoda para o Estado, é de fato uma luta constante para realização desses espaços diferenciados.

Nos últimos anos, houve discussões sobre o fechamento das escolas do campo, muitas dessas escolas estavam sem funcionamento e foram consideradas fechadas. Na pesquisa feita por Souza (2017), ele destacou os dados em relação a todas as escolas campesinas do Estado da Paraíba, descrevendo o número de estabelecimentos de ensino fechados e em funcionamento referentes ao Censo Escolar 2014 – 2015.

Souza (2017) relatou em sua pesquisa que 37,86% das escolas localizadas nestes espaços estão fora de suas atividades. Os dados são preocupantes devido a quantidade de escolas campesinas existentes que ultrapassam as escolas urbanas de acordo com a mesma pesquisa. Souza (2017) ainda destacou que:

[...] a queda vertiginosa do número de escolas do campo existentes no Estado da Paraíba, colocam-se como um fenômeno extremamente preocupante, refletindo com veemência a inaplicabilidade das políticas públicas necessárias a manutenção e permanência destas escolas como um direito das populações que vivem no campesinato.

Diante dessa realidade, se pode verificar que não havia interesse ou intenção do estado e municípios de manter essas escolas do campo funcionando. Assim, é devido a essa falta de interesse que se percebe o descaso com o cumprimento da legislação diante da Educação do

Campo. A Lei nº 12.960/2014, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, trata que as escolas em áreas indígenas e quilombolas, localizadas no campo, só poderão ser fechadas após uma análise dos órgãos normativos de educação, além de determinar também que um fechamento apenas poderá acontecer após a manifestação das comunidades escolares existentes no campo.

Diante de todo esse contexto, em uma pesquisa feita com professores de Cachoeira dos Índios e de Cajazeiras na Paraíba por Mariano (2014), é esclarecido que toda a afirmação da Educação do Campo começa antes na sociedade, pois se trata de uma luta antes social que passa pelo âmbito educacional dando à escola do campo uma função determinante e específica para o desenvolvimento social dos homens e mulheres do campo.

Já a pesquisa de Mariano (2014) constou que ainda é mínimo o investimento efetivo por parte dos administradores, que os docentes apresentam dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica para lidar com a escola do campo, que há falta da formação continuada, há precariedade das escolas na infraestrutura predial, há falta de apoio pedagógico e há o desinteresse por parte dos governantes municipais e da própria Secretaria de Educação.

Porém, na pesquisa feita em uma escola municipal em Sumé, também na Paraíba e situada no campo por Rafael (2018), revelou que:

(...) esses sujeitos sociais engajados nas melhorias da Educação do Campo, e nesse aparato humano estão inclusos os professores participantes da pesquisa, pois, discutem o viés da Educação do Campo, como um elemento estratégico para a valorização das diversidades sociais, culturais, ambientais e organizacionais dos que vivem no campesinato, e preparam os educandos para serem protagonistas das políticas públicas voltadas ao contexto rural, com foco no desenvolvimento sustentável, e de convivência com o Semiárido. (RAFAEL, 2018, p. 34).

Pode-se notar que, no mesmo Estado existem escolas que ainda lutam para permanecer com seus valores do campo e para a valorização das diversidades culturais, apesar das dificuldades de infraestrutura e apoio financeiro dos políticos locais. Diante isto, muitas escolas do campo na Paraíba acabaram fechando por não conseguirem o apoio necessário para o desenvolvimento das escolas.

Uma pesquisa que retratou sobre os fechamentos dessas escolas do campo no Cariri paraibano foi a de Farias (2019), na qual a sua pesquisa revelou que houve 117 escolas fechadas no período de 2010 a 2018, tendo maiores índices os municípios de Barra de Santana, Camalaú, Monteiro, São Domingos do Cariri e Sumé. A pesquisa ainda relatou que a

comunidade se sentiu injustiçada por alguns desses municípios tratarem os fechamentos como algo “normal” pois são escolas do campo que carecem de estrutura, financiamento e políticas públicas.

Portanto, apesar da legislação ser clara e proíba o fechamento de escolas do campo sem que haja uma análise justa, no Estado da Paraíba é possível notar que um número significativo de escolas do campo está sem funcionamento de acordo com a pesquisa de Souza (2017), e embora haja muitas lutas de reconhecimento, os números indicam que os poderes políticos não reconhecem e não há efetivação dos direitos.

Assim, a Educação do Campo na Paraíba ainda sofre muito com a legislação e o fechamento das escolas. Dessa forma, outras perspectivas dentro desta realidade ficam ainda mais questionáveis como, por exemplo, a inclusão das crianças com transtorno do espectro autista diante todo esse contexto.

2.2 Inclusão na Educação do Campo e como ocorre na Paraíba

Pensando nas reflexões anteriores, esse subcapítulo se faz necessário, pois discutir sobre a inclusão na Educação do Campo é um dos direitos que envolve o reconhecimento de uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, refletir nessas duas perspectivas é um dos pontos chaves desta pesquisa para uma melhor análise.

Assim, pode-se discutir que na Educação do Campo existe alunos com diversas características e necessidades específicas, sejam eles com deficiência ou sem deficiência, porém todos eles devem ser contemplados com a educação. Os alunos com transtorno do espectro autista, que são o foco desta pesquisa, são uma parte deles. Assim, a oferta de educação para pessoas com transtorno do espectro autista vem se transformando com o passar dos anos no Brasil, após um longo período de exclusão e abandono. Esse cenário começou a mudar apenas a partir do século XX, quando se iniciou a articulação de uma política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para a efetivação do direito à educação, o artigo 208, inciso III, da Constituição Brasileira de 1988, garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino aos indivíduos que apresentam transtorno do espectro autista. A Constituição, em seu artigo 3º, inciso IV, também vem "promover o bem de todos, sem

preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Garante ainda, em seu capítulo III, artigo 205, a educação como "direito de todos e dever do Estado" portanto, todos têm direito a educação gratuita e de qualidade (BRASIL, 1988).

A partir de outras legislações e declarações internacionais, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi ganhando força, apesar de que durante muito tempo, o atendimento à pessoa com deficiência foi caracterizado, segundo Mazzotta (1982, p. 3), como:

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de 'incapacitado, 'deficiente', 'inválido' é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

Atualmente, a Educação Especial é compreendida como aquela que atende um público-alvo específico que são as pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e é considerada:

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

Portanto, a modalidade de Educação Especial busca atender às necessidades educacionais do seu público-alvo, buscando recursos e estratégias que garantam a aprendizagem, recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva que garantam a participação no contexto escolar e serviços especializados, como profissionais de apoio, intérpretes e o próprio Atendimento Educacional Especializado.

Dessa forma, se faz necessário acessibilidade ao currículo, acessibilidade física nas escolas e atitudes não discriminatórias, para que a inclusão seja consolidada como Paula (2006) ressaltou:

A prática da inclusão vem da década de 80, porém consolidada nos anos 90, segue o modelo social da deficiência, segundo o qual a nossa tarefa consiste em modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos etc.) para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que apresentem alguma diversidade,

portanto estamos falando de uma sociedade de direito para todos. (PAULA, 2006, p. 48).

Diante disto, na perspectiva de inclusão na Educação do Campo, há falta de efetivação de políticas públicas para a população, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, assim revela-se a dificuldade de pessoas com transtorno do espectro autista viverem com dignidade e participarem da vida social.

Essa perspectiva de educação de qualidade com direito a todos, tem sido um grande desafio, principalmente para as pessoas com transtorno do espectro autista na área do campo. E as formas das escolas tradicionais ao lidar com essas perspectivas deixam claro que esses alunos são que têm que se adaptar a escola e não a escola a eles. Essas escolas do campo têm que ser modificadas para atender qualquer aluno independente de sua cor, raça, religião, aptidão física ou cognitiva, ou qualquer deficiência. Conforme a Declaração de Salamanca (1994, p. 6) esclareceu:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Portanto, na Educação Inclusiva, o aluno com transtorno do espectro autista tem os mesmos direitos na escola que qualquer aluno. E essa modalidade escolar do campo, não se difere das demais, pois como diz a constituição o direito e acesso à escola independente da modalidade é de todos.

A Educação Inclusiva é responsável pela interação, socialização e construção do conhecimento do aluno onde o respeito às diferenças é o principal quesito para uma educação de qualidade e solidariedade independente se a escola for no campo ou na cidade. Para o autor Ferreira (2005, p. 44), a inclusão envolve:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

Neste contexto, o Brasil fomenta a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, visou constituir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes, com destaque para aqueles que necessitam de atenção diferenciada (BRASIL, 1996; 2008).

Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei de nº 12.764, Lei Berenice Piana, que prevê a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei foi uma conquista iniciada por Berenice Piana, mãe de um menino com transtorno do espectro autista, que buscou por inclusão. A sanção da lei considerou a pessoa com transtorno do espectro autista como uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais do país (BRASIL, 2012).

Em 6 de Julho de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esta lei consolidou todas as leis existentes que respaldaram a inclusão das pessoas com deficiência e demonstra seu avanço nos princípios de cidadania. De acordo com a atual Lei nº 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Nessa visão, a escola e a sociedade não devem excluir ninguém, não deve colocar obstáculos para a criança permanecer na escola e aprender, e sim que a escola assuma a responsabilidade do atendimento educacional especializado, para que o direito da criança a frequentar a escola comum seja de nela progredir, dentro de seus limites e possibilidades.

Nessa perspectiva, Stainback e Stainback (1999, p. 21) constataram que a educação inclusiva foi definida como “[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Com a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista nas escolas do campo, existe ainda a necessidade de um sistema educacional inclusivo que se caracteriza como “[...] um processo político, social, econômico, histórico, pedagógico e possível de ser efetivado” (ZANATA; CAPELLINE, 2012, p. 77).

A Educação Inclusiva é um meio para se alcançar a inclusão social, algo que não deve ser camuflado pela sociedade que, de várias maneiras tentam comprovar que as pessoas com deficiência e com o transtorno do espectro autista devem viver isoladas. Por isso, essa inclusão é independente do estado econômico e cultural das pessoas, deve ser de maneira coletiva e conscientizada, para que não se refira somente ao terreno educativo, mas ao verdadeiro significado de ser incluído. Como afirmou Lima (2006, p. 27),

A forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência se modificou e vem se transformando ao longo da história. Muitos foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes que fossem vistos como cidadãos de direitos e deveres [...]. Somente com a modificação da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa. (LIMA, 2006, p. 27).

Diante disto, as escolas do campo que tem alunos com transtorno do espectro autista precisam ter esse olhar transformador e cada vez mais atender esses alunos de acordo com suas realidades sociais, para que o seu processo de aprendizagem seja desenvolvido de maneira eficaz. E para que seu aprendizado seja bem acompanhado, em relação à Lei de nº 12.764, tem-se que o inciso IV do artigo 2º diz que a pessoa com transtorno do espectro autista tem direito a um acompanhante especializado, se assim for comprovada a necessidade.

Porém, a Educação Especial na Educação do Campo se torna um desafio. Essas duas modalidades ao decorrer da história no Brasil tiveram seus obstáculos políticos mesmo com as lutas e movimentos para as realizações de seus direitos. A pesquisa de Anjos (2016, p.22) relatou que:

[...] percebemos a fragilidade da Educação do Campo, bem como o rebatimento sobre a sua interface com a Educação Especial. Em um artigo no sítio do jornal Folha de São Paulo, do dia 3 de março de 2014, foi aproximado um levantamento na base de dados do censo escolar, que evidencia o fechamento de 32,5 mil escolas do campo nos últimos dez anos.

Uma pesquisa feita por Torres e Lombard (2017) traz uma análise de como o brincar poderia contribuir com a superação dos desafios enfrentados no processo de ensino–aprendizagem e de socialização de uma criança com o transtorno do espectro autista matriculada em uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da zona rural da cidade de Salto de Pirapora, Estado de São Paulo.

Torres e Lombard (2017) discutiram sobre o quanto a comunidade da zona rural e a escola ainda estão despreparadas para receber alunos com o transtorno do espectro autista, destacaram o quanto o processo de ensino-aprendizagem ainda enfrenta muitos desafios e concluem que:

Primeiramente, o estudo trouxe visibilidade a angústias enfrentadas nesse tipo de contexto e revela que há 131 certas ações realizadas em escolas de Educação Infantil que não podem e não devem ser aceitas e não podem ser referência do atendimento que desejamos oferecer. Compreendemos, também, que o brincar como favorecedor de contato, de socialização e de aprendizagens é um instrumento muito rico do qual o educador deve lançar mão em suas práticas pedagógicas. Em seguida, compreendemos que, independentemente da certeza de um diagnóstico nos primeiros anos de vida, devemos de ter uma atitude disponível para propiciar à criança considerada “diferente” os mesmos direitos que têm os demais presentes em sala de aula, a respeitando e buscando a conhecer, a fim de trabalharmos unidos pela construção de um processo que assegure seu direito à educação nas comunidades do campo onde vive e onde sua família luta pela vida. (TORRES; LOMBARD, 2017, p. 131).

Cabe que lembrar que a Educação do Campo implica reconhecer que povos quilombolas, ribeirinhos, assentados e indígenas fazem parte dessa perspectiva. Por isso, é importante lembrar que alunos com o transtorno do espectro autista que pertencem a essas culturas também enfrentam desafios diante a educação e sua comunidade.

Assim, em outra pesquisa, Saldivia *et al.* (2018) analisaram sobre desafios da intervenção psicoeducativa do transtorno do espectro do autismo no contexto de povos indígenas no Chile e descreveram a importância de intervir nos conteúdos educativos de maneira contextualizada com a realidade daquela comunidade.

Saldivia *et al.* (2018) discute também sobre a importância de usar todos os elementos que são normalmente usados no dia a dia desses alunos e fazerem eles se sentirem em um ambiente mais receptivo e familiar, assim, desenvolvendo suas habilidades de acordo com sua cultura independentemente de terem o transtorno do espectro autista.

Os autores concluíram que:

(...) os conteúdos educativos de povos indígenas oferecem possibilidades reais de implementar intervenções educativas a partir de uma perspectiva contextual e relevante. Isso ocorre porque as categorias de conhecimento são relacionadas ao modo da vida. Neste contexto, essas intervenções seriam organizadas em conteúdos educativos de natureza, conteúdos educativos orais e conteúdos educativos pessoa e sociedade. Como exemplo, é possível incorporar a intervenção de conteúdos educativos orais que se caracterizam por serem histórias orais construídos com elementos da natureza, simbólicos e valiosos. Assim, o conteúdo permitiria potencializar através da história oral a interação dos meninos e meninas que apresentam TEA. (SALDIVIA *et al.*, 2018, p. 19).

Na pesquisa de Chávez (2018), o estudo também focou em povos indígenas e a autora descreveu que o objetivo do estudo foi de conhecer as percepções que as pessoas tinham sobre o transtorno do espectro autista.

Chávez (2018) descreveu que os povos indígenas ainda tinham muitas questões religiosas sobre o transtorno do espectro autista e a população mestiça da comunidade ainda tratava a questão como doença, mesmo com o diagnóstico de profissionais. Chávez destacou que:

O estudo constatou que a população adquiriu certo conhecimento sobre o transtorno do espectro autista quando uma família recebeu um diagnóstico e geralmente é concebida como uma "doença", conforme relatado. O sentimento de culpa, tristeza, ansiedade em relação ao futuro, somados a um contexto de vulnerabilidade social e econômica, afetam gravemente o psicológico de famílias indígenas de crianças autistas. Por outro lado, é mais evidente o valor que as famílias indígenas, em detrimento das famílias mestiças, atribuem ao apoio social da família e da comunidade, como processo de proteção. (CHAVÉZ; 2018, p. 52).

Diante essas pesquisas, é possível observar que essas populações enfrentam muitos desafios a respeito do transtorno do espectro autista. A Educação do Campo nessas comunidades enfrenta não só o resgate da cultura para suas escolas, como também a inclusão desses alunos dentro dessas realidades.

Nozu, Bruno e Ribeiro (2018) fizeram um levantamento com a interface de Educação Especial e Educação do Campo de teses e dissertações e foram encontradas 41 produções no período de 1994 a 2018 sobre o tema, que abordaram o público-alvo do campo e das pessoas com deficiência. No geral, essas pesquisas tratavam sobre as políticas públicas nessas modalidades e reflexões sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo, principalmente acerca dos muitos desafios para a efetivação de direitos dos públicos-alvo das duas modalidades. Segundo Oliveira (2021, p. 31):

Quando se estabelece a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo observa-se algumas aproximações em termos legais, mas um grande distanciamento em termos teóricos. Por isso, compreende-se a necessidade do diálogo entre os pressupostos teóricos do Movimento de Educação do Campo com a Educação Especial para que haja mudanças significativas na política e práticas educativas desta modalidade de ensino.

Na Paraíba, se evidencia, a partir de uma busca exploratória, que pouco se estuda sobre a interface de Educação do Campo e Educação Especial. A pesquisa de Camurça e Silva (2015), que analisou a prática de Libras com os alunos surdos nas escolas do campo da Paraíba, apontou que na prática as escolas aceitam os alunos com deficiência, porém aceitar e incluí-los são duas coisas diferentes, e relataram que as escolas transferem os alunos surdos para outras escolas, por não haver intérprete e ainda transferem os alunos com deficiência física, por não haver o profissional de apoio escolar ou pelas escolas não apresentarem acessibilidade física. Ademais, as autoras discutiram que poucas escolas têm o serviço do Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa de Silva (2013) trouxe a interface de Educação do Campo e Educação Especial na Paraíba e analisou a prática do professor de Educação Infantil relacionada à inclusão de crianças com deficiência no contexto da escola do campo. Silva (2013) relatou que:

(...) a inclusão ainda está muito distante de alcançar um lugar de destaque no currículo escolar. Os profissionais têm conhecimento básico sobre a importância de se trabalhar de forma inclusiva, mas unânimes em afirmar que não se consideram capacitados, e não tiveram formação para trabalhar com crianças deficientes, ou seja, não tiveram formação para trabalhar com a inclusão, se confirmando assim, nossa hipótese de que tanto as escolas quanto os professores da rede regular de ensino ainda não estão preparados, não têm conhecimento suficiente e nem suporte para atender crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. (SILVA, 2013, p. 48).

