



**UNIVERSIDADE EVANGÉLICA DE GOIÁS – UniEVANGÉLICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, TECNO-
LOGIA E MEIO AMBIENTE (PPG STMA)**

FERNANDA GALDINO DA SILVA

**ESCOLA COMO ESPAÇO DE TOPOFILIA: UM OLHAR ÀS CRIANÇAS AUTIS-
TAS, GOIÁS, BRASIL**

FERNANDA GALDINO DA SILVA

**ESCOLA COMO ESPAÇO DE TOPOFILIA: UM OLHAR ÀS CRIANÇAS AUTIS-
TAS, GOIÁS, BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós- graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPGSTM) da Universidade Evangélica de Goiás- UniEVANGÉLICA, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Ciências Ambientais, sob a orientação da Prof^a Dr^a Josana de Castro Peixoto.

Anápolis, GO
2024

S586

Silva, Fernanda Galdino da.

Escola como espaço de topofilia: um olhar às crianças autistas, Goiás, Brasil / Fernanda Galdino da Silva - Anápolis: Universidade Evangélica de Goiás, 2024.

195 p.; il.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a. Josana de Castro Peixoto

Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente – Universidade Evangélica de Goiás, 2024.

Catálogo na Fonte
Elaborado por Hellen Lisboa de Souza CRB1/1570



FOLHA DE APROVAÇÃO

ESCOLA COMO ESPAÇO DE TOPOFILIA: UM OLHAR ÀS CRIANÇAS AUTISTAS, GOIÁS, BRASIL

Fernanda Galdino da Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente/ PPG STMA da Universidade Evangélica de Goiás/ UniEVANGÉLICA como requisito parcial à obtenção do grau de **DOUTOR**.

Aprovado em 18 de dezembro de 2024.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento e Territorialidade

Prof. Dra. Josana de Castro Peixoto
Presidente/Orientador (UniEVANGÉLICA)

Prof. Dra. Silvana Gino Fernandes de Césaró
Examinador Interno (UniEVANGÉLICA)

Prof. Dr. Weuller Filho de Moraes
Examinador Interno (UniEVANGÉLICA)

Prof. Dra. Maísa França Teixeira
Examinador Externo (FACEG)

Prof. Dra. Juliana Rodrigues
Examinador Externo (SEDUC/GO)

DEDICATÓRIAS

Ao Espírito Santo, a meus pais, e aos meus amados filhos (Antônio, Isadora e Guilherme)

AGRADECIMENTOS

A trajetória para a conclusão desta tese foi repleta de desafios e superações. Iniciei minhas aulas em um período de grande incerteza devido à pandemia, e ao longo desses quatro anos, minha vida mudou drasticamente. Passei por altos e baixos, enfrentando momentos em que pensei em desistir, especialmente após os diagnósticos dos meus filhos. Meu filho mais velho foi diagnosticado com um problema renal, e o mais novo com autismo. Foi esse último diagnóstico que transformou a direção da minha pesquisa, que inicialmente seria sobre educação ambiental nos cursos de pedagogia, para a topofilia e a inclusão escolar de crianças autistas.

Este processo foi complexo e exigiu uma resiliência que eu não sabia possuir. Como mãe, precisei digerir essas informações e adaptá-las sem que meu psicológico fosse abalado. No início, nem conseguia falar sobre essas questões, mas, com o tempo, aprendi a lidar com a situação. Conversar com minha orientadora foi um ponto de virada; ela segurou minha mão, oferecendo todo o apoio necessário para que eu continuasse e para que a mudança de tema fosse possível. Sou imensamente grata a Deus, meus pais e meus filhos Antônio, Isadora e Guilherme, que me ajudaram a compreender e enfrentar todas as dificuldades pessoais, dando-me forças para chegar ao final desta jornada.

Agradeço às escolas que abriram suas portas e forneceram as informações essenciais para esta pesquisa, aos professores, coordenadores pedagógicos, aos pais e, em especial, aos alunos autistas da rede de ensino do município de Jaraguá. Também sou grata à UniEvangélica pelo suporte acadêmico e pelo enriquecimento intelectual proporcionado por cada disciplina ministrada ao longo do programa de doutorado. E como não mencionar a Dra. Josana Peixoto, cuja orientação foi fundamental. Muito obrigada, professora.

"Mas aqueles que esperam no Senhor renovam as suas forças. Voam alto como águias; correm e não ficam exaustos, andam e não se cansam" (Isaías 40:31)

Ao fim de tudo, compreendi que os desafios da vida são os que moldam nossa força e determinação.

EPÍGRAFE

"Cada um de nós é o resultado de um mundo diferente. Devemos, portanto, olhar para os outros com olhos de compreensão."
(Leo Buscaglia)



Fonte: Prado, J. P. N. Imagem original guiada pela pesquisadora, 2024.

ASPECTOS GERAIS

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema crucial no campo da educação, desafiando educadores e políticas públicas a promoverem um ambiente mais equitativo e acolhedor. O TEA é caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos, o que exige abordagens pedagógicas adaptadas para atender às necessidades específicas dessas crianças. A inclusão de crianças autistas nas escolas não só proporciona oportunidades de aprendizado acadêmico, mas também é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, permitindo que essas crianças construam habilidades essenciais para a vida em sociedade. A ligação afetiva das crianças com o ambiente escolar, pode ser explorada através do conceito de topofilia, introduzido por Yi-Fu Tuan (1980). A topofilia, ou o laço afetivo entre pessoas e lugares, é vital para o bem-estar e a motivação das crianças autistas, influenciando positivamente seu engajamento e desenvolvimento no contexto escolar. Uma lacuna importante em pesquisas anteriores é a pouca atenção dada à ligação afetiva das crianças autistas com o espaço escolar. Estudos focam frequentemente em práticas pedagógicas e políticas inclusivas, mas raramente exploram como o vínculo emocional com a escola pode impactar o desenvolvimento das crianças. Este estudo foi realizado na cidade de Jaraguá-GO, envolvendo quatorze escolas incluindo rede municipal e estadual. A coleta de dados ocorreu entre fevereiro e junho de 2024, abrangendo questionários discursivos com professores, coordenadores pedagógicos e pais de crianças autistas, também foi feito grupos focais com coordenadores, professores e funcionários do administrativo para explorar as práticas de inclusão nas escolas. A análise de documentos, como avaliações, relatórios bimestrais e PEIs, também foi utilizada para complementar os elementos obtidos. A análise dos dados foi feita de forma qualitativa, envolvendo transcrição, codificação e identificação de temas emergentes. A triangulação dos dados garantiu a validade e a confiabilidade das descobertas. O objetivo geral é compreender como a escola pode ser um espaço de pertencimento para crianças autistas, utilizando o conceito de topofilia. Os objetivos específicos, buscaram investigar as práticas inclusivas adotadas pelas escolas, os desafios enfrentados e as estratégias eficazes identificadas. A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade urgente de melhorar as práticas de inclusão escolar para crianças autistas. Compreender como os fatores que contribuem para um ambiente escolar acolhedor e emocionalmente seguro podem estruturar políticas educacionais mais eficazes e práticas pedagógicas inovadoras. A relevância desta pesquisa está no potencial de contribuição para a criação de escolas mais inclusivas, onde todas as crianças, independentemente de suas necessidades, possam se sentir pertencentes e plenamente apoiadas em seu desenvolvimento.

Palavras-Chaves: Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Topofilia, Vínculo Afetivo, Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

The school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a crucial topic in education, challenging educators and public policies to foster a more equitable and welcoming environment. ASD is characterized by difficulties in communication and social interaction, along with repetitive behaviors and restricted interests, requiring adapted pedagogical approaches to meet the specific needs of these children. Including autistic children in schools not only provides opportunities for academic learning but is also fundamental for their cognitive and socio-emotional development, enabling them to build essential skills for life in society. The emotional connection of children with the school environment can be explored through the concept of topophilia, introduced by Yi-Fu Tuan (1980). Topophilia, or the affective bond between people and places, is vital for the well-being and motivation of autistic children, positively influencing their engagement and development in the school context. A significant gap in previous research is the limited attention given to the emotional connection of autistic children with the school space. Studies often focus on inclusive pedagogical practices and policies but rarely explore how the emotional bond with the school impacts children's development. This study was conducted in the city of Jaraguá-GO, involving fourteen schools, including municipal and state networks. Data collection occurred between February and June 2024, encompassing open-ended questionnaires with teachers, pedagogical coordinators, and parents of autistic children. Additionally, focus groups were conducted with coordinators, teachers, and administrative staff to explore inclusion practices in schools. Document analysis, such as evaluations, bimonthly reports, and Individualized Educational Plans (IEPs), was also utilized to complement the collected data. The data analysis was qualitative, involving transcription, coding, and the identification of emerging themes. Data triangulation ensured the validity and reliability of the findings. The justification for this research lies in the urgent need to improve school inclusion practices for autistic children. In addition to understanding how factors contributing to a welcoming and emotionally safe school environment can shape more effective educational policies and innovative pedagogical practices, the study highlights the importance of incorporating emotional and affective aspects in creating more inclusive educational spaces. The relevance of this research lies in its potential contribution to the creation of more inclusive schools, where all children, regardless of their needs, can feel a sense of belonging and be fully supported in their development.

Keywords: School Inclusion, Autism Spectrum Disorder (ASD), Topophilia, Emotional Bond, Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- APA - American Psychological Association
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CID - Classificação Internacional de Doenças
- DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IE - Inclusão Escolar
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI - Lei Brasileira de Inclusão
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados
- MEC - Ministério da Educação
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- ONG - Organização Não Governamental
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PEE - Plano Estadual de Educação
- PEI - Plano Educacional Individualizado
- PIB - Produto Interno Bruto
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP - Projeto Político-Pedagógico
- PPGSTM - Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente
- SIEE - Sistema Integrado de Educação Especial
- SNE - Secretaria Nacional de Educação
- TEA - Transtorno do Espectro Autista
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Escolas do município de Jaraguá-GO, localização e ano de fundação.....	22
Tabela 2- Diferenças no desenvolvimento cognitivo e socioemocional entre crianças autistas e crianças neurotípicas	37
Tabela 3: Resumo das principais teorias da aprendizagem	83
Tabela 4- Procedimentos de coleta e análise de dados para a pesquisa	30
Tabela 5- Distribuição dos alunos autistas por faixa etária que estão devidamente matriculados nas escolas participantes da pesquisa no município de Jaraguá-GO	97
Tabela 6- Distribuição dos professores e coordenadores por tempo de atuação profissional nas escolas que fazem parte do recorte amostral do município de Jaraguá-GO	98
Tabela 7- Categorias e subcategorias de análise das entrevistas realizadas com o corpo docente das escolas do município de Jaraguá-GO inclusas no recorte amostral	99
Tabela 8- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 1(práticas educacionais).....	102
Tabela 9- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 2 (ambiente escolar)	107
Tabela 10- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 3 (interação social)	111
Tabela 11- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 4 (apoio e recursos)	116
Tabela 12- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 1 (conexão afetiva com a escola)	120
Tabela 13 - Pontos de destaque das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 1 (desafios e oportunidades e reflexões dos educadores).....	124
Tabela 14- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria (engajamento dos pais).....	128
Tabela 15- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria (desafios estruturais).....	132
Tabela 16- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre as reflexões finais da temática discutida.....	136
Tabela 17- Codificação dos participantes dos grupos focais.....	138
Tabela 18- Classificação das categorias e subcategorias de análise do roteiro dos grupos focais	139
Tabela 19- Apresentação das etapas da análise dos documentos escolares do ano 2024 das escolas da rede pública de ensino que fazem parte do recorte amostral do município de Jaraguá-GO.....	150
Tabela 20- Documentos escolares analisados para avaliação das práticas inclusivas.....	152
Tabela 21- Percepções positivas e dificuldades encontradas pelo corpo docente diante da triangulação dos dados coletados (entrevistas, grupos focais e documentos escolares)	162
Tabela 22- Categorias e descrição das perguntas realizadas nas entrevistas com os pais/responsáveis pelos alunos autistas matriculados nas escolas que fazem parte do recorte amostral	166
Tabela 23- Pontos de destaque e recorte das respostas dos pais ou responsáveis entrevistados sobre a percepção da conexão afetiva da criança com o ambiente	173
Tabela 24 - Pontos de destaque e recorte das respostas dos pais ou responsáveis entrevistados sobre a importância da conexão afetiva na experiência escolar	177
Tabela 25 - Pontos de destaque e recorte das respostas dos pais ou responsáveis sobre as sugestões e reflexões finais	180

SUMÁRIO

ASPECTOS GERAIS	8
RESUMO	9
I – INTRODUÇÃO	14
I.I – Contextualização e Justificativa.....	14
I.II - Problema de Pesquisa, Objetivos e Organização	16
I.III -Delineamento Geral.....	17
I.III.I- <i>Justificativa geográfica e cultural da pesquisa</i>	18
I.III.II - <i>Estudo de Caso</i>	19
I.III.III - <i>Justificativa do Estudo de Caso</i>	19
I.III.IV - <i>Aplicação do Estudo de Caso</i>	20
I.IV – Caracterização do Objeto de Estudo: A Cidade de Jaraguá, Goiás	21
I.IV.I - <i>Limitações Geográficas e Culturais</i>	25
I.IV.II - <i>Delimitação do Escopo da Pesquisa</i>	26
I.IV.III - <i>Recorte Amostral</i>	26
I.V. Procedimentos Éticos e Medidas de Confidencialidade	27
I.VI. Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	29
I.VI.I. <i>Coleta de Dados</i>	32
CAPÍTULO 1.....	37
1 -TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	38
1.1 - Autismo: conceitos e características	38
1.2 - Desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças autistas	34
CAPÍTULO 2.....	43
2 - ESPAÇO E PERCEPÇÃO DO MEIO: FUNDAMENTAÇÃO DA DISCUSSÃO	44
2.1- Espaço: Definições e Dimensões	45
2.2 - Conceitos de espaço físico e social	47
2.3 - Percepção do Meio Ambiente	50
2.4 - Processos cognitivos envolvidos na percepção do espaço	55
CAPÍTULO 3.....	59
3 - TOPOFILIA: CONCEITO E RELEVÂNCIA NA PERCEPÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	60
3.1 Definição de topofilia segundo Yi-Fu Tuan	60
3.2 Aplicação do conceito de topofilia no contexto escolar	62
3.3 Influências Externas e Internas na Construção do Vínculo Afetivo com a Escola.....	65
CAPÍTULO 4.....	69
4 - ESPAÇO ESCOLAR E A INCLUSÃO	70
4.1 A legislação e o espaço escolar	71

4.1.1 - <i>Inclusão escolar de crianças autistas (Legislação e políticas públicas)</i>	75
4.2 <i>Espaço Escolar como Ambiente de Aprendizagem</i>	83
4.3 - Apontamentos sobre Inclusão Escolar	86
4.3.1- <i>A Inclusão Escolar no Estado de Goiás</i>	90
CAPÍTULO 5	96
5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	97
5.1 - Descrição dos Resultados	97
5.2 – Análise dos questionários realizados com o corpo docente	99
5.2.1 – <i>Identificação das Práticas Pedagógicas Inclusivas</i>	100
5.2.1.1- <i>Análise da Subcategoria 1: Prática Educacionais</i>	100
5.2.1.2 - <i>Análise da Subcategoria 2: Ambiente Escolar</i>	104
5.2.1.3 - <i>Análise da Subcategoria 3: Interação Social</i>	109
5.2.1.4 - <i>Análise da Subcategoria 4: Apoio e Recursos</i>	114
5.2.2 – <i>Análise da Topofilia Escolar</i>	118
5.2.2.1 - <i>Análise da Subcategoria 1: Conexão Afetiva com a Escola</i>	119
5.2.3 – <i>Perspectiva dos educadores: desafios e oportunidades</i>	123
5.2.3.1 - <i>Análise da Subcategoria 1: Desafios, Oportunidades e Reflexões dos educadores</i> ...	123
5.2.4 – <i>Participação Familiar</i>	125
5.2.4.1 - <i>Análise da Subcategoria 1: Engajamento dos pais</i>	126
5.2.5 – <i>Barreira e Facilitadores</i>	130
5.2.5.1 – <i>Análise da Subcategoria 1: Desafios Estruturais</i>	131
5.2.6 – <i>Reflexões finais do corpo docente</i>	134
5.3– Grupos Focais: Fortalecimento da identificação das práticas inclusivas	138
5.3.1 – <i>Discussão dos Resultados do Grupo Focal 1</i>	140
5.3.2 – <i>Discussão dos Resultados do Grupo Focal 2</i>	142
5.3.3 – <i>Discussão dos Resultados do Grupo Focal 3</i>	144
5.3.4 – <i>Discussão dos Resultados do Grupo Focal 4</i>	147
5.4– Análise Documental: avaliação do impacto das práticas inclusivas	149
Análise Documental	149
5.4.1 – <i>Avaliação dos relatórios escolares individuais</i>	152
5.4.2 – <i>Avaliação das atividades avaliativas</i>	154
5.4.3 – <i>Avaliação dos Planos Educacionais Individuais (PEIs)</i>	156
5.5 – Triangulação e Discussão dos dados: entrevistas com o corpo docente, grupos focais, documentos escolares	160
5.5.1 - <i>Estratégia de triangulação dos dados</i>	160
5.6 - Análise da Topofilia Escolar nas Experiências de Pais de Crianças Autistas	165
5.6.1 - <i>Percepção da Conexão Afetiva da Criança com o Ambiente Escolar</i>	168
5.6.2 – <i>Importância da conexão afetiva na experiencia escolar</i>	175

5.6.3 – <i>Reflexões e sugestões dos pais ou responsáveis pelas crianças autistas</i>	179
CAPÍTULO 6	183
6 - Considerações Finais	184
6.1 - Recomendações para a Melhoria da Inclusão de Crianças Autistas na Perspectiva da Topofilia	185
6.2 - Importância dos Achados para o Desenvolvimento da Inclusão no Município de Jaraguá	188
6.3 - Sugestões para Pesquisas Futuras	189
CAPÍTULO 7	191
7 - REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	192
7.1 – Livro, Artigo em Livro, Periódico e Recurso Eletrônico	192
7.5 - Leis, Decretos e Portarias	200
Anexos I – TCLE (Grupo Focal)	202
Anexo II – TCLE (Questionário com os pais ou responsáveis)	205
Anexo III – TCLE (Questionário com o corpo docente das escolas)	208

I – INTRODUÇÃO

I.I – Contextualização e Justificativa

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio e uma oportunidade para promover um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor. A escola, como espaço de socialização e aprendizado, desempenha um papel crucial no desenvolvimento dessas crianças, proporcionando não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades sociais e emocionais essenciais. A definição de espaço no contexto educacional transcende o físico, abrangendo aspectos cognitivos e dialéticos que influenciam a percepção e a experiência dos alunos (QUARONI, 1980).

Um dos aspectos que permeia à inclusão escolar é o ambiente e sua adaptação diante da diversidade dos alunos, considerando então que, a inclusão escolar esteja vinculada à atenção personalizada, bem como aos atributos individuais de cada educando, procurando gerar e disponibilizar oportunidades que beneficiem o desenvolvimento integral de todas as crianças (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Em 1990, o Brasil adequa-se a Declaração Mundial de Educação para Todos e começa a rever seu processo educacional alargando as fronteiras para a acessibilidade física, cultural e cognitiva, optando, portanto, por uma educação inclusiva (UNESCO, 1994). Dessa forma, o país torna-se subscritor da Declaração de Salamanca, proporcionando desse modo, destaque aos assuntos pertinentes a inclusão no âmbito educativo. Com isso, deu-se início a severas modificações nos princípios educacionais brasileiros, que por consequência abarcou questões legais, em especial nas diretrizes educacionais nacionais, todas pautadas pelos conceitos de inclusão. Embora, os esforços de mudanças e adequações tenham sido reconhecidos, ainda é possível verificar falhas ao longo do processo.

Neste contexto, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculadas em escolas da rede regular de ensino é cada vez mais constante, sendo que pesquisas surgem demonstrando que essa prática de inclusão é realizável e possível. Ao mesmo tempo, a intervenção precoce fortalece as condições para que o ambiente escolar se torne um espaço essencial de interação e aprendizado, favorecendo o convívio entre crianças com TEA e seus pares.

No estado de Goiás, as políticas de inclusão escolar têm buscado garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com TEA, tenham acesso a um ambiente educativo adaptado às

suas necessidades. A Resolução do Conselho Estadual de Educação enfatiza a importância de assegurar acessibilidade e recursos adequados para esses alunos, refletindo um compromisso com a inclusão (GOIÁS SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2020). Estudos têm mostrado que a inclusão efetiva depende não apenas de políticas bem elaboradas, mas também da implementação prática dessas diretrizes nas escolas, onde educadores e gestores desempenham um papel crucial.

Portanto, a escola torna-se o ambiente para o convívio, para a aprendizagem e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tão importantes para as crianças com TEA. Nesse sentido, compreender como as crianças se relacionam emocionalmente com o espaço escolar é essencial para promover um ambiente de pertencimento. A esse respeito, o conceito de topofilia, elaborado por Yi-Fu Tuan, oferece uma lente teórica importante para entender esse vínculo afetivo. Para o pesquisador-geógrafo cino-americano Yi-Fu Tuan, há várias distinções na forma com que as pessoas percebem o mundo e os ambientes em que estão inseridos, chegando a ponderar que, pelas diferenças e preferências próprias, pode ser constituído “mundos pessoais”, em que as visões e atitudes em relação à vida e ao meio onde se vive podem variar, porque demonstram claramente percepções pessoais, podendo mudar de acordo com a idade, sexo ou estrutura social por exemplo (TUAN, 2005).

A justificativa para o desenvolvimento desse estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre como o ambiente escolar pode se transformar em um espaço de pertencimento para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar dos avanços nas políticas inclusivas e nos esforços para adaptar as escolas às necessidades específicas desses alunos, ainda persistem desafios relacionados à efetividade das práticas pedagógicas e à criação de vínculos afetivos com o espaço escolar. Investigar essa dinâmica torna-se essencial, pois a inclusão escolar transcende o acesso físico, abrangendo a promoção de interações significativas, o fortalecimento do bem-estar emocional e o desenvolvimento integral das crianças autistas. Dessa forma, ao explorar o conceito de topofilia como base teórica, este estudo busca oferecer contribuições práticas e acadêmicas que possam orientar políticas educacionais mais inclusivas e sustentáveis.

Além dos desafios identificados na literatura e nas políticas públicas, esta pesquisa também se conecta a experiências pessoais e profissionais que motivaram uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Inicialmente voltada para a educação ambiental nos cursos de pedagogia, a pesquisa foi modificada após o diagnóstico do meu filho mais novo com Transtor-

no do Espectro Autista (TEA). Essa vivência despertou em mim não apenas o desejo, mas a necessidade de compreender, de maneira mais profunda, como o ambiente escolar pode ser acolhedor e significativo para crianças autistas, tanto no aspecto emocional quanto pedagógico.

No plano pessoal, a experiência de mãe foi fundamental para ampliar minha sensibilidade sobre as barreiras e desafios enfrentados por famílias de crianças com TEA. Esse contexto realçou a urgência de investigar práticas inclusivas eficazes e o papel do vínculo afetivo com o ambiente escolar na promoção do bem-estar dessas crianças. Profissionalmente, essa nova perspectiva conectou-se à minha formação e experiência na área educacional, permitindo que eu alinhasse minhas habilidades e conhecimentos acadêmicos ao objetivo de contribuir com práticas e políticas que favoreçam a inclusão escolar. Assim, esta pesquisa tornou-se não apenas um estudo científico, mas uma jornada que une minha vivência pessoal e meu compromisso profissional com a educação inclusiva. Ela reflete o esforço para transformar desafios em aprendizado, buscando desenvolver estratégias e recomendações que impactem positivamente tanto o contexto escolar quanto a vida de crianças autistas e suas famílias.

I.II - Problema de Pesquisa, Objetivos e Organização

A crescente inserção de crianças com TEA em escolas regulares destaca a relevância de investigar práticas inclusivas e o papel do ambiente escolar em seu desenvolvimento. Um diagnóstico mais precoce e assertivo, aliado a intervenções educacionais, possibilita o fortalecimento das conexões dessas crianças com o ambiente familiar, social e escolar.

Diante desse contexto, a presente pesquisa se propõe a responder à seguinte pergunta: Como a escola pode se tornar um espaço de pertencimento para crianças autistas, promovendo seu bem-estar e integração social através de práticas inclusivas e do desenvolvimento de uma conexão afetiva com o ambiente escolar? O objetivo geral inclui compreender as práticas inclusivas e identificar as barreiras enfrentadas por escolas na cidade de Jaraguá-GO. Já os objetivos específicos envolvem mapear estratégias pedagógicas eficazes, analisar a percepção das crianças autistas sobre o espaço escolar e propor recomendações para aprimorar a inclusão escolar.

Para alcançar esse objetivo, o estudo foi estruturado de forma a abordar o problema de pesquisa de maneira sistemática, garantindo uma análise detalhada e fundamentada. Primeiramente, é apresentado os aspectos gerais da tese que, além de outros pontos, traz a introdu-

ção que elenca o problema de pesquisa, a justificativa, contextualizando o tema proposto, apresenta também o objeto de estudo e o recorte amostral. Em seguida, os capítulos do 1 ao 4, traz a revisão da literatura que é elaborada para fornecer uma base teórica sólida, explorando estudos anteriores e teorias relevantes que embasam a pesquisa. Os resultados são, então, apresentados e discutidos. Por fim, as considerações finais são expostas, recapitulando os achados, discutindo suas implicações e propondo recomendações para futuras pesquisas. Essa organização foi escolhida para fornecer uma estrutura clara e lógica que guie o leitor de forma clara a interpretação dos resultados, garantindo assim a validade e relevância da pesquisa.

I.III -Delineamento Geral

Essa é uma etapa crucial na elaboração de uma pesquisa, pois consiste na estruturação sistemática e detalhada dos procedimentos que serão adotados para alcançar os objetivos de pesquisa, incluindo a definição dos métodos de coleta e análise de dados, orientando o pesquisador desde a formulação das hipóteses até a interpretação dos resultados, garantindo a validade e a confiabilidade do estudo. Segundo Yin (2015), o delineamento metodológico envolve decisões sobre o tipo de pesquisa a ser realizada (qualitativa, quantitativa ou mista), o método de coleta de dados (entrevistas, questionários, observação, análise documental, etc.), a definição da amostra e os procedimentos de análise dos dados, essas escolhas devem ser fundamentadas teoricamente e alinhadas aos objetivos e questões de pesquisa. Esse processo também deve considerar os aspectos éticos da pesquisa, assegurando o respeito aos participantes e a integridade científica, de acordo com Creswell (2014), um bom delineamento metodológico é aquele que equilibra rigor científico e flexibilidade, permitindo ajustes conforme a pesquisa avança e novos desafios surgem, sendo um componente vital que estabelece a base para a condução rigorosa e sistemática da pesquisa, influenciando diretamente a qualidade e a validade dos resultados obtidos.

Ao contemplar o caminho metodológico se faz necessário ressaltar a pesquisa em educação, a escolha cuidadosa dos métodos e técnicas apropriadas permite capturar a complexidade dos processos educacionais e das experiências dos participantes, proporcionando definições valiosas que podem auxiliar as políticas educacionais e práticas pedagógicas. A pesquisa em educação é um campo essencial para a evolução e aprimoramento dos processos educativos, permitindo a compreensão profunda das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e a avaliação eficaz das políticas educacionais. Nos últimos anos, a relevância da pesquisa em educação tem sido cada vez mais destacada, especialmente em

um mundo em constante mudança, sendo crucial para identificar o que funciona no ambiente de sala de aula, proporcionando uma base empírica para decisões que podem melhorar significativamente a aprendizagem dos estudantes (YIN, 2015).

Os métodos para a coleta de dados que referem-se a pesquisa em educação são variados e dependem dos objetivos específicos do estudo, nesse sentido optou-se pelo método qualitativo que foca na compreensão de fenômenos educacionais complexos através da coleta de dados não numéricos, como entrevistas, observações e análise de conteúdo, sendo essencial para explorar as nuances e contextos das experiências educacionais, permitindo uma compreensão profunda das perspectivas dos participantes, algo crucial para a implementação de práticas educativas mais eficazes (CRESWELL, 2014).

As técnicas utilizadas para se alcançar os objetivos propostos estão estruturadas nos instrumentos de entrevistas e grupos focais que são utilizados para coletar dados qualitativos detalhados sobre as experiências e percepções dos participantes, sendo valiosos para explorar temas intrincados em profundidade. Análise de dados secundários, também será empregada, haja vista que esse processo está pautado na análise de dados existentes, como registros escolares e bases de dados públicas, para realizar apreciações adicionais, consistindo na sua pertinência para estudos longitudinais e comparativos.

I.III.I- Justificativa geográfica e cultural da pesquisa

A escolha de Jaraguá-GO como cenário desta pesquisa fundamenta-se em sua representatividade enquanto município brasileiro de porte médio que, mesmo sem a infraestrutura avançada das grandes metrópoles, enfrenta desafios significativos na implementação de práticas inclusivas. A realidade educacional de Jaraguá reflete a de muitos municípios que buscam adaptar-se às políticas de educação inclusiva com recursos limitados. A análise desse contexto permite observar como políticas públicas e práticas pedagógicas de inclusão se consolidam em locais que não dispõem do mesmo nível de apoio e investimento encontrados em grandes centros urbanos.

A escolha por estudar um município de porte médio também se justifica pela necessidade de entender como as políticas públicas e práticas pedagógicas de inclusão são implementadas em áreas que não têm o mesmo nível de recursos e apoio disponível em grandes centros urbanos. O contexto educacional de municípios menores tende a ser sub-representado na literatura, apesar de representar uma parte significativa da realidade educacional do país. Portan-

to, Jaraguá oferece um caso de estudo que pode revelar tanto as potencialidades quanto as limitações das práticas inclusivas em regiões com características semelhantes.

I.III.II - Estudo de Caso

Este estudo utiliza a metodologia de estudo de caso, uma abordagem que se revela particularmente adequada quando o objetivo é realizar uma investigação aprofundada sobre um fenômeno específico dentro de um contexto delimitado. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso permite explorar "como" e "por que" certos fenômenos ocorrem, fornecendo uma compreensão rica e detalhada que não seria possível alcançar com métodos quantitativos tradicionais. Este estudo foi realizado entre fevereiro e junho de 2024, período em que as práticas inclusivas e os vínculos afetivos no ambiente escolar foram observados e analisados.

A escolha de Jaraguá-GO como foco deste estudo de caso é motivada pela necessidade de compreender as práticas inclusivas e as dinâmicas da topofilia. Como destaca Patton (2002), o estudo de caso é ideal para situações em que o investigador busca examinar as nuances e particularidades de um único contexto, nesse caso o município de Jaraguá-GO, em vez de generalizar os resultados para uma ampla população. Nesse sentido, esta pesquisa se concentra em quatorze escolas de Jaraguá, permitindo uma análise detalhada das práticas inclusivas e das barreiras enfrentadas no contexto específico desse município.

Ao adotar o estudo de caso, reconhece-se que as conclusões obtidas são diretamente aplicáveis ao contexto de Jaraguá, mas podem não ser generalizáveis para outros locais sem uma consideração cuidadosa das diferenças culturais e geográficas. No entanto, as descobertas deste estudo de caso podem servir como um ponto de partida para futuras pesquisas em outros contextos, contribuindo para a construção de um conhecimento mais amplo sobre a inclusão escolar e a topofilia em diferentes realidades educacionais.

I.III.III - Justificativa do Estudo de Caso

A escolha do estudo de caso como metodologia central desta pesquisa se baseia na necessidade de explorar, de maneira profunda e detalhada, as práticas inclusivas e as dinâmicas da topofilia no contexto escolar. Como Yin (2015) aponta, essa metodologia é particularmente indicada para investigações que buscam explorar fenômenos complexos em seus contextos específicos, onde diversas variáveis interagem. No caso desta pesquisa, o foco está na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em quatorze escolas públicas do

município de Jaraguá-GO. A metodologia de estudo de caso se alinha com a proposta de compreender como essas crianças se relacionam afetivamente com o ambiente escolar e de que forma as práticas pedagógicas inclusivas podem influenciar essa relação.

Além disso, Patton (2002) argumenta que o estudo de caso é a melhor estratégia para explorar fenômenos que envolvem múltiplas variáveis, como é o caso das interações sociais e pedagógicas entre crianças autistas e seus professores. Portanto, a metodologia de estudo de caso foi escolhida por proporcionar uma lente analítica capaz de capturar tanto os detalhes das práticas inclusivas como o vínculo afetivo que as crianças autistas desenvolvem com o espaço escolar.

I.III.IV - Aplicação do Estudo de Caso

A aplicação da metodologia de estudo de caso nesta pesquisa foi realizada em quatorze escolas públicas do perímetro urbano de Jaraguá-GO, selecionadas com base em critérios específicos. O primeiro critério foi a diversidade de práticas pedagógicas inclusivas já implementadas nessas instituições. O segundo critério foi a acessibilidade às escolas para a análise documental e a realização dos questionários com o corpo docente, o que garante uma amostra diversificada e representativa da realidade educacional do município. O foco na cidade de Jaraguá-GO justifica-se tanto por seu tamanho quanto pela singularidade do contexto educacional local, que mescla características de regiões urbanas e rurais.

Durante a aplicação do estudo de caso, foram utilizadas variadas técnicas de coleta de dados: questionários discursivos com o corpo docente e pais, grupos focais e análise documental dos planos educacionais individuais (PEIs), relatórios escolares e das avaliações de português e matemática do primeiro e segundo bimestre do corrente ano. A triangulação desses dados permite verificar a coerência entre os discursos dos professores e dos pais, a análise dos profissionais que fizeram parte dos grupos focais e as práticas documentadas nas escolas. Isso reforça a robustez metodológica, onde o uso de diferentes fontes de dados em um estudo de caso enriquece a análise e aumenta a validade dos resultados.

Além disso, o estudo de caso possibilitou uma investigação minuciosa das práticas pedagógicas, das barreiras enfrentadas e da relação afetiva que as crianças autistas desenvolvem com o ambiente escolar. Esse enfoque contribuiu para a identificação de práticas inclusivas eficazes e para a compreensão de como o conceito de topofilia, ou seja, o vínculo afetivo com o espaço escolar, pode influenciar o desenvolvimento das crianças com TEA, contribuindo

para uma visão abrangente que poderá auxiliar a elaboração de práticas e políticas inclusivas em municípios com perfis semelhantes.

I.IV – Caracterização do Objeto de Estudo: A Cidade de Jaraguá, Goiás

O município de Jaraguá tem sua origem relacionada à exploração do ouro no século XVIII, dando início ao arraial do Córrego de Jaraguá. Tempos depois se eleva à condição de Vila de Jaraguá, concernindo ao Julgado de Meia Ponte (atualmente Pirenópolis). Seu processo de povoamento, em virtude da exploração das minas de ouro, atraiu famílias e pessoas de diversas genealogias, como portugueses, paulistas, fluminenses, cariocas, entre outros, além da busca por riquezas minerais encontrou-se na região solo fértil, em uma época em que ainda se utilizava mão-de-obra escrava. Mineradores e garimpeiros, vindos de diversas regiões, traziam consigo escravos especializados, conhecidos como pretos faiscadores, geralmente da Nação Mina, experientes na extração do minério precioso (PEDROSO, 2012).

A localização estratégica próxima às rotas que ligavam o interior às grandes cidades contribuiu para o desenvolvimento local. Com o declínio da mineração, o município diversificou sua economia, destacando-se na agropecuária e, mais recentemente, como um dos maiores polos de confecções do Brasil. Para compreender o contexto geográfico deste estudo, é essencial situar a cidade de Jaraguá no cenário regional. Localizada no interior do estado de Goiás, Jaraguá apresenta características que combinam aspectos urbanos e rurais, refletindo os desafios e oportunidades de municípios de médio porte no Brasil. Sua posição, próxima a importantes rotas estaduais, influencia tanto seu desenvolvimento econômico quanto a dinâmica educacional local. A seguir, o mapa 1 de localização da cidade destaca sua posição geográfica, auxiliando na visualização do contexto espacial em que se insere este estudo.

Mapa1 - Localização do município de Jaraguá, no Estado de Goiás



O município tem um território, relativamente extenso e com a demanda da população o poder público e privado viram a necessidade da criação de diversas escolas desde a fundação de sua primeira instituição de ensino que versa do ano de 1927, a tabela 1 elucida todas as escolas do município que compreendem desde a educação infantil até o ensino médio, sua localização e o ano de fundação.