Pode-se observar que ambas as pesquisas trouxeram os mesmos questionamentos, como a falta de conhecimento e práticas específicas para os alunos com deficiência e que a Paraíba ainda está apenas no início de uma grande jornada de luta por essas duas modalidades. O professor, apesar de enfrentar grandes dificuldades nesse sentido, deve estar ciente da importância da sua prática. Cunha (2014, p. 101) afirmou que: “Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”.

Silva (2012, p. 112) discutiu que “além do preparo técnico e pedagógico, os professores precisam de suporte psicológico e uma boa relação com as famílias para lidarem com os desafios da inclusão”. Dessa maneira, a formação docente deve estar em volta do conhecimento em relação a si mesmo e a do outro, possibilitando o reconhecimento de todo o processo educativo e quais as práticas pedagógicas que serão utilizadas durante todo o

processo de ensino-aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista.

Portanto, uma das coisas que o professor tem de mais importante para o processo de ensino-aprendizagem é a vida do aluno. O professor, além de conhecer sobre suas especificidades, também precisa saber suas habilidades. Afonso (2014, p. 163) relatou em sua pesquisa que:

Talvez o maior desafio seja compreender que as mudanças da prática pedagógica devem ser voltadas para as necessidades individuais do aluno, e não para a ideia formada sobre o grupo que possuiu determinada patologia. Desta forma, olha-se para o aluno com autismo e não para a categoria autismo, o foco está nas aprendizagens do aluno com vistas ao que ele tem direito a aprender, e não voltado para as impossibilidades educacionais. Se isso não for feito, talvez a ideia de que todo autista precisa da ‘mesma coisa’ se perpetue.

Assim, o professor de escola do campo precisa detectar as dificuldades que o aluno com transtorno do espectro autista enfrenta, pois é a partir delas que o professor saberá qual modo de intervenção utilizar. Portanto, tanto a formação do professor do ensino regular quanto o professor da Educação Especial recebe é importante, pois ela também garante que o professor possa assumir seu papel social. Nesse sentido, em relação ao professor do professor especializado, de acordo com a Declaração da Salamanca:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (UNESCO, 1994, p. 27).

O professor deve estar disposto a ter novas experiências e propor meios de intervenção para que a inclusão dos alunos com o transtorno do espectro autista seja trabalhada de acordo com as suas realidades sociais e necessidades educativas. A partir disto, o professor precisa desenvolver afetividade e dedicação sobre o assunto para que todo o processo tenha bons resultados. Lima (2006) ressaltou que:

Quanto à especificidade de cada deficiência ou síndrome, o aprofundamento deve decorrer, inicialmente, da necessidade que a prática na sala de aula impõe, das demandas concretas de alunos que já estão inseridos nela. O professor não tem como saber, a priori, tudo sobre todas as deficiências, para atender a qualquer aluno que procure a escola, mesmo porque as deficiências são dinâmicas: mudam e se alteram. (LIMA, 2006, p. 122).

Diante disto, os professores da escola no campo devem buscar mais conhecimento sobre a especificidade do aluno incluído na sala de aula em que leciona, para então, intervir da melhor maneira possível de acordo com sua realidade social.

Portanto, é necessário que o professor seja um profissional dedicado, a fim de se doar para que o aluno com transtorno do espectro autista da escola do campo desenvolva-se no processo educativo da melhor maneira possível, sendo “[...] pertinente que cada educador reavalie sua prática, em razão das dimensões afetivas inerentes aos processos de ensinar e aprender”. (CUNHA, 2014, p. 118).

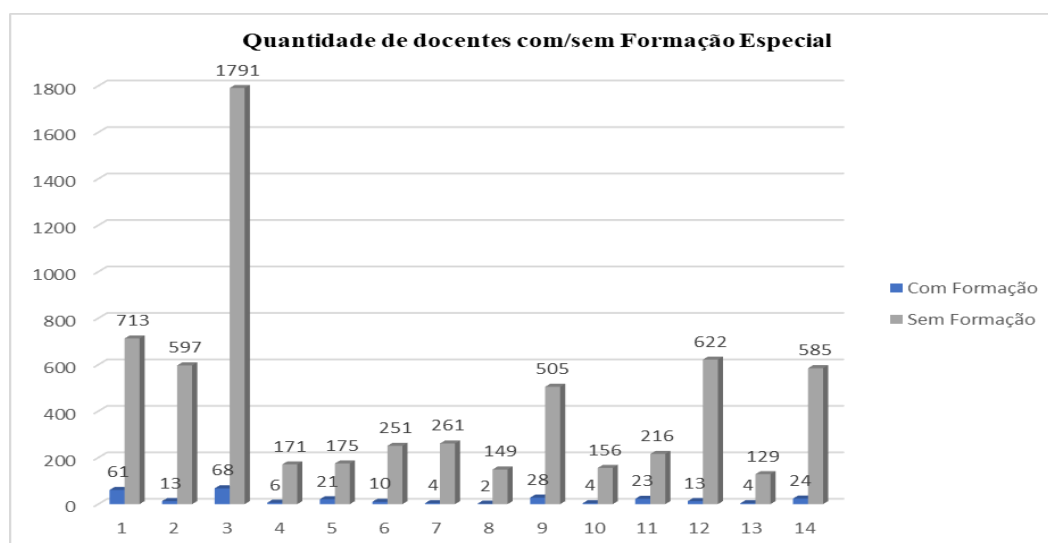
Sendo assim, a afetividade do professor com os alunos com transtorno do espectro autista é de grande importância para a construção e desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem. Além de que, na Educação do Campo, é visto que as escolas enfrentam ainda mais dificuldades, sendo de grande desafio para o professor lidar com tal complexidade.

Sabe-se que a área da Educação Especial é fundamental para inclusão dos alunos do público-alvo, portanto é muito importante que os professores e educadores tenham essa reflexão de que a formação é uma contribuição para o ensino regular. Portanto, se implica dizer que a Educação Especial é algo muito maior que disciplinas em ensino superior, pode-se dizer que é também uma formação docente que trará meios mais consistentes para que os professores atendam os alunos com mais especificidade e tenham processos pedagógicos que não resultem mais nos obstáculos e sim nas conquistas.

Dessa forma, a importância da valorização e reflexão das universidades e escolas sobre a Educação Especial pode permitir que haja mais comprometimento e responsabilidade para que o processo educacional seja efetivo em todos os âmbitos.

Sabe-se que a educação no Brasil passou por muitas mudanças e continua a conquistar mais espaço em cada modalidade, no caso da Educação do Campo, os caminhos estão sendo trilhados ainda mais devagar. Dessa maneira, a formação docente em Educação Especial de professores que lecionam na Educação do Campo pode ser ainda mais difícil. A partir do gráfico 1 é possível evidenciar uma pequena parcela de professores que tem formação em Educação Especial nas escolas do Campo da Paraíba.

Gráfico 1 – Quantidade de docentes com/sem Formação em Educação Especial



Fonte: Própria autora, 2022.

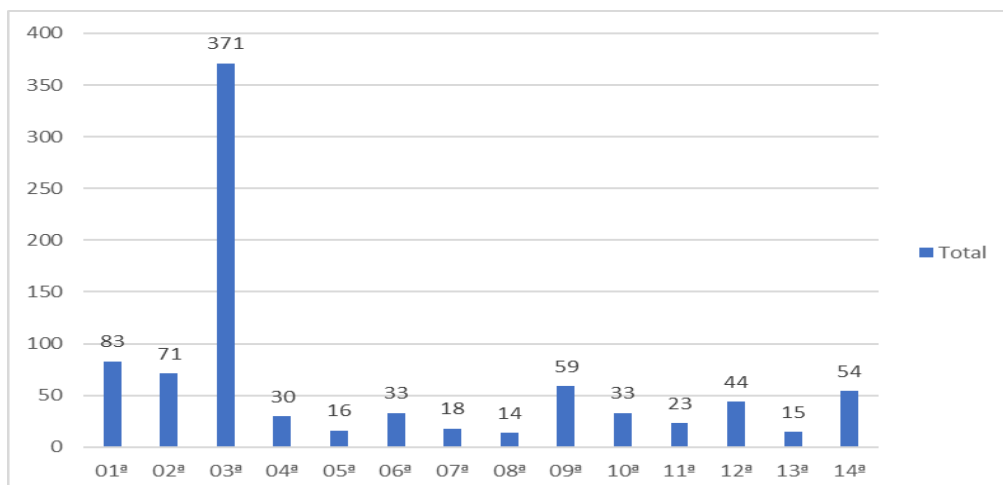
O gráfico 1 mostra as gerências regionais de educação da Paraíba e nele é possível observar que a 3ª região é a que mais se destaca tanto em conter 68 professores com formação em Educação Especial quanto conter 1791 professores sem formação.

Todavia, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p. 17).

Portanto, se a legislação está avançada nessa questão e assegura essa interface, cabe as escolas e universidades refletirem e avançarem para obter mais formação docente na área de Educação Especial, principalmente nas áreas da Educação do Campo, que como pôde ser observado no gráfico 2 abaixo, na Paraíba o número de crianças matriculadas com transtorno do espectro autista é significativo:

Gráfico 2 – Sobre Matrículas de alunos com transtorno do espectro autista por GRE.



Fonte: Própria autora, 2022.

Assim, os professores devem buscar sempre o melhor para sua atuação profissional e para o processo de ensino-aprendizagem. Existem também os professores do Atendimento Educacional Especializado, para contribuir e construir com esse processo.

Portanto, os professores do ensino regular que tem esse apoio dos professores do AEE, colaboram para que o processo de ensino-aprendizagem seja feito de maneira inclusiva e significativa para todos. De acordo com isto:

O Atendimento Educacional Especializado é garantia de inclusão e o professor especializado desempenha um importante papel quando atua de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas e disponibilização de recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo comum, sua interação no grupo, participação em todos os projetos e atividades pedagógicas e acesso físico aos espaços da escola. (BRASIL, 2007, p. 129).

Dessa forma, a Educação do Campo e a Educação Especial podem caminhar juntas para que a inclusão dos alunos com o transtorno do espectro autista exista e traga resultados de acordo com a necessidade desses alunos. O professor do ensino regular na Educação do Campo pode ter apoio e deve buscar apoio para que as suas práticas pedagógicas contemplem esses alunos.

Portanto, diante essas reflexões, é importante que a inclusão desses alunos em escolas do campo seja trabalhada com grande responsabilidade, pois são duas perspectivas diferentes, mas que trabalham com as pessoas que lutam por direitos de uma educação de qualidade independente de qualquer situação ou realidade.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 Práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na Educação do Campo

Após discutir sobre os temas mais amplos desta pesquisa, os próximos subcapítulos focaram mais sobre os temas específicos do estudo: práticas pedagógicas e transtorno do espectro autista. Conceituar e caracterizar é importante, mas discutir do ponto de vista prático e teórico é fundamental.

Portanto, primeiramente é importante lembrar que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-V), passaram a chamar o autismo de transtorno do espectro autista, como também outras síndromes e transtornos, foram integrados nessa mesma classificação diagnóstica. As características do transtorno do espectro autista são as dificuldades na interação social, a comunicação e podem incluir sensibilidade sonora, comportamentos repetitivos e interesses e padrões de atividades. (APA, 2014).

Sabe-se que hoje o Transtorno do Espectro Autista “não se restringe a raça, cor ou grupo social e não tem ainda uma explicação científica para seu surgimento”, mas de acordo com Orrú (2012) a cada dez mil crianças nascidas, vinte delas apresentam o transtorno do espectro autista e os índices estão crescendo a cada ano (ORRÚ, 2012, p. 23).

Assim, de acordo com o DSM-V, para os graus do transtorno do espectro autista foi estabelecido três níveis de suporte: nível 1, 2 e 3. As pessoas que precisam de suporte em nível 1 apresentam dificuldades em iniciar interações sociais e realização de tarefas e requer determinado suporte. As pessoas do nível 2 apresentam um maior déficit na comunicação verbal e não verbal, desconforto para mudar o foco, comportamentos repetitivos, sensibilidade à luz e aos sons e requer suporte substancial. Já no nível 3, a interação, as sensibilidades, os comportamentos repetitivos e a comunicação são bem mais graves e requer muito suporte substancial (APA, 2014).

No contexto escolar, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, é preciso considerar esses níveis de suporte que o aluno com transtorno do espectro autista necessita para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser efetivado.

Conceituar a prática pedagógica é sempre importante e como afirmou Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, é inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”, dessa maneira, pensar de uma forma reflexiva e que insira todos os objetivos do professor é pensar sobre um conjunto de estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem conforme as especificidades de cada aluno.

Dessa forma, refletir sobre as práticas pedagógicas para trabalhar a aprendizagem de um aluno com transtorno do espectro autista é lembrar que haverá as habilidades e limitações e a realidade cultural que esta criança está inserida para então traçar estratégias de planejamento e chegar a resultados.

Segundo Caldeira (1994) a prática pedagógica é um ato social, que implica que todos os profissionais das escolas e a família, não só os professores, possam participar de forma consciente nas mudanças educacionais a favor dos alunos, assim sendo construída de acordo com a realidade de cada aluno. Dessa forma:

A Prática Pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis (HELLER, CALDEIRA, ZAIDAN, 1977).

Portanto, as práticas pedagógicas são as ações dos professores realizadas dentro e fora das salas de aula por meio de ações de todo um coletivo participativo da escola e da família, como também ações serão realizadas para esses alunos e as ferramentas pedagógicas para todo esse processo. Portanto, todos devem participar ativamente, não apenas o professor, para que ele possa renovar a cada dia sua prática. Dessa forma:

A prática pedagógica desenvolvida pela escola está amplamente associada a práticas sociais. Os professores precisam compreender o significado social das decisões na sua prática pedagógica, pois estas definem as relações entre os elementos que a integram. Do contrário, se tornarão vítimas de modismos e de linguagens sem significados teóricos para fundamentar sua ação. A escola, por meio do trabalho pedagógico, organiza relações localizadas entre as finalidades específicas de educação formal e as finalidades sociais para a formação humana (Farias, 2019, p. 31).

Assim, alcançar uma aprendizagem efetiva a partir das práticas pedagógicas requer uma boa relação entre escola, família, aluno e a realidade cultural em que ele está inserido, seja no campo ou cidade. Dessa maneira, os professores podem trabalhar o cotidiano, as habilidades e as dificuldades do aluno com transtorno do espectro autista, para que ele se sinta interessado em aprender os temas abordados e se desenvolver significativamente. Bosa (2006, p. 42) destacou a importância de “promover educação formal a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos”.

Para que isso ocorra, é necessário um bom planejamento pedagógico interdisciplinar, pois o professor deve conhecer sobre o transtorno do espectro autista e saber mais sobre a singularidade do aluno, mas é necessário a participação da família e de toda escola. Assim, Gandin (2013, p. 28) afirmou que a ação participativa no processo de planejar também se torna uma ação democrática:

O planejamento é de fato, um trabalho coletivo; desde que o mundo reconhece o valor das diferenças entre os humanos e que, dentro disto, estabelece à busca da igualdade a ideia de participação não é mais um enfeite, mais uma necessidade. (GANDIN, 2013, p. 28).

Dessa forma, é o planejamento que ajuda o trabalho pedagógico e sua visão crítica para promover práticas pedagógicas que atenda às necessidades desses alunos. O professor deve ter clareza que as fases, os passos, as etapas, as escolhas e a forma de executar o planejamento implicam posturas e ações diversificadas, em um processo de avaliação constante. Desse modo, de acordo com Gandin (2013), o planejar consiste em:

Descobrir os problemas e os desafios da realidade, sobretudo global; construir um referencial com os temas sugeridos pelos desafios; avaliar a prática da entidade à luz daquele referencial; propor uma nova prática para dar conta, em parte, pelo menos, dos desafios descobertos. (GANDIN, 2013, p. 22).

Portanto, o planejamento pedagógico também deve envolver toda escola em seu processo crítico e reflexivo, pois é necessário avaliar todo o histórico escolar daquela comunidade, quais as dificuldades e sucessos, para que se aplique o planejamento adequado para este espaço e se garanta a inclusão e a aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista. Todos devem trabalhar nesta forma de cooperação recíproca para alcançar os objetivos estabelecidos.

Nessas práticas pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista também inclui pensar sobre a realidade cultural da comunidade que este aluno está inserido, pois é um dos pontos mais importantes a se levar em consideração no planejamento. Segundo Paulo Freire (1996) pensar na identidade cultural que os alunos fazem parte é muito importante para uma prática educativa progressista.

É importante lembrar que processo de inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na Educação do Campo também é falar sobre sua identidade social e cultural, pois além de considerar as habilidades e dificuldades desses alunos, é importante que as práticas pedagógicas considerem o contexto social e suas especificidades, então o professor deve considerar:

(...) que no ensino do aluno com transtorno de espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerado a função social construtivistas da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (CUNHA, 2015, p. 49).

Portanto, para que a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista na Educação do Campo seja de fato vivenciada, o planejamento pedagógico deve contar com todas as questões culturais desse aluno, além das suas capacidades e necessidades específicas. Pois assim, dá-se início a construção de uma sociedade mais justa e reflexiva diante a essa realidade.

Diante disso, segundo Gadia (2006) cada aluno com transtorno do espectro autista tem seu estilo de aprendizagem e aponta a necessidade de intervenções educacionais inclusivas que estimule aspectos relacionados a linguagem, responsabilidade social e capacidade adaptativa.

Conforme Silva e Almeida (2012), é preciso que o professor conheça bem o seu aluno com transtorno do espectro autista, para entender as suas características e os seus comportamentos, pois assim, ele poderá planejar atividades de acordo com este aluno. Portanto, para que isto aconteça é preciso que haja confiança entre o professor e o aluno e então o professor poderá propor atividades mais complexas que proporcione uma melhor aprendizagem.

Cunha (2012, p. 64) afirmou que “os materiais pedagógicos adquirem grande importância na educação em casos de autismo”. Desta maneira, usar materiais concretos pode facilitar a aprendizagem desses alunos, como exemplo usar os materiais didáticos para trabalhar visualmente algum conceito de matemática, assim eles podem manusear e conduzir a própria atividade a partir do visual, no entanto é preciso avaliar a necessidade de cada aluno para essas atividades.