Tabela 1- Escolas do município de Jaraguá-GO, localização e ano de fundação

Instituição de ensino	Ano de Fundação	Localização	Nível de ensino	Segmento
Centro Municipal de Educação Infantil CMEI - Pequeno Sol	1983	Vila Solidariedade	Educação Infantil	Público Municipal
Centro Municipal De Educação Infantil CMEI - Vó Zita	2006	Setor Aeroporto	Educação Infantil	Público Municipal
Centro Municipal de Educação Infantil Maria Alva- res De Pina E Silva CMEI	2012	Conjunto Cesário da Mata	Educação Infantil	Público Municipal

- Vó Pico				
Centro Municipal de Educação Infantil CMEI - Messias José De Oliveira - Lar Betel	1973	Bairro São Sebastião	Educação Infantil	Público Municipal
Escola Municipal Affonsina de Freitas	1982	Centro	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Hilda Gonçalves Trindade	2004	Jardim Primavera	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Iara Machado Bazelmans	2012	Vila Isaura	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Lyra Machado Gomes e Souza	2008	Setor Ana Edith	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Ana Edith	1989	Setor Ana Edith	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Pequeno Príncipe	1989	Vila São José	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Maria Catarina de Freitas	1979	Vila Dona Isabel	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Clarismundo Lacerda	1978	Povoado de Mirilândia	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2	Público Municipal
Escola Municipal de Alvelândia	1987	Povoado de Alvelândia	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Geraldo Luiz Duarte	1982	Fazenda Cachoeira	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Januário de Siqueira Nunes	2002	Fazenda Canta Galo	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Joaquim Leite De Andrade	1979	Fazenda Bom Sucesso	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Monte Castelo	1987	Povoado de Monte Castelo	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	1979	Povoado de Vila Aparecida	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Escola Municipal São Pedro	1979	Fazenda Córrego Grande	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2	Público Municipal
Escola Municipal Maria Leandro da Costa	1987	Povoado de Santa Bárbara	Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2	Público Municipal
Escola Municipal José Peixoto Da Silveira - Extensão	1989	Povoado de Artulândia	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Público Municipal
Colégio Manoel de Freitas	1927	Vila Isaura	Fundamental 2	Público Estadual
Colégio Estadual Dr Ornelo Machado	1970	Centro	Fundamental 2	Público Estadual
Colégio Estadual Diogenes De Castro Ribeiro	1968	Centro	Ensino Médio	Público Estadual
CPMG Silvio De Castro	1978	Centro	Ensino Fundamental 2	Público Estadual
CEPI São José	_____	Vila Rio Vermelho	Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio	Público Estadual
CEPI Balthazar	1954	Centro	Ensino Fundamental 2	Público Estadual
Monte Claro	_____	Centro	Educação Infantil ao Ensino Médio	Privado
Mérito	_____	Centro	Educação Infantil ao Ensino Médio	Privado
Genius	1991	Arco Íris Park.	Educação Infantil ao Ensino Médio	Privado
Corujinha Complexo Edu-	_____	Vila São José	Educação Infantil	Privado

cacional				
----------	--	--	--	--

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: arquivos físicos

Essas informações fornecem a base para selecionar amostras representativas e garantir a validade dos resultados da pesquisa. Em primeiro lugar, identificar as instituições de ensino é fundamental para entender a distribuição geográfica das escolas do município de Jaraguá-GO, sendo que esse aspecto está diretamente ligado ao vínculo afetivo entre as pessoas e os lugares e fortemente é influenciada pela localização espacial das instituições educacionais, o que configura os princípios da topofilia, Tuan (1974). A localização das escolas permite analisar como os fatores ambientais e contextuais específicos de cada bairro ou região afetam a experiência escolar das crianças autistas.

Além disso, o ano de fundação das instituições de ensino oferece informações valiosas sobre a evolução histórica e estrutural das escolas, escolas mais antigas podem ter uma cultura institucional bem estabelecida, enquanto escolas mais novas podem estar ainda em processo de desenvolvimento de suas políticas e práticas inclusivas. Pesquisas de Figueiredo e Souza (2011) indicam que a trajetória histórica das escolas influencia significativamente suas abordagens pedagógicas e a implementação de práticas inclusivas. Portanto, entender a antiguidade das escolas ajuda a contextualizar os dados coletados e a interpretar os resultados da pesquisa de maneira mais precisa.

Ao considerar a inclusão escolar de crianças autistas, é essencial ter uma visão abrangente do panorama educacional local. De acordo com Figueiredo e Souza (2011), a inclusão escolar efetiva requer um ambiente educacional que esteja preparado para atender às necessidades específicas dessas crianças, saber quais escolas têm programas de inclusão bem estabelecidos, onde estão localizadas e há quanto tempo operam é fundamental para selecionar um recorte amostral que reflita a diversidade e a realidade das práticas inclusivas no município de Jaraguá. De tal modo, trazer à baila, informações sobre o nome, localização e ano de fundação, segmento e nível de ensino ofertado das instituições de ensino em Jaraguá são passos essenciais na elaboração de um recorte amostral para a pesquisa sobre topofilia e inclusão escolar de crianças autistas. Esses dados permitem uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional local, facilitando a seleção de uma amostra representativa e a obtenção de resultados válidos e relevantes.

A escolha de Jaraguá-GO como o local de realização deste estudo foi motivada por várias razões, todas fundamentadas nas particularidades geográficas e culturais deste município.

Jaraguá, localizado no interior de Goiás, possui um perfil educacional e socioeconômico que reflete as características de muitos municípios de médio porte no Brasil, mas que também apresenta desafios únicos em termos de inclusão escolar, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

I.IV.I - Limitações Geográficas e Culturais

Como um estudo de caso, esta pesquisa está intrinsecamente ligada às particularidades geográficas e culturais do município de Jaraguá-GO. Esse tipo de abordagem metodológica, conforme apontado por Yin (2015), é ideal para investigações aprofundadas de um contexto específico, mas também impõe certas limitações no que diz respeito à generalização dos resultados. Em primeiro lugar, é importante reconhecer que Jaraguá possui uma população relativamente homogênea em termos de características culturais e socioeconômicas, o que limita a diversidade de experiências e perspectivas que poderiam ser observadas em contextos mais heterogêneos. Essa homogeneidade pode influenciar tanto as práticas educativas quanto a percepção de inclusão, uma vez que os valores comunitários e as dinâmicas sociais tendem a ser mais uniformes. Portanto, os resultados deste estudo refletem as condições particulares desse município e podem não ser diretamente aplicáveis a outras regiões com composições demográficas e culturais diferentes.

Além disso, as características geográficas de Jaraguá, como seu tamanho e localização no interior do estado de Goiás, também impactam as práticas educacionais e os recursos disponíveis. Municípios de médio porte, como Jaraguá, frequentemente enfrentam desafios relacionados à alocação de recursos educacionais, formação continuada de professores e infraestrutura escolar, que podem diferir substancialmente de grandes centros urbanos ou áreas rurais. Essas limitações geográficas afetam diretamente a implementação das políticas de inclusão e a construção de ambientes escolares topofílicos, influenciando, assim, os resultados do estudo.

Apesar dessas limitações, a escolha do estudo de caso oferece uma análise detalhada e contextualizada das práticas inclusivas em Jaraguá-GO, fornecendo dados relevantes que podem servir como referência para outros contextos com características semelhantes. No entanto, é crucial que os resultados sejam interpretados à luz das especificidades locais, evitando generalizações indevidas. Como Yin (2015) observa, os achados de um estudo de caso devem ser entendidos como representativos do contexto estudado, com potencial para informar práti-

cas em cenários comparáveis, mas sempre com a devida consideração das diferenças contextuais.

I.IV.II - Delimitação do Escopo da Pesquisa

Considerando essas limitações, este estudo foi delineado para focar exclusivamente nas práticas inclusivas adotadas por quatorze escolas do perímetro urbano de Jaraguá-GO. A intenção é explorar como essas escolas têm implementado políticas de inclusão e desenvolvido ambientes escolares que favorecem a topofilia, ou seja, o vínculo afetivo entre as crianças autistas e o espaço escolar. No entanto, ao interpretar os resultados, é necessário ter em mente que as conclusões refletirão as condições específicas desse município e, portanto, não devem ser generalizadas indiscriminadamente para outros contextos.

Embora as limitações geográficas e culturais possam restringir a generalização dos resultados, elas também oferecem uma oportunidade única de aprofundar o entendimento das práticas inclusivas em contextos similares. Como afirmam Souza e Cardoso (2021), a pesquisa em contextos específicos, como o de Jaraguá-GO, é essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, que levem em conta as particularidades locais e ofereçam soluções adaptadas às necessidades de cada comunidade.

I.IV.III - Recorte Amostral

O recorte amostral é um elemento crucial em qualquer pesquisa, pois determina a representatividade e a validade dos resultados, ele envolve a seleção de uma subpopulação a partir de um grupo maior (a população-alvo) com o objetivo de inferir conclusões aplicáveis ao todo. Em contextos educacionais, o recorte amostral pode ser baseado em diversas variáveis, como localização geográfica, níveis de ensino oferecidos, programas específicos disponíveis, e características dos alunos, como a presença de necessidades educacionais especiais (CAMPOS E SAIDES, 2022).

Neste estudo específico, a seleção de quatorze escolas de um total de trinta e duas no município de Jaraguá, estado de Goiás, foi orientada por critérios claros e bem definidos. As escolas escolhidas estão localizadas no centro urbano, o que facilita a acessibilidade e a viabilidade logística da pesquisa. Além disso, essas escolas oferecem um espectro completo de níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio. Esse fator é importante para garantir uma amostra diversificada e representativa das diferentes etapas educacionais.

Outro critério essencial para a seleção foi a presença de programas de inclusão e a matrícula de crianças autistas. Esse aspecto é crucial, pois a pesquisa foca na avaliação de práticas inclusivas e no impacto dessas práticas sobre o desenvolvimento e a integração dos alunos autistas no ambiente escolar. A inclusão de escolas com tais programas permite uma análise mais detalhada e específica das estratégias de ensino e dos recursos disponíveis para atender às necessidades desses alunos. Assim, a escolha criteriosa das quatorze escolas baseou-se em fatores geográficos, níveis de ensino oferecidos e a presença de programas de inclusão para alunos autistas. Este recorte amostral específico permite uma investigação detalhada e relevante das práticas inclusivas no município de Jaraguá, Goiás, contribuindo para o entendimento e aprimoramento dessas práticas. A fundamentação teórica e a metodologia adotada asseguram que os resultados da pesquisa sejam representativos e aplicáveis a contextos similares.

I.V. Procedimentos Éticos e Medidas de Confidencialidade

Um fator relevante para a coleta e análise dos resultados é manter o sigilo dos nomes dos participantes e das escolas pesquisadas. Essa prática visa proteger a privacidade e a integridade dos indivíduos e instituições envolvidos, além de assegurar a confiabilidade e a ética da pesquisa, portanto, o projeto dessa pesquisa foi devidamente submetido ao Comitê de Ética, neste caso vinculado à Unievangélica, através da Plataforma Brasil, tendo como número do CAAE 80626624.6.0000.5076¹. Este processo assegura que os direitos, a dignidade e o bem-estar dos participantes sejam protegidos, especialmente em estudos que envolvem populações vulneráveis, como crianças autistas. O Comitê de Ética avaliou os procedimentos metodológicos propostos, garantindo que estejam em conformidade com as normas e diretrizes éticas nacionais e internacionais. Além disso, a aprovação ética contribui para a credibilidade e a validade científica do estudo, promovendo a confiança da comunidade acadêmica e do público em geral nos resultados obtidos, tornando-se um passo fundamental para a integridade e a legitimidade da pesquisa. Nesse sentido é salutar destacar alguns pontos importantes do sigilo da pesquisa:

1. **Proteção da Privacidade:** Os participantes da pesquisa têm direito à privacidade e ao anonimato, ao garantir o sigilo de seus nomes, evita-se a exposição de informações

¹ CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética. “Lembramos que o CAAE significará um respaldo para o pesquisador, demonstrando que apresentou seu projeto para aprovação ética e também uma segurança para as pessoas envolvidas na pesquisa!” (CEP – EEAN/HESFA, 2012).

peçoais que possam causar constrangimento, discriminação ou qualquer forma de retaliação.

2. **Conformidade com Normas Éticas:** As diretrizes éticas de pesquisa, como as da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e os comitês de ética em pesquisa, exigem que os pesquisadores protejam a identidade dos participantes. Isso demonstra o compromisso do pesquisador com a responsabilidade e a integridade científica.
3. **Garantia de Participação Voluntária:** A promessa de anonimato pode aumentar a disposição dos indivíduos e instituições a participarem da pesquisa. Quando os participantes sabem que suas identidades serão protegidas, eles se sentem mais seguros e confiantes para compartilhar informações verdadeiras e relevantes.
4. **Minimização de Riscos:** O sigilo ajuda a prevenir possíveis consequências negativas para os participantes, como repercussões sociais, econômicas ou profissionais, que poderiam surgir se suas identidades fossem reveladas.

Para manter o anonimato dos participantes e das escolas envolvidas na pesquisa, foram adotadas estratégias rigorosas de identificação. Estas estratégias são essenciais para proteger a privacidade e a confidencialidade dos dados coletados, garantindo que nenhuma informação pessoal ou institucional possa ser rastreada até os indivíduos ou locais específicos, de tal modo as medidas incluem a utilização de códigos alfanuméricos em vez de nomes reais, o armazenamento seguro dos dados em sistemas protegidos por senha e a limitação do acesso às informações sensíveis apenas aos membros da equipe de pesquisa diretamente envolvidos no estudo. Além disso, quaisquer detalhes que possam potencialmente revelar a identidade dos participantes ou das escolas serão cuidadosamente omitidos ou generalizados nos relatórios e publicações resultantes da pesquisa. Para manter o anonimato dos participantes e das escolas, serão adotadas as seguintes estratégias de identificação:

1. **Códigos Alfanuméricos:** Cada participante e cada escola receberam um código alfanumérico único. Por exemplo, os participantes foram identificados como "PR1", "PR2", "PR3", e assim por diante, enquanto as escolas foram denominadas "E1", "E2", "E3", etc.
2. **Descrição Geral:** Em vez de mencionar detalhes específicos que possam levar à identificação, será utilizada uma descrição geral das características relevantes dos participantes e das escolas. Por exemplo, ao invés de citar o nome de uma escola, essa será

referida como "uma escola pública de ensino fundamental 1 de médio porte localizada na cidade de Jaraguá-GO".

3. **Separação de Dados Pessoais:** As informações coletadas que possam identificar diretamente os participantes (como nomes, endereços e outras informações pessoais) serão armazenadas separadamente dos dados de pesquisa. Apenas o pesquisador principal terá acesso a esses dados, e eles serão destruídos após a conclusão do estudo.

Essas medidas são essenciais para manter a confidencialidade e garantir que os resultados da pesquisa sejam obtidos de maneira ética e respeitosa, protegendo todos os envolvidos e assegurando a validade e a credibilidade do estudo. A tabela 6 apresenta essa codificação, onde cada escola é representada por um código alfanumérico (E1, E2, etc.), e os profissionais são identificados por códigos específicos: PR para Professores Regentes, PA para Professores de Apoio, AEE para Professores de Atendimento Educacional Especializado e CP para Coordenadores Pedagógicos. Essa abordagem é fundamental para proteger a identidade dos participantes e cumprir com as diretrizes éticas recomendadas pela literatura (BRASIL, 2016; RESNIK, 2015).

I.VI. Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados é um dos pilares fundamentais de qualquer pesquisa científica, o conhecimento adequado sobre como realizar essa etapa é crucial, pois impacta diretamente a qualidade, a validade e a confiabilidade dos resultados finais. A coleta de dados consiste em reunir informações que serão analisadas para responder às questões de pesquisa, assegurando que as informações obtidas sejam precisas, relevantes e suficientes para suportar as conclusões do estudo. Segundo Creswell (2014), uma coleta de dados estruturada e sistemática contribui para a obtenção de resultados confiáveis e válidos, assegurando a exatidão das informações obtidas e que estas reflitam a realidade. Métodos adequados reduzem a margem de erro e aumentam a confiabilidade dos dados (CAMPOS E SAIDES, 2022).

Dados relevantes e válidos são aqueles que respondem diretamente às questões de pesquisa e refletem fielmente o fenômeno estudado, esse fator é crucial para que as conclusões do estudo sejam aplicáveis e significativas. Métodos de coleta como entrevistas semiestruturadas e observações diretas, quando bem aplicados, garantem que os dados obtidos sejam relevantes para o contexto específico da pesquisa. Um conhecimento adequado sobre métodos de coleta de dados ajuda a minimizar os vieses que podem distorcer os resultados da pesquisa,

isso inclui o viés do pesquisador, o viés do respondente e erros sistemáticos nos instrumentos de coleta. Técnicas como a amostragem aleatória e a triangulação de métodos são estratégias eficazes para reduzir esses vieses.

Dados que não são coletados adequadamente podem levar a conclusões errôneas, comprometer a validade interna e externa do estudo e reduzir a credibilidade das descobertas. Se os dados coletados não são precisos ou são tendenciosos, as conclusões da pesquisa podem ser incorretas, isso pode levar a interpretações equivocadas e decisões baseadas em informações falhas, afetando tanto a prática quanto a teoria na área de estudo (CRESWELL, 2014).

Estudos com coleta de dados bem estruturada são mais facilmente reproduzidos por outros pesquisadores, o que fortalece a confiança nos achados e contribui para o avanço do conhecimento científico (CAMPOS E SAIDES, 2022). O conhecimento sobre como realizar a coleta de dados é essencial para a condução de pesquisas científicas robustas e confiáveis. Ele assegura a precisão, relevância e validade dos dados, garantindo que os resultados obtidos sejam válidos e aplicáveis.

A metodologia para coleta e análise de dados dessa pesquisa fundamentada em uma abordagem qualitativa, utilizando estudos de caso múltiplos em quatorze escolas do perímetro urbano da cidade de Jaraguá-GO. A seguir, detalha-se o processo de coleta e análise de dados conforme descrito na tabela 4.

Tabela 2- Procedimentos de coleta e análise de dados para a pesquisa

Objetivo	Instrumentos	Procedimentos	Análise de Dados
Identificar as Práticas Inclusivas	Questionário, grupos focais e análise documental	Realizar o questionário com professores e coordenadores pedagógicos para identificar práticas inclusivas. Conduzir grupos focais para explorar as práticas de inclusão nas escolas. Analisar documentos escolares, como avaliação bimestral e PEI.	Transcrição, codificação, e identificação de temas
Analisar a Topofilia	Questionário	Conduzir um questionário com questões discursivas com pais de crianças autistas para entender como o afeto e a familiaridade com o ambiente escolar impactam suas	Transcrição, codificação, e identificação de temas

		vivências e adaptação.	
Explorar da Perspectiva dos Educadores	Questionário, grupos focais	Questionário e grupos focais com educadores	Transcrição e análise temática
Avaliar a Participação Familiar	Questionário	Realizar questionário discursivo com pais de crianças autistas para entender seu papel na inclusão escolar e suas percepções sobre o pertencimento dos filhos.	Codificação e análise das respostas
Desenvolver Recomendações Práticas	Análise qualitativa	Analisar qualitativamente os dados coletados nos questionários, documentos e grupos focais, a fim de desenvolver recomendações que melhorem as práticas inclusivas.	Análise interpretativa e triangulação
Avaliar o Impacto da Inclusão	Documentos	Analisar por meio da triangulação de dados dos documentos escolares (PEIs, relatórios de desempenho e avaliações bimestrais) dos questionários com educadores e pais e dos dados coletados nos grupos focais para medir como as práticas inclusivas influenciam o desenvolvimento acadêmico e social das crianças autistas.	Transcrição, codificação, e identificação de padrões
Promover a Conscientização	Workshops, seminários, publicações	Organizar workshops e seminários para compartilhar os resultados da pesquisa com a comunidade escolar e formuladores de políticas. Publicar artigos em revistas acadêmicas e materiais de divulgação para promover a conscientização sobre a importância da inclusão e topofilia.	Análise do retorno e impacto das publicações

Fonte: a autora, (2024)

Com os procedimentos descritos na tabela acima, espera-se encontrar uma compreensão abrangente e detalhada das práticas inclusivas adotadas pelas escolas, bem como os desafios e facilitadores na inclusão de crianças com autismo. Através das entrevistas e observações, será possível identificar estratégias pedagógicas eficazes e os principais obstáculos enfrentados por educadores e famílias. A análise de documentos e a triangulação de dados permitirão validar as descobertas e desenvolver recomendações práticas para melhorar a inclusão escolar. Espera-se também que as atividades de promoção da conscientização resultem em um maior engajamento da comunidade escolar e em políticas educacionais mais inclusivas (FIGUEIREDO E SOUZA, 2011).

I.VI.I. Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada utilizando uma abordagem qualitativa, adequada para a compreensão profunda de fenômenos complexos, como a inclusão escolar de crianças autistas. O estudo abrangeu quatorze escolas do perímetro urbano de Jaraguá-GO, com a participação de professores, coordenadores pedagógicos e pais de crianças autistas. A coleta de dados envolveu múltiplos métodos, conforme descrito a seguir:

Instrumentos Utilizados

Foram empregados diversos instrumentos de coleta de dados para garantir uma visão abrangente do objeto de estudo:

- **Questionários:** Os questionários foram conduzidos utilizando diferentes estratégias para cada grupo de participantes, visando facilitar o acesso e garantir a participação.

Corpo docente: As entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos foram realizadas por meio de um **questionário estruturado** no Google Forms, facilitando o acesso e permitindo que os educadores respondessem no momento mais conveniente. O uso dessa ferramenta online garantiu maior flexibilidade e rapidez na coleta das respostas.

Pais de crianças autistas: Inicialmente, foi realizada uma **reunião presencial** com os pais, onde foi explicado os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Para facilitar a comunicação, foi criado um grupo de WhatsApp, por meio do qual foi enviado um link com o questionário, também via Google Forms, permitindo que os pais respondessem de maneira remota, o que foi mais prático em termos de deslocamento e tempo. Para os pais que não puderam responder pelo Google Forms, foram agendadas entrevistas presenciais individuais nas dependências da escola. No entanto, apesar desses esforços, **oito pais não responderam** ao questionário.

Todas as entrevistas foram realizadas com o **consentimento informado** dos participantes, seguindo os procedimentos éticos de confidencialidade. A duração estimada para o preenchimento do formulário foi de cerca de 45 minutos.

- **Grupos Focais:** Os grupos focais são uma ferramenta poderosa para captar a diversidade de perspectivas dos educadores, promovendo uma discussão rica e detalhada sobre os desafios e as melhores práticas para a inclusão escolar. A interação direta entre os participantes possibilita a emergência de discussões que podem ser cruciais para entender as dinâmicas inclusivas nas escolas, revelando tanto as dificuldades enfrentadas quanto as estratégias eficazes implementadas (KRUEGER E CASEY, 2014; MORGAN, 1997). Esses encontros proporcionam um espaço seguro e colaborativo onde os educadores podem compartilhar suas vivências e reflexões, contribuindo para a construção coletiva de soluções que beneficiem todos os alunos, especialmente aqueles com autismo.

Ao complementar os questionários individuais com grupos focais, a pesquisa se fortalece integrando diferentes formas de coleta de dados, proporcionando uma visão mais completa e holística do cenário educacional. Essa abordagem combinada garante que as vozes dos educadores e coordenadores sejam ouvidas de múltiplas perspectivas, enriquecendo o entendimento sobre os desafios e sucessos na inclusão de crianças autistas. Em última análise, os grupos focais contribuíram significativamente para uma análise mais robusta e confiável, possibilitando a formulação de estratégias educativas mais eficazes e inclusivas. Para conduzir grupos focais eficazes com educadores, foi necessário seguir uma série de procedimentos bem definidos.

Primeiro, ocorreu a seleção dos participantes, garantindo a representação de professores regentes, professores de apoio, professores de AEE, coordenadores pedagógicos e administrativos. Essa diversidade de perspectivas enriquece a discussão e proporciona uma visão integral das práticas inclusivas. Durante as sessões, a moderadora/pesquisadora facilitou a discussão, incentivando a participação de todos e mantendo o foco nos tópicos relevantes. As sessões foram estruturadas em torno de perguntas abertas, que estimularam os participantes a compartilhar suas experiências e opiniões sobre a inclusão de alunos autistas, para que essas discussões pudessem ser implementadas algumas escolas foram escolhidas para receber os grupos.

Foram organizados quatro grupos focais para a pesquisa sobre a inclusão de crianças autistas nas escolas de Jaraguá-GO, cada um composto por dez participantes. Esses grupos

incluíram uma diversidade de profissionais da educação, como detalhado acima, essa variedade de profissionais é fundamental para garantir uma compreensão abrangente das práticas inclusivas e das diferentes perspectivas sobre a inclusão escolar. A diversidade dos participantes enriquece as discussões, pois cada grupo profissional traz experiências e desafios únicos relacionados à inclusão de crianças autistas. Como afirmam Krueger e Casey (2014), a composição heterogênea dos grupos focais permite capturar uma gama mais ampla de insights e opiniões. Ao incluir diferentes papéis profissionais, a pesquisa pode identificar práticas eficazes e áreas que necessitam de melhorias sob várias óticas, facilitando a formulação de estratégias mais completas e eficazes.

Os grupos focais foram realizados em tardes específicas, de acordo com a disponibilidade dos participantes. As escolas escolhidas para sediar os grupos foram as escolas E3, E6, E8 e E11. Essas escolas foram selecionadas devido à sua localização estratégica, facilitando o deslocamento dos participantes de outras escolas. A logística foi cuidadosamente planejada para que os participantes fossem selecionados conforme suas funções e a escola em que trabalham, otimizando a organização dos grupos e a coleta de dados.

A seleção das escolas E3, E6, E8 e E11 para sediar as discussões dos grupos focais foi estrategicamente planejada, considerando aspectos de localização e facilidade logística. Essas escolas foram escolhidas por sua acessibilidade e centralidade, o que facilita a participação dos educadores sem comprometer suas responsabilidades diárias. Além disso, a seleção levou em conta a diversidade de contextos educacionais que essas escolas representam, proporcionando uma amostra variada das práticas e desafios enfrentados na inclusão de alunos autistas. De acordo com Creswell (2014), a escolha criteriosa dos locais de pesquisa é fundamental para garantir a representatividade e a validade dos dados coletados. A localização geográfica das escolas também permite uma maior diversidade de opiniões e experiências, enriquecendo a qualidade das discussões e contribuindo para uma análise mais abrangente e robusta das práticas inclusivas. A abordagem de selecionar múltiplos locais de pesquisa é corroborada por Patton (2002), que destaca a importância de um planejamento logístico eficaz para maximizar a participação e minimizar os obstáculos que poderiam afetar a coleta de dados. Portanto, a escolha das escolas E3, E6, E8 e E11 reflete um compromisso com a qualidade e a profundidade da pesquisa, assegurando que as discussões dos grupos focais sejam tanto inclusivas quanto representativas.

- **Análise Documental:** Foram analisados documentos escolares, como os Planos Educacionais Individuais (PEIs) e relatórios de desempenho e avaliações de Português e Matemá-

tica do primeiro e segundo semestre do corrente ano, a fim de complementar as informações obtidas nos questionários e nos grupos focais. A análise documental foi realizada em duas etapas, envolvendo tanto a análise presencial de documentos nas escolas quanto o recebimento de materiais para análise online.

Conversa prévia e consentimento: Antes da análise, houve uma conversa prévia com a direção de cada escola estadual e com o secretário de educação do município, responsável pelas escolas municipais. Ambos os grupos assinaram o termo de consentimento para a análise dos documentos escolares.

Documentos analisados: Foram analisados documentos como as avaliações de português e matemática do primeiro e segundo bimestres, que foram consultados presencialmente nas escolas em um dia previamente agendado. Além disso, os relatórios de desempenho e os Planos Educacionais Individuais (PEIs) foram enviados pelas escolas de forma online, garantindo que a análise pudesse ser realizada remotamente.

Esse processo assegurou a coleta e análise dos documentos relevantes para compreender as práticas de inclusão escolar e o desempenho acadêmico das crianças autistas.

- **Seleção dos Participantes: população e amostragem**

Os participantes foram selecionados por meio de **amostragem intencional**, com o objetivo de incluir aqueles que tivessem uma relação direta com a educação de crianças autistas nas escolas de Jaraguá-GO. A amostra final incluiu:

Professores, coordenadores pedagógicos e administrativos que atuavam diretamente com crianças autistas, escolhidos por sua experiência e engajamento no processo de inclusão escolar.

Pais e/ou responsáveis pelas crianças autistas, que forneceram uma perspectiva valiosa sobre a experiência escolar de seus filhos e o impacto das práticas inclusivas adotadas pela escola. Na tabela abaixo segue o quantitativo dos participantes de forma detalha.

Escola	Professores Regentes	Professores de Apoio	Professores de AEE	Coordenadores Pedagógicos	Administrativos	Nº de Alunos Autistas	Pais/Responsáveis
E1	12	6	1	2	-	7	7
E2	12	4	1	2	1	4	4
E3	12	2	1	2	1	2	2
E4	9	15	1	1	-	16	16

E5	7	6	1	1	-	6	6
E6	8	10	1	2	-	10	10
E7	8	10	1	2	-	10	10
E8	8	12	1	1	1	12	12
E9	4	6	-	1	1	6	6
E10	8	7	-	1	1	7	7
E11	4	4	-	1	-	4	4
E12	4	2	1	1	1	2	2
E13	4	2	1	1	1	2	2
E14	4	2	1	1	1	2	2
Total	104	88	11	19	8	90	90

Total de pessoas que fazem parte do corpo escolar que fizeram parte da pesquisa foi de 230 (duzentas e trinta pessoas), sendo que os professores regentes, professores de apoio, professores de AEE e coordenadores pedagógicos participaram respondendo o questionário e fazendo parte dos grupos focais. As pessoas que ocupam cargos administrativos fizeram parte apenas dos grupos focais. No que se refere aos pais ou responsáveis dos alunos autistas fizeram parte da pesquisa respondendo o questionário.



Fonte: Prado, J. P. N. Imagem original guiada pela pesquisadora, 2024.

CAPÍTULO 1

1 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Autismo: Universo particular

*“Em um mundo que não posso tocar
 Vou desenhando o meu lugar
 Os meus gestos são palavras
 Pra quem quiser escutar
 A minha lógica é diferente
 Mas posso ensinar
 Que o amor é um presente
 E está em cada olhar
 Eu sou assim, um universo particular
 Vou te mostrar que posso te guiar
 Se você me aceitar
 Às vezes eu me escondo
 Em um mundo só meu
 Mas eu não estou só*

*Posso te levar
 Pra um lugar melhor
 Minha mente é um infinito
 De cores a brilhar
 E a minha forma de amar
 É pura como o mar
 Eu sou assim, um universo particular
 Vou te mostrar que posso te guiar
 Se você me aceitar
 Em cada detalhe, uma expressão
 Um jeito de dizer que a vida
 É feita de emoção
 Eu sou assim, um universo particular
 Vou te mostrar que posso te guiar
 Se você me aceitar”*

(ALMEIDA, M. (n.d.). **Autismo: Universo Particular**. Retrieved from letras.com)

1.1 - Autismo: conceitos e características

O psiquiatra austríaco, Leo Kanner, na década de 1940, delineou, pela primeira vez aspectos que nomeou como “distúrbios autísticos de contato afetivo”, traçando assim o início das investigações sobre o que mais tarde seria classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda nesse período, o também psiquiatra austríaco Hans Asperger, apresenta estudos alinhados aos de Kanner, descrevendo características como a alta funcionalidade, ou seja, inteligência preservada, capacidade cognitiva superior do indivíduo, esse transtorno foi denominado como Síndrome de Asperger (KANNER, 1943; ASPERGER, 1944). Estereotípias motoras, resistência a mudanças, apego exagerado a rotina, dificuldade na verbalização, como a ecolalia e repetição de palavras, limitações nos relacionamentos sociais e comportamentos incomuns foram os traços, meticolosamente, divulgado por Leo Kanner (1943). Outro nome que se destacou nos estudos sobre o autismo foi Michael Rutter, psicólogo libanês que definiu, em 1978, quatro critérios para a classificação do autismo, são eles: a) atraso e desvio social, b) disfunção na comunicação, c) conduta incomum, d) início antes dos dois anos de idade.

Em 1967 o autismo infantil foi considerado pela primeira vez na Classificação Internacional de Doenças (CID-8), como subgrupo da esquizofrenia. Na edição seguinte do CID-9, ocorre a desvinculação desta doença passando a ser compreendida como uma psicose da in-

fantil. O Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais (DSM-III) da década de 1980 desvincula o autismo da esquizofrenia, sendo assim, enquadrando-o como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Já na década de 1994, com a publicação do DSM-IV e do CID-10 prevê que condições semelhantes ao autismo fossem classificadas em um mesmo grupo de transtornos, os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento onde definia-se: Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo sem outras especificações e Transtorno Autista. Apesar dessa organização ter sido um avanço ela ainda causava dúvidas no momento do diagnóstico. Contudo, atualmente, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde CID-11, adotou a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados na CID-10 (APA, 2014).

O CID-11, que entrou em vigor em janeiro de 2022, representa uma evolução significativa em relação às versões anteriores. Na CID-10, o autismo era classificado sob diferentes subtipos, como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância. A unificação desses subtipos sob o termo TEA no CID-11 reconhece a variabilidade e a continuidade das manifestações autísticas, desde leves até graves, sem a necessidade de classificações rígidas e separadas (Macedo et al., 2019). Essa mudança tem implicações importantes para o diagnóstico e o tratamento do TEA. Ao adotar uma abordagem espectral, a CID-11 facilita uma avaliação mais individualizada e precisa das necessidades de cada paciente, promovendo intervenções mais eficazes e adequadas. Além disso, a nova nomenclatura ajuda a reduzir o estigma associado às classificações anteriores, promovendo uma maior aceitação social e compreensão do autismo como uma condição diversificada.

No contexto brasileiro, a adoção do termo TEA pelo CID-11 tem sido bem recebida pelos profissionais de saúde e pelas famílias de pessoas autistas, pois essa mudança favorece uma melhor identificação e apoio aos indivíduos com autismo, permitindo um planejamento de intervenção mais ajustado às necessidades específicas de cada caso (Sato & Tanaka, 2019). Além disso, a unificação dos critérios diagnósticos promove uma maior consistência nas práticas clínicas e na pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais ampla e integrada do autismo e ressalta ainda a importância de políticas públicas que apoiem a detecção precoce e a intervenção contínua. Iniciativas como o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista têm se alinhado com as diretrizes internacionais, buscando garantir o acesso a serviços de saúde, educação e assistência social para as pessoas autistas e suas famílias.

A redefinição médica ampliou o alcance dos cuidados e da rede de apoio para indivíduos que, anteriormente, eram excluídos e marginalizados em instituições psiquiátricas. Mesmo com as diversas mudanças terminológicas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é classificado como um transtorno mental na área médica. Conforme a *American Psychiatric Association* (2014), o diagnóstico de TEA está especificamente relacionado aos Transtornos do Neurodesenvolvimento, esclarecendo que trata-se de um conjunto de condições que surgem durante o período de desenvolvimento; esses transtornos geralmente aparecem na primeira infância, muitas vezes antes de a criança começar a frequentar a escola, e são caracterizados por deficiências no desenvolvimento que causam dificuldades no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, as deficiências no desenvolvimento podem variar de limitações específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas a comprometimentos amplos em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014).

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas de cada indivíduo são documentadas por meio de especificadores. Esses especificadores incluem se há comprometimento intelectual ou da linguagem, se o transtorno está associado a uma condição médica ou genética conhecida ou a um fator ambiental, e detalhes sobre os sintomas autistas, como a idade em que surgiram as primeiras preocupações, a presença ou ausência de perda de habilidades previamente adquiridas e a gravidade dos sintomas. Esses especificadores permitem que os clínicos personalizem o diagnóstico e forneçam uma descrição mais detalhada dos indivíduos afetados (APA, 2014).

O diagnóstico precoce coopera para um melhor tratamento; sendo avaliado como uma síndrome comportamental que implica nas áreas da comunicação verbal ou não verbal na relação com outras pessoas, nas ações simbólicas, no comportamento geral e no distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico. O TEA não faz distinção de localidade ou raça, contudo é possível verificar que a incidência maior é no sexo masculino, estudo informam que esse transtorno atinge quatro vezes mais meninos do que meninas. Ainda de acordo com a *American Psychiatric Association* (2014), a prevalência de TEA em meninos é corroborado por pesquisas epidemiológicas que têm consistentemente encontrado essa disparidade de gênero.

A razão exata para essa diferença ainda não é completamente compreendida, mas várias hipóteses têm sido propostas. Uma delas sugere que fatores genéticos podem desempenhar um papel crucial. Indicando que meninos podem ser mais suscetíveis a mutações genéticas que levam ao TEA. Além disso, existe a teoria de que diferenças hormonais, especialmen-

te os níveis de testosterona durante o desenvolvimento fetal, podem influenciar a ocorrência do autismo. Outro fator que pode contribuir para a maior identificação de autismo em meninos é a diferença nos critérios diagnósticos e na apresentação dos sintomas entre os gêneros. Meninas com TEA frequentemente apresentam sintomas menos severos ou diferentes dos meninos, o que pode levar a um subdiagnóstico ou a diagnósticos tardios. Mostrando que meninas com autismo podem ter habilidades sociais melhores que mascaram alguns sintomas típicos, resultando em uma detecção mais difícil (KOKINA E KERN, 2010).

O autismo é um transtorno com agentes ainda não definidos e não delimitados, cientificamente. Muitas pesquisas vêm sendo ampliadas, mas acabam sendo refutadas, demonstrando assim, a necessidade de novas e intensas buscas para algumas repostas para a melhor definição, diagnóstico e intervenção. É importante ressaltar que apesar de algumas lacunas existentes sobre esse assunto, estudos demonstram que fatores biológicos, psicológicos, neurológicos, genéticos e imunológicos estão implicados na etiologia do transtorno autista (KOKINA E KERN, 2010). Os sintomas neurológicos mais coligados ao TEA são: a deficiência mental, a hiperatividade, déficit de atenção, os processos convulsivos e a deficiência auditiva. A neurobiologia desta doença é complexa, ainda não há conclusões precisas sobre quais mecanismos neuropatológicos dão origem aos comportamentos do autismo, comportamentos estes que se manifestam de forma não homogênea, segundo os casos registrados até o momento.

Diante desse cenário de evolução de classificação e diagnósticos mais assertivos surgem algumas críticas e debates na comunidade científica e entre profissionais de saúde devido ao crescimento exponencial de pessoas autistas, levantando questões sobre a precisão dos critérios diagnósticos, possíveis exageros e as implicações sociais e econômicas dessa tendência. Uma das principais críticas refere-se à expansão dos critérios diagnósticos presentes nos manuais como o DSM-5, que consolidou os subtipos de autismo em uma única categoria de TEA, esta mudança, embora vise refletir a heterogeneidade do espectro autista, pode ter contribuído para a inclusão de indivíduos com sintomas mais leves, que anteriormente não seriam classificados como autistas (FERNANDES, *et al.*, 2020). Isso levanta a questão de uma possível "superdiagnóstico", onde comportamentos que fazem parte da variação normal do desenvolvimento humano são patologizados.

Além disso, há uma preocupação com o impacto social e econômico do aumento dos diagnósticos, já que o autismo é uma condição que exige recursos significativos para intervenção e suporte, tanto em termos de terapia quanto de educação e integração social. O fator

pode sobrecarregar os sistemas de saúde e educação, dificultando o acesso a serviços adequados para aqueles que realmente necessitam. A mídia e o maior nível de conscientização pública sobre o autismo também desempenham um papel no aumento dos diagnósticos, campanhas de conscientização têm ajudado a diminuir o estigma em torno do autismo, encorajando mais famílias a buscar diagnóstico e tratamento para seus filhos. No entanto, isso também pode resultar em diagnósticos excessivos devido à pressão social e ao desejo de encontrar explicações para comportamentos que não se enquadram perfeitamente nas normas sociais (CAMARGO E BOSCA, 2009).

Outro ponto relevante que deve ser analisado é a formação dos profissionais de saúde e educação, dado que, a falta de treinamento adequado e padronização nos critérios diagnósticos pode levar a conclusões inconsistentes. A capacitação adequada é essencial para garantir que os profissionais sejam capazes de diferenciar entre variações normais do comportamento e sintomas que realmente indicam a presença de TEA (FERNANDES, *et al.*, 2020). Enquanto o aumento no número de diagnósticos de autismo pode refletir uma maior conscientização e melhor detecção, também levanta preocupações sobre superdiagnósticos e suas consequências, é crucial que os critérios diagnósticos sejam constantemente revisados e que haja um equilíbrio entre a detecção precoce e a prevenção de diagnósticos excessivos. A formação adequada dos profissionais e a educação pública contínua são fundamentais para abordar essas questões de forma eficaz.

1.2 - Desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças autistas

O entendimento do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) abrange uma diversidade de conceitos e características que variam amplamente entre os indivíduos afetados, conforme discutido anteriormente. O TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos (*American Psychiatric Association*, 2013). Esses aspectos centrais do autismo impactam significativamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, exigindo abordagens diferenciadas para promover seu bem-estar e inclusão social. A análise do desenvolvimento cognitivo e socioemocional é essencial para compreender como as crianças autistas processam informações, interagem com os outros e gerenciam suas emoções, aspectos críticos para a elaboração de intervenções eficazes (BARON-COHEN, 2000).

O desenvolvimento cognitivo refere-se ao processo pelo qual as crianças adquirem, constroem e refinam suas habilidades de pensar, compreender e processar informações. Inclui

aspectos como memória, resolução de problemas, tomada de decisão e linguagem. Por outro lado, o desenvolvimento socioemocional abrange a capacidade de entender e gerenciar emoções, formar e manter relacionamentos positivos, sentir e demonstrar empatia, e tomar decisões responsáveis (SCHMIDT E BOSCA, 2003). No contexto do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), esses aspectos apresentam características e desafios distintos, impactando diretamente suas capacidades cognitivas e socioemocionais, influenciando a maneira como essas crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

É crucial para crianças com TEA o foco no desenvolvimento cognitivo, sendo que esse aspecto influencia na memória, atenção e habilidades de resolução de problemas podendo afetar seu aprendizado e adaptação ao ambiente, tendo como consequência dificuldades em processar informações ou em compreender conceitos abstratos que podem limitar o desempenho acadêmico e a capacidade de adquirir novas habilidades. Paralelamente, o desenvolvimento socioemocional é igualmente importante para os autistas, sendo frequente o enfrentamento de desafios na compreensão e expressão de emoções, na formação de relacionamentos interpessoais e na capacidade de responder adequadamente a estímulos sociais. Esses desafios podem resultar em isolamento social e dificuldades emocionais que, se não forem abordados, podem persistir até a vida adulta (SCHMIDT E BOSCA, 2003). O amadurecimento socioemocional adequado, ajuda a promover habilidades, resiliência e a capacidade de formar vínculos significativos, fatores essenciais para a qualidade de vida geral.

Intervenções precoces e direcionadas que visam melhorar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional são fundamentais; nesse panorama as estratégias como terapias comportamentais, programas educativos especializados e suporte familiar ganham destaque na promoção dessas áreas de desenvolvimento. Essas ações não apenas ajudam a melhorar as capacidades cognitivas e socioemocionais, mas também contribuem para a inclusão social e escolar, além de corroborar para a autonomia das crianças com TEA, assim a compreensão desse contexto torna-se primordial para esse estudo que visa entender a escola como um espaço de inclusão para crianças autistas.

Esses conhecimentos permitem a identificação das necessidades específicas de cada criança, facilitando a implementação de práticas pedagógicas e estratégias de apoio que promovam a aprendizagem e a qualidade emocional. Compreender as características cognitivas e socioemocionais dos alunos autistas ajuda os educadores a criar ambientes de ensino mais adaptativos, inclusivos e sensíveis, onde as diferenças individuais são respeitadas e valoriza-

das. Além disso, essa compreensão fornece subsídios para a elaboração de políticas educacionais inclusivas, que garantem a participação ativa e significativa de todas as crianças no contexto escolar, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (SCHMIDT E BOSA 2003).

Ainda dentro dessa estrutura é salutar traçar as diferenças no desenvolvimento cognitivo e socioemocional entre crianças autistas e crianças neurotípicas², essas alterações são notáveis e abrangem diversos aspectos do comportamento, aprendizado e interação social. Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) frequentemente apresentam dificuldades significativas em áreas que são tipicamente desenvolvidas de maneira mais fluida em crianças neurotípicas.

No âmbito cognitivo, crianças autistas podem apresentar variações amplas em suas habilidades, enquanto algumas podem possuir habilidades cognitivas superiores em áreas específicas, como memória detalhada ou habilidades visuais e espaciais, outras podem enfrentar desafios significativos em funções executivas, como planejamento, organização e flexibilidade cognitiva (MATTOS, 2019). Essas dificuldades podem impactar diretamente a capacidade de aprender e aplicar novos conhecimentos de maneira convencional, além disso, muitas crianças autistas apresentam uma forma diferente de processar informações sensoriais, o que pode interferir na concentração e no aprendizado em ambientes típicos de sala de aula.

No que tange ao desenvolvimento socioemocional, as diferenças são igualmente pronunciadas. Crianças autistas frequentemente enfrentam desafios na comunicação e interação social, apresentando dificuldades em compreender e utilizar gestos, expressões faciais e outros sinais não verbais que são fundamentais para a comunicação eficaz. Além disso, essas crianças podem demonstrar interesse limitado em interações sociais ou ter dificuldades em formar e manter amizades, devido à falta de compreensão das normas sociais e empatia. A capacidade de compreender e responder às emoções dos outros, conhecida como teoria da mente³, também pode ser afetada, dificultando ainda mais a interação social (SCHMIDT E BOSA, 2003).

² - Crianças atípicas são aquelas que apresentam desenvolvimento neurológico diferente do padrão típico, como é o caso das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que possuem variações significativas no comportamento, aprendizado e interação social. Em contraste, crianças neurotípicas são aquelas cujo desenvolvimento neurológico segue o padrão considerado "normal" ou "típico", sem apresentar os déficits característicos dos transtornos do desenvolvimento (BARON-COHEN, 2000; PAPALIA E OLDS, 2000).

³ - A teoria da mente refere-se à capacidade de entender e prever os pensamentos, sentimentos, intenções e crenças dos outros, sendo fundamental para a interação social. Deficiências nessa área são comuns em crianças autis-

Em contraste, crianças neurotípicas geralmente desenvolvem essas habilidades de maneira natural e progressiva, elas tendem a adquirir competências linguísticas e sociais intuitivamente através da observação e imitação dos comportamentos dos adultos e colegas. A flexibilidade cognitiva e a adaptação a novas situações são, em geral, menos problemáticas para essas crianças, facilitando a aprendizagem em ambientes variados e a interação social eficaz (PAPALIA E OLDS, 2000).

Essas diferenças no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, como pode ser observado na tabela 2, têm implicações significativas para a educação e intervenção. Para apoiar adequadamente o desenvolvimento de crianças autistas, é crucial que professores e profissionais de saúde compreendam essas diferenças e adaptem suas abordagens de ensino e terapias de acordo com as necessidades individuais, haja vista que, intervenções precoces e personalizadas podem ajudar a melhorar as habilidades cognitivas e sociais, promovendo uma melhor qualidade de vida e inclusão social (LOPES E MENDES, 2021).

Tabela 3- Diferenças no desenvolvimento cognitivo e socioemocional entre crianças autistas e crianças neurotípicas

	Aspectos	Crianças Autistas	Crianças Neurotípicas
Desenvolvimento Cognitivo	Memória	Podem ter memória detalhada e habilidades específicas (MÜLLER, <i>et al.</i> , 2018)	Memória geralmente balanceada sem habilidades específicas acentuadas (PAPALIA E OLDS, 2000)
	Funções Executivas	Dificuldades em planejamento, organização e flexibilidade cognitiva (MATTOS, 2019)	Melhor capacidade de planejamento e adaptação a novas situações (PAPALIA E OLDS, 2000)
	Processamento Sensorial	Processamento sensorial diferente, podendo afetar concentração e aprendizado (MATTOS, 2019)	Processamento sensorial típico, com menos interferência na concentração e aprendizado (PAPALIA E OLDS, 2000)
Desenvolvimento Socioemocional	Comunicação Social	Dificuldades em compreender e usar gestos e expressões faciais (BARON-COHEN, 2000)	Desenvolvimento natural da comunicação não verbal e verbal (PAPALIA E OLDS, 2000)
	Interação Social	Interesse limitado em interações sociais e dificuldades em formar amizades (LOPES E MENDES, 2021)	Facilidade em formar e manter relações sociais (PAPALIA E OLDS, 2000)
	Teoria da Mente	Deficiências na compreensão das emoções e intenções dos outros (BARON-COHEN, 2000)	Compreensão intuitiva das emoções e intenções alheias (MATTOS, 2019)
	Empatia	Dificuldades em demonstrar	Capacidade natural de de-

tas, afetando suas habilidades de comunicação e relacionamento (BARON-COHEN, 2000; TAGER-FLUSBERG, 2019).

		empatia e responder às emoções dos outros (SCHMIDT E BOSA, 2003)	mostrar empatia e compreender as emoções dos outros (PAPALIA E OLDS, 2000)
--	--	--	--

Fonte: a autora com base nas pesquisas referenciadas - (PAPALIA E OLDS, 2000); (MATTOS, 2019); (BEN-SASSON, *et al.*, 2019); (BARON-COHEN, 2000); (LOPES E MENDES, 2021); (SCHMIDT E BOSA, 2003)

As informações da tabela 2 traz de forma clara as diferenças e sublinham a necessidade de intervenções precoces e adaptativas que levem em consideração as peculiaridades de cada criança autista. A título de exemplo, estratégias educativas que utilizem as forças cognitivas das crianças autistas, como sua memória detalhada, podem potencializar a aprendizagem, enquanto a implementação de programas de habilidades sociais pode ajudar a mitigar as dificuldades na interação social e comunicação. A compreensão das especificidades no processamento sensorial e das funções executivas é crucial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes. Assim, o conhecimento profundo sobre essas diferenças não apenas informa práticas pedagógicas e terapêuticas, mas também promove uma maior inclusão e qualidade de vida para as crianças autistas (MENDES, *et al.*, 2019; SCHMIDT E BOSA, 2003).

Os déficits na comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos são outras características relevantes dos indivíduos com autismo que impactam significativamente o desenvolvimento cognitivo. As dificuldades na comunicação social incluem problemas na compreensão e uso de gestos, expressões faciais e outros sinais não verbais, além de atrasos ou ausência de habilidades linguísticas apropriadas para a idade. Essas dificuldades podem resultar em desafios na interação social, uma vez que a comunicação eficaz é essencial para o desenvolvimento de relações interpessoais e para a aprendizagem colaborativa (BARON-COHEN, 2000).

Os comportamentos restritivos e repetitivos são outro aspecto central do TEA, incluindo padrões motores estereotipados, adesão inflexível a rotinas, interesses fixos e restritos e respostas incomuns a estímulos sensoriais. Esses comportamentos podem limitar a exposição das crianças a novas experiências e oportunidades de aprendizagem, restringindo o desenvolvimento cognitivo. A adesão rígida a rotinas pode impedir que a criança participe de atividades educacionais variadas, enquanto interesses restritos podem limitar o foco a áreas muito específicas, em detrimento de um desenvolvimento cognitivo mais equilibrado (LOPES E MENDES, 2021).

A interseção entre déficits na comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos cria um ambiente de aprendizagem particularmente desafiador para crianças autistas. A dificuldade em interagir e comunicar-se com pares e professores pode levar ao isolamento

social e à redução de oportunidades de aprendizagem através da observação e imitação, que são métodos fundamentais de desenvolvimento cognitivo em crianças neurotípicas. Além disso, as respostas sensoriais incomuns podem afetar a capacidade de concentração e de processamento de informações, resultando em dificuldades adicionais na aquisição de novas habilidades e conhecimentos (SCHMIDT E BOSA, 2003).

Intervenções educacionais e terapêuticas precisam considerar esses déficits específicos para serem eficazes, as abordagens que utilizem métodos visuais, estruturação de rotinas e reforço de habilidades sociais podem ajudar a abrandar os efeitos negativos dos déficits na comunicação social e dos comportamentos restritivos e repetitivos. Além disso, a terapia comportamental e as intervenções sensoriais podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que permitem uma maior flexibilidade e adaptação ao ambiente de aprendizagem, promovendo assim um desenvolvimento cognitivo mais robusto (MATTOS, 2019).

A promoção do desenvolvimento cognitivo em crianças autistas requer a implementação de estratégias de intervenção específicas e adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Sendo assim, diversas abordagens têm sido estudadas e demonstradas como eficazes, significando ser fundamental a aplicação de métodos baseados em evidências para maximizar os resultados positivos.

Uma das estratégias de intervenção mais eficazes é a Análise do Comportamento Aplicada (ABA, *Applied Behavior Analysis*). A ABA utiliza princípios de reforço positivo para aumentar comportamentos desejáveis e reduzir comportamentos problemáticos. Estudos mostram que a intervenção precoce baseada na ABA pode levar a melhorias significativas em áreas como habilidades de comunicação, sociais e adaptativas (SCHMIDT E BOSA, 2003), essa estratégia de intervenção deve ser intensiva e personalizada, com metas específicas para cada criança, ajustando continuamente as operações conforme o progresso é avaliado.

Outra abordagem eficaz é o uso de Tecnologias Assistivas, que englobam uma variedade de ferramentas e recursos tecnológicos para apoiar a comunicação e a aprendizagem. Aplicativos e softwares educacionais, dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e programas de ensino baseados em vídeo são exemplos de tecnologias que podem ajudar crianças autistas a desenvolver habilidades cognitivas e de comunicação, nessa vertente, estudos indicam que o uso dessas tecnologias pode facilitar a aquisição de novas competências e promover a autonomia (MARTINS, *et al.*, 2014).

A Terapia Ocupacional também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo de crianças com TEA. Focada em promover a independência em atividades diárias e

no desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, a Terapia Ocupacional pode ajudar a melhorar a coordenação, a concentração e as habilidades de resolução de problemas. Intervenções sensoriais, que fazem parte da Terapia Ocupacional, ajudam a regular as respostas sensoriais das crianças, o que pode ter um impacto positivo em seu desempenho acadêmico e social (LOPES E VIEIRA, 2020).

Além disso, as Intervenções Baseadas em Jogos têm se mostrado eficazes. Estas intervenções utilizam jogos estruturados para ensinar habilidades sociais, cognitivas e motoras de maneira divertida e envolvente. Através de jogos, as crianças podem praticar a tomada de decisões, a resolução de problemas e a colaboração em um ambiente seguro e controlado, essa abordagem pode ser particularmente útil para melhorar a motivação e o engajamento das crianças autistas (MATTOS, 2019). Desse modo, a inclusão de crianças com TEA em ambientes educacionais, com o suporte adequado, pode promover seu desenvolvimento cognitivo. A presença de mediadores escolares, professores treinados em práticas inclusivas e o desenvolvimento de planos educacionais individualizados (PEI⁴) são fundamentais para garantir que as necessidades específicas das crianças sejam atendidas. A inclusão efetiva promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também as habilidades sociais e emocionais.

A integração das estratégias de intervenção no desenvolvimento cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) com o papel fundamental da família e da escola é crucial para criar um ambiente de suporte abrangente e eficaz. As abordagens terapêuticas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e as Tecnologias Assistivas, precisam ser implementadas tanto em casa quanto na escola para garantir a consistência e maximizar os benefícios. A colaboração estreita entre pais, educadores e profissionais de saúde permite a adaptação das intervenções às necessidades individuais da criança, promovendo um desenvolvimento mais holístico. Dessa forma, o apoio emocional e estrutural oferecido pela família, aliado às práticas pedagógicas inclusivas da escola, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças com TEA, assegurando que cada estratégia de intervenção seja efetivamente aplicada e reforçada em todos os contextos da vida da criança (LOPES E MENDES, 2021; MARTINS, *et al.*, 2014).

⁴ - O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento essencial no contexto da educação inclusiva, especialmente para estudantes com necessidades educacionais especiais, como aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O PEI é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, que inclui professores, pais e profissionais de saúde, com o objetivo de definir metas educacionais específicas e estratégias de ensino personalizadas. Este documento é projetado para atender às necessidades únicas de cada aluno, promovendo seu desenvolvimento acadêmico e social. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o PEI é fundamental para assegurar que esses estudantes recebam um suporte adequado e eficaz, facilitando sua plena participação no ambiente escolar (BRASIL, 2015; SILVA, 2020).

O papel da família e da escola é crucial no apoio ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças autistas, pois ambos os ambientes fornecem contextos distintos e complementares que são fundamentais para o crescimento e a aprendizagem dessas crianças, sendo que a família exerce uma influência direta e contínua nesse desenvolvimento. O envolvimento dos pais e cuidadores é essencial para fornecer um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança possa desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais. Estratégias como a implementação de rotinas diárias estruturadas, a utilização de técnicas de comunicação adaptadas e a participação em atividades sensoriais são fundamentais para promover o desenvolvimento, além disso, o suporte emocional da família ajuda a criança a construir um senso de segurança e autoestima, o engajamento familiar positivo está associado a melhores resultados no desenvolvimento global das crianças com TEA (LOPES E MENDES, 2021).

A escola, por sua vez, é um espaço vital para a socialização e a aprendizagem formal, nesse sentido, a inclusão escolar de crianças autistas, com o suporte adequado, é fundamental para promover seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, como a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI), a presença de mediadores escolares e a capacitação contínua dos professores, são estratégias eficazes para atender às necessidades específicas dessas crianças, a escola também oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais através da interação com colegas, o que é essencial para o crescimento socioemocional (MARTINS, *et al.*, 2014).

A colaboração entre a família e a escola é essencial para o sucesso das intervenções, nessa perspectiva, a comunicação regular entre pais e educadores, a participação ativa dos pais nas atividades escolares e a criação de estratégias conjuntas para lidar com desafios específicos são práticas recomendadas, esta parceria fortalece o apoio que a criança recebe em ambos os contextos, promovendo um desenvolvimento mais harmonioso e integrado (LOPES E MENDES, 2021).

Tanto a família quanto a escola desempenham papéis complementares e indispensáveis nos aspectos cognitivo e socioemocional das crianças autistas, revelando a pertinência da criação de ambientes estruturados e acolhedores, aliados a práticas pedagógicas inclusivas e a uma colaboração efetiva entre os dois contextos, são fundamentais para proporcionar às crianças autistas as melhores oportunidades de crescimento e aprendizagem. Diante desse contexto torna-se imprescindível fazer a aproximação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças autistas como o espaço escolar, haja vista que este é o objeto dessa pesquisa, sen-

do assim, é possível afirmar que a topofilia escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo ao proporcionar um ambiente no qual as crianças autistas se sentem seguras e confortáveis. Quando as crianças percebem a escola como um lugar amigável e acolhedor, elas estão mais dispostas a participar das atividades educativas e a interagir com os professores e colegas. Este sentimento de pertencimento e aceitação é fundamental para a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem, facilitando a aquisição de novas habilidades e conhecimentos (LOPES E MENDES, 2021).

A interação social em um ambiente acolhedor pode ajudar a mitigar os desafios relacionados à comunicação e às habilidades sociais, frequentemente presentes em crianças com TEA. Atividades colaborativas e de integração social, apoiadas por um clima escolar positivo, contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais (MATTOS, 2029). A implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a adaptação do ambiente escolar às necessidades específicas das crianças autistas são fundamentais para fomentar a topofilia escolar, essa perspectiva é corroborada por estratégias como a utilização de tecnologias assistivas, a personalização do ensino por meio de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e o treinamento contínuo dos professores em métodos inclusivos, citados anteriormente, são exemplos de ações que podem promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Para que a topofilia escolar seja efetiva, é essencial que a escola mantenha uma comunicação aberta e constante com as famílias, assegurando que os pais sejam parceiros ativos no processo educacional, fortalecendo o apoio às crianças autistas, garantindo que elas recebam um suporte consistente tanto em casa quanto na escola. Este apoio integrado é crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, promovendo um crescimento equilibrado e saudável (LOPES E MENDES, 2021). À vista disso, a topofilia escolar pode ser um poderoso aliado no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças autistas, ao criar um ambiente escolar positivo, inclusivo e acolhedor, é possível facilitar a aprendizagem e promover o bem-estar emocional, contribuindo para o desenvolvimento integral dessas crianças.



Fonte: Prado, J. P. N. Imagem original guiada pela pesquisadora, 2024.

CAPÍTULO 2

2 - ESPAÇO E PERCEPÇÃO DO MEIO: FUNDAMENTAÇÃO DA DISCUSSÃO

A definição de espaço está muito além de ser algo somente físico, levando assim a reflexões sobre a complexidade desse termo que faz parte dos arcaibouços conceituais de diversos segmentos de pesquisas como a área ambiental, geográfica, sociológica, antropológica, entre outras, contudo, entende-se que no campo educacional, esse termo aproxima-se do pensamento de estrutura e dos eventos, o que elenca a organização do título. Elevando assim, o trato que engloba além do físico a perspectiva cognitiva e dialética, trazendo de tal modo, a luz, algo além do absoluto e levando em consideração também o retaliativo (QUARONI, 1980).

No contexto proposto, o significado de espaço mais apropriada arrola-se com a visão relativa descrita por Quaroni (1980), pois recebe as adjetivações do sujeito, as formas de ver e entender, a capacidade conceitual e, sobretudo, a definição de espaço liga-se ao momento histórico do sujeito que ali se insere ou observa. A relação entre educação e espaço, por muito negligenciada, necessita de um olhar atento para que seja possível compreender suas múltiplas facetas, tanto do que significa o próprio espaço, como no contorno conceitual e subjetivo que o atrela ao processo educativo.

Mediante esse contexto, observa-se que os contornos que circundam o termo ‘espaço’ ultrapassam a barreira do físico, do palpável, alargando-se para as fronteiras das relações entre pessoas, entre pessoas e coisas. A percepção de espaço também está baseada na experimentação dos sentidos (SANTOS, 1996), partindo do entendimento de espaço como algo vazio liga-se então o espaço como lugar de acontecimentos e possibilidades sensoriais, dessa forma a percepção do meio vincula-se a compreensão do indivíduo de um determinado espaço e como os seus sentidos afeta e são afetados pelos elementos que constituem esse espaço.

Para efeito de aproximação com o objeto de estudo dessa pesquisa a definição de espaço e da percepção do meio torna-se relevante, pois o espaço deve ser visto na sua totalidade não havendo a possibilidade de fragmentação do âmbito social propondo, assim, a junção da terminologia sociedade e espaço, convergindo para a composição socioespacial. O espaço é influenciado pela totalidade do meio, de tal modo, o espaço também influencia em outras composições tornando-se elemento fundamental da totalidade social e de seus movimentos, nesse sentido é possível compreender a escola como um espaço influenciado pela totalidade do meio e que também contribui para nos movimentos da sociedade.

2.1- Espaço: Definições e Dimensões

Esclarece-se nesse momento o aprofundamento nas discussões sobre o espaço e suas envergaduras trazendo à baila o conceito de espaço que transcende fronteiras físicas e conceituais, desafiando definições simples. Buscando explorar as várias dimensões do espaço, considerando suas interpretações em diferentes campos do conhecimento, desde a física até a filosofia. A compreensão do espaço envolve não apenas suas características mensuráveis, mas também sua natureza subjetiva e simbólica, influenciada por cultura, sociedade e experiência individual (SANTOS, 1996). Por meio de uma análise interdisciplinar, este estudo examina o vínculo do espaço escolar com a inclusão de crianças autistas, neste contexto se faz necessário elencar como o espaço é conceituado, medido e interpretado nessa conjuntura, oferecendo uma visão abrangente de suas múltiplas facetas.

Em disciplinas como a psicologia e a sociologia, o espaço é entendido como um contexto social e cultural no qual as interações humanas ocorrem. Essa abordagem considera não apenas as características físicas do ambiente, mas também sua influência na percepção, comportamento e organização social. As dimensões do espaço não se limitam à sua extensão física. Elas também incluem aspectos subjetivos e simbólicos que variam de acordo com o contexto cultural e individual. Podendo ser percebido como público ou privado, sagrado ou profano, seguro ou ameaçador, dependendo das normas e valores de uma determinada sociedade (TUAN, 1982).

Além disso, o espaço é frequentemente categorizado em diferentes escalas, desde o microcosmo do ambiente doméstico ou escolar até o macrocosmo do universo observável. Essas escalas variam não apenas em tamanho físico, mas também em complexidade e interconexão. Uma abordagem interdisciplinar é essencial para uma compreensão abrangente do espaço, pois permite a integração de diferentes perspectivas e metodologias. Ao examinar o espaço através das lentes da física, da geografia, da antropologia, da arte, da pedagogia e de outras disciplinas, é possível apreciar sua complexidade e diversidade, bem como sua importância em nossa vida cotidiana e na construção do conhecimento humano (TUAN, 1982). Para Santos (1996), o espaço é compreendido como "o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações" (p. 25). Essa definição destaca a inter-relação entre elementos físicos e atividades humanas na construção do espaço, enfatizando sua natureza dinâmica e relacional.

O espaço não é apenas um produto da atividade humana, mas também um meio através do qual essa atividade se desdobra, o espaço social é um produto, mas também uma ferramenta da ação" (LEFEBVRE, 1991), destacando sua natureza dialética e sua capacidade de influenciar e ser influenciado pelas práticas sociais. Além disso, a proposta de uma abordagem mais crítica do espaço, argumentando que ele é um campo de luta e conflito, onde diferentes grupos e interesses competem pelo controle e significado do território. Nesse sentido, o espaço é concebido como um produto das relações de poder e dominação que moldam as paisagens urbanas e sociais.

Diante dessa diversidade de perspectivas, é possível reconhecer que o espaço é um conceito complexo e peculiar, que pode ser compreendido de diferentes maneiras, dependendo do contexto disciplinar e das abordagens teóricas adotadas. No entanto, todas essas definições convergem para a ideia de que o espaço não é uma entidade estática e objetiva, mas sim um campo dinâmico de relações sociais, práticas culturais e significados simbólicos (TUAN, 1982). É sob esse prisma que se desenvolve a proposta desta pesquisa frente o espaço escolar e a inclusão de crianças autistas

De acordo com a concepção indicada é importante trazer a luz a abordagem da Geografia Humanista que surge com uma perspectiva que enfatiza a compreensão do espaço a partir das experiências e percepções humanas, destacando a importância dos aspectos subjetivos e emocionais na construção do ambiente geográfico. Nessa perspectiva, o conceito de espaço é fundamental para compreendermos as relações entre as pessoas e o mundo que as cerca, explorando não apenas suas dimensões físicas, mas também seus significados culturais e emocionais (TUAN, 2005).

O espaço é concebido como um palco onde as experiências humanas se desdobram, sendo permeado por uma multiplicidade de significados e sensações, sendo mais do que uma extensão física; é uma teia de significados, destacando a importância das experiências individuais e coletivas na construção do sentido do lugar (TUAN 1974).

O espaço possui uma dimensão existencial, relacionada à experiência direta e sensorial dos lugares, esclarecendo que, o espaço é vivido; não é algo contemplativo ou impessoal, contudo, é algo sentido e experimentado pelos sujeitos. Esse pensamento ressalta a importância das emoções e das relações interpessoais na vivência do espaço, enfatizando sua dimensão subjetiva. É traço de a visão humanista buscar compreender o espaço como uma construção simbólica, carregada de significados culturais e históricos. Salientando que o espaço é um

texto a ser lido e interpretado pelos indivíduos, refletindo suas experiências, memórias e identidades (TUAN, 1980). Nesse aspecto, o espaço é concebido como uma narrativa complexa, cuja compreensão requer uma abordagem interpretativa e reflexiva.

Entende-se, dessa forma, o espaço como um palco onde as experiências humanas se desdobram carregadas de significados culturais e históricos que refletem as identidades e memórias dos indivíduos e comunidades, nessa abordagem cada lugar é único e carrega consigo uma história e uma identidade, que são reveladas através das experiências e das relações humanas que ali se desenvolvem. Ao considerar o espaço não apenas como uma entidade física, mas também como um campo de significados e relações interpessoais, elenca-se o enriquece da compreensão das complexidades do mundo (TUAN, 2005). De tal modo a Geografia Humanista oferece uma contribuição valiosa para o entendimento do espaço, ao destacar sua dimensão subjetiva e emocional, bem como sua interconexão com as práticas culturais e sociais dos indivíduos. Ao realçar essa perspectiva, alinha-se a aproximação com o objeto de estudo proposto para o enriquecimento da compreensão do mundo e de valorizar a diversidade de experiências e significados que ele abriga por meio da inclusão escolar de crianças autistas.

2.2 - Conceitos de espaço físico e social

No contexto educacional, compreender o conceito de espaço é fundamental para promover a inclusão de crianças autistas. O espaço físico da escola, com suas salas de aula, corredores e pátios, não é apenas um local de aprendizado, mas também um cenário onde interações sociais essenciais ocorrem. Segundo Lefebvre (1991), o espaço é produzido socialmente, e sua organização reflete e influencia as relações sociais, essa perspectiva é crucial ao considerar a experiência das crianças autistas, que podem enfrentar barreiras tanto físicas quanto sociais no ambiente escolar. Assim, a escola deve ser vista como um espaço que não só acomoda as necessidades específicas dessas crianças, mas que também favorece seu sentimento de pertencimento e inclusão social. Portanto, será discorrido algumas vertentes que explora estudos sobre o espaço físico e social, suas diferenças e destacando a importância de uma abordagem inclusiva e sensível às suas particularidades.

O espaço físico, conforme discutido por Santos (1996) engloba as características tangíveis do ambiente, tais como relevo, clima, vegetação e recursos naturais, os quais exercem influência direta sobre as atividades humanas. Esses atributos físicos moldam padrões de assentamento, formas de uso da terra e até mesmo determinam as possibilidades de subsistência

de determinadas comunidades. Por outro lado, o espaço social é conceituado como o conjunto de relações sociais, culturais e econômicas que se desenvolvem em um contexto geográfico específico. Esta dimensão do espaço é forjada pelas interações humanas ao longo do tempo e caracterizam-se pela diversidade de práticas, valores e significados atribuídos aos lugares.

É possível analisar as dinâmicas de poder, as desigualdades socioeconômicas e as identidades culturais que se manifestam no território por meio do espaço social. A segregação espacial em áreas urbanas não apenas reflete divisões físicas, mas também desigualdades sociais e raciais que permeiam a vida das comunidades locais. Dentro dessa perspectiva, torna-se essencial reconhecer a inter-relação entre espaço físico e social, compreendendo que essas dimensões não são independentes, mas sim interdependentes e mutuamente constitutivas (IASERVICIUS, 2009).

Os seres humanos não apenas habitam o espaço físico, mas também o experienciam e atribuem significado a ele através de suas vivências e percepções. Dessa forma, o espaço é constantemente (re)construído pelos agentes sociais, refletindo suas práticas, valores e relações de poder (TUAN, 2005). A abordagem humanista enfatiza a importância de considerar as experiências e subjetividades dos indivíduos no processo de análise do espaço. Ao adotar uma perspectiva mais holística e sensível às vivências humanas, buscando compreender não apenas as estruturas físicas e sociais do espaço, mas também os significados e emoções que o tornam um lugar habitado e sentido pelos seres humanos.

Segundo esse panorama, o espaço físico é um elemento crucial na configuração das interações sociais e na construção da identidade das comunidades. O espaço é um produto social, resultante das relações estabelecidas entre os grupos que o habitam. Sob esse enfoque, as características físicas de um ambiente influenciam diretamente as dinâmicas sociais que nele ocorrem. Ao discutir o impacto do espaço na vida cotidiana, torna-se importante enfatizar a compreensão das relações entre o espaço físico e as práticas sociais. Segundo o autor, o espaço não é apenas um recipiente neutro, mas sim um palco onde as relações de poder e as identidades são constantemente negociadas (SANTOS, 2002).

O espaço físico pode ser definido como o ambiente tangível composto por elementos naturais e construídos, onde ocorrem as atividades humanas e os tratos sociais. Santos (2002) descreve o espaço físico como um conjunto de lugares e paisagens que são moldados pelas práticas sociais e pelas relações de poder estabelecidas na sociedade. Por outro lado, o espaço social refere-se às relações e interações que ocorrem dentro do espaço físico, influenciadas

por aspectos culturais, econômicos e políticos. Sendo caracterizado pela exterioridade recíproca das partes, enquanto o espaço social é definido pela exclusão mútua ou distinção das posições que o constituem, ou seja, como uma estrutura de justaposição de posições sociais. Os agentes sociais, bem como os objetos - conforme são apropriados pelos agentes e, portanto, constituídos como propriedades - ocupam um lugar no espaço social que pode ser descrito pela sua posição relativa em relação aos outros lugares (acima, abaixo, entre, etc.) e pela distância que os separa (BOURDIEU, 1989).

O espaço social é construído a partir das práticas cotidianas das pessoas e das estruturas de poder que organizam a distribuição dos recursos e das oportunidades dentro de uma determinada área geográfica. Portanto, os dois aspectos estão intrinsecamente interligados, sendo o espaço físico o palco onde as relações sociais se desenrolam e são moldadas (SANTOS, 1996). A estrutura do espaço social se expressa de maneira diversificada em vários contextos, assumindo a forma de oposições espaciais, onde o espaço habitado ou apropriado funciona como uma metáfora espontânea do espaço social. Em sociedades hierarquizadas, todo espaço é hierarquizado e reflete as hierarquias e diferenças sociais de forma mais ou menos distorcida, muitas vezes mascarada pela naturalização das realidades sociais no mundo físico, como evidenciado pela concepção de fronteira natural (BOURDIEU, 1989).

Produzido por meio das práticas cotidianas dos indivíduos, que transformam e reinterpretam o ambiente físico de acordo com suas necessidades e interesses, o espaço social ressalta a importância de uma análise crítica do espaço, que leve em conta não apenas suas características físicas, mas também as relações sociais que o constituem (SANTOS, 2002). Além disso, o espaço físico desempenha um papel crucial na promoção da coesão social e na melhoria da qualidade de vida das comunidades, logo, o ingresso a espaços públicos de qualidade é primordial para promover a inclusão social e o bem-estar dos cidadãos, ressaltando a importância de planejar e projetar espaços que atendam às necessidades e aos interesses da população, promovendo a integração social e a convivência democrática.

Ademais, Santos (2002) argumenta que a compreensão do espaço físico e social requer uma abordagem multidisciplinar que leve em conta tanto os aspectos materiais quanto simbólicos do ambiente. Segundo o autor, o espaço não é apenas um recipiente neutro, mas sim um campo de luta onde diferentes grupos sociais buscam afirmar seus interesses e sua visão de mundo. Destacando a importância de considerar as dimensões políticas, culturais e econômicas na análise do espaço físico e social. Em síntese, os conceitos de espaço físico e social pro-

postos por Milton Santos oferecem uma perspectiva crítica e contextualizada para entender as interações entre os seres humanos e o ambiente em que vivem. Sua abordagem enfatiza a importância das relações sociais na produção e transformação do espaço, destacando a necessidade de uma análise integrada e interdisciplinar desses fenômenos.