Para que o aluno com transtorno do espectro autista desenvolva a autonomia em sala de aula, trabalhar com atividades isoladas ou exigir rigor para que seja cumprida, podem não estimular a interação em sala de aula. Portanto, é preciso incluir desafios e superação nas atividades, para que proporcione a autonomia, pois é vivendo e aprendendo que a criança amplia seus conhecimentos (CUNHA, 2012).

Dessa maneira, para desenvolver a aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista é preciso usar diferentes estímulos sensoriais e visuais para o reconhecimento das habilidades. Os professores podem utilizar de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que gradativamente se tornam mais desafiadoras e complexas e promovem áreas de comunicação e autonomia (ARAÚJO; SCHWARTZAMAN, 2011).

Segundo Cunha (2012), em razão das dificuldades de comunicação e não necessariamente da existência de alguma deficiência intelectual associada, o que pode dificultar o aprendizado do aluno com transtorno do espectro autista é o déficit de atenção à fala do outro. Assim, é importante que o professor explique quantas vezes for necessário para o aluno compreender a atividade proposta para que estimule a concentração durante as atividades.

Conforme Silva e Almeida (2012, p. 72), as estratégias pedagógicas direcionadas a esses alunos devem:

Ampliar a possibilidade de acesso do aluno à linguagem receptiva e expressiva, ampliando assim, o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades de vida diária e da comunicação alternativa, visando à autonomia, partindo de seus interesses, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, para promover o avanço conceitual.

Dessa maneira, a sala de aula precisa ser um espaço atrativo e conter objetos que chamem atenção do aluno para possibilitar a experiência com o manuseio de objetos diferentes e aprender com o convívio escolar. Assim, essa organização em sala de aula

proporciona que o aluno com transtorno do espectro autista se sinta bem para o estabelecer relações de confiança com o professor e os outros alunos e contribui para que sejam aplicadas pelo professor várias estratégias de aprendizagem.

O processo de aprendizagem do aluno com o transtorno do espectro autista deve ser coerente de acordo com as habilidades e potencialidades para trabalhar a interação social, a comunicação e os movimentos, pois alguns desses alunos precisam de mais suporte. O professor deve trabalhar com atividades de forma que o aluno com transtorno do espectro autista lide as suas dificuldades, para que não haja o sentimento de frustração. O processo apresentará conquistas e desafios, mas o trabalho pedagógico para passar por esses caminhos é fundamental (CUNHA, 2012).

Portanto, para que todo o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo é preciso que o professor tenha apoio. Sendo assim, a equipe escolar, o professor de Atendimento Educacional Especializado e a família devem trabalhar em equipe para um melhor desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista.

Prieto (2006, p. 59) destacou que, “Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional”. Assim, a prática docente para um trabalho inclusivo significativo é importante, visto que, os benefícios são proporcionados não apenas aos alunos, mas a seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo mais conhecimento entre a teoria e a prática.

Os professores podem usar modelos de intervenção ou ferramentas para facilitar todo o processo de aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista, como recursos, estratégias, métodos e instrumentos criados para possibilitar o seu desenvolvimento. Nem todas as ferramentas foram criadas, inicialmente, para o contexto escolar, mas há possibilidades de elas serem usadas dentro das salas de aula do sistema regular de ensino em prol do processo de ensino-aprendizagem. O *Picture Exchange Communication System* (PECS), o *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH) e *Applied Behavior Analysis* (ABA) são algumas dessas opções criadas que podem beneficiar as pessoas com transtorno do espectro autista.

A *Applied Behavior Analysis* - Análise Aplicada do Comportamento - é uma ciência que procura transformar comportamentos inadequados em comportamentos funcionais positivos, de acordo com todo o processo estudado. Segundo Silva (2012),

Isso envolve criar oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada. (SILVA *et al.*, 2012, p. 104).

Sendo assim, é uma área de investigação e aplicação dinâmica que evolui na medida que novos princípios comportamentais são descobertos por pesquisas científicas feitas pela análise do comportamento. Os alunos com transtorno do espectro autista apresentam a dificuldade na interação social e na comunicação, por isso o professor precisa reconhecer suas habilidades e adequar as práticas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento desses alunos.

O método *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* - Tratamento e educação de crianças autistas e com deficiências de comunicação relacionadas - é um modelo de intervenção que busca estruturar o ambiente físico para antecipar ações do dia, promover a tranquilidade e diminuir a ansiedade dos alunos. E para o professor de escola do campo com alunos com transtorno do espectro autista, estruturar esse ambiente de acordo com as necessidades e realidades desse aluno é fundamental para um desenvolvimento e a aprendizagem. Para Silva (2012), o TEACCH é:

Um modelo de intervenção que, através de uma “estrutura externa, organização de espaço, materiais e atividades, permite que as crianças do espectro autista criem mentalmente “estruturas internas, transformando-as em” estratégias”, para que possam crescer e se desenvolver. (SILVA *et al.*, 2012, p. 153).

Há também a intervenção que pode ser realizada usando o *Picture Exchange Communication System* - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras - que incentiva a troca de figuras para demonstrar a compreensão e acelerar os estímulos. Busca estimular a criança através de atividades que reprogramam comportamentos e a reorganiza para novos aprendizados. Assim, a criança estimulada oferece ao professor responsável por ela a figura correspondente à ação desejada, possibilitando assim, a comunicação entre ambas.

Para a aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista, a literatura apontou que a depender da necessidade do aluno, se deve utilizar diversos suportes visuais, contendo fotos e/ou símbolos gráficos. Pais e profissionais podem usar esses suportes para melhorar a comunicação e consequentemente o aprendizado desses alunos. Na pesquisa de Ficher e Haufe (2008) em Ilinóis, Chicago, foi abordado a presença dos suportes visuais para

ajudar na rotina das pessoas que precisavam desses recursos.

Na mesma pesquisa, Ficher e Haufe (2008) constataram que os alunos com transtorno do espectro autista mostraram aumento no desenvolvimento e fortalecimento de suas habilidades de compartilhamento e troca de ideias. Os professores relataram que os suportes visuais e a História Social ajudaram a reconhecer e fortalecer as habilidades dos alunos e a melhorar suas práticas em relação a sua atuação profissional.

Dessa maneira, os suportes visuais e a História Social auxiliam os alunos a entender as coisas exatamente como querem se expressar, fornecendo imagens em informações concretas que são mais fáceis de processar.

A História Social é uma ferramenta de aprendizagem social que apoia a troca significativa de informações entre pais, profissionais e pessoas com transtorno do espectro autista. Gray e Garand (1993) escreveram histórias para alunos para compartilhar com eles informações em detalhes e que por muitos passam despercebidas e os resultados trouxeram melhorias marcantes para esses alunos.

Gray e Garand (1993) destacaram que a uma História Social descreve com precisão um contexto, habilidade, conquista ou conceito sobre algo e que essa prática pode garantir uma experiência de aprendizado que seja descritivo, significativo e fisicamente, socialmente e emocionalmente seguro para a criança, adolescente ou adulto com transtorno do espectro autista.

Portanto, o uso de símbolos, imagens e História Social auxiliam no processo de desenvolvimento e comunicação desses alunos. Sendo assim, as imagens que podem substituir a comunicação oral, diante da dificuldade de comunicação, podem auxiliar na organização, estruturação do ambiente físico e na rotina diária (ORRÚ, 2011).

Há também a Comunicação Suplementar ou Alternativa (CSA) que é utilizada para definir outras formas de comunicação, como o uso de gestos, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, e até os sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada. (ORRÚ, 2011, p. 57).

Dessa maneira, a Comunicação Suplementar ou Alternativa, segundo Glennen (1997) é definida por outras formas de comunicação além da modalidade oral, promovendo uma melhor troca de interação e comunicação social. A Comunicação Suplementar ou Alternativa, também denominada de Comunicação Aumentativa e Alternativa, vem para facilitar a

comunicação das pessoas que não apresentam comunicação oral ou precisa de outras formas para estabelecer a interação social. O PECS, já descrito, é um exemplo de sistema de Comunicação Suplementar e Alternativa.

Assim, também é outra prática que pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista, pois auxiliará no desenvolvimento das habilidades e fortalecimento de rotina diária e na comunicação. Nesse contexto, a pesquisa de Silva e Asfora (2015) abordou a respeito das práticas pedagógicas inclusivas para alunos com transtorno do espectro autista, e foi relatado que as professoras apresentavam insegurança em relação a ensinar os alunos com transtorno do espectro autista, devido à falta de formação e apoio de profissionais que auxiliassem na aprendizagem.

Silva e Asfora (2015) ainda relataram que as escolas pesquisadas não tinham Sala de Recursos Multifuncionais, apresentaram pouca prática com suportes visuais e não souberam conceituar a Comunicação Suplementar e Alternativa.

Silva (2020) também desenvolveu uma pesquisa sobre práticas pedagógicas com alunos com transtorno do espectro autista da Educação Infantil e relatou que as escolas e professores entrevistados e observados não tinham formação docente em Educação Especial e suas práticas tinham pouco suporte do serviço do Atendimento Educacional Especializado, dificultando o processo de escolarização dos alunos com transtorno do espectro autista. Silva (2020) ainda relatou que apenas uma das professoras entrevistadas utilizava símbolos e suportes visuais com sua aluna da Educação Infantil com transtorno do espectro autista que tinha comprometimento na linguagem.

Ao final da pesquisa, Silva (2020, p. 35) mencionou que:

Trabalhar com alunos com TEA é construir uma rotina, de forma que sejam oferecidas atividades que desenvolvam suas habilidades educacionais e também sociais, porque, muito mais do que ser uma escola que prioriza conteúdos, é necessário promover momentos de socialização, autonomia e independência. É necessário preparar o sujeito para as relações sociais.

Vale então salientar que essa rotina pode ser trabalhada de forma mais compreensiva, pois dessa forma poderia desenvolver mais autonomia para que o aluno possa se sentir melhor e lidar com as mudanças durante o dia e desenvolver o diálogo para que o aluno entenda quando algo sair da rotina escolar.

Portanto, aplicar estratégias para melhorar a prática pedagógica com alunos com

transtorno do espectro autista ainda é pouco realizado, apesar de tantos estudos e evidências que mostram que essas práticas podem ajudar tanto os profissionais, como os alunos, no fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Produções científicas sobre transtorno do espectro autista e práticas pedagógicas na Educação do Campo

Diante das reflexões anteriores, este subcapítulo foi necessário para que fosse feita uma busca e análise de como estão as discussões e indagações teóricas sobre as práticas pedagógicas dos professores com crianças com transtorno do espectro autista na Educação do Campo.

Assim, buscando alinhar com o objetivo desta pesquisa, foi feito uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de trabalhos realizados recentemente sobre a temática. Foi utilizado como critério temporal os últimos cinco anos - de 2017 a 2022 -, e primeiramente, foi feita uma busca de dissertações e teses focando nas práticas pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista. Desta forma, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: “práticas pedagógicas e autismo”, “educação inclusiva e transtorno do espectro autista” e “transtorno do espectro autista e práticas pedagógicas”. A tabela 1 demonstra os resultados das etapas para a seleção dos trabalhos pertinentes:

Tabela 1 – Etapas para escolhas das dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

PALAVRAS-CHAVE	ENCONTRADOS	IDENTIFICADOS	SELECIONADOS
práticas pedagógicas e autismo	44	9	1
educação inclusiva e transtorno do espectro autista	3	1	1
transtorno do espectro autista e práticas pedagógicas	31	12	3

Fonte: própria autora.

O seguimento para o estudo dos trabalhos levou em consideração os critérios de inclusão compostos por: ter sido dos últimos cinco anos; está disponível para download

completo em PDF, ser da área de conhecimento e concentração em Educação e ser pertinente com a problemática do trabalho em questão. Assim sendo, foram excluídos os trabalhos que não corresponderam com tais critérios.

Em vista disso, obedeceu-se às quatro etapas partindo da escolha das palavras-chave, atendendo aos critérios de inclusão e exclusão. Em uma primeira busca com o foco em práticas pedagógicas e transtorno do espectro autista, localizou-se 78 trabalhos. Na segunda etapa, foram excluídos, por análise de títulos, 56 trabalhos, restando 22 pertinentes a temática de estudo; ao final, após a leitura dos resumos, foram selecionados 5 a respeito da temática.

Em seguida, foi realizada uma nova busca no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, focando nas modalidades de ensino Educação do Campo e Educação Especial. Foi utilizada as seguintes palavras-chave: “escola do campo e práticas pedagógicas”, “educação especial e educação do campo”, “transtorno do espectro autista e educação do campo”. A tabela 2 demonstra os resultados das etapas:

Tabela 2 – Etapas para novas escolhas de dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

PALAVRAS-CHAVES	ENCONTRADOS	IDENTIFICADOS	SELECIONADOS
escola do campo e práticas pedagógicas	29	5	2
educação especial e educação do campo	10	0	0
transtorno do espectro autista e educação do campo	2	0	0

Fonte: própria autora.

Considerando os critérios de inclusão e exclusão já citados, a segunda busca foi focada na temática da Educação do Campo e Educação Especial, contando com as palavras-chave mencionadas. Cumprindo com o proposto pela temática, localizou-se 41 trabalhos. Na segunda etapa, foram excluídos, por análise de títulos, 36 trabalhos, restando 5 pertinentes a temática de estudo e sendo selecionados 2 trabalhos ao final, após a leitura dos resumos para serem analisados.

Após os dois momentos de busca, somaram-se seis dissertações e uma tese para a leitura na íntegra dos trabalhos e discussão, como mostra o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre Educação do campo, práticas pedagógicas e Transtorno do Espectro Autista

Autor	Título	Instituição	Ano
VECCHIA	Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor	UNICENTRO ¹ Dissertação	2017
AZEVEDO	Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura	UFRN ² Dissertação	2017
SANTOS	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	UFES ³ Tese	2017
SANTOS	A criança com Transtorno do Espectro Autista na sala regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB	UFPB ⁴ Dissertação	2020
FERREIRA	Percepção docente sobre as práticas pedagógicas e a criança com autismo	UCB ⁵ Dissertação	2020
BISPO	Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia	UFRB ⁶ Dissertação	2018
SILVA	Práticas pedagógicas de Educação do Campo nas escolas dos assentamentos Zumbi dos Palmares e Tiradentes – Mari-PB: avanços e desafios	UFPB Dissertação	2020

Fonte: própria autora.

Legenda: (1) UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná; (2) UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte; (3) UFES – Universidade Federal do Espírito Santos; (4) UFPB – Universidade Federal da Paraíba; (5) UCB – Universidade Católica de Brasília; (6) UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Após a leitura de todos os trabalhos, foi evidenciado que a dissertação de Vecchia (2017) discutiu a importância das práticas pedagógicas na escolarização de crianças com transtorno do espectro autista incluídas em salas comuns. Na pesquisa se discutiu sobre a perspectiva do professor em relação a compreensão da comunicação e interação dessas crianças para que haja um aprendizado relevante.

É possível observar que Vecchia (2017) trouxe um olhar mais focado na mediação dos professores das escolas regulares e que o quanto é importante a formação e práticas pedagógicas para que a escolarização dessas crianças seja significativa. A autora ainda citou que “a escola, como o professor, tem um grande papel no ensino-aprendizagem dessa criança com uma limitação ou dificuldade. Ele é o mediador para que esse desenvolvimento do aprendizado ocorra.” (VECCHIA, 2017, p. 13).

A pesquisa de Vecchia (2017) foi feita com quatro professoras de duas escolas municipais que atendem as crianças com o transtorno do espectro autista em classe comum, trabalhando com a análise do discurso por meio de entrevista e observação. A autora pôde constatar em sua pesquisa que algumas crianças tinham a ausência da fala e os professores relataram dificuldades em usar instrumentos de intervenção para comunicação.

Portanto, pode-se notar o quanto a formação é importante para que esses professores possam trabalhar de forma inclusiva e desenvolver práticas pedagógicas que sejam eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. A própria autora Vecchia (2017) relatou em suas considerações sobre essa importância e o quanto o tema traz reflexão para maiores contribuições de intervenção.

A pesquisa de Azevedo (2017) já traz uma revisão integrativa da literatura sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular, com a análise de vinte teses e dissertações.

Em sua análise, Azevedo (2017) analisou o perfil dos professores e alunos; estratégias de ensino; as habilidades trabalhadas pelos professores e efeitos das práticas pedagógicas. A partir disto, Azevedo (2017) esclareceu que a maioria dos professores não tinha conhecimento profundo sobre o transtorno do espectro autista e tinham pouca experiência de trabalho com esses alunos.

Azevedo (2017) abordou também que os alunos com o transtorno do espectro autista tinham a ausência da fala e a dificuldade de interação social. A autora discutiu que as estratégias de ensino para trabalhar as habilidades desses alunos são inadequadas e fora do contexto do que foi proposto em sala de aula. Pode-se notar então, mais uma vez, a falta de preparo e de formação dos professores para se trabalhar com alunos com transtorno do espectro autista.

Dentre essas pesquisas, a única tese escolhida de acordo com o tema, foi a de Santos (2017), que retratou acerca dos movimentos de construção das práticas pedagógicas para os alunos com transtorno do espectro autista do primeiro ano do Ensino Fundamental. Em sua tese, Santos (2017) realizou a pesquisa em duas turmas do município de Serra – Espírito Santo, focando nas práticas pedagógicas destinadas para três crianças com transtorno do espectro autista.

Santos (2017) esclareceu que seu objetivo era clarificar conceitos e ideias diante de tantas informações, muitas vezes distorcidas em relação ao transtorno do espectro autista. Diante da pesquisa, os participantes relataram:

(...) A falta de preparação para atuar com os alunos com autismo, resultado da limitação na formação inicial e continuada; a dinâmica turbulenta da escola diante das demandas de alunos com deficiência, com problemas no acompanhamento das famílias e os que não acompanhavam o ritmo da turma; a falta de pessoas para apoio nas salas de aula; e os poucos momentos de planejamento coletivo. Além dessas questões, várias vezes eles indicaram que, no caso de João, sua resistência em permanecer na escola também era um impeditivo para a organização da prática pedagógica considerando sua participação na turma. (SANTOS, 2017, p. 179).

Santos (2017) destacou ainda que reconheceu a necessidade de mais suportes na prática pedagógica, como também a importância da formação dos professores, do apoio escolar e da família para que a construção desse envolvimento para um melhor desenvolvimento para as crianças possa ser feita de maneira gradativa e significativa. A pesquisa ainda apontou que é necessário a paciência, a insistência, o estudo e a perseverança na prática pedagógica para as crianças com transtorno do espectro autista.