A saída do espaço social reificado para pensá-lo, especialmente em relação à sua diferença em relação ao espaço físico, é uma tarefa desafiadora (Bourdieu, 1989). Isso ocorre em parte porque o espaço social tem uma propensão natural para ser visualizado por meio de esquemas espaciais e porque a linguagem comumente utilizada para discuti-lo está repleta de metáforas derivadas do espaço físico. A conexão entre espaço e pedagogia é uma constante ao longo da história da educação, moldada pelos ideais predominantes em cada época trazendo a proposta de que o conhecimento é adquirido através dos sentidos e que, ao interagirem de forma ativa com um ambiente bem estruturado, as crianças podem ter seus impulsos naturais saudáveis incentivados e os efeitos deformadores da sociedade minimizados.

A psicologia ambiental oferece uma perspectiva única ao analisar como as pessoas percebem, se apropriam e atribuem significado ao espaço que habitam. O ambiente físico influencia diretamente o bem-estar psicológico e emocional das pessoas, afetando seu humor, comportamento e saúde mental. Além disso, as interações sociais mediadas pelo espaço desempenham um papel fundamental na construção de identidades individuais e coletivas (IASEVICIUS, 2009). Diante dessa perspectiva, torna-se evidente que o espaço desempenha um papel central na vida humana, influenciando não apenas as interações sociais e culturais, mas também o bem-estar psicológico e emocional das pessoas, sendo importante o estudo e a compreensão de tal definição para promover uma melhor qualidade de vida e para o desenvolvimento de ambientes mais inclusivos e sustentáveis.

2.3 - Percepção do Meio Ambiente

A percepção é um processo ativo de exploração do ambiente, onde o indivíduo capta informações essenciais para a interação com o mundo ao seu redor. Para crianças autistas, essa percepção pode ser singular, influenciada por sensibilidades sensoriais e maneiras únicas de processar estímulos ambientais. Bronfenbrenner (1996) destaca a importância dos microsistemas, como a escola, na moldagem das experiências individuais, sugerindo que um ambiente escolar cuidadosamente estruturado pode promover interações mais positivas e inclusivas. Este tópico, portanto, investiga aspectos da percepção ambiental e como ela se estrutura

para que, assim, seja possível ter uma base robusta para compreender como as crianças autistas percebem e interagem com seu meio ambiente escolar, discutindo estratégias para adaptar o espaço de forma a atender melhor suas necessidades sensoriais e sociais, visando promover uma inclusão efetiva e um sentido de pertencimento.

Nas últimas décadas, o cenário ambiental tem destacado a falta de atenção às relações entre ser humano e natureza. Emergiu, então, a necessidade premente de desenvolver uma abordagem de sustentabilidade que privilegie a preservação do meio natural em vez de sua degradação. Esse enfoque requer uma atenção especial à conservação e interpretação do ambiente, visando promover a formação de uma consciência ecológica e socioambiental (IASEVICIUS, 2009).

Nesse contexto, a percepção ambiental desponta como uma ferramenta crucial para sensibilizar os seres humanos sobre suas interações com o meio ambiente e as medidas que podem ser adotadas para contribuir de maneira sustentável. A percepção ambiental é um meio de entender como os indivíduos adquirem seus valores e conceitos, e como respondem à crise socioambiental, compreendendo suas próprias ações, complementam essa visão, destacando que a percepção ambiental engloba atitudes, motivações e valores que moldam a forma como diferentes grupos sociais definem e interagem com o meio ambiente percebido. É fundamental notar que essa percepção é moldada pela realidade, concepção e visão de cada indivíduo em relação à natureza (SAÚVE, 2005).

Portanto, é essencial promover comportamentos ambientalmente responsáveis desde a infância e integrá-los ao cotidiano de cada pessoa, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (SAÚVE, 2005). Este processo visa cultivar uma consciência ambiental mais profunda e duradoura, necessária para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos. O ser humano, em sua essência, é um organismo inserido em um ambiente complexo, sujeito a uma variedade de fenômenos naturais que o influenciam de diversas maneiras. Essa influência abrange desde suas escolhas alimentares até suas formas de locomoção, prioridades, virtudes e defeitos, independentemente de sua natureza. Cada aspecto do meio ambiente deixa uma marca única, seja sensorial ou cognitiva, em cada indivíduo, e cada um interpreta essas marcas de maneira singular. No entanto, é importante ressaltar que nenhum indivíduo existe isoladamente; há conjuntos de indivíduos, ou populações, que interpretam os estímulos ambientais de maneira específica em cada lugar e momento (TUAN, 1980).

Ao longo da história da filosofia da natureza, podemos observar uma oscilação contínua entre duas perspectivas opostas: uma que concebe a natureza como divina, animada, um vasto organismo vivo; e outra que a enxerga como uma grande máquina, secularizada e desprovida de alma (CAPRA, 1982). Inicialmente, a relação do ser humano com a natureza era marcada por uma aura mística, repleta de mistérios, rituais, mitos e magia, caracterizada por uma ligação essencialmente divina com todos os fenômenos naturais. Nessa perspectiva, cada aspecto da natureza era personificado por divindades específicas, como o deus do trovão, da chuva, dos rios e das colheitas. Essa relação era impulsionada principalmente pela afetividade, e as populações humanas mantinham um profundo respeito, por vezes confundido com medo, mas sempre com uma forte ligação emocional.

Além dos estímulos ambientais, a inteligência e a alta capacidade cognitiva humana desempenham um papel fundamental, pois essas habilidades permitem aos seres humanos observar o ambiente, extrair informações, estabelecer conexões incomuns e adaptá-lo de acordo com suas necessidades básicas. Inicialmente, as ferramentas eram rudimentares, feitas de materiais como madeira, pedra e osso utilizados, principalmente, para a coleta de alimentos. Com o tempo, essas ferramentas evoluíram para estruturas complexas, capazes de proteger contra as intempéries e outros seres vivos. Um marco importante na evolução das sociedades humanas foi o desenvolvimento da agricultura, uma tecnologia recorrente em praticamente todas as civilizações (HARARI, 2015).

Atualmente, estamos enfrentando uma crise que inevitavelmente desafia os paradigmas estabelecidos, tornando crucial revisitar os debates sobre a condição humana e suas interações sociais, investigando o comportamento do chamado homem "moderno" e sua relação com o ambiente. Tuan (1980) aproveita esse momento para discutir a formação de conceitos e percepções por parte das diversas populações, explorando não apenas suas funções biológicas, mas também como constroem sua afetividade a partir de fatores sensoriais e sociais. Embora Tuan tenha utilizado a obra "Topofilia", de 1980, como um marco teórico para definir percepção, é importante notar que o interesse pelo tema e o próprio termo antecedem a teorização do fenômeno pelo autor. Nos dicionários, encontramos definições semelhantes, que remetem à compreensão, ao reconhecimento ou à sensação de um estímulo, refletindo a diversidade de interpretações.

Os fundamentos das primeiras pesquisas sobre percepção, que historicamente se concentravam nos sentidos e nos mecanismos de reconhecimento de objetos, principalmente den-

tro da psicologia comportamentalista. Esse campo abrange diversas abordagens, como o introspeccionismo, o estruturalismo e o behaviorismo, cada um com sua ênfase, mas compartilhando uma abordagem reducionista. A psicologia ambiental surge como uma abordagem distintiva, focada na relação entre os estímulos ambientais, os problemas ambientais e os seres humanos (IASEVICIUS, 2009).

Dentro dessa proposta, Iasevicius (2009) situa historicamente o desenvolvimento da psicologia ambiental, destacando sua consolidação nos anos 1970. Desde então, o conceito de percepção ambiental é amplamente utilizado em diversas áreas, indo além da psicologia e alcançando disciplinas como ciências naturais, arquitetura, urbanismo e geografia humana e cultural, muitas vezes dialogando com temas de filosofia e antropologia devido à sua abordagem fenomenológica.

Explorar a percepção é mergulhar em um vasto oceano de valores e informações, com uma gama extraordinária de variações. Essa diversidade pode ser atribuída a diversos fatores, desde as capacidades sensoriais individuais até o contexto e a experiência pessoal. Alguns elementos só podem ser percebidos em determinados contextos ou situações, enquanto outros podem ser imaginados mentalmente, independentemente da distância física (Tuan, 1980).

Definir uma gama tão vasta de fatores é uma tarefa delicada, especialmente ao tentar criar um arcabouço teórico capaz de abordar cada detalhe da construção perceptiva e tornar esse significado relevante para direcionamentos pedagógicos ou políticos. Isso se torna ainda mais desafiador em um campo já repleto de conceitos polissêmicos, como biodiversidade, Educação Ambiental e a própria conceituação de ambiente. Em Tuan (1980), encontramos uma abordagem relativamente direta, que equipara os sentidos e as experiências individuais e sociais, e além de descrever com clareza os conceitos principais, apresenta inúmeros exemplos para ilustrar as ideias discutidas.

Nas obras de Tuan, o ser humano é analisado como uma figura complexa, sendo simultaneamente um ser biológico, social e individual, onde os três fatores operam em conjunto para determinar as informações que são absorvidas ou descartadas em suas formas de expressão. A percepção, por sua vez, é caracterizada por dois aspectos: uma parcela cognitiva, que envolve a apreensão do meio através das estruturas sensoriais, a construção de memórias, conflitos, julgamentos e valorações, muitos dos quais derivados do meio externo. Em seguida, os fatores cognitivos são moldados, ampliados e alterados pelo estabelecimento de vínculos

emocionais com o ambiente, resultando em emoções que podem ser tanto positivas quanto negativas, levando a uma percepção Topofílica ou Topofóbica, respectivamente.

É evidente que as experiências ambientais não ocorrem em isolamento, e nenhum indivíduo é simplesmente um produto do momento presente, mas sim a síntese de todo um histórico, que não se baseia apenas em informações concretas, mas está imerso em várias camadas de subjetividade. Essas subjetividades são cruciais para contextualizar suas percepções, as quais, por sua vez, moldarão seus comportamentos na sociedade, manifestando-se como padrões culturais comuns a toda uma população ou restritos a seu núcleo social mais próximo.

Segundo Tuan (1980), os problemas humanos, sejam eles econômicos, políticos ou sociais, dependem do centro psicológico da motivação, dos valores e atitudes que direcionam as energias em direção aos objetivos. Portanto, as atitudes e crenças não podem ser ignoradas, nem mesmo em abordagens práticas, pois reconhecer as paixões humanas é essencial em qualquer contexto.

As implicações dessas abordagens são vastas e variadas, permitindo a compreensão das estruturas comportamentais individuais ou grupais, a análise das interações com o meio ambiente, a avaliação dos atores sociais envolvidos na formação de comportamentos específicos, a compreensão da dinâmica de aquisição e perpetuação social de atitudes, entre outros aspectos. Essas abordagens destacam-se pela caracterização e compreensão em nível local, alinhando-se com as pesquisas em Educação Ambiental e oferecendo insights valiosos para o desenvolvimento de práticas contextualizadas à realidade de cada grupo.

No entanto, muitos estudos em percepção ambiental carecem de uma estrutura teórica concisa, um desafio comum em campos que dialogam com outras áreas de estudo. Iasevicius (2009) destaca essa questão, ressaltando a necessidade de buscar uma compreensão mais profunda das preocupações centrais do campo, que envolvem a natureza das relações humanas com o ambiente imediato, bem como os processos históricos e culturais subjacentes a essa construção.

Uma abordagem promissora para superar esses desafios é situar o indivíduo em seu contexto social, consciente de suas relações e do papel que desempenha nesse meio. Isso pode ser considerado uma extensão da percepção, agora com uma perspectiva mais sociológica, remetendo ao conceito de Representação Social. Trabalhada dentro da psicologia social, essa abordagem destaca a importância das representações sociais na orientação das interações sociais e na construção de significados compartilhados.

Cada comunidade possui suas próprias representações sociais, que refletem suas relações com o ambiente circundante, incluindo os impactos ambientais e a degradação da qualidade ambiental. Tuan (1980) destaca a afetividade como um fator intrínseco nesse processo, influenciando positiva ou negativamente as percepções das pessoas em relação aos ambientes naturais. Portanto, é fundamental reconhecer que pressupostos baseados no senso comum podem obscurecer eventos-chave para a compreensão das populações e, conseqüentemente, impedir a implementação de medidas eficazes para investigar ou mitigar possíveis problemas ambientais.

A percepção ambiental desempenha um papel crucial na pesquisa sobre o vínculo afetivo com o lugar e a inclusão de crianças autistas, pois abrange as experiências sensoriais e emocionais de um indivíduo em relação ao seu ambiente, é fundamental para entender como as crianças autistas interagem com e se adaptam aos espaços que ocupam. Segundo Santos (2002), o espaço não é apenas um cenário físico, mas um campo dinâmico de relações sociais, práticas culturais e significados simbólicos, refletindo as identidades e memórias dos indivíduos e comunidades. A partir dessa perspectiva, explorar a percepção ambiental pode revelar como as crianças autistas formam conexões emocionais com os lugares, facilitando estratégias mais eficazes de inclusão e suporte dentro do ambiente escolar e comunitário.

Dessa forma, ao analisar a percepção ambiental e seu impacto no vínculo afetivo com o lugar, abre-se caminho para uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos envolvidos na percepção do espaço. Esses processos cognitivos, que serão discutidos no próximo tópico, são essenciais para entender como as crianças autistas processam informações espaciais e se orientam em seus ambientes diários. Segundo Santos (2002), a percepção do espaço envolve não apenas a interpretação sensorial, mas também a integração de experiências passadas e expectativas futuras, elementos que são particularmente relevantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças autistas.

2.4 - Processos cognitivos envolvidos na percepção do espaço

O processo cognitivo é fundamental para a compreensão da mente humana e envolve uma série de atividades mentais, tais como percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio e resolução de problemas. A cognição, um tema central nos estudos cognitivos, envolve processos complexos relacionados ao pensamento, conhecimento e aprendizagem. Segundo

Rosser (1994), a cognição abrange o ato de pensar, conhecer e adquirir conhecimento, refletindo a atividade mental na transformação de estímulos em representações da realidade. Por sua vez, Bjorklund (1995) define cognição como os processos pelos quais o conhecimento é adquirido e manipulado, destacando sua natureza não diretamente observável.

O processo cognitivo que envolve a atenção refere-se à capacidade de concentrar-se em determinados estímulos, ignorando outros, pois de acordo com Broadbent (1958), o modelo de filtro atencional postula que o cérebro possui mecanismos para selecionar e processar apenas as informações mais relevantes, enquanto as demais são filtradas. O modelo de memória de três estágios relata que as informações são processadas inicialmente na memória sensorial, antes de serem transferidas para a memória de curto prazo e, em seguida, para a memória de longo prazo, assim, a memória é responsável pelo armazenamento e recuperação de informações.

Outro ponto de destaque no escopo cognitivo é a linguagem, uma habilidade complexa que envolve a compreensão e produção de símbolos linguísticos. De acordo com Chomsky (1957), a teoria da gramática gerativa alega que os seres humanos possuem uma capacidade inata para adquirir e compreender a linguagem, independentemente do ambiente em que são criados. No que tange o raciocínio e a resolução de problemas, esses, são processos cognitivos que envolvem a manipulação de informações para chegar a uma conclusão ou solução. De acordo com Newell e Simon (1972), o modelo de processamento de informações demanda que os seres humanos utilizam estratégias algorítmicas e heurísticas para resolver problemas, adaptando-se às demandas do ambiente.

As atividades mentais que envolvem o processo cognitivo que foi elucidado de forma concisa abrem o caminho para que se esclareça um ponto relevante dentro da proposta desse estudo, que é a percepção. A percepção é o processo pelo qual os estímulos sensoriais são organizados e interpretados pelo cérebro. Segundo Neisser (1976), a percepção é uma atividade ativa e interpretativa, na qual o sujeito utiliza suas experiências anteriores para dar sentido aos estímulos presentes no ambiente, desempenhando um papel fundamental no processo cognitivo, influenciando a maneira como os seres humanos interpretam e interagem com o mundo ao seu redor, resultando na formação de representações mentais do ambiente.

Nessa acepção, a percepção do espaço torna-se um fenômeno complexo que envolve diversos processos cognitivos e sensoriais. Para compreender esse processo, é necessário analisar como o cérebro humano interpreta e organiza as informações provenientes do ambiente

externo. Segundo Gibson (1979), a percepção do espaço é uma função direta da detecção das propriedades invariantes do ambiente, como a textura, a distância e a forma. O autor destaca a importância dos estímulos visuais e táteis na formação da percepção espacial, demonstrando como o cérebro humano utiliza essas informações para criar uma representação mental do espaço ao redor.

A percepção do espaço envolve a integração de diferentes modalidades sensoriais, como visão, audição e propriocepção, e a cognição atua como um mediador nesse processo, permitindo ao indivíduo compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Segundo Pylyshyn (2003), a cognição é responsável por atribuir significado e coerência às informações sensoriais, permitindo que sejam interpretadas de forma contextualizada e adaptativa. Por exemplo, ao caminhar por uma rua, a cognição ajuda a reconhecer objetos familiares, estimar distâncias e orientar-se no espaço, utilizando tanto informações visuais quanto memórias e conhecimentos prévios sobre o ambiente.

A cognição desempenha diversas funções-chave na percepção do espaço, uma delas é a capacidade de reconhecimento de padrões e objetos familiares no ambiente. Segundo Pylyshyn (2003), o cérebro humano é capaz de identificar elementos específicos do ambiente, como objetos, construções e pontos de referência, e integrá-los em uma representação coerente do espaço, esse processo envolve a ativação de redes neurais especializadas na identificação e categorização de estímulos visuais e auditivos, contribuindo também para a estimativa de distâncias e orientação no espaço. Outra função cognitiva importante na percepção do espaço é a formação e utilização de memórias espaciais. O hipocampo, uma estrutura cerebral associada à memória e navegação espacial, desempenha um papel crucial na codificação e recuperação de informações sobre o ambiente, então, por meio da consolidação de memórias espaciais, o cérebro humano é capaz de aprender e memorizar trajetos, localizações e mapas cognitivos do ambiente.

Além disso, estudos neurocientíficos têm evidenciado a contribuição de diferentes regiões do cérebro na percepção do espaço, o córtex parietal é frequentemente associado à percepção da localização e orientação espacial, enquanto o córtex visual desempenha um papel crucial na interpretação de estímulos visuais relacionados ao espaço (Kravitz et al., 2011). Assim, o cérebro humano processa informações visuais de duas maneiras distintas: o sistema visual dorsal, responsável pela percepção de características espaciais e orientação para a ação, e o sistema visual ventral, voltado para a identificação e reconhecimento de objetos. Essa divisão funcional dos sistemas visuais destaca a complexidade dos processos cogni-

tivos envolvidos na percepção do espaço, que vão desde a detecção de padrões visuais até a coordenação motora para a interação com o ambiente.

A percepção do espaço é um processo profundo que depende das contribuições das funções cognitivas. A capacidade de reconhecimento de padrões, estimativa de distâncias, orientação espacial e formação de memórias são aspectos fundamentais da percepção do espaço, que permitem ao cérebro humano compreender e interagir de maneira significativa com o ambiente, levando em consideração que a cognição desempenha um papel integrador na percepção do espaço, permitindo ao cérebro humano interpretar e organizar as informações sensoriais para uma compreensão significativa e adaptativa do espaço circundante. Portanto, a percepção do espaço é um processo multidimensional que envolve a integração de informações sensoriais, a organização neural, a interpretação cognitiva e a compreensão desses processos são fundamentais não apenas para a neurociência cognitiva, mas também para área da pedagogia que está inserida em um espaço que é capaz de impactar o processo de desenvolvimento de crianças autistas.



Fonte: Prado, J. P. N. Imagem original guiada pela pesquisadora, 2024.

CAPÍTULO 3

3 - TOPOFILIA: CONCEITO E RELEVÂNCIA NA PERCEPÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Na esfera geográfica, surge uma abordagem denominada geografia humanista, que se concentra nos comportamentos e nas relações entre o ser humano e o ambiente que habita. De acordo com Yi-Fu Tuan (1982), um dos pioneiros dessa corrente, a geografia humanista busca compreender o mundo humano através da análise das interações das pessoas com a natureza, de seu comportamento geográfico, bem como de seus sentimentos e concepções sobre espaço e lugar.

Essa abordagem destaca a importância dos sentimentos em relação ao ambiente, dando origem a dois termos fundamentais dentro da geografia humanista, ambos propostos por Yi-Fu Tuan: topofilia, que expressa a familiaridade e o apego ao lugar, e topofobia, que representa o oposto, caracterizando o medo e a aversão ao lugar. Tuan (1980) observa que a familiaridade pode gerar tanto afeto quanto desdém em relação ao ambiente.

Os estudos de Tuan (1980) revelam que tanto o apego quanto o repúdio em relação ao ambiente são aspectos presentes na interação entre seres humanos, lugar e natureza. Esses conceitos não se manifestam apenas no contexto social, mas também na arte, onde tanto a topofilia quanto a topofobia podem ser representadas. Isso ocorre porque a obra literária, situada tanto temporal quanto espacialmente, depende da construção da personagem fictícia, cuja vida é moldada pelas condições do ambiente, conforme a visão de Antônio Candido (2009).

3.1 Definição de topofilia segundo Yi-Fu Tuan

A relação entre os seres humanos e o ambiente é tema em diversas áreas do conhecimento, dentro desse contexto, o conceito de topofilia, cunhado pelo geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan, desempenha um papel significativo na compreensão das conexões afetivas entre as pessoas e os lugares. Topofilia, termo derivado do grego *topos* (lugar) e *philia* (amor), foi introduzido por Yi-Fu Tuan em seu livro "*Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*" (1980). Segundo Tuan, topofilia refere-se ao elo afetivo entre o indivíduo e o ambiente físico, representando uma conexão emocional e sensorial entre as pessoas e os lugares que habitam ou frequentam (TUAN, 1980).

O conceito de topofilia foi introduzido, em 1974, com o objetivo de compreender as interações dos seres humanos com o ambiente e encontrar soluções para problemas ambientais de várias naturezas. Tuan é reconhecido como um dos pioneiros da Geografia Humanista,

que se propõe a explorar a relação entre o ser humano e o mundo ao seu redor, buscando compreender o homem em suas diversas dimensões e como ele se conecta com seu ambiente. Para ele, a topofilia é uma concepção complexa que engloba não apenas a percepção e a apreciação estética dos lugares, mas também as experiências vividas e os significados atribuídos a eles. O estudioso destaca, que a topofilia pode manifestar-se de diversas formas, desde um sentimento de pertencimento e identidade até um profundo apego emocional e cuidado com determinado local. Essa conexão afetiva pode ser influenciada por uma série de fatores, incluindo experiências passadas, valores culturais, características físicas e simbólicas do lugar, entre outros (TUAN, 1980).

A compreensão da topofilia é essencial para a análise das relações entre os seres humanos e o meio ambiente em diferentes contextos. Nas ciências sociais, o estudo da topofilia permite explorar questões relacionadas à identidade, pertencimento, memória e cultura, fornecendo insights sobre como os lugares influenciam o comportamento e as interações sociais das pessoas. Além disso, a topofilia desempenha um papel importante na promoção da conservação ambiental e do planejamento urbano sustentável. Ao reconhecer a importância dos vínculos emocionais e afetivos das pessoas com os lugares, os planejadores e gestores ambientais podem desenvolver estratégias mais eficazes para a preservação e valorização dos recursos naturais e culturais (SANTOS, 2002).

De acordo com Tuan (1980), topofilia é definida como o vínculo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico, sendo um conceito difuso, porém vivido e concreto como experiência pessoal. O autor argumenta que essa conexão é estruturada a partir da percepção do ambiente, seguida por atitudes, valores ambientais e visão de mundo, os quais são influenciados por fatores físicos, mentais e sociais (Tuan, 1980), o que referêcia este estudo devido seu alinhamento com o reconhecimento do espaço escolar e a forma como pode interferir no desenvolvimento de crianças autistas. Além de Tuan, outros estudiosos contribuíram para o entendimento das relações humanas com os lugares. A complexidade do lugar sob uma perspectiva fenomenológica, destaca o grau de pertencimento e identidade de uma pessoa com determinado lugar. Autores mais recentes, como Jorgensen e Stedman (2001), ampliaram o conceito de senso de lugar, definindo-o como um constructo multidimensional que engloba crenças, sentimentos e comportamentos em relação a um lugar específico.

Desde a introdução do conceito de topofilia até os dias atuais, a relação entre os seres humanos e o ambiente tem passado por transformações significativas devido à globalização

da informação e da mobilidade, facilitada pelas novas tecnologias. As barreiras culturais decorrentes do isolamento estão diminuindo cada vez mais. Como essas mudanças das últimas décadas afetam o elo afetivo entre a pessoa e o lugar estudado por Tuan (1980). Hidalgo (2013), motivada pela variedade de termos associados ao apego ao lugar desde a criação do conceito de topofilia até os dias atuais, apresenta uma revisão da literatura. Ela observa que, apesar do grande número de artigos publicados recentemente, o campo de estudos sobre topofilia ou apego ao lugar não avançou significativamente devido à falta de consenso sobre a terminologia utilizada pelos pesquisadores. No entanto, Lewicka (2011) ressalta uma perspectiva otimista nos resultados das centenas de pesquisas realizadas nos últimos anos, demonstrando que, apesar das transformações sociais globais, o lugar ainda continua a evocar vínculos afetivos significativos.

Em um mundo globalizado, onde as pessoas estão cada vez mais conectadas e móveis, a topofilia desempenha um papel fundamental na formação da identidade e do senso de pertencimento. Os lugares onde os seres humanos habitam ou frequentam influenciam a percepção de quem são e onde se encaixam na sociedade (RELPH, 1976). A conexão com o ambiente físico e social está diretamente relacionada ao bem-estar psicológico e à qualidade de vida das pessoas. Locais que evocam sentimentos positivos de pertencimento e identidade tendem a promover uma sensação de felicidade e satisfação (JORGENSEN E STEDMAN, 2001).

A topofilia continua a desempenhar um papel significativo nos dias atuais, influenciando diversos aspectos da vida cotidiana, desde a identidade até as atitudes em relação ao meio ambiente. Ao reconhecer e valorizar os vínculos afetivos das pessoas com os lugares é possível promover uma maior consciência ambiental, bem-estar e qualidade de vida na sociedade. Assim, a definição de topofilia apresentada por Yi-Fu Tuan oferece uma perspectiva rica e abrangente sobre as relações entre os seres humanos e o ambiente físico e social. Destacando a importância da ligação emocional com os lugares, a topofilia fornece uma base conceitual sólida para a investigação e a prática em diversas áreas, incluindo a geografia, a psicologia ambiental, a sociologia, o planejamento urbano, podendo interferir também na prática pedagógica e na inclusão escolar.

3.2 Aplicação do conceito de topofilia no contexto escolar

As diferentes percepções e vivências das pessoas em relação aos lugares são influenciadas por suas histórias, culturas e percepções individuais. Essas perspectivas únicas resultam em interpretações diversas do espaço, não apenas em termos de vantagens e riscos, mas tam-

bém em relação aos sonhos, aspirações e investimentos emocionais (CLAVAL, 2001). A identificação com o lugar é um processo contínuo, marcado pela retenção de experiências na memória. A escola exemplifica esse vínculo afetivo, sendo um espaço onde as experiências positivas e negativas são lembradas e valorizadas ao longo do tempo. Detalhes como colegas, professores, características físicas das salas de aula e até mesmo sensações como o cheiro da merenda contribuem para a construção dessa relação emocional com o ambiente escolar.

Considerando a escola como um espaço onde a topofilia está intrinsecamente presente e onde indivíduos compartilham suas vivências cotidianas, torna-se imprescindível que o ambiente escolar seja propício ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar que nem sempre a escola proporciona um vínculo afetivo positivo para aqueles que a frequentam, o que pode dificultar o desenvolvimento acadêmico. Conforme observado por Santos (2002), emoções e sentimentos negativos podem representar obstáculos às atividades intelectuais, interferindo na capacidade de concentração durante as aulas.

A experiência das crianças ao ingressarem nas escolas, está envolta nos desafios enfrentados diante do novo ambiente, como a presença de estranhos, o ruído, a complexidade da estrutura física do prédio e a adaptação a novos grupos de colegas, nessa perspectiva entra em jogo a relação entre os espaços educacionais e as experiências emocionais dos alunos e professores dentro desses ambientes, levando em consideração a interação entre o espaço físico e as percepções emocionais e psicológicas que as pessoas têm desses espaços, evocando sentimentos de medo, segurança ou até mesmo afeto (TUAN, 2005).

Entender o espaço escolar como um meio de interação produtiva implica reconhecer que não se trata apenas de um local de trânsito, mas sim de um ambiente onde professores, alunos, funcionários e gestores participam ativamente, experimentando, vivenciando e influenciando o ambiente escolar e suas adjacências. Cada escola reflete uma realidade única, moldada pelo contexto social, cultural e econômico em que está inserida, especialmente em ambientes urbanos, onde as desigualdades sociais, culturais e econômicas tendem a ser mais acentuadas, isso leva a estudos sobre o impacto do ambiente escolar no bem-estar dos alunos, como o realizado por Dyson e Smoyer-Tomic (1985), os autores descobriram que os alunos relatavam sentir-se mais seguros e confortáveis em espaços escolares onde se sentiam apoiados e valorizados pela comunidade escolar. Essa sensação de pertencimento e segurança contribui para uma topofilia positiva em relação à escola.

As escolas, contextualizadas em seus respectivos espaços geográficos, estão intrinsecamente ligadas aos seus bairros e não escapam das dinâmicas cotidianas, sejam elas favoráveis ou desafiadoras, sendo experimentadas por todos e influenciadas por ambos os aspectos. As áreas circundantes às escolas podem proporcionar um ambiente propício ao estudo ou não, dependendo das condições físicas, humanas, culturais e econômicas do entorno, as quais podem afetar o "capital cultural" tanto do local quanto dos alunos que ali residem (SANTOS, 2002).

É fundamental, portanto, abordar o espaço escolar de maneira abrangente e considerar os diversos fatores que podem impactar o processo de ensino e aprendizagem. O sentimento de pertencimento e apreço pela escola desempenha um papel significativo nesse processo, uma vez que a jornada de aprendizado requer tempo e dedicação de todos os envolvidos como a escola, a família e a comunidade. Cada instituição de ensino possui características únicas, e somente aqueles que vivenciam o ambiente escolar podem verdadeiramente compreendê-lo. Ao contemplar os espaços escolares à luz das reflexões de Bachelard (1993), torna-se evidente a importância de uma análise mais profunda desses ambientes, considerando sua dimensão histórica e cultural, que cada indivíduo imprime nesse universo, gerando resultados e valores que muitas vezes escapam à mensuração convencional, o autor ainda esclarece a concepção de topofilia referindo-se à valorização dos espaços que são possuídos, protegidos e amados, levando consigo não somente um significado de proteção, mas também valores imaginários que ganham predominância.

A escola é um ambiente de aprendizado, os humanos, enquanto seres curiosos e inteligentes percebem e interajam com o espaço ao seu redor. O conhecimento humano se desenvolve gradualmente e é influenciado por diversos estímulos. De acordo com Piaget (1976), a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre o sujeito e o objeto, portanto, negligenciar o espaço escolar e a topofilia associada a ele seria desconsiderar um elemento crucial no processo de aprendizado. A ideia de um ambiente escolar acolhedor e familiar pode promover o bem-estar emocional dos alunos e contribuir para um clima escolar positivo. Quando os alunos se sentem conectados emocionalmente com a escola, estão mais propensos a se engajar nas atividades escolares, estabelecer relações interpessoais positivas com os colegas e os professores, e desenvolver uma atitude mais assertivas em relação ao aprendizado.

Além disso, a topofilia pode desempenhar um papel importante na promoção da saúde mental dos alunos. Estar em um ambiente que é percebido como seguro, confortável e famili-

ar pode ajudar os alunos a lidar com o estresse e as pressões acadêmicas, reduzindo assim o risco de desenvolver problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. É importante ressaltar que a promoção da topofilia no ambiente escolar não se limita apenas à estética dos espaços físicos, mas também envolve a criação de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e o respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar, estratégias como a participação dos alunos na tomada de decisões relacionadas ao ambiente escolar, à realização de atividades que promovam o senso de pertencimento e a preservação da memória e história da escola pode contribuir para fortalecer o apego emocional dos alunos com o espaço escolar (SANTOS, 2002)

3.3 Influências Externas e Internas na Construção do Vínculo Afetivo com a Escola

Para discorrer sobre os fatores externos e internos que influenciam no vínculo afetivo com o ambiente escolar, é fundamental considerar uma gama de elementos sociais, psicológicos e contextuais que moldam essa relação. O fator social e emocional dentro da escola desempenha um papel crucial na formação do vínculo afetivo, segundo Baron-Cohen (2006), o clima escolar refere-se às percepções coletivas dos membros da comunidade escolar sobre o ambiente, incluindo as relações interpessoais, a segurança e o apoio emocional. Ainda nessa perspectiva, as interações entre alunos, professores e funcionários da escola influenciam significativamente a experiência emocional dos indivíduos no ambiente escolar.

As experiências passadas dos alunos, tanto dentro quanto fora da escola, moldam suas percepções e sentimentos em relação ao ambiente escolar. Segundo Wong, *et. al.*, (2011), experiências positivas, como sucesso acadêmico e apoio familiar, podem fortalecer o vínculo afetivo com a escola. As concepções individuais dos alunos sobre sua própria competência acadêmica e social também influenciam seu vínculo afetivo com a escola, alunos que se sentem competentes e valorizados tendem a desenvolver uma ligação mais positiva com o ambiente escolar. Esses fatores interagem de maneira complexa para moldar o vínculo afetivo dos alunos com o ambiente escolar, destacando a importância de abordagens integradas para promover um ambiente escolar positivo e acolhedor.

As características físicas do ambiente, como paisagens naturais, arquitetura, clima e geografia, desempenham um papel fundamental na formação da topofilia escolar. Conforme Tuan (2005) observa, a apresentação de características físicas agradáveis pode aumentar a ligação afetiva de um indivíduo por um lugar específico. O ambiente físico da escola, incluindo sua arquitetura, paisagem e infraestrutura, desempenha um papel significativo na forma-

ção da topofilia escolar, o design do ambiente escolar pode induzir as percepções e os sentimentos dos alunos em relação à escola.

Se toda arquitetura tem seu próprio jeito de ensinar, como afirmava Tuan (1980), então a arquitetura escolar segue essa mesma lógica. Na verdade, como destacado na análise conhecida de Escolano (1998), a arquitetura escolar se torna um componente crucial do currículo, ainda que de forma "oculta", a ser absorvido. O espaço escolar, como um local institucionalizado, é cuidadosamente planejado, construído e organizado com um propósito específico - a educação formal. Essa educação, concebida de uma certa maneira, é materializada e simbolizada na estrutura física e social da instituição educacional, influenciando os comportamentos e ações esperados dos seus usuários de acordo com o ideal de educação ali estabelecido e as funções de cada ambiente (como biblioteca, sala de aula, pátio, corredores, sala da diretoria, secretaria, entre outros).

Assim, juntamente com a organização burocrática do tempo e do trabalho escolar, a gestão racional do espaço coletivo e individual confere à escola uma importância especial, destacando a relevância da localização, posição, movimento e interação dos corpos, bem como dos rituais e simbolismos. Portanto, o espaço escolar não é apenas um recipiente para a educação institucional, mas também é um programa por si só. Funciona como um discurso materializado que estabelece um conjunto de valores, diretrizes para a aprendizagem sensorial e motora, e uma linguagem simbólica que abrange diferentes aspectos estéticos, culturais e até ideológicos (ESCOLANO, 1998).

Essas concepções referem-se aos elementos que identificam a escola como uma instituição distinta, como a organização do espaço e tempo, agrupamento dos alunos por nível de conhecimento, ciclos de aprendizagem, normas de conduta e materialidades presentes. Esses elementos estruturam a escola e a distinguem como um lugar específico e separado de outras práticas sociais (Vidal, 2005). Considerando a importância pedagógica desse encontro entre a configuração espacial da escola e as práticas educativas ali realizadas.

A escola e seus espaços, assim como as culturas escolares, são tanto o processo quanto o resultado das experiências dos sujeitos envolvidos, dos significados construídos, compartilhados ou contestados pelos atores escolares (FARIA FILHO E BERTUCCI, 2009, p. 18).

Dessa forma, os espaços escolares, assim como a cultura escolar, são constantemente construídos e reconstruídos nas experiências e práticas escolares mediante a fatores externos e internos. Refletir sobre os significados e sentidos da escola também implica considerar como

os sujeitos escolares se apropriam das tradições, culturas, espaços e práticas durante o processo de escolarização. Portanto, a escola é mais do que um espaço físico; é também uma construção cultural que ocupa um lugar específico enquanto instituição.

As escolas bem projetadas, com áreas verdes, espaços abertos e instalações adequadas, podem promover um senso de pertencimento e identidade entre os alunos. A relação da escola com a comunidade local também influencia a topofilia escolar. Segundo Wong, *et al.*, (2015), a conexão da escola na comunidade pode consolidar os laços afetivos dos alunos com o ambiente escolar. No que tange a arquitetura e o design das instalações escolares, essas, têm um impacto significativo na experiência dos alunos. A iluminação adequada, boa ventilação e layout funcional, podem criar um ambiente mais acolhedor e agradável para os alunos. Além disso, áreas verdes, como jardins e espaços ao ar livre, podem proporcionar oportunidades para atividades recreativas, educação ambiental e momentos de relaxamento, contribuindo para uma topofilia escolar positiva.