A pesquisa de Santos (2020) buscou compreender em que medida se efetiva a inclusão educacional de crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil, considerando as políticas educacionais de inclusão e as práticas pedagógicas. O lócus de pesquisa foi um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) em João Pessoa na Paraíba, seguindo de vinte participantes para realização da pesquisa de campo.

Segundo Santos (2020), as práticas pedagógicas para a inclusão das crianças com transtorno do espectro autista carecem de uma sistematização que oportunize mais participação dessas crianças e que considerem adequações curriculares de acordo com suas necessidades, a fim de oportunizar aprendizagem e desenvolvimento também nas salas comuns do sistema regular de ensino.

Santos (2020, p. 10) ainda destacou que os professores “necessitam de aprimoramento como formações permanentes que abordem com profundidade sobre a inclusão; priorização de profissionais especializados para o acompanhamento das crianças nas salas regulares e investimentos em materiais, tempos e espaços”, portanto, é visto que a pesquisa também demonstra a falta de conhecimento e práticas realmente efetivas para o desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista.

A pesquisa de Ferreira (2020) abordou a percepção docente sobre as práticas pedagógicas e a criança com transtorno do espectro autista. Nesse estudo, foi feita uma pesquisa baseada no método cartográfico, em que se utilizou questionário e entrevistas na perspectiva cartográfica nas escolas de rede pública do Distrito Federal, em Brasília.

Ferreira (2020) retratou, em sua pesquisa, as dificuldades enfrentadas no uso de tecnologias para a formação continuada dos professores, pois na época da pesquisa as formações propostas eram de maneira remota, mas muitos professores não tinham a facilidade com manuseio para a realização das formações.

É possível observar ainda que Ferreira (2020) trouxe resultados em que demonstra que ainda há um déficit na formação dos profissionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apesar de 72% das respostas constatarem que os professores conhecem a necessidade de ter uma metodologia diferenciada de alfabetização para crianças com transtorno do espectro autista para se estabelecer estratégias pedagógicas mais condizentes com suas necessidades.

Para a contextualização nas escolas do campo, foram selecionadas duas dissertações e uma delas foi a de Bispo (2018), que investigou sobre práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo em Dom Macedo Costa na Bahia. Sua pesquisa parte da compreensão de como as educadoras que lecionam nessas escolas trabalham as possibilidades e limites nessas situações.

Bispo (2018) destacou que os resultados mostraram limites como a infraestrutura das escolas, condições de trabalho precárias, desvalorização da profissão docente, falta de recursos e formação inadequada para as educadoras. Todavia, ainda verificou que as escolas do campo traziam as possibilidades para a valorização da heterogeneidade das turmas, mostraram uma aprendizagem contextualizada com a comunidade e a construção do Projeto Político-Pedagógico.

No estudo de Bispo (2018), pode-se observar que as escolas do campo ainda possuem muitas dificuldades para realização de uma educação contextualizada com a comunidade, além de que o autor constatou:

(...) a necessidade quanto a organização da prática pedagógica das escolas multisseriadas, no intuito de favorecer a formação de sujeitos que busquem o acesso as políticas públicas, dos recursos e instrumentos legais já estabelecidos em prol da Educação do Campo. É preciso haver uma conexão de suas práticas com os princípios, desafios e diretrizes construídos com as diversas lutas dos movimentos

sociais e institucionais para a Educação do Campo. Quanto mais pesquisas, estudos e debates se estabelecer sobre essa realidade, maior a possibilidade de se fortalecer essa conexão. (BISPO, 2018, p. 96).

A outra pesquisa é a de Silva (2020), que analisou os avanços e desafios de práticas pedagógicas de Educação do Campo desenvolvidas nas Escolas Zumbi dos Palmares e Tiradentes, situadas em assentamentos de mesmo nome, no município de Mari na Paraíba. Silva (2020) abordou os conceitos e discutiu em sua pesquisa sobre os avanços e desafios históricos que a Educação do Campo na Paraíba teve, podendo destacar que a luta para uma educação de qualidade ainda continua.

Silva (2020) fez sua pesquisa com sete pessoas das escolas por meio de uma entrevista semiestruturada, como também uma análise do Projeto Político Pedagógico das escolas, Regimento Interno, relatórios e materiais construídos durante as formações e os documentos da legislação educacional.

Silva (2020) esclareceu que os resultados da pesquisa não foram tão promissores, apesar das formações e todos os recursos que as escolas tinham, destacando que:

Apesar da inserção da proposta de Educação do Campo a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas durante a execução de projetos de extensão voltados para a formação continuada com as/os educadoras/es e a equipe pedagógica das escolas pesquisadas, atualmente as práticas pedagógicas de Educação do Campo, embora tenham sido inseridas no Projeto Político Pedagógico das escolas, não se materializam de forma contínua no processo educativo dessas instituições, restando apenas algumas experiências esporádicas dessa proposta, que ainda alimenta de modo exíguo as práticas na atualidade. (SILVA, 2020, p. 87).

Pode-se observar que as duas pesquisas que abordaram a Educação do Campo e as práticas pedagógicas nesse contexto, apesar de mesmo apresentar cursos de formação e extensão, os professores ainda apresentam dificuldades pedagógicas e também não tem a valorização profissional para se construir uma educação fundamentada no contexto das comunidades do campo.

Portanto, pode-se refletir que os estudos citados mostraram a carência de conhecimento sobre o transtorno do espectro autista, a necessidade de formação mais específica e profunda sobre inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, a falta de aprofundamento em práticas pedagógicas significativas diante o contexto de cada escola e comunidade, como também pode-se observar que nenhum dos estudos selecionados abordou

o tema de Educação do Campo e transtorno do espectro autista ou com o foco na Educação Especial.

Visto a importância da formação docente, as práticas pedagógicas e o conhecimento sobre Educação do Campo com a interface com as crianças com transtorno do espectro autista, é necessária toda esta investigação para que haja novos olhares e perspectivas de estudo diante dos limites com essas temáticas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Método

A abordagem metodológica que se fez presente nesta pesquisa é qualitativa, e quanto aos seus objetivos de cunho exploratório, pois possibilita uma visão mais ampla a respeito do fato estudado, podendo obter respostas mais aprofundadas em relação a outras vertentes do assunto, fundamentado em Godoy (1995, p. 57).

Na pesquisa qualitativa a finalidade é obter resultados voltados para compreender as atitudes, motivações e comportamentos de determinado fato e a entender o problema de vários pontos de vista. É importante ressaltar que, a pesquisa qualitativa deve-se levar diversas variáveis sobre o fato estudado e saber compreender, discutir e refletir para melhores contribuições. Deslauriers (1991) afirmou que o objetivo da pesquisa qualitativa é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, capaz de produzir novas informações.

Assim, esta pesquisa visou trabalhar de uma forma a obter informações sobre a realidade local e compreender a percepção de professores a respeito das práticas pedagógicas e as conquistas e os desafios para a educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo da Paraíba.

4.2 Procedimentos de coleta dos dados

Inicialmente, foi feito um mapeamento geral de todos os municípios da Paraíba, a partir dos dados do censo escolar de 2021, para obter informações de quantas escolas do campo (zona rural) tinha em cada localidade. Foi organizado uma planilha com todos os 224 municípios por ordem alfabética e foi colocado a quantidade de escolas urbanas, escolas rurais e escolas na zona rural de cada município.

Depois do mapeamento geral, foi feita uma divisão por mesorregiões, onde a mata paraibana apresentou 202 escolas do campo; o agreste apresentou 403 escolas do campo; Borborema apresentou 111 escolas do campo e o sertão paraibano apresentou 280 escolas do campo.

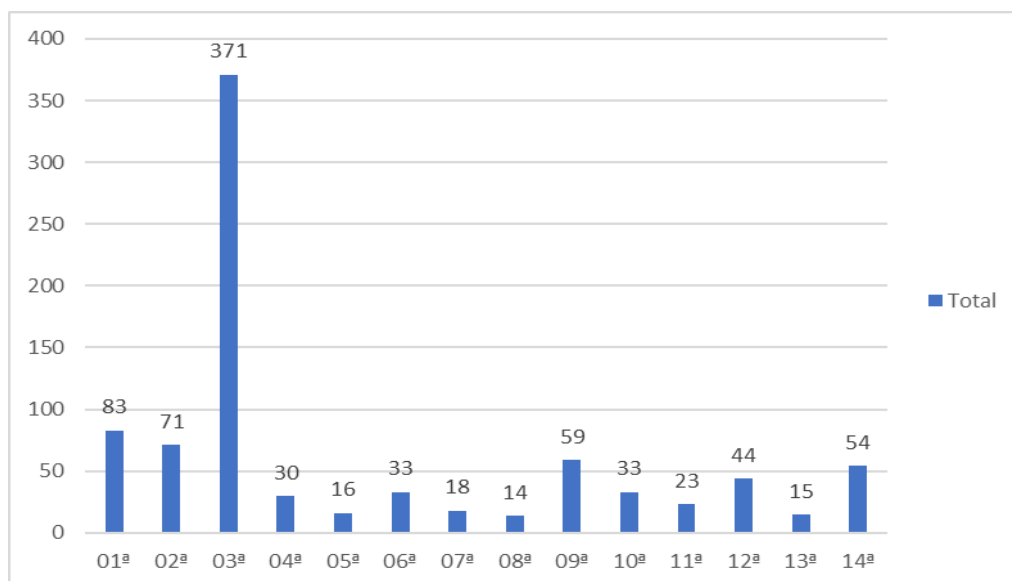
A partir disto, entrou-se em contato com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para coletar as informações acerca das matrículas de crianças com transtorno do espectro autista por município. Foi feita a visita na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para resolver a solicitação que já estava aberta. Inicialmente a solicitação foi negada, pois se tratava de dados precisos.

Diante disto, foi informado que era preciso ir ao Departamento de Educação e abrir um processo para avaliação. Foi preciso fazer um ofício e a abertura de processo para a autorização do secretário para que as informações fossem obtidas.

O processo ficou mais de um mês sem resposta, mas depois de uma segunda visita e pedido de urgência foi dada a autorização do secretário em janeiro de 2022 e foi encaminhado ao setor responsável para que essas informações fossem repassadas para dar continuidade a todo o processo de coleta de dados.

Após a coleta dessas informações, foi realizada a seleção dos municípios por mesorregiões que tinham as escolas do campo com mais matrículas de crianças com transtorno do espectro autista. Foram analisados os dados e criado um gráfico com foco nas Gerências Regionais de Educação (GRE) para obter uma base de quais dessas gerências tinham mais alunos com transtorno do espectro autista matriculados, como mostra o gráfico 3:

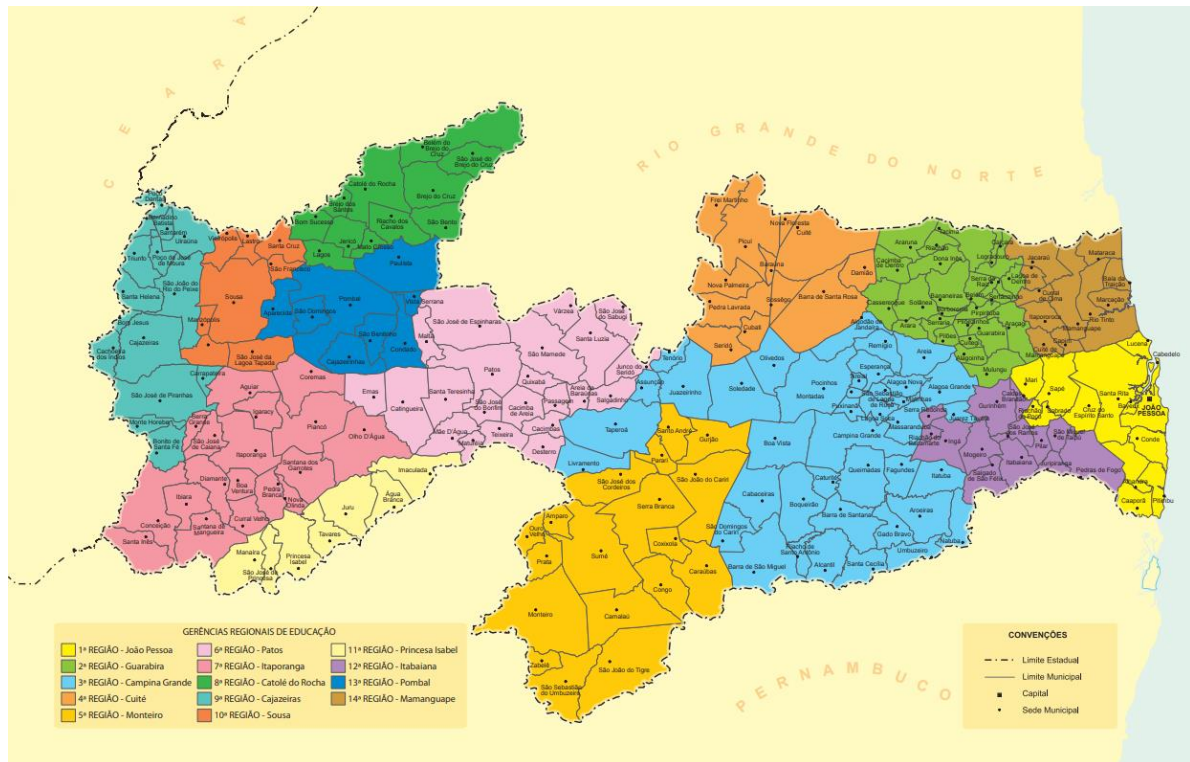
Gráfico 3 – Sobre Matrículas de alunos com transtorno do espectro autista por GRE.



Fonte: produção própria.

Segue o mapa 1 para a localização da divisão das Gerências Regionais de Educação do Estado da Paraíba.

Mapa 1 – Divisão das Gerências Regionais de Educação



Fonte: http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/04/MAPA-PB-GREs.eps_.pdf

Posteriormente, notou-se que a 3ª Gerência Regional de Educação obteve mais resultados de matrículas de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo do Estado da Paraíba. Então foi feita uma busca por municípios da 3ª Gerência Regional de Educação para se obter a quantidade de matrículas desses alunos. Segue a tabela 3 com os resultados:

Tabela 3 – Municípios do 3ª GRE com as respectivas matrículas de alunos com transtorno do espectro autista

Municípios da 3ª GRE	Matrículas de Alunos com TEA
Alagoa Grande	13
Alagoa Nova	18
Alcantil	20
Arara	0
Areia	3
Areial	2
Aroeiras	1
Barra de Santana	4
Barra de São Miguel	9
Boa Vista	2
Boqueirão	1
Cabaceiras	4
Campina Grande	83
Caturité	4
Esperança	10
Fagundes	1
Gado Bravo	5
Itatuba	1
Juazeirinho	8
Lagoa Seca	27
Livramento	0
Massaranduba	3
Matinhas	1
Montadas	4
Natuba	37
Olivedos	3
Pocinhos	10
Puxinanã	14
Queimadas	69
Remígio	4
Riacho de Santo Antônio	1
Santa Cecília	2
São Sebastião de Lagoa de Roça	3
Serra Redonda	1
Soledade	0
Taperoá	1
Umbuzeiro	2

Fonte: produção própria.

Logo, para a viabilidade da pesquisa em nível de mestrado, foi escolhido os seis municípios com mais matrículas de alunos com transtorno do espectro autista, que foram: Campina Grande, Natuba, Queimadas, Lagoa Seca, Alcantil e Alagoa Nova. Em seguida, entrou-se em contato com esses municípios por e-mail, telefone e pelas redes sociais para explicar sobre a pesquisa, se obter uma parceria para a realização do estudo e assim a anuência do município para o projeto ser submetido ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos.

Após esses contatos, dois desses municípios responderam e aceitaram colaborar com a pesquisa. Com as autorizações desses municípios, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (ver ANEXO). Assim, foi marcada uma reunião online com os responsáveis de cada município pelo *Google Meet*, vinculando a pesquisa com o projeto de extensão: “Práticas pedagógicas inclusivas na Educação do Campo da Paraíba”.

O projeto de extensão foi uma oportunidade criada devido a essa pesquisa de mestrado e trouxe reuniões ricas sobre a temática. Assim, para a aplicação do questionário os professores que participaram do projeto de extensão responderam o questionário durante as primeiras reuniões do projeto de extensão. O questionário foi online pela plataforma do *Google Forms* com os professores das escolas desses municípios com o intuito de analisar a percepção das práticas pedagógicas com as crianças com o transtorno do espectro autista por esses professores.

O questionário foi criado e revisado após a análise de juízes - docentes, discentes da graduação e pós-graduação e professores da educação básica - de um grupo de pesquisa da área da Educação Especial. O questionário foi lido e analisado coletivamente por meio de uma reunião no *Google Meet* com esses juízes e modificado a partir das discussões de ideias sobre as seções do questionário.

Ao início do questionário foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para os professores. O questionário foi então dividido por seções para uma adequada coleta e análise dos dados, a saber: a primeira seção foi sobre a formação desses professores; a segunda seção foi sobre a Educação Especial; a terceira seção foi sobre planejamento e recursos da Educação Especial; a quarta seção foi sobre práticas pedagógicas e avaliação e a quinta seção foi sobre Educação do Campo e Educação Especial (ver APÊNDICE B). As perguntas contaram com questões abertas e fechadas, possibilitando que os participantes pudessem responder à vontade, de acordo com Gil (2011).

Diante disto, foi feita a coleta dos dados desses questionários para análise e descrição da pesquisa para buscar identificar, ou ainda, descobrir novos acontecimentos ou até mesmo relações através do contato com esses professores.

4.3 Participantes e espaço da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram professores de classes comuns do sistema regular de ensino, da modalidade de Educação do Campo de dois municípios do estado da Paraíba da 3ª Gerência Regional de Educação.

Os participantes da pesquisa são de escolas que possuem o maior número de alunos com transtorno do espectro autista matriculados nesses municípios. Dessa forma, foi escolhido o foco nos professores, para que o objetivo da pesquisa fosse cumprido e pudesse contribuir com a reflexão da análise da percepção de professores a respeito das práticas pedagógicas e as conquistas e os desafios para a educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo da Paraíba. Portanto, o foco na perspectiva do professor diante as práticas pedagógicas é de extrema importância para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista, pois é fundamental o professor reconhecer o seu papel e tentar alcançar a inclusão desses alunos.