A disponibilidade de recursos e equipamentos adequados também influencia a percepção dos alunos sobre a escola. Escolas bem equipadas, com laboratórios de ciências, bibliotecas bem abastecidas e salas de aula modernas, podem promover um ambiente propício ao aprendizado e à exploração (SCHMIDT E BOSA, 2003). Por outro lado, a falta de infraestrutura adequada, como salas de aula superlotadas, banheiros precários ou falta de acesso a tecnologias educacionais, pode prejudicar a qualidade do ambiente escolar e a topofilia dos alunos.

Portanto, como explicado por Escolano (1998), o espaço escolar não é apenas um recipiente para a educação institucional, mas também é um programa por si só. Funciona como um discurso materializado que estabelece um conjunto de valores, diretrizes para a aprendizagem sensorial e motora, e uma linguagem simbólica que abrange diferentes aspectos estéticos, culturais e até ideológicos. As relações entre o interno e o externo, entre o aberto e o fechado, a disposição das separações, limites, relações e comunicações entre os espaços da escola, assim como a organização das pessoas, objetos e símbolos dentro desses espaços, efetivamente transmitem uma pedagogia, uma educação e uma visão de homem e mundo.

Ao longo do exposto, discutiu-se a topofilia como um conceito vital para entender a relação afetiva das crianças autistas com o espaço escolar. A partir das reflexões de Tuan (1974), ficou evidente que a ligação emocional com o ambiente pode influenciar significati-

vamente o bem-estar e o desenvolvimento destas crianças. A topofilia, que se manifesta através de sentimentos de apego e identidade com o espaço, é crucial para fomentar um senso de pertencimento e segurança (RELPH, 1976). Além disso, a percepção positiva do espaço escolar pode facilitar interações sociais mais ricas e promover a autonomia das crianças autistas. Compreender e valorizar a topofilia pode ser um passo significativo na promoção de um ambiente escolar que não apenas acomoda, mas realmente acolhe e valoriza a diversidade.



Fonte: Prado, J. P. N. Imagem original guiada pela pesquisadora, 2024.

CAPÍTULO 4

4 - ESPAÇO ESCOLAR E A INCLUSÃO

A instituição escolar representa um dos primeiros contatos sociais na vida de um indivíduo, desempenhando um papel fundamental no processo de formação e aprendizagem. A educação cumpre a função de transmitir os valores de uma sociedade, assim, a escola não é apenas um espaço de instrução, mas também um ambiente onde se cultivam valores e se promove a inclusão. A importância da inclusão na escola é ressaltada pela Constituição Federal, que garante o direito à educação a todos os cidadãos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Este direito deve ser assegurado com igualdade de condições, tanto em termos de acesso quanto de permanência na escola (CUNHA, 2017).

A qualidade do ambiente escolar é determinada por uma série de fatores subjetivos, como a organização e gestão da escola, a proposta pedagógica, a competência do corpo docente, as características dos alunos, o tamanho das turmas e a disponibilidade de equipamentos. É crucial que o desenvolvimento dos espaços escolares leve em consideração as necessidades específicas de cada instituição, seja através de um programa de necessidades bem estruturado ou da identificação de deficiências nos espaços existentes.

No contexto de países em desenvolvimento, a concepção dos edifícios escolares é influenciada pela situação socioeconômica e política (AMANCIO, *et al.*, 2021), no entanto, é essencial que essas concepções estejam alinhadas com os princípios educacionais e de conforto, pois são fundamentais para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A configuração de um ambiente escolar é influenciada por uma variedade de fatores, incluindo condições econômicas, sociais e culturais. Os espaços físicos internos e externos devem atender às necessidades educacionais específicas do sistema escolar e do grupo de alunos e professores, demandando uma diversidade de mobiliário, equipamentos e materiais didáticos para apoiar as atividades pedagógicas. É essencial que as pessoas que frequentam esses ambientes, tanto alunos quanto professores, estejam adequadamente acomodadas.

Com o passar do tempo, a escola passou a demandar uma gama mais ampla de espaços, indo além das tradicionais salas de aula e áreas administrativas. Conforme destacado por Amancio, *et al.*, (2021), essa expansão é motivada pela diversificação das atividades educacionais, incluindo atividades artísticas, esportivas e serviços de atendimento especializado. Para otimizar o uso do espaço escolar, é necessário considerar uma série de fatores que vão além da estrutura física, abrangendo desde o aspecto humano até o material didático, demonstrando

a importância de um ambiente flexível e adaptável para atender às diversas demandas educacionais.

A concepção de ambientes diversos dentro do mesmo espaço é fundamental para atender às múltiplas funções do edifício escolar. É crucial criar espaços que estimulem a curiosidade e a descoberta, permitindo que as crianças se apropriem e modifiquem o ambiente de acordo com suas necessidades e interesses. Além da adaptabilidade dos espaços, é essencial que os ambientes sejam humanizados, haja vista que apresentam certa carecem de elementos de humanização, como iluminação artificial excessiva, falta de conexão com o exterior e rigidez na funcionalidade, tendem a ser menos satisfatórios. Em contrapartida, ambientes que incorporam elementos de humanização, como iluminação natural, paisagismo e características arquitetônicas residenciais, proporcionam maior satisfação e promovem comportamentos sociais adequados (LOPES E VIEIRA, 2020)

4.1 A legislação e o espaço escolar

Embora as legislações federais abordem a educação de maneira mais ampla, destacando a obrigação do Estado de oferecer educação constante e de qualidade para todos, é importante reconhecer que a qualidade educacional também engloba os espaços escolares, como discutido por Sebastián-Heredero (2008) em sua obra "*A localidad de la educación desde los espacios escolares*", enfatizando a importância da arquitetura escolar, entendida como programa, como um aspecto relevante no processo de escolarização e na formação das subjetividades.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece amplamente os direitos educacionais, garantindo o acesso à educação como um direito de todos os cidadãos. O Artigo 205 destaca que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado, da família e da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). A responsabilidade do Estado em garantir a qualidade do ensino também se estende aos espaços escolares, como discutido por Sebastián-Heredero (2008) e Viñao Frago e Escolano (1998). O Artigo 214 da Constituição estabelece a “obrigatoriedade de elaboração de um plano nacional de educação, com o objetivo de universalizar o acesso à escola e melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 1988, p. 125).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reforça o direito à educação, garantindo acesso à escola pública e gratuita, próxima à residência do aluno, e estimulando a destinação de recursos e espaços para atividades culturais, esportivas e de lazer para crianças e adolescentes (Artigos 53 e 59). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a coordenação da política nacional de educação como responsabilidade da União, destacando a necessidade de garantir uma “educação de qualidade por meio de instituições educacionais próprias” (BRASIL, 1996, p. 1). Portanto, fica evidente a responsabilidade do governo em proporcionar uma educação de qualidade para todos, o que inclui a garantia de espaços educacionais adequados para o desenvolvimento integral dos estudantes e o cumprimento de seus direitos educacionais.

Nesse sentido, sugere-se que o espaço escolar pode atuar como um terceiro professor, fornecendo suporte ao ensino e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. A Portaria Normativa do MEC nº 25, de 31 de maio de 2007 (BRASIL, 2007), instituiu o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica (PROFUNCIÓNÁRIO), enfatizando a importância da formação técnica dos funcionários da educação básica, especialmente na habilitação "Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar", reconhecendo a relevância da manutenção da qualidade dos espaços educacionais. A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio do Módulo 16: Técnicas de Construção, ressalta a importância do ambiente escolar como um espaço dedicado à educação formativa das crianças, destacando a necessidade de proporcionar um ambiente propício ao aprendizado, promovendo convivência, conforto e segurança (BRASIL, 2009).

A Constituição Federal de 1988 estabelece como um de seus pilares fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, inciso IV). Além disso, define a educação como um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (art. 205). O princípio da "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" é estipulado no artigo 206, inciso I, enquanto o Estado é incumbido do dever de oferecer atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Atualmente, as pessoas com alguma forma de limitação têm garantido, por meio de dispositivos legais, seu ingresso e permanência no sistema de ensino regular desde a Educação Infantil até o Nível Superior.

Em consonância com essas considerações, Lopes e Vieira (2020) enfatiza que a qualidade do ambiente escolar é crucial para o processo de aprendizagem, argumentando que não é possível alcançar bons índices educacionais em um ambiente inadequado e pouco propício ao ensino. É importante ressaltar que, apesar da legislação exigir o acesso irrestrito para pessoas com necessidades especiais, muitas estruturas existentes atualmente são inacessíveis. A inclusão que a escola deve promover passa pela acessibilidade dos espaços físicos, aliada ao uso de tecnologias e técnicas que garantam o acesso sem restrições de todos os estudantes, pois um espaço acessível não se limita apenas à ausência de barreiras arquitetônicas; é essencial que promova a inclusão social.

A legislação nacional, acompanhada pela legislação estadual, gradualmente estabeleceu a obrigação de oferecer vagas para crianças com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares, bem como definiu os serviços de apoio integrados à educação básica, seja em instituições específicas ou na escola, isso incluiu a criação da figura do professor itinerante e a previsão de uma formação mais adequada para os professores (FERNANDES, *et al.*, 2020). Embora as marcas deixadas pela legislação sejam visíveis em todo o país, sua implementação ainda é gradual, incerta e irregular, resultando na matrícula de muitas crianças em escolas regulares, enquanto outras ainda são privados do direito inalienável de participar da unidade de ensino mais próxima de suas residências.

Durante a evolução das legislações que respaldam o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi promulgada a Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015). Esta legislação redefine o termo "deficiência" como relacionado a qualquer pessoa que, total ou parcialmente, não consiga assegurar-se de maneira independente, devido às limitações congênitas ou adquiridas, em suas capacidades cognitivas ou físicas. O principal objetivo da LBI é desconstruir paradigmas sociais, como preconceito, discriminação e exclusão das pessoas com deficiência, enquanto contribui para superar barreiras físicas e arquitetônicas que limitam a acessibilidade.

No contexto escolar, a LBI estabelece diversas disposições que visam promover a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. Essas disposições abordam desde a garantia de acesso ao ensino regular até a implementação de recursos e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses alunos. No âmbito educacional, é garantido ao aluno com deficiência o direito a uma educação inclusiva, desde a educação infantil até o ensino

superior, visando seu máximo aproveitamento acadêmico (BRASIL, 2015). Conforme estabelecido no parágrafo único do Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar um percurso educacional de qualidade para a pessoa com deficiência, protegendo-a de todas as formas de violência, negligência e discriminação.

O mais recente documento normativo, datado de 2017, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Aborda a inclusão escolar como um princípio fundamental para a educação, assegurando o direito de todos os alunos à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. A BNCC enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a diversidade e a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um currículo comum e de qualidade, adaptado às suas necessidades específicas.

A educação inclusiva é entendida como a garantia do direito de todos os estudantes à educação, respeitando as singularidades e garantindo a acessibilidade, eliminando barreiras para a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2017, p. 20).

Embora a BNCC traga alguns trechos sobre a Educação Especial em sua apresentação, destaca-se um crítico esvaziamento da política pública de inclusão da pessoa com deficiência ao analisar o documento sob a perspectiva da inclusão na Educação Especial. Conforme apontado por Figueiredo e Souza (2011), observando os fragmentos trazidos, vê-se que não há enfoque voltado à Educação Especial nem ao seu público-alvo, trazendo ofuscada essa modalidade. As pequenas colocações, vagas, trazem a Educação Especial de forma frágil, sem a atenção necessária.

De modo geral, a legislação educacional brasileira não demonstra grande preocupação com o espaço escolar. O projeto escolar ideal deve contemplar ambientes de aprendizado claros, arejados e desenvolvidos em colaboração com arquitetos e especialistas em educação, visando a otimização do espaço. Um ambiente que transmita segurança, conforto e estimule o conhecimento pode favorecer o aprendizado de alunos e professores, esses estímulos podem se manifestar de diversas maneiras, como cores, espaços bem iluminados, ventilados e mobiliário adequado para cada faixa etária. O espaço escolar é um conjunto indivisível, e quando organizado adequadamente, influencia diretamente as aprendizagens e, conseqüentemente, a

qualidade da educação, conforme respaldado pela base legal existente, que exige manutenção e investimentos para garantir a sua eficácia.

4.1.1 - Inclusão escolar de crianças autistas (Legislação e políticas públicas)

A análise das estratégias de intervenção no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), bem como o papel crucial da família e da escola na promoção desse desenvolvimento, revela a importância de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, com isso ao criar um espaço onde as crianças autistas se sentem seguras e valorizadas, potencializa as intervenções educativas e o apoio familiar, promovendo um desenvolvimento integral (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020). Compreender e aplicar esses elementos é essencial para avançar na discussão sobre a inclusão escolar de crianças autistas, considerando a legislação e as políticas públicas que norteiam e sustentam essas práticas inclusivas no Brasil.

A inclusão escolar de crianças autistas no país é assegurada por um robusto arcabouço legal que visa garantir o acesso equitativo à educação de qualidade. As principais legislações que sustentam essa inclusão são a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é um marco legal fundamental no que tange o propósito desse estudo, pois ela estabelece que é direito da pessoa com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), acessar uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, ao longo de toda a vida. Esta lei assegura que as instituições de ensino públicas e privadas ofereçam a educação de forma inclusiva e com recursos apropriados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência (BRASIL, 2015). Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ela estabelece diretrizes importantes em todo seu texto, em seu Artigo 28, estabelece que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o acesso à educação às pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. Essa disposição reforça a necessidade de políticas e práticas inclusivas nas escolas brasileiras.

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Ao analisar o Artigo 28 e suas nuances, é possível compreender que, além de outros aspectos ele promove a valorização dos ambientes educacionais como locais de inclusão e pertencimento. Essa disposição reflete o reconhecimento da importância dos espaços escolares como locais de acolhimento e desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. O elo afetivo com o ambiente escolar enfatiza a relação entre o indivíduo e o ambiente educacional, ressaltando como a construção de espaços inclusivos pode contribuir para a qualidade de vida e o desenvolvimento das crianças com TEA. Lei Brasileira de Inclusão reforça a importância dos espaços escolares na promoção da inclusão e do acesso à educação para pessoas com deficiência, alinhando-se com os princípios da topofi-

lia escolar, é fundamental que os ambientes educacionais sejam concebidos e adaptados de forma a garantir a participação e o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Ao assegurar o acesso à educação e promover a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais, a LBI cria um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das pessoas com deficiência. Como destacado por Gondim, *et al.* (2024), a LBI representa um marco legal importante na busca pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. A inclusão escolar, conforme preconizado por essa lei, não se limita apenas à presença física dos alunos com deficiência nas escolas, mas engloba também a adaptação dos espaços escolares e a promoção de uma cultura inclusiva, onde todos são valorizados e respeitados em sua diversidade. Nesse contexto, o ambiente escolar ganha relevância, ressaltando a importância dos espaços físicos na construção de uma identidade escolar positiva e no estabelecimento de relações significativas com o ambiente educacional.

Assim, a adequação dos espaços escolares às necessidades das pessoas com deficiência, em conformidade com as diretrizes da LBI, não apenas promove a inclusão de crianças autistas, mas também fortalece o vínculo afetivo dos alunos com a escola, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, desempenhando um papel crucial na promoção da inclusão escolar, incentivando a construção de espaços educacionais mais acessíveis, inclusivos e afetivamente significativos para todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, também traz os pilares onde a inclusão se apoia, representando uma estrutura fundamental na organização do sistema educacional brasileiro, estabelece princípios e diretrizes para a educação em todos os níveis. Dentre seus diversos artigos, aborda-se de forma significativa a inclusão escolar ao enfatizar a importância de um ensino inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Define-se em suas linhas que a educação é um direito de todos e deve ser garantida sem discriminação, prevendo a organização de sistemas educacionais inclusivos e estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, assegurando o atendimento às suas necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Este dispositivo legal é fundamental para promover a inclusão de crianças autistas no sistema educacional regular (BRASIL, 1996).

O artigo 4º, inciso III, dispõe sobre a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse atendimento deve ser oferecido em todos os níveis, etapas e modalidades, para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno desses alunos. No artigo 58, a LDB reforça a necessidade de serviços de apoio especializado, que devem ser oferecidos nas escolas, com a finalidade de promover a integração do aluno com necessidades especiais. Este apoio é essencial para a adaptação curricular e para a oferta de recursos que favoreçam a aprendizagem inclusiva.

Especificamente sobre a inclusão de crianças com autismo, a LDB, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, enfatiza a importância de adaptações curriculares e a utilização de recursos pedagógicos apropriados para atender às necessidades específicas desses estudantes. O artigo 59, inciso I, destaca que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Adicionalmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), veio para complementar a LDB ao reforçar os direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, sem discriminação e com a garantia de condições adequadas de acesso e permanência na escola.

Apesar da LDB ser um marco na organização da educação brasileira, ela enfrenta algumas críticas no que diz respeito à inclusão escolar. Especialistas e estudiosos apontam diferentes desafios e lacunas que ainda precisam ser superados para que a educação inclusiva seja efetivamente implementada. Uma das principais críticas é a discrepância entre o que está previsto na legislação e a prática real nas escolas. Muitos educadores e escolas ainda não estão adequadamente preparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, o que engloba as crianças autistas, embora a LDB assegure o direito à educação inclusiva, a falta de formação contínua de professores e a ausência de recursos materiais e humanos adequados comprometem a efetivação desse direito (CUNHA, 2017)

A formação de professores é outro ponto crítico. Muitos professores não recebem a preparação necessária para lidar com a diversidade nas salas de aula, o que afeta a qualidade da educação oferecida a alunos com necessidades especiais. A formação inicial e continuada dos professores ainda é um desafio para a inclusão escolar, pois muitos cursos de licenciatura não abordam suficientemente as especificidades da educação especial (MANTOAN, 2003). A

falta de recursos e infraestrutura adequada nas escolas também é uma crítica recorrente. Muitas instituições de ensino não possuem materiais adaptados, tecnologias assistivas ou ambientes acessíveis, o que dificulta a inclusão. As escolas brasileiras ainda carecem de infraestrutura adequada e de recursos pedagógicos necessários para garantir uma verdadeira educação inclusiva (CARVALHO, 2005).

A continuidade das políticas educacionais voltadas para a inclusão também é um desafio. Mudanças frequentes nas políticas públicas e na gestão educacional podem comprometer a implementação de práticas inclusivas a longo prazo. A descontinuidade das políticas públicas e a falta de um planejamento a longo prazo são obstáculos significativos para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. A falta de mecanismos eficazes de avaliação e monitoramento das práticas inclusivas nas escolas é outro ponto de crítica, pois sem um acompanhamento adequado, torna-se difícil identificar falhas e propor melhorias. A ausência de sistemas de avaliação e monitoramento contínuos compromete a identificação de lacunas e a promoção de melhorias nas práticas de educação inclusiva (CARVALHO, 2005).

As críticas à LDB no que se refere à inclusão escolar são variadas e complexas, evidenciando a necessidade de uma maior articulação entre a legislação e a prática educativa, com investimentos contínuos na formação de professores, na infraestrutura das escolas e na criação de políticas públicas consistentes e duradouras. Para que a inclusão escolar seja efetivamente uma realidade, é fundamental que todos os atores envolvidos no processo educacional estejam comprometidos com a construção de uma educação mais justa e inclusiva para todos (CUNHA, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento estratégico que define as diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil durante um período de dez anos. A versão mais recente, instituída pela Lei nº 13.005/2014, traz importantes avanços e compromissos no campo da inclusão escolar, destacando-se a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Reforçando os compromissos assumidos pelo Brasil em relação à inclusão escolar. A Meta 4 desse documento é especialmente dedicada à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tendo por objetivo é universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2014).

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 2014, p.05)

O PNE enfatiza a importância da formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Destaca-se incluir conteúdos específicos sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas adaptadas, prevê também a formação em nível de pós-graduação a metade dos professores da educação básica e assegurando a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando os imperativos de um sistema educacional inclusivo. Outra preocupação é garantir que as escolas tenham infraestrutura adequada para receber alunos com deficiência, incluindo a adaptação dos prédios escolares e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2014).

O PNE assegura que crianças com TEA tenham acesso ao Atendimento Educacional Especializado, que deve ser realizado em salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares ou em instituições especializadas, com suporte adequado para seu desenvolvimento educacional, prevê ainda o desenvolvimento e a implementação de estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades dos alunos com TEA, garantindo que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades. (GATTI, 2010). Sendo este documento um instrumento essencial para a promoção da inclusão escolar no Brasil. Suas metas e estratégias evidenciam o compromisso com a educação inclusiva, especialmente no que diz respeito às crianças com Transtorno do Espectro Autista. O PNE reconhece a necessidade de formação adequada para professores, infraestrutura acessível, e desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas, buscando garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essas diretrizes são fundamentais para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, capaz de atender à diversidade presente nas escolas brasileiras.

A educação inclusiva no Brasil é um tema de crescente importância, especialmente no que diz respeito à legislação que orienta as políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são os pilares principais dessa estrutura. Contudo, apesar dos avanços teóricos proporcionados por esses documentos, a realidade prática ainda está aquém do ideal. Apesar das metas bem delineadas, A implemen-

tação do PNE enfrenta desafios similares aos da LDB, nesse sentido, a formação de professores continua sendo um gargalo, pois muitos profissionais ainda não possuem a qualificação necessária para trabalhar com alunos com TEA e outras deficiências. Além disso, a infraestrutura das escolas muitas vezes não é adequada para atender às necessidades desses alunos, faltando acessibilidade e recursos tecnológicos assistivos (MANTOAN, 2003).

Há uma convergência entre a LDB e o PNE no reconhecimento da importância da educação inclusiva e na garantia de direitos educacionais para todos os alunos, no entanto, as divergências surgem na execução dessas políticas, a falta de continuidade e consistência nas políticas públicas, aliada à escassez de recursos e à insuficiente formação de professores, compromete a qualidade da inclusão escolar e a falta de um planejamento a longo prazo são obstáculos significativos para a efetivação da educação inclusiva no Brasil (GATTI, 2010). Esses documentos estabelecem bases sólidas para a inclusão escolar no Brasil, todavia a eficácia dessas políticas depende de uma implementação mais ativa, somente com um compromisso firme e uma execução eficiente dessas diretrizes será possível transformar a teoria da inclusão em uma prática cotidiana nas escolas brasileiras, garantindo uma educação de qualidade para todos, especialmente para crianças autistas. Destacando ainda a necessidade de alinhar a legislação educacional com a prática diária nas escolas, promovendo uma verdadeira inclusão escolar, o exposto reforça os pontos discutidos e evidenciam a importância de uma abordagem mais eficaz e sustentável para a educação inclusiva no Brasil.

Além dessas legislações, o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, é um documento recente que buscava consolidar práticas inclusivas nas escolas brasileiras. Essa política focava na educação inclusiva e especial, permitindo que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação pudessem ser atendidos tanto em classes comuns do ensino regular quanto em classes ou escolas especiais, buscando alternativas mais amplas para a educação de estudantes com necessidades especiais, incluindo instituições de ensino regular, classes e escolas especiais, atendimento educacional especializado.

Contudo, esse decreto foi alvo de críticas, especialmente de defensores dos direitos das pessoas com deficiência e de especialistas em educação inclusiva, ressaltando que esse documento estava pautado no viés da segregação, onde muitos críticos argumentaram que ao permitir que estudantes fossem separados do ensino regular para frequentar classes ou escolas

especiais contraria princípios fundamentais da inclusão educativa (GATTI, 2010). Para alguns, o decreto representava um retrocesso em relação às políticas anteriores, que buscavam a plena inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Nesse cenário de críticas e polêmicas o decreto foi revogado pelo atual governo através do Decreto nº 11.367. A revogação foi justificada por diversas razões como um passo para fortalecer a inclusão educacional, reintegrando os estudantes com deficiência nas escolas regulares, em conformidade com o princípio de inclusão estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Outra justificativa foi os acordos internacionais, pois a medida também buscava alinhar o Brasil com convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que advoga pela inclusão plena de pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação. A revogação foi considerada uma reafirmação do compromisso do governo com os direitos humanos e com a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Ainda no que tange as normativas para a inclusão escolar de crianças autistas, torna-se relevante elencar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, uma vez que, se destaca como um marco significativo na legislação brasileira sobre direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ela foi nomeada em homenagem à ativista Berenice Piana, uma das principais defensoras dos direitos dos autistas no Brasil e estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Um dos avanços mais significativos foi o reconhecimento das pessoas com TEA como pessoas com deficiência, isso lhes garante todos os direitos previstos na legislação brasileira para pessoas com deficiência, incluindo acesso a saúde, educação, trabalho e assistência social.

A lei assegura às pessoas com TEA o direito de frequentar classes regulares de ensino, com o apoio necessário para seu desenvolvimento. Isto inclui a oferta de profissionais de apoio e adaptações curriculares. A inclusão escolar é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças com autismo, e a Lei Berenice Piana garante que elas não sejam excluídas do ambiente escolar regular. Apesar das garantias legais, a implementação da lei varia consideravelmente entre as diferentes regiões do Brasil, muitas vezes devido à falta de recursos ou de capacitação adequada dos profissionais, haja vista que a desigualdade regional na prática da Lei Berenice Piana reflete a necessidade de maior investimento em forma-

ção profissional e infraestrutura. Essa normativa desempenha um papel crucial na promoção da inclusão escolar de crianças autistas, pois ao assegurar o direito à educação inclusiva, a lei não apenas permite que essas crianças participem de classes regulares, mas também promove a diversidade e a aceitação no ambiente escolar, isso é fundamental para o desenvolvimento social e emocional das crianças com TEA, além de sensibilizar os demais alunos sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as pessoas, independentemente de suas características, têm a oportunidade de aprender e crescer juntas (CAMARGO, *et al*, 2020).

Os aspectos aqui traçados mostram que as legislações se articulam para garantir o direito à educação de qualidade e inclusiva, apesar dos entraves ainda existentes, proporcionando suporte necessário e reconhecimento dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O compromisso com a educação inclusiva é reforçado pela LDB, que prevê a integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, enquanto a LBI assegura acessibilidade e igualdade de oportunidades. O PNE estabelece metas claras para a inclusão, promovendo a formação de professores e a adaptação do currículo escolar, a Lei Berenice Piana, por sua vez, especifica direitos e garantias para as pessoas com TEA, destacando a importância do diagnóstico precoce e do suporte contínuo. A implementação eficaz dessas políticas requer um esforço conjunto entre governos, professores e sociedade, visando criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos os alunos, uma vez que a legislação brasileira vem avançando na construção de uma educação inclusiva, todavia a efetiva implementação de políticas públicas é crucial para transformar as normas em práticas inclusivas que realmente beneficiem todas as crianças, especialmente as autistas (CAMARGO, *et al*, 2020).

4.2 Espaço Escolar como Ambiente de Aprendizagem

O processo de aprendizagem é um fenômeno complexo e profuso na sua intensidade e tem sido objeto de estudo e debate ao longo da história da psicologia educacional e das metodologias didático-pedagógicas. Diversas teorias foram propostas para explicar como as pessoas adquirem novos conhecimentos, habilidades e comportamentos. Neste ponto, coloca-se, de forma objetiva na tabela 3, as principais teorias que envolvem a aprendizagem ‘empirismo, inatismo ou nativismo e interacionismo’

Tabela 4: Resumo das principais teorias da aprendizagem

Características	Empirismo	Inatismo (Nativismo)	Interacionismo
Origem	Surgiu no século XVII com John Locke e David Hume,	Tem suas raízes na filosofia antiga e foi revivido	Desenvolvido no século XX por Piaget,

	que acreditavam que a mente era uma "tábula rasa" (folha em branco) na qual as experiências são impressas.	por Descartes e Kant, que argumentavam que certos conhecimentos são inatos ou inerentes à mente.	Vygotsky e Bruner, que enfatizavam a interação entre o indivíduo e o ambiente.
Enfoque	Centrado nas experiências sensoriais e na observação direta do ambiente.	Enfatiza a existência de estruturas mentais inatas que moldam o desenvolvimento cognitivo.	Destaca a importância da interação social e da experiência direta no processo de aprendizagem.
Aprendizagem	Acontece através da acumulação de experiências sensoriais e da associação de estímulos e respostas.	É facilitada pela ativação de estruturas cognitivas pré-existentes, que são ativadas por meio da exposição a estímulos relevantes.	Resulta da interação entre o indivíduo e o ambiente, bem como da mediação social.
Papel do Educador	Deve fornecer experiências concretas e estimulantes para facilitar a aprendizagem.	Deve reconhecer e estimular o desenvolvimento das estruturas cognitivas inatas do aluno.	Deve criar ambientes de aprendizagem ricos e interativos, além de fornecer suporte e mediação conforme necessário.
Exemplo	Aprendizado por associação, como na teoria do condicionamento clássico e operante de Pavlov e Skinner.	Capacidades inatas para a linguagem, como proposto por Chomsky na teoria da gramática universal.	Desenvolvimento cognitivo progressivo, conforme descrito nas etapas de desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Fonte: a autora

Ao compreender pontos relevantes da aprendizagem é possível verificar como o ambiente pode impactar nesse trajeto, pois o espaço escolar desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, sendo um ambiente que influencia significativamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, como enfatiza a teoria interacionista. Além do ambiente físico, o ambiente social da escola também é fundamental para o processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1978), a interação com os pares e com os professores desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo dos alunos, proporcionando oportunidades para a construção de relações interpessoais, o compartilhamento de ideias e experiências, e a colaboração em projetos e atividades de aprendizagem.

Outra dimensão importante do espaço escolar como ambiente de aprendizagem é sua cultura organizacional e valores compartilhados. Uma cultura escolar positiva e inclusiva promove um clima de respeito, confiança e apoio mútuo, que são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos, também influencia as práticas pedagógicas, as expectativas de desempenho e o senso de pertencimento dos estudantes à comunidade escolar (GOODENOW, 1993). Ao considerar essas diferentes dimensões, é evidente que o

espaço escolar desempenha um papel central no processo de aprendizagem dos alunos, por meio de um ambiente físico bem projetado, interações sociais positivas e uma cultura escolar inclusiva, as escolas podem criar condições propícias para o desenvolvimento integral dos estudantes e o alcance de metas educacionais.

Diante desse enredo, o ambiente escolar ganha papel de destaque, pois a interação social e o ambiente são componentes fundamentais no desenvolvimento cognitivo da criança (VYGOTSKY, 1978). Nesse sentido, a escola não é apenas um espaço físico onde ocorrem as atividades educacionais, mas também um ambiente social e cultural onde os alunos interagem entre si e com os professores, influenciando significativamente seu desenvolvimento intelectual e emocional. No que tange a visão de Piaget (1976, p. 102) sobre essa temática, ele afirma que, "o ambiente escolar oferece oportunidades para a construção do conhecimento através da interação entre os alunos e o material de aprendizagem", isso ressalta a importância de um ambiente rico em estímulos, onde os alunos possam explorar, experimentar e construir ativamente seu próprio entendimento do mundo.

Quando se refere ao espaço escolar deve ser levado em consideração não apenas a estrutura física ou os materiais pedagógicos, o que também fazem parte, contudo é essencial ressaltar a qualidade das relações interpessoais dentro da escola, pois estas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e corrobora para o desenvolvimento do vínculo afetivo com o espaço escolar. Como afirmam Odom, *et al.*, (2003), um ambiente escolar positivo, baseado na cooperação e no apoio mútuo entre os alunos, promove um engajamento mais significativo e resultados acadêmicos mais positivos. Portanto, estratégias que promovam a colaboração e o trabalho em equipe entre os alunos podem contribuir significativamente para um ambiente escolar mais propício à aprendizagem.

Por outro lado, é importante enfatizar que o ambiente escolar pode também apresentar desafios e obstáculos ao processo de aprendizagem, a hierarquia rigorosa e a falha na participação dos alunos nas disposições pedagógicas podem suscitar um ambiente arbitrário que dificulta a criatividade e a autonomia (FREIRE, 1987), logo, é essencial que a escola adote práticas inclusivas e democráticas, que valorizem a diversidade e promovam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Compreender que o ambiente escolar desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, influenciando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu desenvolvimento pessoal e social se torna relevante para a temática que permeia esse estudo, pois alinha-se com a busca da pro-

moção de uma cultura de respeito, colaboração e inclusão que favoreça o crescimento e o sucesso de todos os alunos.

É importante reconhecer que o ambiente escolar não é estático e pode ser moldado e transformado por meio de intervenções educacionais e políticas escolares (SANTOS, 2002). Estratégias como programas de educação socioemocional, iniciativas de promoção da diversidade e práticas de ensino colaborativas podem contribuir para a criação de ambientes escolares mais inclusivos, equitativos e estimulantes para todos os alunos, pois influencia sua motivação, engajamento e desempenho acadêmico, assim, é fundamental que professores, gestores escolares e formuladores de políticas reconheçam a importância do ambiente escolar para o processo de aprendizagem, o impacto que pode causar no desenvolvimento de crianças autistas e trabalhem para criar ambientes que promovam o sucesso de todos os alunos.

O espaço escolar, concebido como um ambiente de aprendizagem, desempenha um papel crucial na promoção de um ensino inclusivo e efetivo para todos os estudantes. A organização do ambiente escolar deve ir além da estrutura física, incorporando também práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos alunos. Este conceito se alinha diretamente com os apontamentos sobre inclusão escolar, que enfatizam a necessidade de criar espaços educacionais adaptados e acessíveis. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar exige a reformulação dos métodos de ensino e a utilização de recursos pedagógicos variados para garantir que todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiências, possam aprender e participar de maneira equitativa. Dessa forma, a integração entre um espaço escolar bem planejado e as práticas inclusivas resulta em um ambiente onde cada aluno é valorizado e tem suas particularidades respeitadas, promovendo uma educação mais justa e democrática.

4.3 - Apontamentos sobre Inclusão Escolar

Na antiguidade, as sociedades primitivas delineavam sua estrutura social com base em critérios pessoais, incluindo estética, posses e conformidade aparente com padrões normativos. Aqueles que não se encaixavam nesses padrões eram frequentemente marginalizados, refletindo um histórico de intolerância em relação às pessoas com necessidades especiais (Mantoan, 2003). Hoje, há uma mudança perceptível nos padrões comportamentais, demonstrando que a dinâmica social não é estática, no entanto, mesmo com os avanços na inclusão escolar, ainda persistem falhas significativas.

Por muitos anos, a inclusão escolar tem sido tema recorrente em debates políticos e educacionais. Contudo, seu impulso ganhou notoriedade com a promulgação da Declaração de Salamanca, ocorrida na cidade espanhola de Salamanca em 1994. Esta declaração delinea princípios políticos e práticas educacionais para a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino, com ênfase na garantia de aprendizagem, dando origem à concepção da escola inclusiva.

Em 1990, o Brasil aderiu à Declaração Mundial de Educação para Todos, o que marcou o início de uma revisão abrangente do seu sistema educacional, visando ampliar as fronteiras da acessibilidade física, cultural e cognitiva, em prol da educação inclusiva (UNESCO, 1994). Esta mudança significativa levou o país a tornar-se signatário da Declaração de Salamanca, destacando assim questões relacionadas à inclusão no contexto educacional. Como resultado, foram implementadas alterações substanciais nos princípios educacionais brasileiros, refletindo-se também em aspectos legais, especialmente nas diretrizes nacionais de educação, todas elas fundamentadas nos conceitos de inclusão. Apesar de os esforços de reforma e adaptação serem reconhecidos, ainda é possível identificar deficiências ao longo desse processo.

Refletir sobre a amplitude e o significado da inclusão escolar implica considerar a diversidade dos alunos e seu direito à equidade. Isso envolve assegurar a todos o acesso à aprendizagem em diferentes dimensões: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (OLIVEIRA E SOUZA, 2016). A educação inclusiva representa um movimento que transcende o âmbito pedagógico, sendo também social, político e cultural, com o propósito fundamental de garantir a educação para todos, sem discriminação, nesse contexto, é imperativo que as instituições de ensino sejam capazes de atender às necessidades e limitações dos alunos, contribuindo assim para a formação integral de cada indivíduo.

Além disso, políticas públicas têm sido implementadas visando a instauração da educação inclusiva promovendo a inclusão escolar, garantindo acessibilidade e condições para um ensino de qualidade em todos os níveis. Essas práticas abarcam salas de recursos multifuncionais, adaptação física dos prédios escolares e formação continuada dos professores. No entanto, a consolidação da inclusão enfrenta desafios significativos, uma vez que as mudanças metodológicas e epistemológicas nas atividades pedagógicas geram conflitos estruturais e de adaptação do sistema de ensino aos princípios inclusivos.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 30 de março de 2006, contou com a participação ativa do Brasil desde as primeiras discussões em Quito, Equador. Este tratado, lançado como o primeiro do século XXI, é notável por ter sido rapidamente aprovado na história do Direito Internacional no campo dos direitos humanos. A assinatura do Brasil reafirma o compromisso do Estado em adotar medidas legislativas e administrativas para garantir os direitos reconhecidos na Convenção, destacando princípios como o respeito pela independência da pessoa, a não-discriminação, a efetiva participação e inclusão social, o respeito às diferenças e a igualdade de direitos (OLIVEIRA E SOUZA, 2016).