O quadro 2, que segue, apresenta as informações das professoras participantes da pesquisa:

Quadro 2 – Informações iniciais sobre os participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Turma	Município
Professora 1	55	Fundamental I	X
Professora 2	42	Educação Infantil	X
Professora 3	46	Educação Infantil	X
Professora 4	32	Educação Infantil	Y
Professora 5	37	Educação Infantil	Y
Professora 6	51	Fundamental I	Y
Professora 7	41	Fundamental I	Y
Professora 8	34	Educação Infantil	Y

Fonte: Própria autora.

É possível observar pelo quadro 2 que todas são mulheres com idades diferentes e podem ter vivências diferentes mesmo sendo do mesmo local de trabalho. Como é possível ver também, três são do município de X e cinco são do município de Y. É importante mencionar que mesmo escolhendo esses municípios, nem todos os professores participaram da pesquisa, mas as professoras que participaram ficaram satisfeitas em contribuir.

Outra informação importante é que três são professoras do Fundamental I e as outras cinco são da Educação Infantil, ou seja, são níveis de ensino diferente e contribuíram com outra percepção de ensino.

Na pesquisa inicial coletada pela Secretaria de Educação da Paraíba, o município X apresentou 18 alunos matriculados com transtorno do espectro autista em escolas do campo. O município apresenta um pouco mais de 20 mil habitantes e se localiza no Agreste paraibano e a pesquisa foi feita com os professores que trabalham com esses alunos nessa região.

O segundo espaço foi no município Y, que apresentou 27 alunos matriculados com transtorno do espectro autista em escolas do campo. O município apresenta um pouco mais de 27 mil habitantes e o município também é localizado no Agreste paraibano. Os demais professores participantes dessa pesquisa foram desse local.

A pesquisa foi direcionada aos professores para analisar as suas percepções diante as práticas pedagógicas com os alunos com transtorno do espectro autistas nas escolas do campo que eles trabalhavam, então os participantes da pesquisa trabalham com alunos com transtorno do espectro autista e são professores de escolas do campo.

4.4 Procedimento de análise de dados

Na análise dos dados foi realizada a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), que é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito ou observado pelo pesquisador. Na análise do questionário, foi abordado os assuntos em categorias que auxiliaram na compreensão do que está por trás dos dados coletados.

Inicialmente, nas orientações, foi feita uma análise das ideias iniciais e o que foi colocado como estrutura de referencial teórico para estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. Após uma segunda estruturação e escrita do

referencial teórico, foi feita a aplicação e a análise do material coletado para que ocorresse a discussão dos resultados.

De forma geral, portanto, houve a fase da extração dos dados dos questionários, no segundo momento a sistematização dos dados de acordo com as seções aplicadas no questionário, em seguida a leitura e interpretação dos dados destacando informações pertinentes para formação das categorias e por fim, a interpretação destes com os registros dos dados coletados para análise respaldadas no referencial teórico.

Assim, essa transcrição dos fatos foi organizada em duas categorias de análises. A primeira foi as práticas pedagógicas na percepção dos professores que discutiu e analisou sobre alguns contextos que envolvem a prática pedagógica para uma melhor compreensão do estudo da pesquisa. Assim, nessa categoria foram feitas cinco subcategorias: “A percepção dos professores sobre o transtorno do espectro autista”; “A formação dos professores para suas práticas pedagógicas”; “O planejamento pedagógico para inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista”; “Atividades utilizadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas” e “Serviços de acessibilidade como suporte para as práticas pedagógicas”.

A segunda categoria foram os desafios e as conquistas das práticas pedagógicas na percepção dos professores que discutiu e analisou sobre o que as professoras consideram sobre esses dois pontos para suas práticas. Assim, nela foram feitas duas subcategorias: “Os desafios das práticas pedagógicas para os professores” e “As conquistas das práticas pedagógicas para os professores”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 As práticas pedagógicas na percepção dos professores

Este capítulo foi elaborado para uma discussão mais conjunta sobre toda a ideia de práticas pedagógicas. Portanto, foram criadas duas categorias de análise para uma melhor compreensão dos assuntos analisados na pesquisa.

A autora Franco (2016, p. 536) comenta que há uma “certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aula, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula”, porém, o conceito de práticas pedagógicas, como já foi citado na pesquisa, se refere a um amplo significado, pois envolve não só as questões de professor e aluno dentro da sala de aula, mas tudo que envolve o processo educacional, como a questão social, a familiar e todos os aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, entender que as práticas pedagógicas fazem parte de um grande conjunto intencional para formação de cidadãos críticos na sociedade é saber que não se trata de repasse ou transmissão de conhecimentos, onde os alunos têm o dever de absorver e acumular as informações que se julgam necessárias para sua “formação”.

Assim, toda a escola e a equipe educacional juntamente com a família e não apenas os professores fazem parte dessa conjuntura e traçam novos caminhos e ações para que o processo de aprendizagem alcance os resultados esperados, portanto, as práticas pedagógicas são:

[...] são carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2015, p. 604).

Para que isto fica compreensível nesta pesquisa, foi discutido sobre alguns desses aspectos que envolve toda a prática pedagógica e como os professores que participaram desta pesquisa tem como percepção sobre cada um desses assuntos. Cabe ressaltar que determinados aspectos da prática pedagógica como a aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista não foram discutidos, pelos limites de uma pesquisa de mestrado.

5.1.1 A percepção dos professores sobre o transtorno do espectro autista

Discutir sobre práticas pedagógicas na perspectiva do professor é fundamental que o próprio professor tenha o olhar crítico para a sua atuação profissional e para todo o contexto histórico-social dos seus alunos, pois esses conhecimentos podem influenciar de certa forma nos processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Assim, para refletirmos quanto a ação dos professores em relação as práticas pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista, é necessário olharmos para o que esses professores entendem sobre o assunto.

Diante disto, uma das primeiras coisas perguntadas para os professores foi sobre seu conhecimento sobre o transtorno do espectro autista, pois alcançar uma aprendizagem a partir de práticas pedagógicas com os alunos com transtorno do espectro autista requer não só uma boa relação entre escola, família, aluno e a realidade em que ele está inserido, mas o conhecimento que o professor tem para trabalhar todos os aspectos do cotidiano, as habilidades e as dificuldades do aluno para que ele se sinta interessado em aprender os temas abordados e se desenvolver.

Assim, foi questionado sobre o que as professoras entendiam sobre o transtorno do espectro autista. E as respostas de alguma delas foram:

A definição exata não sei ao certo e é a primeira vez que lido com uma criança com esse problema, mas é uma condição que compromete o desenvolvimento social. (Professora 1)

O autismo é uma condição neurológica que a criança apresenta, e como professora de um aluno autista, tento ao máximo continuar a buscar informações sobre o assunto. (Professora 3)

Acredito que responderia melhor se soubesse a definição exata, mas posso dizer que é um transtorno que apresenta dificuldades de linguagem e de comunicação. (Professora 5)

Acho que por conta de fatores apresentam a deficiência, e as limitações interfere no processo de aprendizagem. (Professora 6)

O autismo é uma deficiência que compromete algumas áreas, principalmente a social. (Professora 8)

Nota-se que algumas professoras tem certa dificuldade em identificar o que é o transtorno do espectro autista, bem como suas características que não foram citadas detalhadamente, focando-se em concepções básicas e sem muito aprofundamento, mesmo que

algumas delas falaram de acordo com o DSM-V e esse conhecimento sobre o transtorno do espectro autista é muito relevante, pois como aborda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os professores devem ter formação inicial e continuada que abordem conhecimentos iniciais até os específicos para poder realizar utilizar de práticas que se adaptam com esses alunos e sigam um planejamento flexível (BRASIL, 2008).

Dessa forma, Oliveira (2012) destacou que os professores se sentem despreparados para lidar com a educação inclusiva. Sabe-se que o conhecimento dos professores é fundamental para uma convivência dentro e fora da sala de aula, pois suas ações pedagógicas remetem não só ao que vivenciam, mas aos conhecimentos que tem para que possam trabalhar com toda equipe e obter resultados melhores.

Já para outras professoras as respostas foram mais conclusivas:

É um comprometimento neurológico e no desenvolvimento, que afetam áreas de comunicação e interação social. (Professora 2)

O transtorno do espectro autista é conhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento que pode afetar diversas áreas, principalmente a comunicação. (Professora 4)

Um transtorno neurológico que apresenta dificuldades na interação e comunicação social. (Professora 7)

Assim, com esses relatos algumas delas mostraram mais conhecimentos e usaram de conceitos mais amplos sobre o transtorno do espectro autista. As professoras 2, 4 e 7 falaram de modo aproximado, do critério científico estabelecido pelo DSM-V para o diagnóstico do transtorno do espectro autista, as demais professoras usaram termos mais do senso comum.

Sabe-se que a sala de aula é um ambiente em que esses alunos com o transtorno do espectro autista vão ter seus primeiros vínculos e contatos sem ser com os familiares e pessoas que estavam acostumados. Por isso, é tão importante que o professor saiba sobre o assunto para que possa auxiliar no diagnóstico precoce da criança, caso ainda esteja em investigação.

O papel do professor diante aos alunos com o transtorno do espectro autista também é auxiliar e promover o desenvolvimento desses alunos com práticas pedagógicas que incluam e sejam efetivas no processo de aprendizagem. Para isso, os professores precisam está sempre buscando se capacitar e ter uma formação que auxiliem em sua atuação profissional. Neste sentido, é importante destacar que:

[...] para uma educação efetivamente inclusiva é necessário que o processo educativo seja desenvolvido a partir da recriação da prática pedagógica, da importância dada à ação e à centralidade do sujeito, a flexibilidade da estrutura metodológica, a participação de todos. (BAPTISTA, 2002, p. 109).

Assim, diante as reflexões, foi importante também questionar se já tinham feito algum curso sobre transtorno do espectro autista e apenas a professora 4 respondeu o seguinte: “Sim, estou cursando ABA -Análise do Comportamento Aplicada e Neuropsicopedagogia.”. As demais apenas responderam que não, podendo entender então a resposta dessa professora sobre o conceito do transtorno do espectro autista, onde ela foi a mais completa na questão.

Portanto, é importante todos esses conhecimentos para realizar práticas pedagógicas que contemplem as várias realidades. Um planejamento pode ser construído de forma coerente com as abordagens didáticas, pedagógicas, bem como as concepções de currículo para inclusão dos alunos com o transtorno do espectro autista. E ainda, possuir referências dentro e fora da escola a partir dos condicionantes socioculturais, pedagógicos e políticos.

5.1.2 A formação dos professores para suas práticas pedagógicas

Outro ponto importante para as práticas pedagógicas é a formação dos professores na sua atuação profissional. Os professores lidam com muitas situações na escola e ter um aluno com o transtorno do espectro autista pode gerar um sentimento de insegurança, seja pelo despreparo ou medo de lidar com algo diferente do habitual. Assim, é preciso não só entender sobre o transtorno do espectro autista, mas é necessário saber como incluir esse aluno na sala de aula para que seu processo de aprendizagem se desenvolva.

Dessa maneira, a formação dos professores é um outro caminho para que as práticas pedagógicas realizadas por esses professores alcancem ainda mais resultados em cada processo de ensino-aprendizagem. O professor enfrenta grandes paradigmas na sala de aula diante esses processos educacionais e por isso, a formação é um aliado nesse percurso. Segundo Oliveira (2012):

[...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola. (OLIVEIRA, 2012, p. 143).

Portanto, a formação dos professores é um recurso para que essas ações pedagógicas sejam embasadas na teoria e fundamentadas na prática em prol de todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, foi questionado sobre a formação inicial das professoras e o quadro 3 abaixo foi para uma melhor compreensão:

Quadro 3 – Dados sobre a formação das professoras participantes

Participantes	Graduação	Especialização
Professora 1	Outra licenciatura	Nenhuma
Professora 2	Pedagogia	Educação Especial
Professora 3	Pedagogia	Nenhuma
Professora 4	Pedagogia	Educação Especial e cursa Neuropsicopedagogia
Professora 5	Pedagogia	Nenhuma
Professora 6	Outra licenciatura	Educação Infantil
Professora 7	Pedagogia	Nenhuma
Professora 8	Pedagogia	Nenhuma

Fonte: própria autora

É possível observar que duas professoras não são pedagogas, mas diante a pesquisa, no quadro 3 sobre os participantes, essas mesmas professoras atuam no ensino fundamental I então por isso tem outra licenciatura.

Em relação à formação, nota-se que seis delas são pedagogas e três têm alguma especialização, duas em Educação Especial e uma em Educação Infantil. Nota-se que a professora 4 tem a sua segunda especialização.

Para que ficasse mais claro, foi questionado sobre os cursos de formação que já tinham feito durante suas atuações profissionais e as respostas foram as seguintes:

Só formações da SME [Secretaria Municipal de Educação] (Professora 1)

Formações do município em Educação Especial e Inclusiva (Professora 2)

Não, nenhum. (Professora 3)

Já, fiz uma formação em Educação Especial pelo município. (Professora 4)

Fiz os cursos de formação da SME [Secretaria Municipal de Educação] (Professora 5)

Não (Professora 6)

Já fiz formação continuada em Educação Inclusiva (Professora 7)

Não (Professora 8)

Destaca-se que a maioria já fez ou faz algum curso de formação sobre Educação Especial, o que é contraditório já que o transtorno do espectro autista é estudado nessas perspectivas, e no questionário algumas ainda não estavam firmes sobre o assunto.

Sabe-se que a área da Educação Especial é fundamental para inclusão dos alunos do público-alvo de Educação Inclusiva, portanto é muito importante que os professores e educadores tenham essa reflexão de que a formação não é apenas mais algo técnico e sim uma contribuição para o ensino regular. Nas palavras de Bueno (1999, p. 158-159):

O fato de a formação de professores para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com pouca formação como professor. Isto é, na medida em que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valnir Chagas, considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas dariam conta da formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental. Por outro lado, na medida em que estas habilitações centraram a formação de professores especializados nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais, uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

Portanto, se implica dizer que a Educação Especial é algo muito maior que disciplinas em ensino superior, pode-se dizer que é também uma formação docente que trará meios mais consistentes para que os professores atendam os alunos com mais especificidade e tenham processos pedagógicos que não resultem mais nos obstáculos e sim nas conquistas.

Dessa forma, a importância da valorização e reflexão das universidades e escolas sobre a Educação Especial pode permitir que haja mais comprometimento e responsabilidade para que o processo educacional seja efetivo em todos os âmbitos.

Assim, todo o percurso que esses professores tiveram interfere diretamente nas práticas pedagógicas, pois essas práticas estão ligadas também a formação inicial e continuada

dos professores. Dessa forma, auxiliando na maneira de suas ações pedagógicas e do conhecimento que tem para que os alunos obtendo trocas reais com esses professores.

Segundo Almeida (2021, p. 18) é possível observar que:

Nos últimos anos, no Brasil, adensou-se a discussão relativa à formação para a docência e novas disposições normativas e políticas governamentais foram consolidadas tendo em vista, em última instância, melhor qualificar as aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens no país. Essas disposições se colocam como um desafio na direção do desenvolvimento de ações que propiciem sua concreta realização nas práticas socioeducacionais nas diferentes realidades. (ALMEIDA, 2021, p. 18).

Portanto, todas as professoras devem entender que sua atuação profissional e seus conhecimentos sobre a sua prática docente vai possibilitar práticas pedagógicas mais efetivas no processo educacional que estão inseridas. “Assim, torna-se imprescindível ao docente aprofundar conhecimentos teóricos que possam iluminar sua prática e confrontar-se com desafios, tais como lidar com a inclusão e a diversidade.” (MAGALHÃES, 2009, p. 49).

Dessa maneira, a formação não está sendo tratada como algo totalmente responsável pelas ações pedagógicas dos professores, pois muitos professores aprendem com suas vivências e suas próprias experiências, porém, não deixa de ser uma aliada para que as práticas pedagógicas sejam mais bem realizadas. Diante isto, Orrú (2003) descreveu sobre essa formação:

A formação docente não pode acontecer desvinculada do contexto sociocultural que o contorna, não pode ocorrer de forma fragmentada à realidade vigente. Caso se dê desta maneira, o docente encontrar-se-á desajustado e inapto para assumir seu posto de educador, pois sua formação não corresponderá às exigências do real cotidiano. (ORRÚ, 2003, p. 9).

Portanto, diante os relatos sobre a formação das professoras, é possível observar que algumas tem a formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas em sala de aula, outras ainda só contam com sua formação inicial e experiências diárias para trabalhar nesse contexto social e no campo da Educação Especial.

Dessa forma, cabe também a essas professoras reconhecerem que a sua formação não é apenas para seu currículo profissional, mas para aprimorar suas estratégias e auxiliar ainda mais no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, mesmo que não seja da

responsabilidade total delas e saibam que toda a escola e equipe precise cooperar com essas práticas pedagógicas.

5.1.3 O planejamento pedagógico para inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista

A essência para práticas pedagógicas que incluam os alunos com o transtorno do espectro autista são as flexibilidades de estratégias e os planejamentos pedagógicos pensados individualmente para que seja possível o cumprimento das metas e objetivos desses alunos de acordo com suas necessidades. Jesus e Germano (2013) destacaram que:

O planejamento na educação é um momento que possibilita o professor encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, onde o professor não somente escolhe os conteúdos a serem passados, mas faz todo um processo de acompanhamento onde diagnostica os avanços e dificuldades de toda a turma e também de forma individual, já que é fundamental o professor levar em consideração as peculiaridades e as especificidades de cada criança, já que cada uma tem seu modo de agir, pensar e sentir. (JESUS; GERMANO, 2013, p. 3).

Assim, diante do que já foi refletido nas outras categorias, é importante lembrar que as práticas pedagógicas precisam também ser planejadas e direcionadas. Desta forma, foi questionado sobre o planejamento pedagógico diante da inclusão dos alunos com o transtorno do espectro autista, as professoras responderam:

O planejamento regular e adaptado para ela, de acordo com as necessidades dela. (Professora 1)

Feito por cada professor em sua disciplina, mas de forma interdisciplinar para gerar mais adequação as necessidades dele. (Professora 2)

O planejamento é mensal e geralmente trabalho com pinturas, números com cores, formas geométricas onde ele se sente mais confortável... (Professora 3)

O plano pedagógico é feito com a equipe escolar mensalmente e se dar através de pesquisas e as singularidades e realidades de cada aluno para um melhor aprendizado. (Professora 4)

Planejamos mensal e elaboramos o PEI de cada aluno de acordo com os planos anteriores para adaptar de acordo com as necessidades deles e a realidade cultural. (Professora 5)

Planejamos sempre com a cuidadora para um desenvolvimento significativo com atividades de forma leve e lúdicas. (Professora 6)

Planejo mensalmente com atividades que tenham alternativas facilitadoras para os alunos e suas habilidades, como exemplo: tamanho da letra, tipo de letra etc. (Professora 7)

Procuro planejar atividades que se aproxima do conteúdo e que a aluna consiga fazer, porém sem um planejamento a médio ou curto prazo. (Professora 8)

Considerando os relatos das professoras, é importante lembrar que as práticas pedagógicas para aprendizagem de um aluno com o transtorno do espectro autista devem considerar as habilidades e limitações e sua realidade cultural, para traçar estratégias de planejamento e chegar a um resultado de forma coletiva. Sobre isso, Gandin (2013, p. 28) afirma que a ação participativa no processo de planejar também se torna uma ação democrática:

O planejamento é de fato, um trabalho coletivo; desde que o mundo reconhece o valor das diferenças entre os humanos e que, dentro disto, estabelece à busca da igualdade a ideia de participação não é mais um enfeite, mais uma necessidade. (GANDIN, 2013, p. 28).

Dessa forma, planejar é importante para que as práticas pedagógicas incluam esses alunos e atendam às necessidades desses alunos. Assim, o professor deve ter clareza que as fases, os passos, as etapas, as escolhas e a forma de executá-lo implicam posturas e ações diversificadas e caso necessário o professor precisa selecionar previamente para utilizá-las em sua aula em um processo de avaliação constante. Desse modo, de acordo com Gandin (2013) o planejar consiste em:

Descobrir os problemas e os desafios da realidade, sobretudo da global; construir um referencial com os temas sugeridos pelos desafios; avaliar a prática da entidade à luz daquele referencial; propor uma nova prática para dar conta, em parte, pelo menos, dos desafios descobertos. (GANDIN, 2013, p. 22).

É possível observar que as professoras fazem os planejamentos de acordo com as necessidades de cada aluno e que são feitos mensalmente ou semanalmente. Algumas ainda relatam sobre a participação da equipe escolar e da interdisciplinaridade do planejamento pedagógico.

Nota-se também que a professora 5 chegou a relatar que o planejamento também é feito de acordo com a realidade cultural dos alunos, fato esse interessante, pois como se trata de uma escola do campo é muito importante que o planejamento também tenha elementos do

dia a dia desses alunos para que possam ser trabalhados em sala de aula. Dessa maneira, nota-se que a professora relata que faz justamente esse trabalho de elo entre o cotidiano cultural do aluno e suas necessidades educacionais específicas.

O planejamento pedagógico também deve envolver toda escola e seu processo crítico e reflexivo, pois é necessário avaliar todo o histórico escolar daquela comunidade e escola, quais as falhas e vantagens, para que se aplique o planejamento adequado para este espaço e garantir a inclusão e aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista em que todos devem trabalhar nesta forma de cooperação recíproca para alcançar os objetivos estabelecidos.

Portanto, para que a inclusão dos alunos com o transtorno do espectro autista na Educação do Campo seja de fato vivenciada, o planejamento pedagógico deve contar com todas as questões culturais desse aluno, além das suas capacidades e necessidades específicas. Pois assim, dá início a construção de uma sociedade mais justa e reflexiva diante a essa realidade.

Diante disso, é possível dizer que um aluno com transtorno do espectro autista, em muitos casos vai exigir um olhar mais profundo e práticas pedagógicas que contemplem as necessidades para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma coerente e que tenha potencial na vida desses alunos. Assim, segundo Cunha (2019, p. 52):

O trabalho que na escola estabelece impreterivelmente a ação. A ação move os corações bem mais do que as teorias. Não se constroem os movimentos de aprendizagem somente com a qualidade das nossas ideias, mas principalmente, com o valor das nossas ações.

É planejando que se estabelece soluções para novos desafios, por isso é tão importante levar em conta todos os aspectos que o professor pode observar durante o processo de aprendizagem dos alunos para que possam reorganizar novas estratégias e práticas que possibilitem o desenvolvimento dos alunos com o transtorno do espectro autista.

Nesse sentido, essa ação deve ser entendida e desenvolvida de forma coletiva para que o planejamento pedagógico entre em sintonia com a família, profissionais de toda escola, com os profissionais que acompanham esses alunos para que tenham um processo de inclusão que desenvolva a aprendizagem. Portanto é importante que todos colaborem para que a inclusão seja efetiva. (CUNHA, 2019).

5.1.4 Atividades utilizadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas

Nesta subcategoria pode-se destacar outro aspecto importante que são as atividades que as professoras utilizam com seus alunos com transtorno do espectro autista, pois é a partir delas que se pode traçar estratégias para desenvolver as habilidades e superar as limitações desses alunos. Podendo então, alcançar objetivos e melhorar cada vez as suas práticas pedagógicas com esses alunos.

Alguns alunos com transtorno do espectro autista precisam de um Plano Educacional Individualizado, pois cada criança é diferente. De acordo com a literatura da pesquisa, crianças com o transtorno do espectro autista pode apresentar dificuldades nas habilidades cognitivas, linguísticas e distúrbios associados. Portanto, é fundamental que essas crianças sejam bem avaliadas do ponto de vista da linguagem e psicológica para saber quais as habilidades e necessidades específicas. Cabe a escola planejar as atividades de acordo o aluno com transtorno do espectro autista. Ao indagar-se sobre os tipos de atividades trabalhadas com os alunos com transtorno do espectro autista, as professoras responderam:

Como é uma criança pequena, utilizo a contação de história, algumas brincadeiras e músicas com ela também. (Professora 1)

Faço atividades com explicações mais detalhadas e atividades reduzidas e adaptadas de acordo com a necessidade de cada um dos alunos. (Professora 2)

Aplico atividades de forma que possam interagir, já que nem sempre tem material adequado. (Professora 3)

Utilizo de muita atividade lúdica, além da prancha de imagens que eu mesmo fiz por causa da falta de recursos para as atividades. (Professora 4)

Tento contextualizar a temática usada e adaptar atividades para atingir os objetivos traçados no PEI. (Professora 5)

Utilizo com eles tarefas da turma, mais com algumas mudanças, apesar de pouco material. (Professora 6)

Atividades adaptáveis, já que ele também tem surdez, então uso mais materiais visuais. (Professora 7)

Uso as atividades mais simples que ele consiga fazer de acordo com suas limitações. (Professora 8)

A fala de algumas professoras relata a questão da falta de recursos e materiais necessários para a realização das atividades, no qual as professoras produzem, na maioria das

vezes, os materiais para realizar as atividades com esses alunos. Infelizmente, é uma situação realmente complicada. Mas como podemos constatar que as atividades são desenvolvidas na maior parte das situações em forma de atividades concretas, jogos e comunicação. A professora 4, ainda relata uma situação interessante, onde confeccionou material visual para as aulas.

A prática pedagógica é muito importante para inclusão desses alunos, mas sem o trabalho e apoio da escola e dos pais, fica mais difícil para trabalhar todos os aspectos para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista. É preciso que além desse apoio com o pedagógico, haja atividades que ajudam a compartilhar experiências sociais para ajudar na reciprocidade com o outro, a continuar e terminar atividades que exijam regras, rotinas e estruturas. Como afirmam Viveiro e Diniz (2009),

A diversificação de atividades e de recursos didáticos contribui para motivar os estudantes, possibilitando atender a distintas necessidades e interesses dos alunos. A motivação é fundamental para que o estudante tenha uma aprendizagem significativa e, além disso, não há um único caminho que conduza com segurança à aprendizagem, pois são inúmeras as variáveis que se interpoem nesse processo.

Em relação a isso, Cunha (2016, p. 114) enfatizou que, ao trabalhar com os alunos autistas, o professor e a escola estarão estimulando “[...] o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, coordenação motora, concentração, dentre outras habilidades”. Desse modo, é importante o estímulo para o desenvolvimento através de atividades visuais, concretas e linguagem objetiva.

Por isso, o professor deve conhecer sobre o transtorno do espectro autista e conhecer bem o aluno, para então desenvolver práticas pedagógicas, com o apoio da escola e família, que sempre motivem esses alunos a aprenderem algo novo.

Os professores podem utilizar recursos pedagógicos para facilitar essa prática nas atividades, pois esses recursos buscam auxiliar na superação das dificuldades relacionadas à comunicação, à interação e às habilidades de alunos com transtorno do espectro autista, assim como Cunha (2016) relata sobre a importância das atividades que estimulem a superação das dificuldades.

Foi questionado então se nessas atividades as professoras utilizavam algum recurso pedagógico com o aluno com transtorno do espectro autista, e as respostas foram:

Uso lego, quebra cabeça, massinha... (Professora 1)

Jogos didáticos, quadro e outras atividades (Professora 2)

Uso colagem, massinha, jogos diversos etc. (Professora 3)

Jogos, dinâmicas, músicas, dança, pintura, colagem material concreto, prancha de imagens etc. (Professora 4)

Ainda não utilizo tantos recursos, recorro mais a dinâmicas. (Professora 5)

Utilizo o que a escola oferece de material concreto para as aulas. (Professora 6)

Materiais práticos e começamos a utilizar a pasta alternativa com a ajuda da professora do AEE. (Professora 7)

Alfabeto móvel, caderneta em libras, pintura... (Professora 8)

Percebe-se que a maioria utiliza de materiais da sala comum e algumas usam recursos pedagógicos mais específicos, como a professora 4 que utiliza prancha de imagens além das outras atividades ou a professora 7 utiliza da pasta alternativa para suas alunas e ainda a professora 8 que usa uma caderneta de libras por ele também ser surdo. Esses relatos mostram que as professoras ainda estão buscando melhorar sua prática pedagógica. Soares (2008, p. 1440), coloca que:

[...] o mundo das imagens traz uma significativa contribuição na mediação do autista com o mundo. A arte tem neste universo imagético um grande aliado. No uso da imagem como instrumentos mediadores do conhecimento, podemos observar resultados significativos.

Neste sentido, atividades que permitam que o aluno interaja de forma efetiva com o professor, pode possibilitar ainda mais o desenvolvimento desse aluno e o professor pode conhecer cada vez mais e nortear seus próximos passos para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Todos esses relatos vêm ao encontro de como é feita a avaliação dessas crianças, pois a avaliação norteia também os próximos passos para novos planejamentos e novas flexibilizações curriculares para esses alunos.

Assim, foi questionado sobre como que elas avaliam o aluno com transtorno do espectro autista em relação a seu processo de aprendizagem, e essas foram as respostas:

Avalio semestral, mas me frusto, as vezes não consigo fazer nada com ela. (Professora 1)

A cada trimestre eu releio o plano, retiro, reelaboro ou acrescento de acordo com as evoluções. (Professora 2)

Consigo identificar que ele está começando a interagir e responder os comandos e avalio seus desenvolvimentos. (Professora 3)

Ainda preciso melhorar bastante, mas avalio de forma contínua e quando acaba o semestre eu adapto o plano de acordo com a avaliação. (Professora 4)

Não consigo avaliar como deveria, já que está sendo minha primeira experiência. (Professora 5)

A avaliação é feita no dia a dia e quando termina o plano, modifico algumas coisas, mas sei que preciso melhorar muito ainda. (Professora 6)

Vejo que tenho muito o que aprender para conseguir lidar com cada caso e avaliar da maneira correta, mas preciso de mais apoio. (Professora 7)

Avalio e faço todo processo com carinho dentro da minha prática e dentro das minhas condições. (Professora 8)

Nota-se que as professoras 2 e 4 foram mais seguras e relataram que reelaboram os planos de acordo com as avaliações feitas. Já mais especificamente professora 1 e 5 foram bem mais inseguras e demonstraram frustrações diante a avaliação. A professora 1 relatou que não consegue realizar nada com sua aluna e a 5 relatou que por ser sua primeira experiência com o transtorno do espectro autista não conseguia avaliar como deveria.

Portanto, a avaliação é importante para realização de novos planejamentos para essas crianças, pois ela pode garantir novas possibilidades e novos caminhos a serem traçados para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, assim “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor, tem poucas chances de ser formativa” (HADJI, 2001, p.21).

Dessa maneira, é importante lembrar do uso de Tecnologias Assistiva (TA) que é um grande recurso e de grande importância para os alunos com o transtorno do espectro autista nas atividades propostas a partir de toda essas avaliações, pois são esses recursos que auxiliam na comunicação e no desenvolvimento desses alunos, possibilitando uma participação mais efetiva nas atividades pedagógicas, como diz Bersch (2006, p. 89), usar TA na escola é:

(...) buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realiza o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a

partir de suas habilidades. É conhecer e criar alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras e artes, com a utilização de materiais escolares e pedagógicos especiais. É a utilização do computador como alternativa de escrita, fala e acesso ao texto. É prover meios para que o aluno possa desafiar a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de autor.

Portanto, o uso de Tecnologia Assistiva para promover a acessibilidade dos alunos com transtorno do espectro autista é fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizado. Na escola, os alunos com transtorno do espectro autista precisam de estímulos para sua comunicação e interação nas atividades na escola e o uso da Tecnologia Assistiva daria a eles essa possibilidade de acesso a inclusão social e desenvolvimento de suas habilidades. Recursos de suporte visual, símbolos gráficos, materiais de apoio e outras tecnologias precisam fazer parte para uma inclusão significativa.

5.1.5 Serviços de acessibilidade como suporte para as práticas pedagógicas

Sabe-se que o papel da escola na inclusão de alunos com deficiência e de alunos com transtorno do espectro autista é o provimento da sua acessibilidade. Portanto, o que se espera é que os professores do ensino regular tenham o apoio dos professores especializados para a provisão de recursos ao aluno e de aplicação de instrumentos de acessibilidade, proporcionando assim, a autonomia do aluno na realização de tarefas.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Art. 3º, parágrafo I, é definido o conceito de acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015).

Dessa maneira, a questão da acessibilidade é fundamental para garantir direitos das pessoas com transtorno do espectro autista a ter uma vida de qualidade, como também na educação e seu desenvolvimento na inclusão social.

Em 2009, foi promulgada a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Desse modo, estão as garantias oferecidas à pessoa com deficiência, onde aparece a “acessibilidade como ponto central para a garantia dos direitos individuais” (BRASIL, 2013).

A pessoa com transtorno do espectro autista não é uma pessoa com deficiência, mas a partir da promulgação da Lei de nº 12.764, 27 de dezembro de 2012, a pessoa com transtorno do espectro autista passou a usufruir da legislação pertinente às pessoas com deficiência. Portanto, essas pessoas passam agora a ter a acessibilidade garantida como ponto central dos seus direitos individuais.

Assim, para que os professores tenham práticas pedagógicas que incluam esses alunos, os serviços de acessibilidade podem oferecer esse suporte. Um desses serviços é o Atendimento Educacional Especializado. Assim, ao questionar se os alunos com transtorno do espectro autista recebem o Atendimento Educacional Especializado todas as responderam que os alunos possuíam esse atendimento.

Para que o professor consiga desenvolver um trabalho pedagógico que inclua esses alunos, é importante que tenham esses serviços de apoio da escola e por isso foi questionado sobre como é esse apoio e as respostas foram:

Tem uma cuidadora, ela fica com ela o tempo todo, leva no colo, da alimentação na boca, troca as roupas e me ajuda na rotina. (Professora 1)

Tenho apoio através das minhas procuras por conhecimento, através das educadoras de apoio, minha gestora, a família e nossa coordenadora. (Professora 2)

Tenho uma profissional de apoio que ajuda na execução das atividades. (Professora 3)

Tenho um cuidador em sala de aula e diálogo com os pais e com a professora do AEE sobre as especificidades dos alunos. (Professora 4)

Tenho uma cuidadora, mas ela fica apenas 1 hora e meia com o aluno. (Professora 5)

Meu apoio esse ano foram as formações oferecidas pela Seduc que me ajudaram. (Professora 6)

O apoio é da professora do AEE quando preciso e também da cuidadora que faz a parte pessoal do dia a dia com eles. (Professora 7)

Queria ter mais apoio, mas por enquanto o que me salva é a professora do AEE. (Professora 8)

Alguns relatos mostram que as professoras buscam mais apoio, porém é importante lembrar que a responsabilidade em sala de aula é do professor e não dos apoios que podem ou estão sendo oferecidos, pois cada apoio ou suporte tem seu papel. A busca por mais apoio não pode ser uma transferência de responsabilidades e sim um complemento.

Dessa forma, é possível verificar que a maioria tem um cuidador (profissional de apoio escolar) em sala de aula o que pode ser um indício de que a maioria dos alunos precisem de muito suporte. O papel do cuidador é auxiliar o aluno em atividades básicas da rotina, higiene pessoal, locomoção e alimentação. O que difere dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, que são responsáveis por outro tipo de suporte: o pedagógico.

Assim, os outros relatos são da participação da professora do Atendimento Educacional Especializado e notou-se que elas fazem diferença para as professoras da sala comum, que segundo Oliveira (2021, p. 23):

O atendimento educacional especializado (AEE) é realizado em salas de recursos multifuncionais e a escola trabalha com as diferenças, o que pressupõe um currículo e práticas educativas que respeitem as diferenças individuais e culturais dos educandos.

O Atendimento Educacional Especializado faz bastante diferença quando os alunos precisam de muito suporte pedagógico, assim também foi questionado sobre como é esse atendimento com esses alunos dentro dessa realidade do campo, e relataram que:

É na APAE, pois ela precisa também de fisioterapia. (Professora 1)

Por enquanto é feito apenas uma vez na semana com a professora do AEE. (Professora 2)

Esse atendimento não é realizado na escola, mas em outra escola na zona urbana 1 vez na semana (Professora 3)

O atendimento com a professora do AEE é feito uma vez em outra escola. (Professora 4)

Na escola, semanalmente. (Professora 5)

Ele precisa fazer atendimento em uma escola na zona urbana. (Professora 6)

Se faz na sala de recursos, semanalmente. (Professora 7)

Toda semana na escola. (Professora 8)

Diante dos relatos é notável que apenas duas professoras recebem apoio do Atendimento Educacional Especializado na escola, o que vai de encontro quando questionado sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, onde apenas duas professoras falaram que havia nas escolas que atuavam, e as demais falaram que não havia.