A legislação nacional, acompanhada pela legislação estadual, gradualmente estabeleceu a obrigação de oferecer vagas para crianças com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares, bem como definiu os serviços de apoio integrados à educação básica, seja em instituições específicas ou na escola, isso incluiu a criação da figura do professor itinerante e a previsão de uma formação mais adequada para os professores (FERNANDES, *et al.*, 2020). Embora as marcas deixadas pela legislação sejam visíveis em todo o país, sua implementação ainda é gradual, incerta e irregular, resultando na matrícula de muitas crianças em escolas regulares, enquanto outras ainda são privadas do direito inalienável de participar da unidade de ensino mais próxima de suas residências.

Durante a evolução das legislações que respaldam o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi promulgada a Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015). Esta legislação redefine o termo "deficiência" como relacionado a qualquer pessoa que, total ou parcialmente, não consiga assegurar-se de maneira independente, devido às limitações congênitas ou adquiridas, em suas capacidades cognitivas ou físicas. O principal objetivo da LBI é desconstruir paradigmas sociais, como preconceito, discriminação e exclusão das pessoas com deficiência, enquanto contribui para superar barreiras físicas e arquitetônicas que limitam a acessibilidade.

No contexto escolar, a LBI estabelece diversas disposições que visam promover a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. Essas disposições abordam desde a garantia de acesso ao ensino regular até a implementação de recursos e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses alunos. No âmbito educacional, é garantido ao aluno com deficiência o direito a uma educação inclusiva, desde a educação infantil até o ensino

superior, visando seu máximo aproveitamento acadêmico (BRASIL, 2015). Conforme estabelecido no parágrafo único do Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar um percurso educacional de qualidade para a pessoa com deficiência, protegendo-a de todas as formas de violência, negligência e discriminação.

O mais recente documento normativo, datado de 2017, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Aborda a inclusão escolar como um princípio fundamental para a educação, assegurando o direito de todos os alunos à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. A BNCC enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a diversidade e a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um currículo comum e de qualidade, adaptado às suas necessidades específicas.

A educação inclusiva é entendida como a garantia do direito de todos os estudantes à educação, respeitando as singularidades e garantindo a acessibilidade, eliminando barreiras para a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2017, p. 20).

Embora a BNCC traga alguns trechos sobre a Educação Especial em sua apresentação, destaca-se um crítico esvaziamento da política pública de inclusão da pessoa com deficiência ao analisar o documento sob a perspectiva da inclusão na Educação Especial. Os fragmentos trazidos, vê-se que não há enfoque voltado à Educação Especial nem ao seu público-alvo, trazendo ofuscada essa modalidade. As pequenas colocações, vagas, trazem a Educação Especial de forma frágil, sem a atenção necessária.

Os apontamentos sobre inclusão escolar destacam a importância de estratégias pedagógicas e políticas educacionais que promovam o acesso equitativo e a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar exige uma reestruturação do sistema educacional para atender às necessidades específicas dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem adaptado e inclusivo. No Estado de Goiás, essa perspectiva é refletida em diversas iniciativas e programas que visam a implementação efetiva da inclusão nas escolas públicas. Como apontam estudos regionais, tais como os de Sousa e Guimarães (2019), o estado tem investido em formação continuada de professores e na adaptação de materiais didáticos, buscando garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, tenham acesso à

educação de qualidade. Assim, a interligação entre os apontamentos gerais sobre inclusão escolar e as práticas específicas adotadas em Goiás evidencia um compromisso com a transformação do ambiente educacional, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

4.3.1- A Inclusão Escolar no Estado de Goiás

Nesse cenário, a busca pela inclusão se tornou um imperativo moral e social. Em um mundo cada vez mais diversos, as escolas desempenham um papel crucial na promoção de ambientes que acolhem e valorizam a singularidade de cada indivíduo. No estado de Goiás, essa jornada em direção à inclusão tem sido tanto um desafio quanto uma prioridade, moldando não apenas a forma como as salas de aula são estruturadas, mas também influenciando as políticas educacionais e os valores da comunidade.

O avanço das políticas públicas nacionais voltadas para a inclusão escolar serviu como guia para que os governos estaduais também seguissem o caminho rumo a um sistema educacional que valorize a diversidade social (GOIÁS, 1999). O estado de Goiás se destacou como um dos pioneiros na inclusão escolar no Brasil. A conscientização acerca da educação especial foi, em grande parte, influenciada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No entanto, devido a interpretações equivocadas do documento, a concepção de inclusão escolar foi muitas vezes confundida com a de integração escolar, o que atrasou as mudanças necessárias. Com o tempo, esse equívoco foi corrigido e, em 1999, o governo estadual, através da Secretaria de Educação, lançou oficialmente a campanha para a transformação do sistema educacional. O desenvolvimento de projetos e a promoção de discussões foram liderados pela Superintendência de Ensino Especial (SUEE) da Secretaria de Educação, tendo como marco inicial a realização do Fórum Estadual de Educação de Goiás, em 1998. A partir desse evento, foi criado o Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (o Programa Estadual), que iniciou a mudança de visão e de planejamento educacional no estado (GOIÁS, 1999).

Com a concepção de inclusão escolar melhor assimilada, foi desenvolvida uma abordagem mais abrangente em relação à participação na nova fase da educação. As escolas passaram a ser abertas para acolher e trabalhar com a diversidade humana em geral, e não apenas com pessoas com deficiência, adotando um conceito mais amplo de necessidades educacionais especiais, conforme proposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No entanto, como no Programa Estadual não há uma definição clara do conceito de necessidades educati-

vas especiais (NEE), utilizou-se aqui a definição fornecida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007). Segundo essa política, as NEE referem-se a qualquer dificuldade de aprendizagem temporária ou permanente, relacionada a uma condição individual, econômica ou sociocultural (como deficiência física, sensorial, intelectual, emocional, altas habilidades/superdotação ou qualquer combinação dessas), que exige acesso a um currículo especial ou a condições de aprendizagem adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação adequada.

A legislação do Estado de Goiás sobre inclusão escolar reflete um compromisso em garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. Um dos marcos importantes nesse sentido é a Resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006, que estabelece diretrizes e políticas para a promoção da educação inclusiva em todas as escolas públicas e privadas do estado. Essa legislação visa garantir a igualdade de oportunidades educacionais, a promoção da diversidade e o respeito à singularidade de cada aluno. Ela estabelece a obrigatoriedade da oferta de vagas em escolas regulares para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando os recursos e apoios necessários para sua plena participação e aprendizado. Além disso, a legislação do Estado de Goiás sobre inclusão escolar também prevê a formação continuada de professores e demais profissionais da educação, visando capacitá-los para atender às necessidades diversificadas dos alunos em sala de aula (GOIÁS, 2006).

Em 2008, o estado de Goiás lançou o Plano Estadual de Educação (2008-2017) por meio da Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás em 17 de outubro de 2008. O Plano estabelece que, para a construção de uma escola inclusiva, o esforço deve se direcionar para múltiplas áreas, além do ambiente escolar. Isto inclui o investimento na capacitação de profissionais, famílias, comunidade, pessoal de apoio e equipes multiprofissionais; a promoção da adaptação das estratégias didáticas e dos materiais; e a adequação da estrutura física (GOIÁS, 2008).

Entre os objetivos e metas estabelecidos pelo Plano para a formação de professores da Educação Especial, destaca-se a inclusão de conteúdos e disciplinas nos níveis médio e superior, além da habilitação específica, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial (GOIÁS, 2008). Essa condição também foi abordada nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás

para os anos de 2009/2010 e 2011/2012, onde a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) determinou que a formação de professores para a educação especial deve ocorrer em nível superior, admitindo também professores que comprovem formação em programas especiais de complementação pedagógica (GOIÁS, 2012).

A Constituição do Estado de Goiás, em seu Artigo 173, delinea disposições específicas em prol da inclusão de pessoas com deficiência. Estas disposições não apenas refletem um compromisso legal, mas também uma aspiração social em promover a equidade e a dignidade para todos os cidadãos. Seguindo tais diretrizes, o Estado assume a responsabilidade de desenvolver programas assistenciais voltados para deficientes físicos, sensoriais e mentais, garantindo-lhes não apenas acesso, mas participação ativa na sociedade.

I – Sua integração familiar e social;

II – a prevenção, o diagnóstico e a terapêutica de deficiência, bem como o atendimento especializado pelos meios que se fizerem necessários;

III – a educação especial e o treinamento para o trabalho e a facilitação de acesso e uso aos bens e serviços, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos;

IV – A proteção especial à criança e ao adolescente portadores de deficiências, proporcionando-lhes oportunidades e facilidades, por lei ou por outros meios, de desenvolvimento físico, mental, moral e social, de forma sadia e em condições de liberdade e dignidade.

§ 1º - O Estado e as entidades representativas dos deficientes formularão a política e controlarão as ações correspondentes.

§ 2º - A promoção da habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências para sua adequada integração à vida comunitária e ao mercado de trabalho constituirá prioridade das áreas oficiais de saúde, educação assistência.

§ 3º - A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (Constituição de Goiás, 1989).

Neste contexto, a inclusão escolar emerge como um pilar fundamental na concretização desses ideais. A busca não deve ser apenas para adaptar-se às necessidades específicas dos alunos com deficiência, mas também promover uma cultura de respeito, aceitação e colaboração. Essa transformação vai além da mera infraestrutura física acessível; ela abraça a diversidade em sua totalidade, reconhecendo o valor intrínseco de cada indivíduo.

No entanto, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados, não somente no Estado de Goiás, como também em todo país. A falta de recursos adequados, a capacitação insuficiente dos profissionais da educação e as barreiras sociais persistem como obstáculos significativos. Além disso, a inclusão não se limita apenas à presença física na sala de aula; é essencial garantir um ambiente que promova o aprendizado efetivo e a participação plena de

todos os alunos. Diante desses desafios, é imperativo que o Estado, juntamente com a comunidade educacional e a sociedade em geral, redobre seus esforços para garantir uma inclusão escolar efetiva e significativa. Isso requer investimentos contínuos em recursos, formação de professores e sensibilização da comunidade.

Além disso, o Estado de Goiás por meio do Conselho Estadual de Educação, esclarece no seu Artigo 4 que a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, onde a convivência, a participação, a diversidade e a cultura de paz devem ser valorizadas, enfatiza a importância do acesso amplo e inclusivo ao conhecimento humano, garantindo que todos os alunos possam atingir seu máximo potencial de aprendizagem.

A escola é um espaço educativo por excelência, que se organiza de forma estruturada e com intencionalidade, para que todos e todas, convivendo num ambiente de partilha, de participação, de socialização, de diversidade, de pluralidade e de cultura de paz tenham o acesso mais amplo e inclusivo ao conhecimento produzido pela humanidade para garantir que todos e todas cheguem aos mais elevados níveis de ensino e aprendizagem acordo com sua capacidade e potencialidade (Goiás, 2018).

Essa visão alinha-se com os princípios fundamentais da educação inclusiva colocando em voga o espaço escolar, que preconizam o respeito à diversidade, a valorização das diferenças individuais e o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade. A proposta da Resolução no artigo citado destaca a importância de criar ambientes escolares acolhedores e estimulantes, onde cada aluno se sinta reconhecido, valorizado e apoiado em seu processo de aprendizagem. No entanto, é importante reconhecer que alcançar essa visão requer não apenas declarações de princípios, mas também ações concretas e políticas educacionais efetivas. Isso inclui o investimento em infraestrutura adequada, a formação de professores capacitados em educação inclusiva, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade.

Essa resolução é um passo importante para garantir que a educação em Goiás seja inclusiva, democrática e de qualidade, alinhando-se com os princípios da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Reforçando que a educação é um direito universal e deve ser acessível a todos, que as práticas educativas devem focar no desenvolvimento humano, promovendo a inclusão de todos os estudantes em ambientes diversificados de ensino e aprendizagem. Destaca ainda que, não basta garantir o acesso à escola; é necessário assegurar que os estudantes permaneçam e tenham condições adequadas para aprender, isso implica na eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e sociais que possam impedir a aprendizagem. A Resolução define as diretrizes curriculares que orientam a organização dos

conteúdos e metodologias de ensino, adaptando-se às necessidades especiais dos alunos e promovendo a educação inclusiva, além disso, orienta a estruturação do Plano Político Pedagógico das escolas – PPP (GOIÁS, 2018).

O PPP proporciona um direcionamento estratégico para as escolas, definindo metas, objetivos e estratégias pedagógicas. Ele estabelece um marco para a identidade da instituição, promovendo uma educação alinhada com os princípios e valores definidos pela comunidade escolar. Segundo Libâneo (2004), esse documento traz autonomia para a escola e deve ser elaborado com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Devendo incorporar diretrizes que promovam a diversidade e a inclusão, garantindo que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos. Isso inclui a elaboração de estratégias específicas para alunos com deficiência, altas habilidades ou qualquer outra condição que requeira adaptações curriculares. Pois as escolas precisam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

Sobre o Projeto Político Pedagógico a Resolução do Conselho Estadual de Educação, prevê no seu Artigo 15 que trata de seus componentes essenciais que é, imprescindível deixar claro no PPP a acessibilidade aos espaços, as ações e aos materiais de uso dos alunos com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. Esses traços que compõem a Resolução estadual direciona as escolas na estruturação dos documentos que fazem parte do seu aporte legal e traz neles a busca pela inclusão escolar tanto das escolas municipais quanto das instituições estaduais que compõem a rede de ensino do estado de Goiás.

Destacar a inclusão no estado de Goiás é fundamental para um estudo que busca compreender como a escola pode ser um espaço de pertencimento para crianças autistas, utilizando o conceito de topofilia, pois permite a análise contextualizada das políticas e práticas educacionais locais. A topofilia, definida como o laço afetivo entre pessoa e lugar, é essencial para entender como a escola pode se tornar um espaço acolhedor e significativo para essas crianças. Iniciativas de inclusão escolar têm se desenvolvido no estado e conseqüentemente em seus municípios, em especial na cidade de Jaraguá que é objeto de estudos dessas práticas para promover ambientes educativos mais receptivos e adaptados às necessidades de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). O estudo sobre esses aspectos específicos podem

revelar estratégias eficazes e desafios enfrentados, proporcionando insights valiosos sobre como criar um sentimento de pertencimento e bem-estar.

A promoção da inclusão escolar no estado de Goiás tem buscado garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com autismo, tenham acesso a um ambiente educativo acolhedor e adaptado às suas necessidades, promovendo um sentido de pertencimento essencial para o desenvolvimento da topofilia (Goiás, Secretaria de Estado da Educação, 2020). Ao integrar essas referências e conceitos, é possível compreender e melhor estruturar as discussões sobre as práticas inclusivas em Goiás sendo a base para a compreensão do mesmo processo no município de Jaraguá-GO que é objeto de estudo dessa pesquisa, tais aspectos contribuem para a criação de um ambiente escolar onde crianças autistas se sintam pertencentes, explorando o impacto emocional e afetivo do espaço escolar (topofilia) em seu desenvolvimento.



Fonte: Prado, J. P. N. Imagem original guiada pela pesquisadora, 2024.

CAPÍTULO 5

5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 - Descrição dos Resultados

Neste estudo, alguns dos dados foram organizados em tabelas para facilitar a compreensão e interpretação dos resultados, conforme sugerido por Creswell (2014). Os dados referentes ao número de alunos autistas que estão regularmente matriculados nas escolas que fazem parte do recorte amostral dessa pesquisa dentro do município de Jaraguá foram agrupados de acordo com as etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. A tabela 5 apresenta a distribuição desses alunos por faixa etária

Tabela 5- Distribuição dos alunos autistas por faixa etária que estão devidamente matriculados nas escolas participantes da pesquisa no município de Jaraguá-GO

Faixa Etária	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Total
3-5 anos	15	-	-	-	15
6-10 anos	-	62	-	-	77
11-14 anos	-	-	9	-	9
15-18 anos	-	-	-	4	13
Total	15	62	9	4	90

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A tabela revela uma concentração significativa de alunos autistas no ensino fundamental I (62 alunos), seguida pela educação infantil, com 15 alunos. Já no ensino fundamental II e no ensino médio, os números são notadamente menores, o que pode sugerir desafios no processo de transição e permanência dos alunos autistas à medida que avançam nas etapas educacionais. Isso indica a necessidade de práticas inclusivas que promovam a continuidade da educação de forma acolhedora e adaptada às suas necessidades, reforçando a importância de um ambiente escolar que favoreça a conexão afetiva com o espaço escolar, um conceito central na teoria da topofilia.

Os dados quantitativos apontam para uma questão relevante: como o vínculo afetivo desses alunos autistas com a escola é moldado ao longo das etapas educacionais? A teoria da topofilia, que enfatiza o laço emocional com o espaço escolar, sugere que a criação de um ambiente propício ao bem-estar emocional pode ter um impacto positivo na permanência e no

sucesso escolar desses alunos, especialmente nas fases onde se observa uma queda no número de matrículas, como no ensino médio.

Seguindo com a caracterização do cenário educacional, a Tabela 6 apresenta a distribuição dos profissionais da educação que atuam nas escolas pesquisadas, organizados por tempo de atuação.

Tabela 6- Distribuição dos professores e coordenadores por tempo de atuação profissional nas escolas que fazem parte do recorte amostral do município de Jaraguá-GO

Categoria	Quantidade	Tempo de Atuação
Professores Regentes	104	2 a 32 anos
Professores de Apoio	88	1 a 15 anos
Professores de AEE	11	10 meses a 12 anos
Coordenadores Pedagógicos	18	3 a 28 anos
Total	221	10 meses a 32 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A tabela revela uma diversidade significativa no tempo de atuação dos profissionais, com professores regentes atuando de 2 a 32 anos, e professores de apoio com experiências variando entre 1 e 15 anos. Essa variedade é um ponto crucial para a análise das práticas inclusivas, uma vez que profissionais com mais tempo de atuação podem ter mais facilidade em lidar com as especificidades dos alunos autistas devido à experiência acumulada. Por outro lado, professores com menos tempo de atuação podem trazer abordagens mais inovadoras e novas perspectivas sobre a inclusão escolar.

Neste contexto, as variações no tempo de atuação dos professores impactam diretamente as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à criação de um ambiente inclusivo que favoreça a topofilia. De acordo com Mantoan (2003), professores com maior tempo de experiência tendem a desenvolver uma sensibilidade mais profunda para as necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles com deficiências, como o autismo. Essa vivência acumulada permite que os docentes criem ambientes mais acolhedores, onde os alunos se sintam emocionalmente conectados ao espaço escolar. Professores experientes costumam ter maior habilidade em reconhecer sinais não verbais dos alunos autistas e adaptar suas práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas, contribuindo significativamente para a promoção de um ambiente de topofilia.

Por outro lado, os profissionais mais jovens, como destaca Pereira (2019), podem estar mais abertos a novas metodologias e tecnologias pedagógicas que facilitam a inclusão e o vínculo afetivo com a escola. Esses professores trazem abordagens inovadoras, como o uso de ferramentas digitais e práticas baseadas em evidências recentes da neurociência e da psicopedagogia, que promovem a interação social e o engajamento afetivo dos alunos. Essa disposição para experimentar novos métodos pode ser um facilitador importante para o desenvolvimento da topofilia, especialmente em ambientes escolares que já valorizam a inclusão. Portanto, a diversidade de experiências profissionais, tanto de professores mais experientes quanto dos mais jovens, é fundamental para a construção de um ambiente escolar inclusivo e afetivo. Como argumenta Figueiredo e Souza (2011), essa combinação de tradições pedagógicas consolidadas e inovação metodológica é o que possibilita a criação de práticas que realmente atendam às necessidades dos alunos autistas, promovendo uma conexão afetiva mais profunda com o espaço escolar.

5.2 – Análise dos questionários realizados com o corpo docente

Essa análise visa compreender as práticas inclusivas nas escolas de Jaraguá-GO. A percepção desses profissionais é essencial para identificar como o ambiente escolar pode contribuir para a topofilia dos alunos autistas. Como indicado por Mantoan (2003), o envolvimento de educadores na inclusão é vital para a criação de práticas eficazes e ambientes acolhedores. A partir dos dados coletados, foi possível categorizar as práticas inclusivas em subcategorias chave, conforme descrito na tabela. Essa categorização está diretamente ligada aos objetivos da pesquisa, que busca entender como as práticas pedagógicas podem promover a inclusão e o vínculo afetivo dos alunos autistas com a escola.

Tabela 7- Categorias e subcategorias de análise das entrevistas realizadas com o corpo docente das escolas do município de Jaraguá-GO inclusas no recorte amostral

Categoria	Subcategorias
Identificação das Práticas Inclusivas	Práticas Educacionais, Ambiente Escolar, Interação Social, Apoio e Recursos
Análise da Topofilia	Conexão Afetiva com a Escola
Perspectiva dos Educadores	Desafios, oportunidades e reflexões dos educadores
Participação Familiar	Engajamento dos Pais
Barreiras e Facilitadores	Desafios Estruturais
Conclusão	Reflexões Finais

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Essas categorias não apenas facilitam a organização dos dados, mas também respondem diretamente aos objetivos centrais da pesquisa: identificar as boas práticas inclusivas, entender como a topofilia é promovida e discutir as barreiras que ainda precisam ser superadas. Ao conectar as percepções dos educadores com a literatura revisada, o estudo pretende oferecer uma compreensão mais profunda de como a inclusão escolar pode ser aprimorada em Jaraguá-GO, especialmente em relação à criação de um ambiente que favoreça a ligação afetiva dos alunos autistas com o espaço escolar.

5.2.1 – Identificação das Práticas Pedagógicas Inclusivas

As práticas inclusivas que envolvem adaptações do ambiente escolar e a implementação de estratégias pedagógicas específicas são fundamentais para promover o desenvolvimento integral dos alunos autistas. A escola, como um espaço privilegiado de interação social, desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Nesse sentido, a noção de topofilia, que se refere ao vínculo afetivo com o ambiente, é central para compreender como o espaço escolar pode influenciar o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional dessas crianças.

O conceito de topofilia, segundo Yi-Fu Tuan (1974), descreve a conexão emocional que as pessoas desenvolvem com determinados ambientes. No contexto da educação inclusiva, essa conexão afetuosa com o ambiente escolar pode ser particularmente significativa para crianças autistas, que frequentemente enfrentam desafios em situações sociais e ambientes novos. Um ambiente escolar que favoreça um vínculo afetivo positivo pode ser uma fonte de segurança e estímulo para essas crianças, facilitando seu desenvolvimento integral. Nesta categoria, buscou-se mapear as práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar, dividindo-a em subcategorias que facilitam a compreensão do processo. A seguir, é apresentada a análise detalhada das práticas inclusivas, considerando as percepções dos educadores envolvidos.

5.2.1.1- Análise da Subcategoria 1: Prática Educacionais

Para iniciar as discussões sobre a subcategoria ‘práticas educacionais’, é essencial compreender que a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar requer a adoção de estratégias e práticas pedagógicas específicas, que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos. Segundo as respostas obtidas nas entrevistas com os coordenadores e professores da rede pública do município de Jaraguá-GO, foi possível identificar um conjunto de métodos e adaptações implementadas nas instituições de ensino para promover a inclusão efetiva.

A inclusão de crianças autistas no ambiente escolar não se limita à adaptação de estratégias pedagógicas e curriculares, mas envolve também a criação de um espaço onde a criança se sinta pertencente e conectada emocionalmente. O vínculo afetivo com o ambiente escolar (topofilia) pode atuar como um facilitador no processo de adaptação e desenvolvimento. Ao criar esse vínculo, as crianças autistas podem se sentir mais seguras e acolhidas, o que tem um impacto direto em seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Os profissionais entrevistados apontaram a formação e a capacitação contínua dos professores como elementos centrais para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, houve destaque para a adaptação do ambiente escolar e curricular, focando no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Tais evidências são corroboradas por pesquisadores como Lopes e Mendes (2021), que destaca a importância de adaptar o espaço físico e as atividades escolares para atender às necessidades específicas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A formação inicial dos professores, um dos pontos relevantes para essa subcategoria, revela que muitas vezes não aborda de maneira suficiente as necessidades específicas de alunos autistas, o que torna a capacitação contínua uma necessidade imperativa, a formação continuada é essencial para que os educadores possam compreender e atender às especificidades de cada aluno autista, promovendo uma educação inclusiva de qualidade. Essa capacitação deve englobar aspectos teóricos e práticos, incluindo estratégias de ensino adaptativas, uso de tecnologias assistivas e técnicas de comunicação alternativa, levando em consideração o processo de inclusão outros fatores como a topofilia é especialmente relevante para crianças autistas, que podem apresentar dificuldades na adaptação a novos ambientes e situações sociais.

A seleção de cinco respostas representativas dentre as 221 respostas coletadas permitiu uma análise profunda das práticas educacionais. Estas respostas refletem as áreas mais críticas da inclusão, como a formação dos professores, adaptação curricular e o envolvimento familiar, fornecendo uma visão holística sobre a realidade da inclusão em Jaraguá-GO, portanto para fortalecer a análise e discussão dos resultados encontrados na subcategoria 'práticas educacionais', organizou-se na tabela 8 as falas mais relevantes dos coordenadores e professores sobre o tema. Essas falas ajudam a ilustrar as percepções e experiências dos educadores em relação às práticas inclusivas para crianças autistas nas escolas.

Tabela 8- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 1 (práticas educacionais)

Pontos destacados	Recorte da resposta	Padrão e Frequência (motivo da escolha)	Análise com Base na Literatura
Formação e Capacitação dos Professores	<i>"Em 2021, quando comecei o trabalho na coordenação pedagógica. O contato diretamente com as crianças com Espectro Autista me despertou para a busca de informações, sobre o tema e as possibilidades de abordagens de pedagógicas. Com essa busca e as trocas de experiências vivenciadas com outros professores ampliou meu conhecimento sobre a temática."</i>	A resposta escolhida destacou a busca por informações e trocas de experiências entre os professores, refletindo um padrão recorrente de reconhecimento da importância da formação contínua.	O PNE enfatiza a importância da formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Destaca-se incluir conteúdos específicos sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas adaptadas, prevê também a formação em nível de pós-graduação a metade dos professores da educação básica e assegurando a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando os imperativos de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).
Adaptação do Ambiente Escolar	<i>"Precisa proporcionar um ambiente com silêncio e harmonioso."</i>	A necessidade de um ambiente silencioso e harmonioso foi uma constante nas respostas, evidenciando a importância de reduzir estímulos auditivos e visuais para facilitar a concentração dos alunos autistas.	Outra preocupação é garantir que as escolas tenham infraestrutura adequada para receber alunos com deficiência, incluindo a adaptação dos prédios escolares e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2014).
Individualização e Adaptação Curricular	<i>"Sempre fiz frente a educação inclusiva de Jaraguá e nos 25 anos de carreira passei pela aprendizagem de muitos autistas, alguns autônomos que necessitam apenas de direcionamento e em outros casos alunos que necessitam de currículo flexibilizado e atividades adaptadas sempre buscando a melhor forma de auxiliá-los em seu desenvolvimento."</i>	A resposta selecionada sobre a adaptação curricular e atividades personalizadas refletiu um padrão de práticas pedagógicas voltadas para atender às necessidades específicas de cada aluno.	No artigo 58, a LDB reforça a necessidade de serviços de apoio especializado, que devem ser oferecidos nas escolas, com a finalidade de promover a integração do aluno com necessidades especiais. Este apoio é essencial para a adaptação curricular e para a oferta de recursos que favoreçam a aprendizagem inclusiva (BRASIL, 1996)
Especificidades e atenção aos alunos autistas	<i>"Hoje sabemos o quanto se faz necessário que a escola, professores e até"</i>	O envolvimento da família emergiu como um tema central nas respos-	A compreensão das especificidades no processamento sensorial e das

	<i>mesmo a família tenha um olhar mais atento às especificidades dos alunos autistas. Eles requerem muita atenção, cuidado e atividades que permita o seu desenvolvimento integral."</i>	tas, sublinhando a importância da colaboração entre escola e família para um suporte mais robusto e personalizado.	funções executivas é crucial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes. Assim, o conhecimento profundo sobre essas diferenças não apenas informa práticas pedagógicas e terapêuticas, mas também promove uma maior inclusão e qualidade de vida para as crianças autistas (SCHMIDT E BOSA, 2003).
Desenvolvimento Cognitivo e Socioemocional	<i>"Trabalhar com crianças autistas tem sido um grande aprendizado. Percebo que, quando oferecemos atividades estruturadas e personalizadas, respeitando o ritmo e os interesses de cada aluno, há um progresso significativo no desenvolvimento cognitivo e elas começam a fazer contato seja visual ou social, expressando seus sentimentos."</i>	A resposta que menciona o impacto das atividades estruturadas e personalizadas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos autistas destaca um padrão importante. O participante observa que essas atividades, respeitando o ritmo e os interesses de cada aluno, promovem progresso significativo no desenvolvimento cognitivo, bem como melhorias no contato visual e social e na expressão de sentimentos.	O apoio integrado é crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, promovendo um crescimento equilibrado e saudável (LOPES E MENDES, 2021). A escola, por sua vez, é um espaço vital para a socialização e a aprendizagem formal, nesse sentido, a inclusão escolar de crianças autistas, com o suporte adequado, é fundamental para promover seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional (MARTINS, <i>et al.</i> , 2014)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No contexto a análise das práticas educacionais inclusivas, é fundamental refletir sobre os desafios e oportunidades presentes no processo de inclusão de crianças autistas nas escolas. Entre os principais desafios identificados, destaca-se a necessidade de formação contínua dos professores. Como evidenciado nas entrevistas, muitos educadores sentem-se despreparados para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), apontando a capacitação como uma necessidade premente.

Além da formação, a adaptação do ambiente escolar e curricular surge como um desafio recorrente. Outro ponto é a criação de um espaço que atenda às necessidades sensoriais e cognitivas dos alunos autistas exige investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos. Schmidt e Bosa (2003), enfatizam que a adaptação do espaço físico e das atividades escolares

é crucial para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. O conceito de topofilia permeia esses aspectos, especialmente na criação de ambientes acolhedores que respeitam o ritmo individual de cada criança. A percepção positiva do ambiente escolar, impulsionada pela sensação de segurança e familiaridade, tem o potencial de fortalecer as habilidades sociais e emocionais das crianças autistas.

As práticas educacionais inclusivas e a adaptação do ambiente escolar estão intrinsecamente conectadas quando se trata de promover o desenvolvimento socioemocional e cognitivo de crianças autistas. As estratégias pedagógicas específicas mencionadas no tópico anterior, como a personalização das atividades e a capacitação dos professores, só atingem seu potencial máximo quando integradas a um ambiente escolar que favoreça o vínculo afetivo com a criança. A topofilia, portanto, não se limita ao espaço físico da escola, mas também se manifesta na qualidade das interações e na forma como as práticas pedagógicas são implementadas. Um ambiente escolar adaptado, que promove esse vínculo afetivo, é essencial para consolidar as práticas educacionais, criando um espaço seguro e acolhedor onde as crianças possam se desenvolver plenamente, tanto no aspecto cognitivo quanto socioemocional, tema que será discutido no próximo tópico.

5.2.1.2 - Análise da Subcategoria 2: Ambiente Escolar

A inclusão escolar de crianças autistas é um desafio que requer não apenas a adaptação curricular e pedagógica, mas também a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Neste contexto, a topofilia, definida como o sentimento de afeição e apego ao lugar, desempenha um papel crucial. A análise do ambiente escolar com base na topofilia permite compreender como o espaço físico e social da escola pode ser estruturado para promover a inclusão efetiva de crianças autistas. Para investigar essa questão, foram direcionadas duas perguntas ao corpo docente: "Como a escola se organiza para acolher e incluir crianças autistas no ambiente escolar?" e "Que adaptações físicas e organizacionais foram feitas para facilitar a inclusão dessas crianças?".

A primeira pergunta busca entender as estratégias e práticas implementadas pelas escolas para criar um ambiente inclusivo. Segundo Tuan (1974), a topofilia envolve a relação afetiva entre os indivíduos e o espaço, o que implica que um ambiente escolar acolhedor deve ir além das adaptações físicas, englobando também a construção de relações positivas e um senso de pertencimento. A organização escolar, neste sentido, deve considerar tanto as neces-

sidades específicas das crianças autistas quanto a promoção de um ambiente onde todos se sintam valorizados e incluídos.

A segunda pergunta enfoca nas adaptações concretas realizadas no espaço físico e na estrutura organizacional da escola. Conforme aponta Lopes e Vieira (2020), a adaptação do ambiente escolar é fundamental para atender às necessidades sensoriais e comportamentais das crianças autistas. Essas adaptações podem incluir desde a modificação de salas de aula para reduzir estímulos sensoriais excessivos até a criação de rotinas claras e previsíveis, que são essenciais para o bem-estar e a segurança dessas crianças. Além disso, a formação contínua dos professores e a sensibilização de toda a comunidade escolar são elementos chave para uma inclusão efetiva.

Ao analisar as respostas do corpo docente, identificou-se que a organização da escola para acolher e incluir crianças autistas envolve uma série de estratégias e práticas destinadas a criar um ambiente acolhedor e inclusivo. Entre as práticas mencionadas pelos coordenadores e professores, destaca-se a decoração da sala de aula, a disposição das carteiras e a presença de profissionais de apoio, todos com o objetivo de tornar o ambiente mais aconchegante e propício para a aprendizagem. A inclusão é apoiada pela oferta de profissionais capacitados na coordenação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na assistência direta aos alunos autistas.

Um aspecto importante da organização escolar é a solicitação ao Centro Unificado de Inclusão e Diversidade das Escolas Municipais - (CUIDEM), departamento que faz parte da Secretaria Municipal de Educação, para enviar um profissional capacitado, esse departamento apresenta o laudo das crianças às professoras de apoio e regentes, bem como à equipe administrativa, assegurando que todos estejam cientes das necessidades específicas dos alunos autistas e possam oferecer o melhor suporte possível. Além disso, é enfatizada a importância das parcerias entre professores, gestão e alunos, fundamentadas no respeito mútuo e reforçadas através de encontros pedagógicos, cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC) e orientações da equipe da Coordenação Regional de Educação (CRE). A escola também busca se organizar de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, criando um ambiente de respeito e harmonia, onde a inclusão é uma prioridade compartilhada por todos. Esta organização inclui a preparação dos professores e colegas de sala para lidar com as necessidades dos alunos autistas, bem como a promoção de um ambiente escolar que favoreça a inclusão e o desenvolvimento desses alunos.

No que tange a pergunta relacionada as adaptações físicas e organizacionais, os coordenadores e professores revelam um esforço contínuo para adequar o ambiente escolar às necessidades das crianças autistas. As escolas implementam uma série de medidas para garantir que o espaço físico e as atividades pedagógicas sejam acessíveis e adequadas às necessidades desses alunos.

- **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** Muitas escolas mencionam a efetivação do AEE, onde são oferecidas atividades específicas para atender às necessidades dos alunos autistas.
- **Espaços Adaptados:** Algumas escolas já possuem um espaço físico apropriado para todas as crianças, incluindo rampas de acesso e salas multifuncionais. Essas salas são equipadas com recursos como aparelhos de TV para visualização de conteúdos e são desenhadas para serem amplas e arejadas, favorecendo um ambiente de desenvolvimento lúdico.
- **Avaliação Diagnóstica:** Antes de implementar qualquer adaptação, as escolas realizam uma avaliação diagnóstica para identificar as necessidades específicas de cada aluno autista. Isso permite determinar se há a necessidade de um professor de apoio e ajustar as atividades e avaliações conforme o nível de aprendizagem de cada aluno.
- **Recursos de Acessibilidade:** A presença de rampas de acesso e a contratação de professores de apoio são mencionadas como medidas essenciais para facilitar a inclusão. Essas adaptações garantem que os alunos com necessidades especiais possam se movimentar livremente e receber o suporte necessário durante as atividades escolares.
- **Redução de Alunos por Turma:** Alguns coordenadores mencionam a importância de reduzir o número de alunos por turma para criar um ambiente menos agitado e mais calmo, favorecendo assim a inclusão de crianças autistas.
- **Formação de Professores:** A formação contínua dos professores é vista como uma medida crucial para assegurar que eles estejam preparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos autistas. As escolas promovem cursos e orientações específicas para capacitar os professores a proporcionar um suporte adequado.

No entanto, algumas respostas indicam que nem todas as escolas estão totalmente preparadas para receber alunos autistas. Em certos casos, as adaptações não foram necessárias devido à já existente estrutura física adequada ou por não haver necessidade de mudanças específicas para o aluno em questão. Em outras situações, a escola ainda enfrenta desafios

para se adaptar completamente às necessidades dos alunos autistas. Para fortalecer a análise e discussão dos resultados sobre a organização escolar e as adaptações para inclusão de crianças autistas, foi elaborada uma tabela que destaca os postos-chave mencionados nas respostas dos coordenadores e professores de Jaraguá-GO. A tabela 9 resume as principais práticas e adaptações implementadas pelas escolas, justificando a escolha de cada resposta com base em sua frequência e relevância para o contexto da inclusão. Além disso, citações teóricas foram incluídas para sustentar as práticas mencionadas, proporcionando uma base sólida para a discussão dos resultados e evidenciando o compromisso das escolas com a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo.