Esses relatos concluem que as escolas do campo ainda não oferecem todo o suporte pedagógico que os professores precisam para incluírem os alunos com o transtorno do espectro autista com a qualidade que eles têm direito.

É preocupante então, pois a Sala de Recursos Multifuncionais oferece mais suporte pedagógico para as professoras da sala comum para desenvolverem práticas pedagógicas que incluam o aluno para que ele lide com os desafios diários na escola. Oliveira (2021, p. 18) destacou que:

Na política de educação inclusiva, o atendimento educacional é realizado com a população do campo ainda de forma precária, mas já existe uma articulação, ainda que pequena, com o Movimento de Educação do Campo, no sentido de ser olhada a população do campo em suas especificidades.

A partir disso, gera a indagação de como poucas Salas de Recursos Multifuncionais atendem de forma efetiva os professores que precisam de apoio do Atendimento Educacional Especializado para o processo de ensino-aprendizagem das crianças com transtorno do espectro autista.

É visto que as professoras fazem o que podem para atender esses alunos mesmo com pouco suporte pedagógico. Cabe lembrar que as práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas por toda uma equipe educacional para que assim os professores tenham recursos e apoio para oferecer a melhor educação possível em sala de aula.

Portanto, pode-se verificar que as professoras da sala do ensino regular desses municípios que participaram desta pesquisa também fazem parte desse cenário precário com relação ao Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais. Esse apoio pedagógico é importante para as práticas pedagógicas e inclusão desses alunos.

5.2 Os desafios e as conquistas das práticas pedagógicas na percepção dos professores

Após as análises da categoria anterior, foi possível então chegar a essa categoria que analisa sobre os desafios e as conquistas dos professores diante suas práticas pedagógicas com alunos com transtorno do espectro autista na Educação do Campo da Paraíba. Os relatos das professoras a seguir mostram os dois pontos para cada professora que respondeu o questionário.

5.2.1 Os desafios das práticas pedagógicas para os professores

Os desafios que os professores de escolas do campo enfrentam ainda são bastante evidentes. A realidade cultural não é sempre o ponto mais trabalhado na escola que a comunidade apresenta, assim pode-se dizer que muitos professores têm dificuldades em planejar, aplicar atividades e utilizar recursos pedagógicos que trabalhem também a cultura dos alunos.

O desafio pode ser acentuado quando se discute sobre alunos com transtorno do espectro autista nessas escolas do campo. Falar sobre Educação do Campo e Educação Especial com os professores pode trazer questionamentos sobre o como essas modalidades de ensino estão sendo trabalhadas e como está sendo para esses professores superar os desafios que isso ocasiona.

Incluir alunos com o transtorno do espectro autista de maneira que atenda às necessidades desses alunos com qualidade é ainda mais desafiador quando se coloca na perspectiva da Educação do Campo, pois não só os professores ainda têm poucos conhecimentos sobre as duas perspectivas, mas a escola não adota a Educação do Campo mesmo que a escola seja do campo, dificultando o processo de incluir esse aluno em uma escola que também valorize suas questões socioculturais.

Entretanto, muitos professores não sabem o que fazer diante dos alunos com deficiência ou com transtorno do espectro autista dentro das escolas do campo. Neste sentido, Matos (2015, p. 103) descreveu que:

A presença de estudantes com deficiência em sala de aula do ensino regular exige mudanças na organização do trabalho pedagógico do docente à medida que se torna necessário desenvolver ações para garantir a participação dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o primeiro questionamento diante dessas reflexões foi sobre as maiores dificuldades que enfrentavam com o aluno com transtorno do espectro autista em uma escola do campo e as respostas foram as seguintes:

A falta de recursos adaptáveis para esses alunos, de apoio pedagógico e da participação dos pais. (Professora 1)

A falta de estrutura na escola, a falta de recursos, salas de recursos sucateadas somadas a falta de verbas e os pais ausentes. (Professora 2)

De início a maior dificuldade foi como ensinar de forma certa já que os professores da escola não tinham preparação, fora a falta de materiais e estrutura escolar na realidade local. (Professora 3)

Com certeza, minhas dificuldades na minha prática são em relação a falta de recursos pedagógicos, a dificuldade de adaptação das atividades para realidade do campo e os pais que não cooperam como gostaria. (Professora 4)

O mais difícil para mim é o processo de avaliação e atividades direcionadas de acordo com a realidade e as necessidades do aluno. (Professora 5)

Lidar com uma turma numerosa com alunos de precisam de uma atenção e ainda conseguir cumprir a rotina preparada para ele dentro das duas realidades. (Professora 6)

Minha maior dificuldade é o tempo, eu não consigo dá o tempo necessário que precisa ser dado na sala de aula. (Professora 7)

A minha maior dificuldade é que o mesmo também tem surdez e também não fala, aí a comunicação é mais complicada pelas condições de recursos que são insuficientes. (Professora 8)

A aprendizagem deve ser também estimulada pelos professores, e principalmente a participação dos pais que é muito importante no processo de aprendizagem da criança, pois são eles responsáveis por grande parte da aprendizagem do filho e diante dos relatos, um dos desafios é a comunicação com esses pais na participação da educação escolar.

Pôde-se identificar, a partir dos relatos, que a ausência dos pais, muitas vezes, é um dos grandes desafios para essas professoras. Muitos pais têm dificuldades com questão da aceitação da necessidade do filho, da falta de informação ou da condição financeira para que consigam ter todo um acompanhamento social e de saúde adequado. Por isso, a equipe pedagógica deve trabalhar sempre na perspectiva da realidade e da família para que as habilidades dos alunos sejam ampliadas e suas dificuldades superadas.

Dessa forma, é importante lembrar que a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece, no art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Silva (2012) citou algumas sugestões que deveriam ser consideradas pelos pais e familiares como: zelo, paciência, fiscalização, persistência, disciplina e criatividade. Assim a família deve promover tarefas simples do dia a dia, como comer sozinho, usar o banheiro, escovar os dentes que para as crianças com o transtorno do espectro autista fazem muita diferença na qualidade de vida. Por isso é fundamental trabalhar os dois ambientes onde acontece o aprendizado, na escola e em casa.

É preciso que toda a escola, não somente o professor, juntamente com os pais esteja engajada nessa luta de incluir a criança no convívio escolar. Os professores em conjunto com todo o corpo escolar precisam estar atentos às necessidades desses alunos, procurando sempre a melhor maneira de dá-lhe suporte para que eles se sintam seguros e capazes de desenvolver suas potencialidades.

Discutir sobre os desafios é lembrar que as práticas pedagógicas são um conjunto de ações e equipe para que elas funcionem. Então não se pode deixar de discutir sobre o conhecimento dos professores sobre todos os aspectos que o aluno com transtorno do espectro autista vivência, principalmente o social, onde é um fator importante para que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas de acordo com a realidade de cada aluno.

Diante disto, discutir a Educação do campo na perspectiva dos professores é fundamental para entendermos como estão sendo desenvolvidas as questões culturais para esses professores que trabalham diretamente com esta realidade.

Assim, como foi citado no referencial teórico, a Educação do Campo vem sendo mais discutida ao longo dos últimos anos devido a sua importância cultural e a comunidade que vive nessa realidade do campo. Porém, apesar dos desafios que essa modalidade ainda enfrenta, analisar sobre como está o processo de inclusão desses alunos com transtorno do espectro autista nessa realidade é ainda mais importante. Assim, ao indagar sobre Educação do Campo, as professoras responderam o quanto era desafiador:

É desafiador, nos anos anteriores era mais difícil, mas agora a equipe trabalha mais voltado a realidade local, mesmo com pouco apoio para todos os professores. (Professora 1)

Muito difícil, tenho uma cuidadora que me auxilia, mas desenvolver a prática no contexto cultural é difícil com poucos recursos. (Professora 2)

É um desafio, pois a escola é no campo, mas muitas o ensino não é totalmente voltado para o campo, já melhorou bastante, mas com essas duas linhas precisa melhorar muito mais. (Professora 3)

Um duplo e grande desafio, pois a educação inclusiva na realidade do campo são duas perspectivas que precisam melhorar muito na escola, mas avança a cada ano com o esforço de toda equipe. (Professora 4)

Anos atrás era apenas uma escola tradicional localizada no campo, mas ultimamente muita coisa mudou e com o apoio pedagógico para inclusão desses alunos nessa realidade, melhorou mais. (Professora 5)

Aos poucos a escola está avançando, sendo que também nos deparamos ainda com grandes dificuldades para esses temas. (Professora 6)

Inclusão desses alunos nessa realidade do campo é desafiador, mas possível. Autista é autista em qualquer lugar. A escola melhora a cada dia. (Professora 7)

As duas abordagens são um desafio e juntas se torna um desafio ainda maior. É difícil usar recursos e práticas que atendam os dois caminhos, mas estamos avançando. (Professora 8)

Como relatado pelas professoras, é possível notar como nenhuma delas falou sobre a Educação do Campo de forma mais profunda, apenas que era uma grande dificuldade e que melhorava a cada ano. Pode-se dizer que para desenvolver práticas pedagógicas que visem a realidade cultural da comunidade é um dos pontos mais importantes a se levar em consideração nesse processo, pois como disse Paulo Freire (1996) a identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa. Assim, os professores e a escola devem sempre trabalhar relacionando as vivências desses alunos.

Foi questionado então sobre como é a experiência de trabalhar com um aluno com transtorno do espectro autista em uma escola do Campo, e as respostas indicaram alguns desafios:

É desafiador, a realidade e a proposta pedagógica para essa realidade é diferente e ainda há as dificuldades eu não conseguir lidar com seu nível de autismo dentro da sala de aula. (Professora 1)

Autista é autista em qualquer lugar, contudo o que falta no campo são os recursos e todos os serviços são na Zona Urbana. (Professora 2)

É um desafio, mas é bastante gratificante saber que a cada dia ele está ficando mais incluso na sociedade e desenvolvendo dentro da sua realidade local. (Professora 3)

Está sendo uma experiência rica e desafiadora, pois todo trabalho pedagógico diante a questão cultural indo de encontro com a inclusão são formas de a educação avançar e me ajudar também a estudar mais para essa questão. (Professora 4)

Como para mim tudo é novo, o que acho mais difícil é falta de material e forma de avaliar esse aluno dentro dessas perspectivas de ensino. (Professora 5)

Desafiador demais, a questão cultural é forte na escola, mas ainda é difícil devido a estrutura e os poucos recursos para as aulas. (Professora 6)

Única e maravilhosa, estou aprendendo a usar da própria vivência para realizar atividades que ele entenda melhor. (Professora 7)

Muito boa, apesar das dificuldades existentes do local, estou tentando aprender sempre mais. (Professora 8)

É possível notar que, apesar das professoras relatarem sobre os desafios por causa da realidade, apenas a professora 4 relatou sobre trabalhar com a questão cultural que envolve a Educação do Campo. É preocupante também os relatos sobre a falta de estrutura, falta de recursos, a dificuldade da proposta de Educação do Campo ser realmente trabalhada e como a inclusão nessa realidade apresenta muitos desafios ainda. Assim:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (ARROYO, 2004, p. 23).

Portanto, tal reflexão traz a grande importância das práticas pedagógicas ligadas a realidade do campo. A escola tem seu papel pedagógico sobre a questão cultural que está inserida e é um papel importante trabalhar esses aspectos juntamente com a família e toda a equipe da escola para que os alunos se reconheçam neste ambiente escolar.

Essas práticas pedagógicas podem influenciar em toda vivência escolar desses alunos, pois além de serem crianças com transtorno do espectro autista, são crianças que tem suas culturas e experiências, então é importante também tirar o preconceito sobre os estereótipos

que a sociedade dá ao homem do campo, pois somos todos iguais e temos os mesmo direitos e competências.

Portanto, deve-se lembrar que, apesar das escolas serem localizadas no campo, uma educação para o campo e no campo é uma proposta cultural respeitando a origem e a realidade onde esses alunos vivem, assim não é uma localização apenas, mas uma educação que deve ser construída de acordo com a comunidade daquela escola.

5.2.1 As conquistas das práticas pedagógicas para os professores

Discutir conquistas pedagógicas dos professores é lembrar que cada passo positivo para o desenvolvimento do aluno é uma grande conquista. Práticas pedagógicas que incluam alunos com o transtorno do espectro autista nas escolas do campo não são sempre algo grande e muito notável, afinal, todo trabalho pedagógico é contínuo e flexível a mudanças. Assim, todas as conquistas, mesmo que mínimas, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, quando questionando sobre quais as conquistas que essas professoras tiveram com esses alunos, elas relataram:

No momento nenhuma que realmente eu pudesse citar, porque nada do que uso na prática tem grande impacto sobre ela, e se não falei, o autismo dela é alto, por isso minha dificuldade. (Professora 1)

Com certeza ter evoluído junto com o aluno, pois aprendo sempre com ele também. (Professora 2)

As maiores conquistas foi ele ter sentado em sala, aprender a esperar a hora certa para lanche e está realizando as atividades que proponho. (Professora 3)

Não verifiquei conquistas com o aluno, mas consegui estudar mais para lidar melhor. (Professora 5)

Fazer com que o aluno sentisse segurança e realizasse algumas atividades propostas. (Professora 6)

Muita evolução na socialização e leitura, são a maior conquista com eles. (Professora 7)

As minhas conquistas é quando percebo que ele interage com o conteúdo trabalhado e se comunica melhor sem precisar chorar. (Professora 8)

Como relatado, os desafios sempre aparecem, cabe a família e a escola traçar estratégias para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades.

Portanto é possível observar que apesar dos desafios apresentados, os alunos estão desenvolvendo ao seu ritmo. É claro, ainda há muito o que se discutir e questionar, como a questão dos conhecimentos pedagógicos sobre o autismo e sobre o trabalho da família em relação ao processo de aprendizagem dos seus filhos. Por isso, o relato da professora 4 nesta questão foi ao encontro com essas reflexões:

O aumento da vontade de aprender cada vez mais para minha prática em sala de aula para servi-lo como ele merece e tem direitos. O aumento pelo amor ao que faço, mesmo com as dificuldades com TEA, faz com que, por exemplo, tenha usado de muito material reciclável para muitos recursos pedagógicos e para mim é uma conquista até pela realidade local. (Professora 4)

A professora fala sobre pontos importantes para que as práticas pedagógicas dela apresente conquistas na sua percepção, como: dedicação, amor, vontade de aprender, usar recursos simples para seus alunos quando não a escola não tinha disponível, trabalhar a realidade local, paciência e muitos outros fatores que ela respondeu em outras questões anteriores.

Assim, implica dizer que mesmo que muitas ainda tenha a percepção que suas práticas pedagógicas ainda estão enfrentando grandes desafios e não tenham conquistas evidentes, algumas professoras mostram que grandes conquistas começam com pequenos passos que elas mesmas constroem com suas práticas pedagógicas.

Por esses motivos, buscar analisar como estão as práticas pedagógicas para incluir alunos com transtorno do espectro autista nessas escolas do campo, fica claro que as professoras ainda têm muitas dificuldades a respeito do assunto e enfrentam desafios de como lidar com a realidade cultural onde eles estão inseridos, mas que planejam as aulas de forma necessária para inclusão do aluno autista com ou sem o apoio da escola e dos pais.

De acordo com a análise, as professoras relataram que a falta de interesse de alguns pais e outras pelas condições existentes do local da escola que, por muitas vezes, as professoras recorrem apenas a métodos e instrumentos próprios para o desenvolvimento desse aluno, onde elas mesmos trazem para estimular ainda mais a aprendizagem deste aluno.

As professoras ainda relataram que os desafios ainda são grandes, pois as próprias

professoras declaram o desafio de lidar com o transtorno do espectro autista sem a formação necessária. Há ainda aspectos como o tamanho das turmas, a realidade que o aluno se encontra, a falta de acompanhamento necessário e falta do apoio familiar, que muitas vezes indicam a falta de compromisso dos responsáveis. Assim, vale ressaltar que:

Criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4129).

Sabe-se que a questão do papel da escola, independentemente da situação do aluno, da difícil aceitação da família e dos poucos recursos, precisa que cada um faça sua parte, e para o professor e desenvolvimento das suas práticas é importante o trabalho multidisciplinar, pois cada um desses alunos precisa de um currículo adaptado para elas. E foi visto que, algumas atividades propostas trabalham em cima do visual, do concreto e do lúdico.

O estudo ainda identificou que diante a realidade de escola do campo, o desafio de trabalhar com alunos com o transtorno do espectro autista, enfrenta a difícil realidade da falta de informações sobre o tema. Discutir sobre as práticas pedagógicas que mostrem conquistas na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista é em si um desafio, pois Franco (2006, p. 537-538) ressaltou que práticas pedagógicas:

(...) se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo. Argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo crítico do que pode ser a prática educativa.

Assim, algumas professoras diante das suas práticas, se propõe a fazer o que é possível para não prejudicar os alunos, estabelecendo uma conduta institucional que visa reconhecer erros e soluções para o desenvolvimento e inclusão destes alunos. Proporcionando assim, aulas considerando o contexto social, atividades para aprimorar as habilidades dos alunos da maneira que conseguem. Oliveira (2021, p. 31) destacou:

Com esses pressupostos a prática da educação especial no campo possibilita superar o modelo terapêutico-clínico, por meio de ações pedagógicas coletivas, trabalhando as diferenças de forma solidária e não competitiva; promove a autonomia dos sujeitos da educação especial, superando o olhar de não aprendente, valorizando as suas potencialidades, bem como atende às demandas socioculturais dessa população, que vive em contextos socioculturais diversos e com especificidades regionais, ao

considerar o educando engajado politicamente em seu contexto cultural.