Tabela 9- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 2 (ambiente escolar)

Ponto de Destaque	Respostas que Fortalecem a Análise	Motivo da Escolha	Citações Relevantes
Decoração e Ambiente Aconchegante	"Desde a decoração da sala, carteiras e profissionais de apoio, tornando o ambiente mais aconchegante."	Escolhida por destacar a importância de criar um ambiente acolhedor para o bem-estar dos alunos.	A topofilia envolve a relação afetiva entre os indivíduos e o espaço, o que implica que um ambiente escolar acolhedor deve ir além das adaptações físicas. (TUAN, 1974)
Profissionais Capacitados e Apoio Especializado	"A escola oferece um profissional capacitado na coordenação de AEE e profissionais de apoio. Bem como uma sala onde há várias atividades para as crianças."	Reflete a organização e a preparação da escola para atender às necessidades dos alunos autistas.	A formação contínua dos professores e a sensibilização de toda a comunidade escolar são elementos chave para uma inclusão efetiva. (CUNHA, 2017)
Parcerias e Colaboração	"Através de parcerias entre professores, gestão e alunos, muito respeito mútuo!"	Destaca a importância da colaboração e do respeito mútuo para a inclusão efetiva.	A inclusão escolar não é apenas uma questão de cumprimento de legislações, mas de garantir que os alunos tenham uma experiência educativa rica e significativa. (CUNHA, 2017)
Preparação e Sensibilização da Comunidade Escolar	"Através de discussões nos encontros pedagógicos, cursos ofertados pela SEDUC, orientações da equipe da CRE."	Enfatiza a importância da formação contínua e da sensibilização da comunidade escolar para a inclusão.	A escola se organiza de acordo com as necessidades dos alunos, sempre buscando criar um ambiente de respeito e harmonia. (CUNHA, 2017)
Adaptações Físicas	"RAMPAS", "Nossa escola já tem um espaço físico apropriado para todas as crianças.", "A escola foi equipada com sala de AEE e coordenador especializado."	Escolhida por destacar as adaptações físicas necessárias para garantir a acessibilidade e o suporte especializado.	A adaptação do ambiente escolar é fundamental para atender às necessidades sensoriais e comportamentais das crianças autistas. (CUNHA, 2017)

Redução do Número de Alunos por Turma	"Procuramos colocá-los em turmas com menor quantidade de alunos, mais tranquilas e sempre com o acompanhamento do profissional de apoio."	Destaca a importância de um ambiente menos agitado e mais calmo para o bem-estar dos alunos autistas.	A inclusão de crianças autistas no ambiente escolar não é apenas uma questão de cumprimento de legislações, mas de garantir que esses alunos tenham uma experiência educativa rica. (CUNHA, 2017)
Avaliação Diagnóstica e Adaptação das Atividades	"Primeiramente é feita uma avaliação diagnóstica desse aluno para ver o que ele traz, se há a necessidade de um professor de apoio. A estrutura física da escola já é preparada fisicamente para receber alunos com necessidades especiais."	Reflete a importância de avaliar individualmente as necessidades dos alunos e adaptar as atividades e avaliações conforme o nível de aprendizagem de cada um.	A escola se organiza de acordo com a necessidade do aluno. (CUNHA, 2017)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise dos dados revela um compromisso significativo com a inclusão, mas também destaca desafios contínuos. Para fortalecer a prática de inclusão nas escolas que ainda enfrentam dificuldades, sugere-se um maior apoio institucional, incluindo a oferta de mais recursos financeiros, materiais e humanos. A resistência ou dificuldade em implementar essas adaptações pode ser atribuída à falta de formação adequada ou à ausência de uma cultura institucional mais inclusiva.

A inclusão de crianças autistas depende de uma mudança de paradigma na educação, onde a diversidade é valorizada e as necessidades de todos os alunos são atendidas de forma equitativa. Adaptações como rampas de acesso e a presença de profissionais capacitados são cruciais, mas devem ser acompanhadas de um compromisso institucional contínuo para garantir o desenvolvimento pleno dessas crianças.

Conforme Tuan (1974), a relação afetiva entre os indivíduos e o espaço é fundamental para o bem-estar e desenvolvimento dos alunos. Assim, o fortalecimento da conexão afetiva das crianças autistas com o ambiente escolar é essencial para uma inclusão eficaz, e a superação das limitações encontradas beneficiará não apenas as crianças autistas, mas todos os alunos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

5.2.1.3 - Análise da Subcategoria 3: Interação Social

A interação social é um componente crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças autistas. As estratégias adotadas pelas escolas para promover essa interação são fundamentais para garantir que essas crianças possam desenvolver habilidades sociais e emocionais, essenciais para sua integração plena no ambiente escolar e na sociedade. A análise dessa subcategoria visa identificar as práticas e atividades que incentivam a interação social entre crianças autistas e seus colegas, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas envolvidas e dos resultados obtidos.

O desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças autistas é profundamente influenciado pelas oportunidades de interação social. Conforme Vygotsky (1978) argumenta, o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social, onde as crianças aprendem novas habilidades e conceitos ao interagir com seus pares e adultos. Para crianças autistas, essas interações são vitais para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que podem ser desafiadoras devido às suas características únicas. A participação em atividades sociais pode ajudar a reduzir comportamentos isolados e repetitivos comuns em crianças autistas, promovendo uma maior adaptação ao ambiente escolar e social. A criação de um ambiente escolar que favoreça a inclusão e a interação social é, portanto, essencial para o desenvolvimento integral dessas crianças.

A interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças autistas. A análise das estratégias utilizadas e das atividades promovidas nas escolas de Jaraguá-GO revela um panorama diversificado de práticas que visam facilitar essa interação. A seguir, serão discutidas as respostas obtidas para as duas perguntas-chave sobre as estratégias utilizadas para promover a interação social entre crianças autistas e seus colegas, e exemplos de atividades que incentivam essa interação.

Estratégias para Promover a Interação Social

As respostas indicam uma variedade de estratégias adotadas pelas escolas para promover a interação social. Entre as principais práticas mencionadas estão:

1. **Atividades e Brincadeiras em Grupo:** A utilização de atividades lúdicas e brincadeiras em grupo, com a intencionalidade da participação das crianças autistas, é uma estratégia amplamente utilizada. Essas atividades proporcionam um ambiente natural pa-

ra a interação, onde as crianças podem aprender habilidades sociais de forma prática e divertida.

2. **Adaptação das Atividades:** Mostrar ao professor regente as limitações do aluno e ajudar na adaptação das atividades é uma abordagem fundamental para garantir que as crianças autistas possam participar de todas as atividades escolares. Isso inclui ajustar as tarefas e os materiais de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.
3. **Educação Física e Atividades na Quadra:** Atividades físicas em grupo, como jogos e exercícios na quadra, são utilizadas para estimular a atenção e a memória, além de promover a interação social em um contexto dinâmico e colaborativo.
4. **Trabalhos em Grupo e Duplas Dinâmicas:** A formação de grupos e duplas para a realização de trabalhos e atividades é uma prática comum. Isso permite que as crianças autistas interajam diretamente com seus colegas, compartilhando experiências e aprendendo a colaborar.
5. **Acolhimento e Recreação:** Atividades de acolhimento, tanto em sala de aula quanto nos momentos de recreação no pátio da escola, são essenciais para criar um ambiente inclusivo e acolhedor. Esses momentos informais são oportunidades valiosas para a interação social.
6. **Recursos Audiovisuais e Conscientização:** A utilização de recursos audiovisuais nas aulas e a conscientização das crianças sobre a inclusão desde o início do ano letivo ajudam a criar uma cultura de respeito e empatia. Além disso, palestras e projetos sobre autismo são mencionados como estratégias para educar toda a comunidade escolar.

Exemplos de Atividades que Incentivam a Interação

As respostas fornecem diversos exemplos de atividades que incentivam a interação social entre crianças autistas e seus colegas:

1. **Jogos Cooperativos e Recreação ao Ar Livre:** Jogos em dupla, atividades de pinturas em grupo, brincadeiras ao ar livre, como bola e corrida, são mencionados como formas de promover a interação de maneira lúdica e divertida. Esses jogos incentivam a cooperação e a comunicação entre as crianças.
2. **Aulas de Incentivo Criativas:** Aulas que utilizam gibis, histórias ilustradas e números soltos são citadas como métodos eficazes para engajar as crianças autistas em atividades educativas. Essas aulas interativas permitem que as crianças participem ativamente e desenvolvam suas habilidades sociais.

3. **Apresentações e Exposições de Trabalhos:** Participação ativa em eventos escolares, como apresentações de trabalhos e exposições de desenhos, oferece às crianças autistas a oportunidade de interagir com seus colegas e demonstrar suas habilidades e interesses.
4. **Roda de Conversa e Contação de Histórias:** Atividades em grupo, como rodas de conversa e contação de histórias pelos alunos, são eficazes para estimular a comunicação verbal e a expressão emocional. Essas atividades promovem a empatia e a compreensão mútua.
5. **Gincanas e Dinâmicas Extra Classe:** Gincanas em grupos, perguntas e respostas, e dinâmicas extra classe são citadas como formas de promover a interação social em um ambiente estruturado e competitivo. Essas atividades incentivam o trabalho em equipe e a cooperação.

Diante dessa perspectiva, consolida-se a análise e discussão dos resultados referentes à interação social e desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças autistas, com uma tabela que foi elaborada com a finalidade de sintetizar os principais pontos destacados nas respostas dos coordenadores e professores. A tabela 10 apresenta as estratégias e atividades mais mencionadas, explica o motivo pelo qual foram escolhidas como padrões de boas práticas e inclui citações relevantes da literatura acadêmica para embasar as respostas. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das práticas efetivas de inclusão e interação social nas escolas de Jaraguá-GO, destacando tanto as áreas de sucesso quanto as necessidades de aprimoramento. Ao integrar evidências empíricas com a experiência prática dos educadores, a análise ganha força e oferece uma base sólida para futuras intervenções e políticas educacionais inclusivas.

Tabela 10- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 3 (interação social)

Pontos de Destaque	Respostas que Fortalecem a Análise	Motivo para Escolha como Padrão	Citações Relevantes
Atividades e Brincadeiras em Grupo	"Atividades e brincadeiras em grupo, com a intencionalidade da participação das crianças autistas."	Atividades lúdicas promovem a interação natural	O desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social, onde as crianças aprendem novas habilidades e conceitos ao interagir com seus pares e adultos." (VYGOTSKY, 1978)
Adaptação das Atividades	"Mostrar ao professor regente as limitações do aluno, ajuda na adaptação das	Adaptação individualizada garante a participação efetiva	"A adaptação de atividades e materiais para atender às necessidades específicas dos alunos autistas promove uma participação mais efetiva e inclusiva." (GRAY E GA-

	atividades."		RAND, 1993)
Educação Física e Atividades na Quadra	"Momentos de atividades em grupo, atividades educação física na quadra, estimulando atenção e memória."	Atividades físicas promovem atenção e cooperação	"Atividades físicas em grupo incentivam a cooperação e a comunicação entre as crianças, desenvolvendo habilidades sociais importantes." (ODOM, <i>et al.</i> , 2003)
Trabalhos em Grupo e Duplas Dinâmicas	"Trabalhos em grupos, duplas dinâmicas, interações extra classe!"	Colaboração e compartilhamento de experiências	"Intervenções mediadas por pares, onde crianças neurotípicas são treinadas para interagir de forma eficaz com seus colegas autistas, são altamente eficazes para melhorar as habilidades sociais das crianças autistas." (DISALVO E OSWALD, 2002)
Acolhimento e Recreação	"Com atividades de acolhimento tanto em sala de aula quanto nos momentos de recreação no pátio da escola."	Ambiente acolhedor facilita a interação	"Grupos de habilidades sociais liderados por profissionais especializados podem utilizar técnicas de modelagem e ensaio de comportamentos sociais apropriados, facilitando a interação e a formação de vínculos com os colegas." (BARRY, <i>et al.</i> , 2003)
Recursos Audiovisuais e Conscientização	"Utilização de recursos audiovisuais nas aulas"	Recursos visuais ajudam na compreensão e engajamento	"O uso de recursos visuais é eficaz para ajudar as crianças autistas a compreender e participar das atividades, promovendo engajamento." (KOKINA E KERN, 2010)
Conscientização e Palestras	"Propomos palestras e projetos para que todos os alunos e também todos os funcionários da escola, possam ter entendimento sobre o que é o autismo."	Educação da comunidade escolar promove inclusão	A adaptação de atividades e materiais para atender às necessidades específicas dos alunos autistas promove uma participação mais efetiva e inclusiva." (GRAY E GARLAND, 1993)
Jogos Cooperativos e Recreação ao Ar Livre	"Jogos em dupla, atividades de pinturas em grupo, brincadeiras ao ar livre; bola, corrida..."	Atividades cooperativas incentivam a interação social	"Atividades físicas em grupo incentivam a cooperação e a comunicação entre as crianças, desenvolvendo habilidades sociais importantes." (ODOM <i>et al.</i> , 2003)
Aulas de Incentivo Criativas	"Aulas de incentivo sendo criativa e interativas gosto muito de gibis leitura em histórias ilustradas, números soltos isolados."	Métodos criativos engajam e incentivam a participação	"O uso de recursos visuais é eficaz para ajudar as crianças autistas a compreender e participar das atividades, promovendo engajamento." (KOKINA E KERN, 2010)
Apresentações e Exposições de Trabalhos	"Participação ativa nos eventos, apresentação de trabalhos"	Demonstração de habilidades promove autoestima e interação	"Grupos de habilidades sociais liderados por profissionais especializados podem utilizar técnicas de modelagem e ensaio de comportamentos sociais apropriados, facilitando a interação e a formação de vínculos com os colegas." (BARRY <i>et al.</i> , 2003)
Roda de Conversa e Contação de História	"Roda de conversa, conto de histórias pelos alunos"	Atividades verbais promovem comunicação e	"Intervenções mediadas por pares, onde crianças neurotípicas são treinadas para interagir de forma eficaz com seus colegas

rias		expressão	autistas, são altamente eficazes para melhorar as habilidades sociais das crianças autistas." (DISALVO E OSWALD, 2002); "O desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social, onde as crianças aprendem novas habilidades e conceitos ao interagir com seus pares e adultos." (VYGOTSKY, 1978)
Gincanas e Dinâmicas Extra Classe	"Gincana em grupos, perguntas e respostas, jogos educativos!"	Atividades competitivas estruturadas promovem cooperação	"Atividades físicas em grupo incentivam a cooperação e a comunicação entre as crianças, desenvolvendo habilidades sociais importantes." (ODOM et al., 2003)
Nenhuma Adaptação	"Nenhuma adaptação foi realizada escola não está preparada adequadamente para receber esses alunos."	Importância de reconhecer a necessidade de melhorias	"A participação em atividades sociais pode ajudar a reduzir comportamentos isolados e repetitivos comuns em crianças autistas, promovendo uma maior adaptação ao ambiente escolar e social." (GURALNICK, 1999)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A tabela acima destaca os principais pontos relacionados às estratégias e atividades utilizadas para promover a interação social entre crianças autistas e seus colegas, conforme as respostas dos coordenadores e professores de Jaraguá-GO. A análise revela um compromisso significativo com práticas inclusivas, mas também aponta áreas onde há necessidade de melhorias. As referências literárias corroboram a importância dessas práticas, reforçando que a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças autistas. Investir em formação contínua para professores, garantir recursos materiais e promover uma cultura de inclusão são passos essenciais para transformar a realidade atual e garantir que todas as crianças possam se beneficiar de um ambiente educativo enriquecedor e acolhedor.

Embora a maioria das respostas dos coordenadores e professores de Jaraguá-GO indique esforços significativos e estratégias para promover a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar, é preocupante notar que algumas respostas relataram a ausência de adaptações adequadas. A afirmação de que "nenhuma adaptação foi realizada, a escola não está preparada adequadamente para receber esses alunos" destaca uma limitação significativa na prática inclusiva. Esse relato, embora menos frequente, representa 4,07% (9 de 221) das respostas coletadas, mesmo sendo uma porcentagem relativamente baixa, essas respostas servem como um alerta importante para a necessidade de melhorias contínuas.

A falta de preparação adequada pode comprometer seriamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças autistas, limitando suas oportunidades de aprendiza-

do e interação social (GRAY E GARAND, 1993). A inclusão escolar eficaz não se resume apenas a boas intenções, mas requer um compromisso institucional e infraestrutura adequada para atender às necessidades específicas desses alunos (GURALNICK, 1999). Estudos demonstram que ambientes escolares inclusivos, com as adaptações necessárias, promovem melhor desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional nas crianças autistas (ODOM, *et al.*, 2003).

Investir em formação contínua para professores, garantir recursos materiais e promover uma cultura de inclusão são passos essenciais para transformar a realidade atual e garantir que todas as crianças possam se beneficiar de um ambiente educativo enriquecedor e acolhedor. Portanto, é crucial que as escolas avaliem regularmente suas práticas inclusivas e implementem as mudanças necessárias para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo para todos os estudantes. As respostas que indicam a ausência de adaptações não devem ser ignoradas, pois representam uma barreira significativa para a plena inclusão e a equidade no ambiente escolar, a atenção a essas limitações e a busca por soluções práticas e eficazes são passos essenciais para promover uma educação inclusiva de qualidade para todos.

5.2.1.4 - Análise da Subcategoria 4: Apoio e Recursos

A análise dessa subcategoria é fundamental para compreender como as escolas de Jaraguá-GO estão equipadas para lidar com a inclusão de crianças autistas. Esta subcategoria foca em duas questões cruciais: (1) Que tipo de suporte a escola oferece aos professores para trabalhar com crianças autistas? (2) Existem recursos ou formações específicas que você considera particularmente úteis? As respostas às perguntas direcionadas aos coordenadores e professores das escolas públicas da rede de ensino do município de Jaraguá-GO fornecem informações relevantes sobre as práticas atuais e as áreas que necessitam de melhorias. A análise dessas respostas permitirá identificar padrões e destacar boas práticas, bem como áreas onde o suporte e os recursos ainda são insuficientes.

O suporte oferecido aos professores é um componente essencial para a eficácia da inclusão escolar. Sem um apoio adequado, os professores podem enfrentar desafios significativos ao tentar atender às necessidades diversificadas dos alunos autistas. Esse suporte pode variar desde a presença de profissionais especializados, como assistentes e coordenadores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), até a disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos adaptados. A capacitação contínua dos professores através de formações especí-

ficas é outro aspecto crucial. Programas de treinamento que abordem estratégias de ensino inclusivas, manejo comportamental e uso de tecnologias assistivas podem equipar os professores com as ferramentas necessárias para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficaz para crianças autistas (CAMARGO, *et al.*, 2020).

A oferta de apoio e recursos é um indicador importante da capacidade de uma escola em promover uma educação inclusiva de qualidade, a presença de recursos adequados e o treinamento dos professores são fatores decisivos para o sucesso da inclusão (WEIZENMANN, *et al.* 2020). A falta desses elementos pode resultar em barreiras significativas para a participação plena das crianças autistas no ambiente escolar. As respostas às perguntas direcionadas aos coordenadores e professores de Jaraguá-GO forneceram percepções relevantes sobre as práticas atuais e as áreas que necessitam de melhorias. A análise dessas respostas permitiu identificar padrões e destacar boas práticas, bem como áreas onde o suporte e os recursos ainda são insuficientes.

As respostas relacionadas ao tipo de apoio e suporte que as escolas ofertam destacaram uma variedade de assistência oferecida pelas instituições, embora também revelem lacunas importantes. Alguns professores mencionaram a presença de coordenadores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissionais de apoio como fundamentais, esse aspecto está alinhado com a literatura que enfatiza a importância do apoio institucional e dos recursos humanos especializados para a inclusão eficaz (WEIZENMANN, *et al.* 2020). No entanto, há relatos preocupantes que indicam uma falta de suporte adequado. Houve afirmações que declararam que a instituição onde atuam não oferece nenhum tipo de apoio ou recurso, sugerindo assim que, em alguns casos, o suporte institucional é insuficiente, colocando a responsabilidade da formação contínua sobre os próprios professores. Este cenário é contrário às recomendações de Guralnick (1999), que sublinham a necessidade de apoio contínuo e estruturado para a prática inclusiva.

Embora esse número possa parecer pequeno em termos absolutos, ele representa aproximadamente 5,4% do total de respostas, um dado que não pode ser ignorado. A falta de suporte adequado é um problema significativo, especialmente considerando que a inclusão escolar é um direito garantido pela legislação brasileira, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A ausência de suporte especializado pode impactar negativamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças autistas (MARTINS, *et al.*, 2014). A inclusão efetiva requer não apenas a matrícula dessas crianças, mas também a disponibilização de re-

cursos adequados, formação de profissionais e adaptações curriculares necessárias para atender às suas especificidades (MANTOAN, 2015). Portanto, a identificação desse percentual, ainda que pequeno, ressalta a necessidade de políticas educacionais mais robustas e efetivas para garantir a verdadeira inclusão.

As respostas a pergunta seguinte revelam a utilização de uma variedade de recursos e formações que os professores consideram úteis. Muitos mencionaram a utilidade dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e as orientações da equipe da Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Estes exemplos refletem a importância das formações específicas para melhorar as práticas inclusivas. Além disso, o uso de recursos pedagógicos específicos foi destacado como um facilitador importante, dado que, materiais concretos e visuais são eficazes para ajudar as crianças autistas a compreender e participar das atividades escolares.

Para um reconhecimento mais detalhado e estruturado das respostas sobre o apoio e recursos oferecidos aos professores para trabalhar com crianças autistas, foi elaborada uma tabela que destaca os principais pontos de apoio, motivos da escolha de certas práticas e citações relevantes da literatura. A tabela 11 tem como objetivo facilitar a compreensão das práticas inclusivas nas escolas de Jaraguá-GO, evidenciando tanto as estratégias que deram bons resultados quanto as limitações encontradas. Ao organizar essas informações de forma clara, a tabela serve como uma ferramenta importante para fortalecer a análise e a discussão dos resultados, proporcionando uma visão abrangente das necessidades e dos desafios enfrentados pelos educadores na inclusão de alunos autistas.

Tabela 11- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 4 (apoio e recursos)

Pontos de Destaque	Respostas Relevantes	Motivo da Escolha	Citações Relevantes
Presença de AEE e Profissionais de Apoio	"Profissional de apoio, sala do AEE"/ "As escolas têm o AEE, juntamente com os coordenadores, onde havendo alguma dúvida é só pedir orientação."	Importância do apoio especializado para garantir inclusão eficaz.	A importância do apoio institucional e dos recursos humanos especializados para a inclusão eficaz, (WEIZENMANN, <i>et al.</i> 2020).
Formações e Cursos Oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pela Secretaria Municipal de	"Formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, com profissionais especializados."/ "Cursos de capacitação, materiais pedagógicos e auxílio disciplinar."	Capacitação contínua é essencial para melhorar práticas inclusivas.	A importância das formações específicas para melhorar as práticas inclusivas, Kokina e Kern (2010)

Educação			
Uso de Recursos Pedagógicos Específicos	"Somente impressão das atividades, já na sala do AEE nas aulas do contra turno, tem diversos materiais pedagógicos para serem trabalhados."	Recursos específicos são fundamentais para a compreensão e participação das crianças autistas.	Kokina e Kern (2010): "Materiais concretos e visuais são eficazes para ajudar as crianças autistas a compreender e participar das atividades escolares."
Lacunas no Suporte Institucional	"não oferecem nada, aplica apenas as instruções que fiz psicopedagogia pós-graduação da área e cursos realizados por nossa conta."	Indicativo de áreas críticas que necessitam de melhorias no suporte oferecido.	Guralnick (1999): "A falta de apoio adequado pode comprometer seriamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças autistas."
Importância da Formação Contínua	"Eu particularmente procuro estudar, participar de lives onde profissionais capacitados nos ajudam, tiram dúvidas e assim temos mais condições e aprendemos a lidar com essas crianças."	Necessidade de formação contínua e autodidática para os educadores.	Weizenmann, <i>et al.</i> 2020: "A integração de práticas baseadas em evidências é fundamental para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise das respostas relacionadas ao apoio e recursos ofertados pelas escolas para a inclusão de crianças autistas revela um cenário multifacetado, com pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias. As escolas de Jaraguá-GO demonstram um compromisso significativo com a inclusão por meio da implementação de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da disponibilização de profissionais de apoio. A presença desses recursos é crucial para garantir um ambiente inclusivo e foi destacada como uma prática positiva por muitos respondentes. Como Weizenmann, *et al.* (2020) apontam, o apoio institucional e os recursos humanos especializados são fundamentais para a inclusão eficaz. Contudo, algumas respostas evidenciam lacunas importantes no suporte oferecido, como a falta de apoio institucional relatada por alguns professores, que mencionam a ausência de recursos específicos e a necessidade de buscar formações por conta própria, destaca áreas críticas que precisam de atenção. Guralnick (1999) argumenta que a ausência de suporte adequado pode comprometer seriamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças autistas, o que ressalta a urgência de melhorias nesse aspecto.

A formação contínua é identificada como uma necessidade essencial para os educadores. A participação em cursos e formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação é valorizada, mas há uma clara demanda por maior frequência e variedade dessas oportunidades. A importância das formações específicas para melhorar as práticas inclusivas, reforçando

a necessidade de investimento contínuo em capacitação. Além disso, o uso de recursos pedagógicos específicos, como materiais concretos e visuais, é reconhecido como uma prática eficaz. Kokina e Kern (2010) destacam que esses recursos são essenciais para ajudar as crianças autistas a compreender e participar das atividades escolares, sublinhando a importância de disponibilizar materiais adequados nas escolas.

Logo, enquanto as escolas de Jaraguá-GO apresentam várias iniciativas promissoras para a inclusão de crianças autistas, é evidente que há áreas que necessitam de reforço. Investir em recursos específicos, formação contínua e um apoio institucional robusto é fundamental para assegurar que todas as crianças autistas recebam a educação inclusiva e de qualidade que merecem, haja vista que os dados apresentados resumem estas observações e oferece uma base sólida para futuras ações e melhorias nas práticas inclusivas.

5.2.2 – Análise da Topofilia Escolar

O reconhecimento da topofilia na escola como um espaço privilegiado é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois nela se constroem habilidades sociais, cognitivas e emocionais essenciais para sua formação. De acordo com Tuan (1974), topofilia refere-se à conexão afetiva com o lugar, e no contexto escolar, essa conexão pode fomentar um ambiente propício para o aprendizado e o crescimento pessoal. A visão dos profissionais da educação é crucial nesse processo, pois são eles que, ao criarem um ambiente acolhedor e seguro, promovem a sensação de pertencimento e aceitação entre os alunos. Para crianças autistas, esse sentimento de pertencimento é especialmente importante, pois facilita seu engajamento e progresso acadêmico e social, assim, a percepção e as práticas dos educadores, são elementos chave na construção de uma topofilia escolar que beneficia a todos os estudantes.

A integração de crianças com autismo em escolas públicas é um assunto de grande importância e complexidade, que envolve uma análise minuciosa de vários elementos que afetam a experiência educativa. Um desses elementos é a ligação emocional dos alunos com o ambiente escolar. Ao ser examinado no âmbito educacional da cidade de Jaraguá, em Goiás, esse conceito revela informações preciosas sobre o impacto do sentimento de pertencimento e afeto em relação à escola na inclusão efetiva de crianças autistas.

5.2.2.1 - Análise da Subcategoria 1: Conexão Afetiva com a Escola

Como já trazido a luz, a topofilia, termo cunhado por Yi-Fu Tuan, refere-se à ligação emocional que as pessoas desenvolvem com lugares específicos, frequentemente influenciada por experiências pessoais, sociais e culturais, (TUAN, 1974). No contexto escolar, essa relação é particularmente significativa, pois a escola é um dos primeiros espaços sociais onde as crianças constroem identidades, formam laços e experimentam um sentido de pertencimento. Para crianças autistas, a conexão afetiva com o ambiente escolar pode apresentar nuances distintas, dada a natureza de suas experiências sensoriais, comunicativas e sociais. Entender como essas crianças desenvolvem um vínculo emocional com a escola não só amplia a compreensão da topofilia escolar, mas também proporciona subsídios pertinentes sobre práticas inclusivas e a criação de ambientes que promovam inclusão.

A conexão afetiva das crianças autistas com a escola é um aspecto vital para sua inclusão e sucesso acadêmico. Essa conexão pode ser observada de várias formas, desde a maneira como as crianças interagem com seus colegas e professores até como elas se sentem em relação aos espaços físicos da escola, como salas de aula, pátios e áreas de recreação. Diversos fatores contribuem para o desenvolvimento dessa conexão afetiva:

1. **Interações Sociais Positivas:** As relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer criança. No caso das crianças autistas, a qualidade das interações com colegas e professores pode determinar seu nível de conforto e aceitação no ambiente escolar. Professores treinados em práticas inclusivas e colegas sensibilizados para a neurodiversidade desempenham papéis cruciais na facilitação de interações sociais positivas (MESIBOV, *et al.*, 2004).
2. **Ambiente Físico Adequado:** A estrutura física da escola, incluindo aspectos sensoriais como iluminação, ruído e organização espacial, pode afetar significativamente o bem-estar das crianças autistas. Ambientes que minimizam sobrecargas sensoriais e oferecem espaços tranquilos para momentos de retirada voluntária podem ajudar a fortalecer a conexão afetiva das crianças com a escola (HUMPHREY E LEWIS, 2008).
3. **Práticas Pedagógicas Inclusivas:** A adoção de métodos de ensino que reconhecem e atendem às necessidades individuais das crianças autistas contribui para uma experiência escolar positiva. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e abordagens pedagógicas diferenciadas que valorizam as habilidades e interesses únicos de cada criança (CAMARGO, *et al.*, 2020).

4. **Participação e Sentimento de Pertencimento:** Envolver crianças autistas em atividades escolares, tanto acadêmicas quanto extracurriculares, reforça seu sentimento de pertencimento. A participação ativa em projetos de grupo, eventos escolares e atividades recreativas fortalece a conexão afetiva com o ambiente escolar (ESCOLANO, 1998).

Para além da observação da conexão afetiva, é fundamental identificar elementos específicos do ambiente escolar que parecem ter um impacto positivo no bem-estar das crianças autistas. A presença de suportes estruturais, como salas de recursos, programas de apoio emocional e o envolvimento ativo de pais e cuidadores na vida escolar, são cruciais para o desenvolvimento de uma relação afetiva saudável com a escola. Desse modo, a análise da topofilia escolar e a investigação da conexão afetiva das crianças autistas com o ambiente escolar não só ilumina as práticas atuais, mas também oferece um caminho para aprimorar a inclusão dessas crianças. Focar em criar ambientes acolhedores, inclusivos e sensíveis às necessidades individuais é essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e enriquecedora. A tabela 12 demonstra o recorte das respostas de professores e coordenadores sobre essa temática.

Tabela 12- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 1 (conexão afetiva com a escola)

Ponto de Destaque	Respostas Relevantes	Motivo da Escolha	Citações Relevantes
Desafios da Escola para Crianças Autistas	"A escola ainda é um mundo difícil para eles, apesar das tentativas."	Esta resposta destaca as dificuldades persistentes que crianças autistas enfrentam na adaptação ao ambiente escolar, mesmo com esforços de inclusão.	Disalvo e Oswald (2002): Discussão sobre as barreiras enfrentadas por crianças autistas em ambientes escolares inclusivos.
	- "Não temos um ambiente adequado ainda, mas quando a criança está na sala vejo a satisfação no rosto de cada um."	Ressalta a importância de um ambiente físico e emocionalmente adequado para o bem-estar das crianças.	Humphrey e Lewis (2008): Importância de ambientes físicos adequados para minimizar sobrecargas sensoriais.
Interações Sociais Positivas	- "Normal, todos interagem bem, são amigos de todos."	Indica que, em alguns casos, crianças autistas conseguem se integrar bem socialmente com seus pares.	Mesibov <i>et al.</i> (2004): Importância das interações sociais positivas para a inclusão.

	"São de poucas amizades, porém consideram muito aqueles que escolhem ser amigos amorosos, cuidadosos e sinceros, não aceitam injustiça."	Realça a qualidade das amizades formadas por crianças autistas, que, embora poucas, são profundas e significativas.	Wong, <i>et al.</i> , (2015): Valor das amizades significativas para crianças autistas.
Ambiente Acolhedor e de Confiança	"Elas amam lugares que as acolhem, que lhes passam confiança."	Evidencia a importância de um ambiente acolhedor e seguro para o bem-estar das crianças autistas.	Mesibov <i>et al.</i> , (2004): Impacto positivo de ambientes acolhedores e confiáveis para crianças autistas.
	"Percebo que elas gostam da rotina escolar, que adquirem uma confiança e apego aos professores e colegas da turma, porém têm suas preferências."	Mostra como a rotina e a previsibilidade na escola ajudam as crianças autistas a se sentirem mais seguras e conectadas.	Humphrey e Lewis (2008): Importância da rotina e previsibilidade para a segurança e bem-estar das crianças autistas.
Suporte de Profissionais de Apoio	"Sim, já serem acompanhadas por um profissional de apoio."	Destaca a relevância do suporte especializado na adaptação e no bem-estar das crianças autistas.	Hehir <i>et al.</i> (2016): Papel dos profissionais de apoio na inclusão e suporte de crianças autistas.
	"A convivência saudável com os alunos e professores!"	Sugere que a presença de um ambiente saudável e suporte de profissionais resulta em interações sociais positivas e bem-estar das crianças.	Mesibov, <i>et al.</i> , (2004): Importância do suporte profissional e ambiente saudável para a inclusão.
Elementos Naturais e Sensorialmente Agradáveis	"Percebo que a maioria dos alunos autistas gostam de observar as árvores do pátio, os sons dos pássaros, elementos que por outras crianças passam despercebidos."	Indica a importância de elementos naturais e sensorialmente agradáveis no ambiente escolar para o bem-estar das crianças autistas.	Humphrey e Lewis (2008): Benefícios de elementos naturais e ambientes sensorialmente adequados para crianças autistas.
Aulas Dinâmicas e Rotinas Estáveis	"Acredito que com aulas dinâmicas é possível conseguir mais progresso."	Sugerem que métodos de ensino mais envolventes e dinâmicos podem melhorar o engajamento e a aprendizagem das crianças autistas.	Mesibov, <i>et al.</i> , (2004): Eficácia das aulas dinâmicas e métodos de ensino diferenciados para crianças autistas.

Sentimento de Acolhimento e Pertencimento	"Gostam do ambiente, dos colegas e professores. Se sentem seguros e confortáveis. Acolhimento e envolvimento dos profissionais na busca de melhorar o processo ensino-aprendizagem."	Reflete a importância de um ambiente escolar que promova acolhimento e segurança para o bem-estar emocional das crianças autistas.	Wong, <i>et al.</i> , (2007): Importância do sentimento de acolhimento e pertencimento para o desenvolvimento emocional das crianças autistas.
	"Sim, o acolhimento das crianças!"	A ênfase no acolhimento como fator crucial para o bem-estar e a conexão afetiva das crianças autistas com a escola.	Humphrey e Lewis (2008): Impacto do acolhimento e do suporte emocional no bem-estar das crianças autistas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A conexão afetiva das crianças autistas com o ambiente escolar é um componente vital que impacta diretamente seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, sob esse panorama, a análise, baseada em respostas qualitativas, oferece uma compreensão aprofundada de como diferentes aspectos do ambiente escolar influenciam esse vínculo. A conexão afetiva das crianças autistas com a escola, conforme os dados apresentados, tem um impacto significativo em seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Um ambiente acolhedor e seguro, aliado a interações sociais positivas e suporte especializado, contribui para um melhor desempenho acadêmico e bem-estar emocional. Por outro lado, desafios e barreiras na adaptação ao ambiente escolar podem resultar em estresse, ansiedade e dificuldades de aprendizagem. A discussão desses dados baseia-se em 221 respostas, das quais apenas 9 mencionaram dificuldades significativas, representando 4,07% do total. Embora este número seja consistente, ele pode não capturar completamente a diversidade de experiências das crianças autistas, pois não apresenta um número absoluto, além disso, a natureza qualitativa das respostas pode introduzir vieses subjetivos.

Portanto, a análise das respostas destaca a importância de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para o desenvolvimento das crianças autistas. Interações sociais positivas, suporte de profissionais especializados e elementos sensorialmente agradáveis são cruciais para fortalecer a conexão afetiva dessas crianças com a escola. Continuar a promover práticas inclusivas e ajustadas às necessidades individuais é essencial para garantir que todas as crianças autistas possam prosperar cognitivamente e socioemocionalmente.

5.2.3 – Perspectiva dos educadores: desafios e oportunidades

As perspectivas dos educadores desempenham um papel crucial no contexto da inclusão, haja vista que, através do olhar atento e das experiências vividas por esses profissionais, é possível identificar não apenas os desafios enfrentados no dia a dia, mas também as oportunidades que se apresentam para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Conforme aponta Carvalho (2005), a inclusão escolar não é apenas uma questão de acesso, mas de permanência e sucesso no ambiente escolar, o que exige uma compreensão profunda das necessidades específicas de cada criança. Nesse sentido, os educadores, que estão na linha de frente desse processo, possuem um conhecimento valioso que pode iluminar caminhos e estratégias para a inclusão efetiva.

As concepções dos profissionais que atuam no âmbito escolar são essenciais para compreender a complexidade da inclusão de crianças autistas nessas instituições. Elas não apenas apontam os desafios, mas também abrem caminhos para soluções inovadoras e colaborativas. Ao valorizar e ouvir esses profissionais, traça nesse sentido um passo importante rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

5.2.3.1 - Análise da Subcategoria 1: Desafios, Oportunidades e Reflexões dos educadores

A inclusão escolar de crianças autistas nas escolas públicas de Jaraguá-GO apresenta um cenário repleto de desafios, mas também de oportunidades, haja vista que, a inclusão depende não só de políticas educacionais adequadas, mas de uma mudança cultural que valorize a diversidade, esse processo plural requer o engajamento de toda a comunidade escolar.