Portanto, é possível notar que houve mais desafios na percepção dos professores do que conquistas em relação às suas práticas pedagógicas para incluir o aluno com o transtorno do espectro autista na Educação do Campo. Porém, nota-se que algumas conquistas são relatadas e as professoras desenvolvem seu trabalho em sala de aula com o que é possível para realizar atividades pedagógicas e estratégias para esse processo de ensino-aprendizagem,

Dessa forma, as práticas pedagógicas para incluir esses alunos nesta realidade do campo dessas escolas ainda precisa melhorar em planos escolares de inclusão e junto à escola e família, estejam preparadas diante qualquer situação, seja em recursos ou buscar sempre mais informações e conhecimento para melhorar a inclusão e desenvolvimento desse aluno. A aprendizagem deve ser trabalhada muito além da presença na sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas que incluam as crianças com o transtorno do espectro autista na Educação do campo devem estar muito além da sala de aula, pois para que esse processo de aprendizagem seja significativo deve considerar o desenvolvimento das habilidades e potencialidades da criança para que ela se desenvolva no seu ritmo. Apesar de que, ao ser inserido crianças com o transtorno do espectro autista nas escolas, o desafio ainda é promover práticas pedagógicas que incluam para o desenvolvimento dessas crianças

De acordo com a literatura, sabe-se que, a melhor maneira de atender os alunos com o transtorno do espectro autista, é conhecer suas necessidades e habilidades para promover práticas pedagógicas que incluam e seja de acordo com cada aluno. Mas, para isso, é muito importante a formação docente, pois o professor deve conhecer seu aluno e saber estimular o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno diariamente.

É fundamental que os professores saibam bem como avaliar essas crianças ao nível de aprendizagem para que a escola possa ter um ponto de apoio para planejar suas metodologias que serão utilizadas par intervenção pedagógica e desenvolvimento da criança. Tudo isso de forma multidisciplinar, pois o professor precisa de apoio para toda rotina na escola. Diante isto, a escola deve ter uma conduta diferente do ponto de vista institucional, curricular e pedagógico para que este professor tenha o apoio escolar necessário.

Ao analisar a percepção de professores a respeito das práticas pedagógicas e as conquistas e os desafios para a educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro autista nas escolas do campo da Paraíba, foi possível notar nos relatos que ainda há muitas dificuldades em aspectos como o apoio familiar, a inexistência de materiais de apoio, dificuldades em aplicar novas metodologias e o conhecimento insuficiente dos professores sobre o transtorno do espectro autista.

Porém, destaca-se que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas na prática, é possível verificar que ainda existam professoras que superam determinadas dificuldades dessa realidade e em suas condições tentam incluir a criança com o transtorno do espectro autista, para promover alterações positivas no próprio professor e em outros a sua volta.

O trabalho da equipe escolar também desenvolve um papel importante, pois cada especialista contribui para o desenvolvimento do aluno com o transtorno do espectro autista. Portanto, é importante esse apoio para que as práticas pedagógicas sejam de fato um

envolvimento de toda a escola e não só da responsabilidade do professor.

Foi possível identificar que as práticas pedagógicas utilizadas com esses alunos envolvem a utilização de materiais concretos, muitas vezes confeccionados pelas próprias professoras e o trabalho com atividades mais lúdicas. Apesar de não conhecerem profundamente sobre assunto, foi possível identificar o esforço entre as relações de algumas professoras, pois elas conseguem desenvolver junto com a escola o mínimo possível para a aprendizagem desses alunos.

Portando, pode-se concluir que mesmo havendo grandes obstáculos dessas professoras em relação à realidade cultural, a dificuldade da relação com a família e a realidade enfrentada por ser uma escola do campo, as conquistas diante suas práticas são pouco a pouco sendo alcançadas.

A inclusão desses alunos com o transtorno do espectro autista na Educação do Campo ainda enfrenta grandes desafios e grande parte pela falta de apoio e suporte de acessibilidade, como também a falta de estrutura das escolas e recursos pedagógicos específicos para esses alunos.

As professoras relataram sobre como está sendo esse processo de inclusão e foi possível notar que é um desafio devido à realidade cultural das escolas e a falta de conhecimento que esses professores ainda têm sobre trabalhar com Educação do Campo e Educação Especial.

A inclusão ainda não é feita de forma justa, pois os professores não têm o suporte necessário da escola, equipe escolar e familiar. Foi observado que ainda há muitas carências para que essa inclusão realmente aconteça de forma efetiva e pautada nas leis e direitos desses alunos com o transtorno do espectro autistas dentro das escolas do campo da Paraíba.

Vale destacar que, diante toda a discussão sobre práticas pedagógicas e seu amplo conceito, não foi mencionado cada uma das discussões que fazem parte dessas práticas, como por exemplo: a relação do professor aluno, o envolvimento da família com esses processos, a equipe escolar e o trabalho em conjunto com o professor, dentre outras propostas de ações pedagógicas que são responsáveis também por todo o processo. A pesquisa focou na perspectiva dos professores diante alguns aspectos vivenciados por eles e como eles lidavam como isso.

Sabendo que, ainda existam carências, as escolas devem estar preparadas para que os alunos com o transtorno do espectro autista se desenvolvam como cidadãos capazes de pensar, aprender, construir e tomar decisões. Assim, é possível afirmar que muitas

intervenções precisam ser realizadas para que essa inclusão na Educação do Campo e as práticas realizadas por essas professoras sejam alcançadas.

Tendo em vista toda a pesquisa, é interessante ressaltar que o estudo não englobou todas as propostas que envolve as práticas pedagógicas nas perspectivas de Educação do Campo e Educação Especial. As sugestões para pesquisas futuras são discutir pontos da relação professor e aluno, discutir sobre o papel da família diante as práticas pedagógicas, analisar sobre o processo de ensino-aprendizagem focando no aluno com o transtorno do espectro autista e discutir sobre a inclusão para todo o público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AFONSO, S. R. M. *A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor*. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, 2014.

ALMEIDA, A. L. R., ZWIEREWICZ, M. Implicações do programa de formação-ação em escolas criativas na prática pedagógica de uma escola do campo. *Interações*, Campo Grande, v. 22, n. 1, p. 195-210, jun. 2021.

ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L.; GATTI, B. A.; SOUZA, L. B. *Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação*, UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503?1=null&queryId=210de344-9ac4-4da7-92ee-811f3bda0b5f>. Acesso em: 01 nov. 2022.

ANJOS, M. C. G.; Direitos sociais e políticas públicas. In: SILVA, R. L. N. da; BENACHIO, M.; MIRANDA, B. M. de (org.). *(Re)pensando o papel das pessoas com deficiência através da educação*. 1 ed. p. 358-374, 2014.

ARAÚJO, C. A. Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (org.). *Transtorno do Espectro do Autismo*. 1 ed. p. 173-201, 2011.

ARAÚJO, E. H. S. *Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência na Faculdade de Direito da UFBA*, 2015, 86 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) - Centro de Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. Castagna (org.). *Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.

AZEVEDO, M. Q. O. *Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura*. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BATISTA, M. S. X. Educação escolar no campo: desafios e possibilidades nas classes multisseriadas. In: ENCONTRO DA JORNADA DE GEOGRAFIA DAS ÁGUAS, 1. 2013, João Pessoa; SIMPÓSIO INTERNACIONAL E NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 7. 2013, João Pessoa. *Anais [...]* João Pessoa: Jornada de Geografia das águas, 2013, p. 10-21.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 93.

BARBOSA, I. G. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C., VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/329-1.pdf> Acesso em: 05 de dez. 2022

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: ENSAIOS PEDAGÓGICOS, 1. 2006, Brasília; EVENTO CONSTRUINDO ESCOLAS INCLUSIVAS, 1. 2006, Brasília. *Anais [...]*, Brasília: MEC/ SEESP, Brasília, 2006, p. 89-94.

BISPO, R. L. *Limites e Possibilidades das Práticas Pedagógicas nas Escolas Multisseriadas no Campo: um estudo em Dom Macedo Costa Bahia*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de atenção à saúde. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília, 2013.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC: Brasília - DF, 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

CAMURÇA, D. O.; SILVA, K. P. *Inclusão: um olhar sobre a prática da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - nas escolas do campo*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1994.

CARR, W. *Una teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.

CHÁVEZ, S. C. L. *Percepciones y conocimientos acerca del Espectro Autista en población indígena de la provincia de Chimborazo*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2018.

CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, E. *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

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

DESLAURIERS, J. P. *Recherche qualitative- Guide pratique*. Montreal: McGrawHill, 1991.

FARIAS, D. S. *O direito à educação e o fechamento de escolas no Cariri Ocidental Paraibano*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2019.

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens: refletir, agir e transformar. In: FUTURO CONGRESSOS E EVENTOS, 3, 2005, Curitiba; CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3, 2005. *Anais [...]* Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 65-78.

FERREIRA, J. C. P. *Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com Transtorno do espectro do autismo*. (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Desporto; Universidade do Porto, 2009.

FERREIRA, S. P. *Percepção Docente sobre as práticas pedagógicas e a criança com autismo*. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2020.

FERREIRA, W. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, São Paulo, v. 1, p. 125-139, 2005.

FISHER, K.; HOUFFE, T. *Developing social skills in children who have disabilities through the use of social stories and visual supports*. Saint Xavier University Chicago, Illinois May 2009.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia e Prática Docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLEURI, R. M. As diferentes faces da educação popular. *Revista Educação Municipal*, São Paulo, v. 1, p. 22 – 24, 1988.

GADIA, C. *Aprendizagem e autismo: transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S. L; D. DeCoste (org.). *The handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego, Singular: 1997

GRAY, C.; GARAND, J. *Histórias sociais: Melhorando as respostas de alunos com autismo com informações sociais precisas. Foco no comportamento autista*. v. 1, p. 1-10. Arlington, 1993.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JESUS, D. A. D.; GERMANO, J. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. In: JORNADA DE DIDÁTICA., 2. 2013, Londrina; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD., 1, 2013, Londrina. *Anais [...]*, Londrina: UEL, 2013, p. 29- 40.

LIMA, F. J.; MARTINS, L. A. R. *Ética e inclusão: o status da diferença. Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 54-66.

LOZANO, D. *A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MAGALHÃES, G. M. *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARIANO, C. S. *O professor e sua relação com a leitura: ressignificar para aprender*. 2014. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2014.

MARTINS, J. B.; TOLEDO, E. H. de. *A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky*. Eixo Temático: Formação de Professores e Profissionalização Docente. 2009, p. 4129-4135. Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf f. Acesso em: 10 fev. 2023

MATOS, A. P. S. *Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB*. 2015, 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, A. C. C. *Inclusão escolar: um novo olhar sobre o aluno incluso em uma escola municipal de São João d’Aliança – Goiás*. Brasília: 2015. Disponível em:
<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13649/1/2015AdrianaChavesCordeirodeMedeiros.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (orgs.). *Contribuições para construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. *Educação inclusiva enquanto um direito humano*. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2018. Disponível em:
<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 02 mar. 2022.

OLIVEIRA, C. B.; GONZAGA, A. M. Professor pesquisador - educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012.

ORRÚ, S. E. *Autismo, Linguagem e Educação - Interação social no cotidiano escolar*. 3 ed.- Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PAULA, J. *Inclusão mais que um desafio escolar: um desafio social*. 2. ed. São Paulo: J. de Paula, 2006.

PINHEIRO, M. S. D. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. *In: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO*, 1., 2007, Rio Grande do Sul; *SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO*, 4, 2007, Rio Grande do Sul. *Anais [...]* Rio Grande do Sul: Cadernos APAE, 2007, p. 54-68.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

RAFAEL, D. F. *Educação do campo e a comunidade: um olhar para as práticas de educação contextualizada em uma escola municipal de Sumé - PB*. 2018. 41f. Trabalho de Conclusão de

Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2018.

SALDIVIA, X. G.; NAVARRO, C. B.; GUTIÉRREZ, C. P. T. Desafíos de la intervención psicoeducativa del trastorno del espectro autista en contexto mapuche. *Revista inclusiones*, v. 5, n. 4, oct./dic., 2018.

SANTOS, E. C. *Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

SANTOS, I. S. *A criança com Transtorno do Espectro Autista na sala regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, A. B. B. *Mundo Singular - Entenda o Autismo*. ED. Fontanar, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, C. A.; SILVA, R. A.; ASFORA, R. *Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, G. G. *A educação inclusiva na escola do campo*. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, J. J.; PERES, C. P.; PRZYLEPA, M. A prática pedagógica do professor de apoio na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, n. 83, p. 24-37, set./dez. 2020.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento Educacional Especializado para Aluno com Autismo: Desafios e possibilidades. *International Journal of Knowledge Engineering and Management*, Florianópolis, v. 1, no 1, p. 62-88, 2012.

SILVA, M. S. Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. *Revista Mímeo*, v. 1 n. 1, p. 45-67, Brasília, 2004.

SOUZA, E. C.; SOUZA, I. F. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 33-56.

SOARES, R. *O autismo, a arte e o ensino regular: uma convivência possível*. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUZA, R. V. *Educação do Campo e políticas públicas: retratos sobre o fechamento das Escolas Campesinas do Estado da Paraíba*. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: uma Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TORRES, E. M.; LOMBARD, L. M. S. S. Trabalho pedagógico em escola no campo: estudo de uma criança com suspeita de autismo. In: CAIADO, K. R. M. (org.). *Educação especial no campo* – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticos e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Paris: UNESCO, 1998. Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994.

VEIGA, I. P. A. *A Prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas, Papirus, 1992

VECCHIA, C. C. S. D. *Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste, Paraná, 2017.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino de ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. In: GUIMARÃES, E. M.; CAIXETA, J. E. *Trilhas e encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências*. Curitiba: editora CRV, p. 63-74, 2009.

ZANATA, E. M; CAPELLIN, V. L. M. F. Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. *Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação do Campo da Paraíba e está sendo desenvolvida pela pesquisadora discente Daniela Santos Suassuna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba sob a orientação da professora Munique Massaro.

O objetivo do estudo é analisar a percepção de professores a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas para crianças com transtorno do espectro autista na Educação do Campo da Paraíba.

Solicitamos a sua colaboração para responder o questionário como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, sua identidade será mantida em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, mas pode causar incômodo ao responder alguma pergunta.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisador (a). Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Daniela Santos Suassuna

Telefone: (83) 996176602

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE pondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO MESTRADO

1. Qual é a sua formação? Indique o nível mais elevado.
☐ Ensino Médio completo
☐ Magistério
☐ Ensino Superior cursando
☐ Ensino Superior completo - Pedagogia
☐ Ensino Superior completo – Outra Licenciatura
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Outro. Especifique
2. Qual sua idade?
3. Qual turma/ano/série você trabalha?
4. Em que município atua?
5. Há quanto tempo você leciona na Educação do Campo?
☐ 0 a 5 anos
☐ 5 a 10 anos
☐ mais de 10 anos
6. Você já fez algum curso de Educação Especial? Se sim, qual?
7. Você já fez algum curso sobre transtorno do espectro autista? Se sim, qual?
8. Quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) você tem?
☐ nenhum
☐ 1 aluno
☐ 2 a 5 alunos

- ☐ 6 a 10 alunos
☐ mais de 10 alunos

9. Os alunos com transtorno do espectro autista recebem o Atendimento Educacional Especializado?

10. Se os alunos recebem o Atendimento Educacional Especializado, como é realizado esse atendimento?

11. Algumas crianças com autismo têm hipersensibilidade, como por exemplo a determinados ruídos ou estímulos visuais. Em sua sala de aula, qual é a qualidade desses itens?

Som	Ruim ☐	Regular ☐	Bom ☐
Iluminação	Ruim ☐	Regular ☐	Bom ☐

12. A escola em que atua tem Sala de Recursos Multifuncionais?
Sim ☐ Não ☐

13. Na Sala de Recursos Multifuncionais tem esses recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva? Assinale somente aqueles que a escola possui.

☐ Software de Comunicação Alternativa	☐ Pranchas com imagens
☐ Colmeia para Teclado	☐ Pranchas com letras
☐ Acionador para Computador	☐ Leitor de Tela
☐ Teclado Ampliado	☐ Rotina visual
☐ Outros. Especifique.	

14. A escola possui algum planejamento educacional específico para o aluno com Transtorno do Espectro Autista?

Sim ☐ Não ☐

15. Como é o planejamento das atividades para o aluno com Transtorno do Espectro Autista?

16. Você recebe algum apoio para a sua prática pedagógica com o aluno com Transtorno do Espectro Autista?

☐ Sim ☐ Não

17. Se você recebe algum apoio, como é esse apoio?

18. A escola possui algum planejamento educacional específico para o aluno com Transtorno do Espectro Autista?

☐ Sim ☐ Não

19. Como é o planejamento das atividades para o aluno com Transtorno do Espectro Autista?

20. Que práticas pedagógicas você utiliza na sala de aula comum para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista?

21. Você utiliza algum recurso pedagógico com o aluno com Transtorno do Espectro Autista?

() Sim () Não

22. Se sim, qual(is)?

23. Como você percebe que seu aluno com Transtorno do Espectro Autista está aprendendo?

24. Como você avalia o aluno com Transtorno do Espectro Autista em relação a seu processo de aprendizagem?

25. Qual avaliação você faz da sua própria prática pedagógica com relação ao trabalho com o aluno com Transtorno do Espectro Autista?

26. Que estratégias você utiliza para contribuir com novas atividades e técnicas para suas aulas?

27. Como é a experiência de trabalhar com um aluno com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola do Campo?

28. Como você percebe a Educação Especial na Educação do campo?

29. Quais são suas maiores dificuldades frente ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola do Campo?

30. Qual(is) foram suas maiores conquistas diante as suas práticas pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista?

31. Dê sugestões de mudanças necessárias para inclusão do Transtorno do Espectro Autista.

ANEXO



CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.538.962

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1949911.pdf	28/06/2022 18:50:30		Aceito
Outros	questionariodapesquisa.pdf	28/06/2022 18:42:47	DANIELA SANTOS SUASSUNA	Aceito
Outros	termodeanuencials.pdf	28/06/2022 18:41:42	DANIELA SANTOS SUASSUNA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclecorrigido.pdf	28/06/2022 18:37:26	DANIELA SANTOS SUASSUNA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodemestradorcorrigido.pdf	28/06/2022 18:35:45	DANIELA SANTOS SUASSUNA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	certidaoinstituicao.pdf	10/06/2022 16:08:34	DANIELA SANTOS SUASSUNA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodapesquisadora.pdf	10/06/2022 16:01:35	DANIELA SANTOS SUASSUNA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostodaaniela.pdf	10/06/2022 16:00:01	DANIELA SANTOS SUASSUNA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br