Entre os desafios mencionados pelos educadores, destacam-se a falta de formação específica para lidar com as necessidades dos alunos autistas, a ausência de recursos adequados e a resistência de alguns pais em aceitar a condição dos filhos, o que muitas vezes complica a aplicação de práticas inclusivas. A interrupção de medicamentos por decisão dos próprios pais e a consequente agitação dos alunos em sala também são questões críticas. Por outro lado, os educadores relatam oportunidades em iniciativas de cooperação entre profissionais, sensibilização de colegas de classe, e casos de sucesso, como alunos autistas que, com o apoio adequado, conseguiram não só concluir o ensino médio, mas também ingressar em universidades (MENDES, 2020)

A apreciação dos profissionais da educação reflete a satisfação com as metodologias inclusivas aplicadas, apontando que, quando bem executadas, as práticas de inclusão podem ser extremamente eficazes. Expressões como "boas", "funcionais" e "em sua maioria positiva" mostram que a personalização das atividades didáticas e o envolvimento ativo da comunidade escolar são fatores fundamentais para o sucesso dessas práticas. No entanto, os educadores também sinalizam áreas que necessitam de melhorias, como a necessidade de formação continuada, maior disponibilidade de recursos e uma melhor adequação das condições de trabalho, como o menor número de alunos por profissional de apoio (MANTOAN, 2015).

Os relatos indicam que, apesar das dificuldades, há um caminho promissor para a inclusão de crianças autistas, desde que haja um investimento contínuo na formação dos educadores e no fortalecimento da colaboração entre escola e família. A infraestrutura adequada e o compromisso institucional também são aspectos críticos que precisam ser trabalhados para garantir que as políticas inclusivas, muitas vezes bem formuladas, sejam efetivamente implementadas (HIDALGO, 2013).

Dessa forma, as reflexões dos educadores destacam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados, oferecendo uma base sólida para melhorias contínuas no processo de inclusão escolar em Jaraguá-GO. Para organizar as percepções dos educadores sobre a inclusão escolar de crianças autistas, as respostas foram classificadas conforme os principais desafios enfrentados, as oportunidades observadas e as práticas pedagógicas aplicadas. A tabela 13 resume as respostas mais significativas sobre a participação dos pais, aceitação pela comunidade escolar, disponibilidade de recursos, e a eficácia das práticas inclusivas, fornecendo uma visão clara das impressões dos profissionais sobre o cenário de inclusão.

Tabela 13 - Pontos de destaque das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria 1 (desafios e oportunidades e reflexões dos educadores)

Ponto de Destaque	Resposta Relevante	Motivo da Escolha	Citações Relevantes
Participação dos Pais	"Alguns pais não aceitam as limitações das crianças e procuram culpados por a criança não acompanhar a turma."	Destaca a resistência de alguns pais em aceitar a condição dos filhos, o que afeta o progresso escolar.	Quando os pais não aceitam a condição da criança, isso impede um progresso significativo. (COSTA, 2018)

Aceitação pela Comunidade Escolar	"Temos alunos autistas que se formaram no ensino médio e hoje cursam faculdade de engenharia mecatrônica."	Casos de sucesso exemplificam o impacto positivo de um ambiente inclusivo para os alunos autistas.	A inclusão vai além da presença física; é sobre a participação ativa. (CARVALHO, 2005)
Desafios Relacionados a Recursos	"A falta de espaço e materiais adequados sobrecarrega os educadores, pois eu mesma confecciono os materiais."	Ilustra a sobrecarga dos professores pela falta de recursos adequados para atender às necessidades dos alunos autistas.	A carência de recursos materiais e humanos impede a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo. (MENDES, 2020)
Personalização das Atividades	"Todas as atividades foram planejadas pensando nas necessidades específicas do aluno autista."	Enfatiza a importância de adaptar as atividades didáticas às necessidades individuais dos alunos autistas.	A participação ativa dos professores na elaboração de políticas de inclusão é crucial para garantir que sejam eficazes. (CUNHA, 2017)
Efetividade das Práticas Inclusivas	"As práticas inclusivas são efetivas para garantir o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos autistas."	Mostra que, quando implementadas corretamente, as práticas inclusivas geram resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.	A inclusão bem executada traz resultados surpreendentes. (CUNHA, 2017).

Fonte: a autora, (2024).

A análise das percepções dos educadores revela que, embora existam desafios significativos, como a resistência de alguns pais e a falta de recursos adequados, as práticas inclusivas têm mostrado resultados positivos no desenvolvimento de alunos autistas. Casos de sucesso, como a inclusão ativa de alunos que conseguem ingressar em cursos superiores, reforçam a importância de um ambiente escolar acolhedor e adaptado às necessidades específicas desses estudantes. Além disso, a personalização das atividades didáticas, combinada com o envolvimento de toda a comunidade escolar, mostra-se fundamental para o sucesso do processo inclusivo. No entanto, para que as práticas sejam ainda mais eficazes, é necessário um investimento contínuo em formação e recursos, conforme ressaltado por Mantoan (2015), que destaca a capacitação dos educadores como um elemento crucial para a implementação efetiva da inclusão escolar.

5.2.4 – Participação Familiar

A participação ativa das famílias no processo de aprendizagem de crianças autistas é considerada fundamental por professores e especialistas na área da educação especial. Os professores frequentemente destacam que a colaboração entre escola e família é crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dessas crianças. A participação das famílias

pode proporcionar um ambiente mais seguro e favorável para a criança, tanto em casa quanto na escola. Segundo Schmidt e Bosa (2003), "a interação entre a família e a escola é essencial para a construção de um processo educativo que respeite e acolha as necessidades específicas de cada criança" (p. 45). Quando os pais estão engajados, eles podem reforçar em casa as práticas e estratégias utilizadas na escola, criando uma continuidade que é vital para o aprendizado.

Além disso, a colaboração entre professores e pais permite uma compreensão mais completa das necessidades da criança. Os pais são fontes valiosas de informação sobre os comportamentos, preferências e dificuldades de seus filhos, e essa troca de informações pode orientar a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes. Por outro lado, a ausência de participação familiar pode ter efeitos adversos significativos no desenvolvimento das crianças autistas. A falta de envolvimento dos pais pode resultar em uma desconexão entre as práticas escolares e o ambiente familiar, o que pode gerar inconsistências na rotina da criança e dificultar a assimilação de novos conhecimentos e habilidades. Oliveira e Souza (2016) afirmam que a ausência de uma parceria entre escola e família pode levar ao isolamento da criança, comprometendo seu desenvolvimento socioemocional e tornando mais desafiadora a inclusão escolar.

Dado os pontos discutidos anteriormente, torna-se evidente a importância de analisar a visão dos professores sobre a participação dos pais de crianças autistas no processo educativo. A colaboração entre escola e família é um fator crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dessas crianças, e entender como essa dinâmica é percebida pelos professores traz pontos para melhorar as práticas pedagógicas e de inclusão. Para analisar essa questão, foi elaborada a categoria "Participação Familiar", com a subcategoria "Engajamento dos Pais". Esta subcategoria foi desenvolvida com base na necessidade de explorar como a escola envolve os pais e qual é o tipo de retorno ou apoio que os professores recebem dos pais.

5.2.4.1 - Análise da Subcategoria 1: Engajamento dos pais

A análise das respostas fornecidas pelos professores sobre a participação dos pais de crianças autistas no processo educativo revela diversas perspectivas e práticas. Os principais pontos levantados como a participação ou a não participação da família impacta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento de habilidades

socioemocionais e sensoriais dessas crianças. Os professores mencionaram várias formas de envolvimento dos pais, incluindo, reuniões que muitos professores relataram ser frequentes para comunicar o progresso das crianças e envolver os pais no processo educativo. Isso inclui tanto reuniões formais quanto conversas informais.

A comunicação por vias alternativas como *whatsapp* e bilhetes também foram apontados como ferramentas de comunicação utilizadas para manter os pais informados sobre as atividades realizadas e os avanços obtidos. Alguns professores destacaram a importância da parceria e interação constante dos pais nas atividades que envolvem os alunos. A realização de projetos e palestras que envolvem os pais também foi mencionada como uma prática para aumentar o envolvimento familiar. Portanto, a participação ativa dos pais tem um impacto significativo no desenvolvimento das crianças autistas, tanto no contexto do ensino-aprendizagem quanto no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e sensoriais.

Quando os pais estão envolvidos, as crianças tendem a mostrar maiores progressos acadêmicos. A continuidade entre as práticas escolares e o apoio em casa facilita a assimilação de novos conhecimentos e habilidades. A comunicação constante e o retorno positivo entre escola e família criam um ambiente propício para o aprendizado. A participação dos pais é crucial para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, haja vista que, a presença e o apoio emocional dos pais ajudam as crianças a se sentirem seguras e valorizadas, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades como empatia, comunicação e relacionamento interpessoal. Vale lembrar que, crianças autistas frequentemente apresentam desafios sensoriais que podem ser melhor gerenciados quando há uma colaboração entre escola e família, pois os pais que estão envolvidos no processo educativo podem fornecer informações valiosas sobre as sensibilidades sensoriais de seus filhos, permitindo que os professores adaptem as atividades escolares de maneira mais eficaz.

Por outro lado, a falta de envolvimento dos pais pode ter consequências negativas, uma vez que, a ausência de uma parceria efetiva entre pais e escola pode resultar em uma desconexão entre as práticas educativas e o ambiente familiar, dificultando o desenvolvimento contínuo da criança. Sem o apoio e o envolvimento dos pais, as crianças podem sentir-se isoladas, o que pode prejudicar seu desenvolvimento socioemocional, a falta de interação social adequada pode levar a dificuldades em formar relacionamentos e desenvolver habilidades interpessoais. A falta de comunicação e colaboração entre pais e professores pode resultar em uma

falta de suporte adequado para as crianças em casa, impactando negativamente seu desempenho acadêmico e o desenvolvimento cognitivo.

Para uma análise qualitativa mais aprofundada da participação dos pais no processo educativo de crianças autistas, é essencial destacar as percepções e experiências relatadas pelos professores e coordenadores. A tabela 14 a seguir apresenta uma síntese das principais respostas obtidas, com ênfase nos pontos de destaque sobre as formas de envolvimento familiar e seu impacto no desenvolvimento das crianças. Ao recortar e analisar essas falas, buscou-se compreender como a comunicação e a parceria entre escola e família influenciam o progresso acadêmico, socioemocional e sensorial dos alunos. Essa abordagem qualitativa permite identificar práticas eficazes e áreas que necessitam de melhorias, promovendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo. Como apontam Schmidt e Bosa (2003), a interação entre a família e a escola é crucial para acolher as necessidades específicas de cada criança. Além disso, Oliveira e Souza (2016) enfatizam que a ausência de uma parceria efetiva pode levar ao isolamento e comprometer o desenvolvimento socioemocional das crianças. Portanto, a análise detalhada dessas respostas contribui significativamente para a construção de estratégias educativas mais eficientes e inclusivas.

Tabela 14- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria (engajamento dos pais)

Pontos de Destaque	Respostas Relevantes	Motivo da Escolha	Citações Relevantes
Reuniões e Retornos	"Através de reuniões e feedback"	Reuniões regulares e feedbacks são essenciais para manter os pais informados e engajados no processo educativo.	"A interação entre a família e a escola é essencial para a construção de um processo educativo que respeite e acolha as necessidades específicas de cada criança" (SCHMIDT E BOSA, 2003, p. 45).
	"Reuniões, comunicações frequentes"		
	"Com muita interação e parceria nas atividades que envolvem o aluno."		
Comunicação por WhatsApp e Bilhetes	"Reunião e recados por intermédio de WhatsApp e bilhetes. Mostrando as atividades realizadas e os avanços obtidos."	Ferramentas de comunicação são práticas e eficazes para manter os pais informados sobre o progresso dos filhos.	Os pais são fontes valiosas de informação sobre os comportamentos, preferências e dificuldades de seus filhos, e essa troca de informações pode orientar a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes (OLIVEIRA E SOUZA, 2016).
	"da mesma forma dos demais, por meio de reuniões, ligações informando sobre o desempenho do filho"		

Parceria nas Atividades Escolares	"Com muita interação e parceria nas atividades que envolvem o aluno."	A parceria nas atividades escolares reforça a importância do envolvimento ativo dos pais no aprendizado.	A ausência de uma parceria entre escola e família pode levar ao isolamento da criança, comprometendo seu desenvolvimento socioemocional e tornando mais desafiadora a inclusão escolar (OLIVEIRA E SOUZA).
	"Nas atividades que são propostas a eles pela escola e professores."		
Projetos e Palestras	"Através do diálogo, palestras e projetos."	Projetos e palestras educacionais são oportunidades para envolver e educar os pais sobre o processo educativo.	A intervenção precoce é mais eficaz quando há um suporte contínuo tanto na escola quanto em casa (CAMARGO E BOSA, 2009)
	"Sempre são convidados a partilhar da educação, porém na maior parte eles não se envolvem."		
Retorno dos Pais	"Geralmente nas conversas que buscamos ter rotineiramente e quando há avanços que foram obtidos pela mediação da escola e são transferidos para o convívio em casa."	O feedback dos pais sobre os avanços dos filhos é vital para ajustar as práticas educativas de maneira eficaz.	Crianças cujas famílias não estão envolvidas no processo educacional tendem a apresentar maiores dificuldades de aprendizagem e socialização (CAMARGO E BOSA, 2009).
Desconfiança Inicial e Parceria Posterior	"Os pais em um primeiro momento nos olham com desconfiança, mas depois viram nossos parceiros."	A construção da confiança é um processo, e o envolvimento contínuo dos pais pode transformar essa relação.	Os pais são fontes valiosas de informação sobre os comportamentos, preferências e dificuldades de seus filhos, e essa troca de informações pode orientar a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes (OLIVEIRA E SOUZA, 2016)
Relato de Impacto Positivo na Família	"De que a criança quer voltar pra escola, que está gostando das aulas, que de alguma forma o que foi vivenciado na escola, refletiu na vivência em casa."	Relatos de impacto positivo reforçam a importância da continuidade entre as práticas escolares e o ambiente familiar.	"A interação entre a família e a escola é essencial para a construção de um processo educativo que respeite e acolha as necessidades específicas de cada criança" (SCHMIDT E BOSA, 2003, p. 45).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A tabela 19 sintetiza as principais respostas dos professores sobre a participação dos pais no processo educativo de crianças autistas. A análise destaca a importância de várias formas de envolvimento familiar, desde reuniões regulares e comunicação constante até a participação em atividades escolares e projetos. A presença ativa dos pais não apenas facilita o desenvolvimento acadêmico e cognitivo das crianças, mas também contribui significativamente para seu desenvolvimento socioemocional e sensorial. Por outro lado, a falta de envolvimento pode trazer desafios que impactam negativamente o progresso educacional e o bem-estar geral das crianças.

A análise das respostas do corpo docente evidencia a importância da participação ativa dos pais no processo educativo de crianças autistas. A comunicação constante, a parceria nas atividades escolares e o retorno positivo são elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e sensorial dessas crianças. Por outro lado, a ausência de envolvimento familiar pode resultar em desafios significativos que comprometem o progresso educativo e o bem-estar geral das crianças. Portanto, fomentar uma colaboração estreita entre escola e família é fundamental para criar um ambiente inclusivo e eficaz para o desenvolvimento das crianças autistas.

5.2.5 – Barreira e Facilitadores

A inclusão de crianças autistas nas escolas enfrenta diversas barreiras estruturais e organizacionais que dificultam a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Entre as principais barreiras estão a falta de formação específica para professores, a inadequação das infraestruturas escolares, e a escassez de recursos pedagógicos adaptados às necessidades dessas crianças. A falta de preparo e treinamento dos educadores pode resultar em práticas inadequadas ou insuficientes para atender às particularidades dos alunos autistas (SCHMIDT E BOSA, 2003). Além disso, a ausência de um suporte adequado em termos de materiais e recursos especializados pode limitar a eficácia das estratégias inclusivas.

No entanto, é igualmente crucial identificar os facilitadores que contribuem para o sucesso da inclusão. Entre esses facilitadores, destaca-se a formação continuada dos professores, que permite a atualização constante sobre metodologias e práticas inclusivas. O envolvimento ativo das famílias no processo educativo também é um fator facilitador importante, promovendo uma parceria que fortalece o desenvolvimento da criança tanto na escola quanto em casa (OLIVEIRA E SOUZA, 2016). A adoção de políticas escolares inclusivas, que promovem a participação de todos os alunos em atividades regulares, e a implementação de tecnologias assistivas são outros elementos que facilitam a inclusão.

Esses aspectos são fundamentais para a pesquisa, que busca compreender como a escola pode ser um espaço de pertencimento para crianças autistas. Utilizando o conceito de topofilia, que se refere ao vínculo afetivo com o ambiente, a pesquisa destaca a importância de criar um ambiente escolar onde as crianças autistas se sintam acolhidas e valorizadas (TUAN, 1974). Além disso, o objetivo específico de identificar práticas inclusivas visa mapear e descrever as práticas educacionais adotadas pelas escolas que promovem a inclusão e o per-

tencimento de crianças autistas. Identificar esses facilitadores não só ajuda a entender melhor os desafios, mas também a encontrar soluções viáveis para superá-los, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

5.2.5.1 – Análise da Subcategoria 1: Desafios Estruturais

A conferência dos desafios estruturais arrostados pela inclusão de crianças autistas nas escolas e a análise das diversas barreiras estruturais e organizacionais que dificultam a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo se faz necessário frente ao conjunto de todas as categorias elaboradas para a compreensão de como esse processo ocorre nas escolas públicas da cidade de Jaraguá-GO. Entre os desafios mais significativos estão a falta de materiais pedagógicos específicos e adaptados, a ausência de suporte psicológico e pedagógico, e ambientes físicos inadequados. A falta de formação específica dos professores e o preconceito também são barreiras críticas. Schmidt e Bosa (2003) apontam que a ausência de materiais pedagógicos adaptados impede que as atividades sejam acessíveis e significativas para as crianças autistas, limitando seu desenvolvimento cognitivo e sua participação ativa na escola.

Além disso, a falta de suporte psicológico adequado pode dificultar o manejo das necessidades emocionais e comportamentais das crianças, essenciais para seu progresso acadêmico e socioemocional. Ambientes barulhentos e o preconceito no ambiente escolar, foi outro tema abordado pelo corpo docente, esses fatores podem causar estresse e desconforto, dificultando a concentração e a interação social das crianças autistas. Oliveira e Souza (2016) enfatizam que a falta de formação específica sobre autismo e práticas inclusivas impede que os profissionais da educação compreendam e respondam adequadamente às necessidades dessas crianças, resultando em práticas inadequadas e exclusão.

Por outro lado, identificar os facilitadores para uma inclusão bem-sucedida é igualmente crucial. A disponibilização de materiais pedagógicos adaptados e diversificados permite personalizar as atividades para atender às necessidades individuais das crianças autistas, promovendo um aprendizado mais eficaz e inclusivo. A formação contínua dos professores é essencial para desenvolver competências específicas em práticas inclusivas, tornando-os mais confiantes e capazes de criar um ambiente acolhedor e respeitoso. A criação de um ambiente escolar bem estruturado, com salas de recursos e um número adequado de alunos por turma, contribui para reduzir o estresse e aumentar o conforto das crianças autistas, facilitando seu desenvolvimento cognitivo, sensorial e socioemocional.

A parceria ativa e a comunicação eficaz entre escola e família são fundamentais para garantir que as necessidades das crianças autistas sejam atendidas tanto no ambiente escolar quanto em casa, promovendo um desenvolvimento holístico e contínuo. Conforme Tuan (1974), o vínculo afetivo com o ambiente, ou topofilia, é essencial para que as crianças se sintam acolhidas e valorizadas na escola. A superação das barreiras estruturais e organizacionais, juntamente com a promoção de facilitadores eficazes, contribui para criar um ambiente onde as crianças autistas possam desenvolver plenamente suas habilidades cognitivas, socioemocionais e sensoriais.

Para uma compreensão mais detalhada sobre as barreiras e facilitadores que influenciam a inclusão de crianças autistas nas escolas, a tabela 15 sintetiza os pontos de destaque identificados nas respostas dos professores e coordenadores. Esta análise é fundamental para identificar os obstáculos estruturais e organizacionais que precisam ser superados e os elementos que podem ser potencializados para promover um ambiente inclusivo e acolhedor. A tabela apresenta as respostas relevantes dos participantes, os motivos da escolha desses pontos e as citações de autores renomados na área, como Schmidt e Bosa (2003) e Oliveira e Souza (2016), que corroboram os achados e oferecem uma base teórica sólida para a discussão. Este recorte das falas dos profissionais da educação é essencial para a análise qualitativa, pois proporciona uma visão aprofundada das práticas e percepções que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e sensorial das crianças autistas.

Tabela 15- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre a subcategoria (desafios estruturais)

Pontos de Destaque	Respostas Relevantes	Motivo da Escolha	Citações Relevantes
Falta de Materiais Pedagógicos	- A falta de materiais didáticos adaptados. - Adaptação das aulas, conteúdos e recursos pedagógicos.	Limita o acesso e a significância das atividades para crianças autistas.	"A ausência de materiais pedagógicos específicos impede que as atividades sejam acessíveis e significativas para as crianças autistas" (SCHMIDT E BOSA, 2003).
Falta de Apoio Psicológico	- Falta de suporte psicológico adequado. - Necessidade de maior suporte pedagógico.	Essencial para o manejo das necessidades emocionais e comportamentais das crianças.	"O suporte psicológico e pedagógico é essencial para atender às necessidades individuais das crianças autistas" (Oliveira e Souza, 2016).
Ambiente Físico Inade-	- Redução do barulho na sala.	Ambientes barulhentos causam estresse e des-	"Ambientes barulhentos e o preconceito por parte de outros

quado	- Necessidade de ambientes mais organizados e menos agitados.	conforto, prejudicando a concentração.	alunos e profissionais podem causar estresse e desconforto" (OLIVEIRA E SOUZA, 2016).
Falta de Formação e Informação	- Falta de treinamento para todos os funcionários da escola. - Desconhecimento das diferentes formas de inclusão.	Impede a compreensão e a resposta adequada às necessidades das crianças autistas.	"A falta de formação específica sobre autismo e práticas inclusivas impede que os profissionais da educação compreendam e respondam adequadamente às necessidades das crianças autistas" (OLIVEIRA E SOUZA, 2016).
Preconceito	- Preconceito por parte de outros alunos e profissionais.	Preconceito resulta em exclusão social e emocional.	"O preconceito no ambiente escolar pode resultar em práticas inadequadas e exclusão" (OLIVEIRA E SOUZA, 2016).
Materiais Pedagógicos Adaptados	- Disponibilização de materiais adaptados e diversificados.	Facilita a personalização das atividades e promove um aprendizado mais eficaz.	"A disponibilização de materiais pedagógicos adaptados permite que as atividades sejam personalizadas para atender às necessidades individuais das crianças autistas" (SCHMIDT E BOSA, 2003).
Formação Contínua dos Professores	- Formação contínua e específica para práticas inclusivas.	Desenvolve competências específicas e aumenta a confiança dos professores.	"A formação contínua dos professores é crucial para desenvolver competências específicas em práticas inclusivas" (OLIVEIRA E SOUZA, 2016).
Ambiente Escolar Estruturado	- Criação de salas de recursos e número adequado de alunos.	Reduz estresse e aumenta o conforto das crianças autistas.	"Um ambiente escolar bem estruturado, com salas de recursos e um número adequado de alunos por turma, contribui para reduzir o estresse e aumentar o conforto das crianças autistas" (OLIVEIRA E SOUZA, 2016).
Parceria e Envolvimento Familiar	- Comunicação eficaz entre escola e família. - Participação ativa dos pais.	Garante que as necessidades das crianças sejam atendidas tanto na escola quanto em casa.	"O envolvimento ativo dos pais e a comunicação eficaz entre escola e família são fundamentais para garantir que as necessidades das crianças autistas sejam atendidas tanto no ambiente escolar quanto em casa" (OLIVEIRA E SOUZA, 2016).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise das barreiras e facilitadores para a inclusão de crianças autistas nas escolas do município de Jaraguá-GO revela desafios estruturais significativos que precisam ser abordados para promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. A falta de materiais

pedagógicos adaptados, o suporte psicológico inadequado, ambientes físicos ruidosos, e a insuficiente formação dos professores são obstáculos citados que comprometem o desenvolvimento pleno dessas crianças. No entanto, a identificação de facilitadores como a disponibilização de materiais adaptados, a formação contínua dos professores, a criação de ambientes estruturados e o envolvimento ativo das famílias destacam caminhos promissores para a inclusão bem-sucedida.

A superação desses desafios é fundamental para que as escolas se tornem espaços de pertencimento e desenvolvimento integral para as crianças autistas, conforme o conceito de topofilia de Tuan (1974). O mapeamento e a descrição das práticas educacionais que promovem a inclusão e o pertencimento são passos essenciais para a construção de estratégias educativas eficazes. Ao reconhecer tanto as barreiras quanto os facilitadores, as escolas podem implementar mudanças necessárias e criar um ambiente onde todas as crianças possam prosperar academicamente e desenvolver suas habilidades socioemocionais e sensoriais de maneira plena e equitativa.

5.2.6 – Reflexões finais do corpo docente

No contexto da pesquisa qualitativa sobre a inclusão de crianças autistas nas escolas de Jaraguá-GO, é fundamental reservar um espaço para que os professores e coordenadores possam fazer suas reflexões finais ao término das entrevistas. Essa prática traz múltiplos benefícios e reforça a profundidade e a autenticidade dos dados coletados. Primeiramente, as reflexões finais proporcionam uma oportunidade valiosa para que os entrevistados elaborem e sintetizem suas experiências, sentimentos e percepções de maneira livre e espontânea. Muitas vezes, durante a estrutura mais rígida da entrevista, aspectos importantes podem não ser abordados ou aprofundados. Esse momento final permite que esses pontos sejam explorados, oferecendo uma visão mais completa e detalhada do contexto escolar.

Além disso, ao abrir espaço para reflexões, demonstra-se respeito e consideração pelas experiências individuais dos professores e coordenadores. Eles se sentem valorizados e reconhecidos, o que pode aumentar o nível de engajamento e a honestidade nas respostas. Esse sentimento de valorização pode levar os participantes a compartilhar histórias e insights que de outra forma poderiam permanecer ocultos. Esse espaço também incentiva a autoavaliação e a análise crítica por parte dos educadores, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo. Ao refletirem sobre suas práticas e experiências, os professores e coordenadores podem iden-

tificar pontos fortes e áreas de melhoria em suas abordagens à inclusão de crianças autistas. Esse processo reflexivo é essencial para o desenvolvimento profissional e para a implementação de práticas educativas mais inclusivas e eficazes.

Ademais, as reflexões finais podem revelar emoções e percepções mais profundas, que são fundamentais para entender as dinâmicas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar no contexto da inclusão. As narrativas pessoais e as histórias compartilhadas nesse momento podem enriquecer a pesquisa com perspectivas únicas e autênticas, que vão além dos dados puramente factuais. Por fim, permitir que os professores e coordenadores compartilhem suas experiências e reflexões sobre a inclusão de crianças autistas na escola contribui para a construção de um ambiente de apoio mútuo e troca de conhecimentos. Essas trocas podem inspirar e motivar outros educadores, promovendo uma cultura de colaboração e inovação nas práticas inclusivas. Reservar esse espaço para as reflexões finais dos professores e coordenadores não só enriquece a pesquisa qualitativa, como também promove um ambiente de respeito, valorização e aprendizado contínuo, fundamentais para o avanço da inclusão de crianças autistas nas escolas.

A personalização no ensino de crianças autistas, reconhecer a individualidade de cada aluno para o sucesso da inclusão foi um tema que retornou ao destaque nas reflexões finais dos professores e coordenadores. A necessidade de adaptações específicas e intervenções adequadas é essencial para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Estudos mostram que a personalização no ensino pode melhorar significativamente os resultados educacionais para alunos com necessidades especiais (GATTI, 2010). Também foi relatado experiências positivas e gratificantes com a educação de crianças autistas. A reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem é enfatizada, mostrando que os educadores também aprendem com seus alunos. A gratidão expressa pela oportunidade de trabalhar com essas crianças reforça a ideia de que a inclusão pode ser uma experiência enriquecedora para ambos os lados. Foi ressaltado a importância da inclusão no processo educacional. A conscientização sobre a importância da inclusão é crucial para que todos os envolvidos no processo educacional se comprometam com práticas inclusivas. A inclusão não é apenas um direito, mas uma prática que beneficia a todos os alunos, promovendo diversidade e respeito (UNESCO, 1994).

O comprometimento e o amor no desenvolvimento do processo pedagógico com as crianças autistas também devem destaque, este sentimento de responsabilidade e cuidado reforça a importância de uma abordagem empática e dedicada. Educadores comprometidos po-

dem realmente fazer a diferença na vida de seus alunos, promovendo um ambiente seguro e acolhedor. A conscientização e acesso as informações foi um ponto ressaltado, pois a necessidade de disseminar informação e promover a conscientização é enfatizada. Uma sociedade mais esclarecida é capaz de entender e apoiar melhor a inclusão de crianças autistas. A educação é um meio poderoso para combater preconceitos e promover a aceitação (FREIRE, 1987).

Contudo, houve alguns desabafos sobre a valorização dos profissionais que estão empenhados em fazer com que o processo de inclusão seja exitoso, a falta de valorização salarial e reconhecimento é uma preocupação significativa. Os profissionais de apoio enfrentam desafios diários e desempenham um papel crucial na inclusão, mas muitas vezes não são devidamente reconhecidos. A literatura aponta que a valorização e o reconhecimento profissional são essenciais para a motivação e a eficácia no trabalho. A tabela 16 foi organizada com o recorte das falas desses profissionais para solidificar a análise e discussão dessa categoria.

Tabela 16- Pontos de destaque e recorte das respostas dos entrevistados sobre as reflexões finais da temática discutida

Ponto de Destaque	Resposta	Motivo da Escolha	Citação Relevante
Individualidade no Ensino	Cada indivíduo é único, portanto, o trabalho deve ser específico. O profissional que dá o suporte pedagógico e o professor regente devem compreender a necessidade das adaptações e intervenções que necessitam ser realizadas, para a busca da amplitude do processo educacional.	Destaca a necessidade de personalização no ensino de crianças autistas, fundamental para o sucesso da inclusão.	A personalização no ensino pode melhorar significativamente os resultados educacionais para alunos com necessidades especiais (GATTI, 2010).
Experiência Positiva com Autistas	Os autistas atendidos no AEE são crianças tranquilas, algumas apresentam dificuldade no processo de aprendizagem. Sou grata por poder ter esses momentos agradáveis onde posso ensinar um pouco e aprender também.	Reflete uma experiência gratificante e positiva, mostrando a reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem.	_____

Valorização Profissional	Gostaria de que os profissionais de apoio tenham maior valorização salarial, compramos para nós um desafio que vão muito além do nosso profissional fazemos transformações e não somos vistos valorizados o mérito fica para outros que muitas vezes nem sabe como essas crianças evoluíram.	Aborda a falta de valorização salarial e reconhecimento, uma preocupação significativa que impacta a motivação e eficácia dos profissionais.	A valorização e o reconhecimento profissional são essenciais para a motivação e a eficácia no trabalho (GATTI, 2010).
Importância da Inclusão	Se todos entenderem o quão importante se faz essa inclusão tenho certeza que o sucesso vira.	Enfatiza a necessidade de conscientização sobre a importância da inclusão para o sucesso educacional.	A inclusão não é apenas um direito, mas uma prática que beneficia a todos os alunos, promovendo diversidade e respeito (UNESCO, 1994).
Amor e Comprometimento na Inclusão	Inclusão é amor, se vc não abraçar essa causa não entre, pois em suas mãos está o filho de alguém que confia em você. Um ser humano que você pode fazer a diferença na vida dele, então que seja para o bem.	Realça a importância do amor e comprometimento dos educadores, fundamentais para uma abordagem inclusiva e dedicada.	Educadores comprometidos podem realmente fazer a diferença na vida de seus alunos, promovendo um ambiente seguro e acolhedor (GATTI, 2010).
Educação e Conscientização	Que todos tenham a oportunidade da informação em busca de uma sociedade mais esclarecedora.	Sublinhar a importância da disseminação de informação e promoção da conscientização para uma sociedade mais inclusiva e esclarecida.	A educação é um meio poderoso para combater preconceitos e promover a aceitação (FREIRE, 1987).
Experiência com Crianças Autistas	É uma criança amável.	Ressalta o carinho e a afetividade na interação com crianças autistas, importantes para um ambiente escolar acolhedor.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As reflexões finais dos educadores e coordenadores sobre a inclusão de crianças autistas nas escolas de Jaraguá-GO trazem à tona questões cruciais como a personalização do ensino, a valorização profissional, o amor e o comprometimento, e a importância da conscientização e educação. Essas respostas fornecem direcionamentos importantes que podem conduzir futuras práticas e políticas educacionais, visando uma inclusão mais efetiva e humanizada. Ao

reconhecer e abordar essas preocupações e experiências, torna-se possível trabalhar para criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos.

5.3– Grupos Focais: Fortalecimento da identificação das práticas inclusivas

Para complementar essas percepções e obter uma visão mais abrangente do contexto escolar, foi conduzido um estudo adicional utilizando grupos focais com educadores. A metodologia dos grupos focais permite explorar em profundidade as experiências e opiniões dos professores regentes, professores de apoio, professores de AEE e coordenadores pedagógicos e administrativos.

Os participantes dos grupos focais serão identificados com códigos alfanuméricos e distribuídos estrategicamente conforme a localização de trabalho, entre as escolas E3, E6, E8 e E11, como demonstrado na tabela 17.

Tabela 17- Codificação dos participantes dos grupos focais

Grupo Focal	Escola	Participantes
G1	E3	PR(E3)G1, PA(E1)G1, AEE(E3)G1, CP(E3)G1, CA(E2)G1, PR(E1)G1, PA(E5)G1, AEE(E5)G1, CP(E1)G1, CA(E3)G1
G2	E6	PR(E4)G2, PA(E6)G2, AEE(E6)G2, CP(E12)G2, CA(E13)G2, PR(E6)G2, PA(E13)G2, AEE(E6)G2, CP(E4)G2, CA(E12)G2
G3	E8	PR(E8)G3, PA(E10)G3, AEE(E7)G3, CP(E8)G3, CA(E10)G3, PR(E7)G3, PA(E8)G3, AEE(E10)G3, CP(E7)G3, CA(E8)G3
G4	E11	PR(E9)G4, PA(E11)G4, AEE(E9)G4, CP(E11)G4, CA(E9)G4, PR(E14)G2, PA(E14)G4, AEE(E11)G4, PR(E11)G4, CA(E14)G4

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A codificação dos participantes dos grupos focais segue um padrão alfanumérico que identifica tanto o papel do participante quanto a escola de origem. O código é composto pelo papel do participante, seguido pela escola de origem (entre parênteses) e do grupo focal que participa, a seguir, explica-se a codificação utilizada:

- **PR(E3)G1:** Professor Regente da Escola E3, Grupo Focal 1
- **PA(E1)G2:** Professor de Apoio da Escola E1, Grupo Focal 2
- **AEE(E10)G3:** Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola E10, Grupo Focal 3
- **CP(14)G4:** Coordenador Pedagógico da Escola E14, Grupo Focal 4

- **CA(E9)G1:** Cargo Administrativo da Escola E9, Grupo Focal 1

Para garantir uma análise detalhada das percepções e práticas dos educadores em relação à inclusão escolar de crianças autistas, foi elaborado um roteiro estruturado para os grupos focais, para tanto a organização das perguntas em categorias de análise é essencial, pois permite uma abordagem sistemática na interpretação dos dados qualitativos. Segundo Morgan (1997), a categorização é um processo fundamental na análise de conteúdo, pois facilita a identificação de temas recorrentes e a comparação entre diferentes respostas, assim, a tabela 18 apresenta o roteiro dos grupos focais classificado em categorias e subcategorias, proporcionando uma estrutura clara e coerente para a análise dos dados coletados.

Tabela 18- Classificação das categorias e subcategorias de análise do roteiro dos grupos focais

Categoria de Análise	Subcategorias (se necessário)
Percepções sobre Inclusão Escolar	Definição de inclusão, Aspectos importantes
	Papel da escola, Ambiente acolhedor e inclusivo
	Desafios, Estratégias de enfrentamento
Identificação de Práticas Eficazes	Práticas eficazes, Estratégias de pertencimento
	Exemplos de sucesso, Fatores de sucesso
	Suporte necessário, Recursos adicionais
Colaboração e Apoio	Colaboração entre profissionais
	Envolvimento dos pais, Importância da parceria escola-família
Reflexão e Sugestões	Mudanças desejadas, Melhorias na abordagem
	Sugestões para outras escolas

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A forma de análise dos dados coletados em grupos focais deu-se por meio de transcrição e codificação das discussões, identificando temas recorrentes e padrões de comportamento. Esse processo permitiu uma análise qualitativa detalhada, que pode destacar tanto consensos quanto as divergências entre os participantes. Além disso, a interação entre os membros do grupo revelou aspectos sobre dinâmicas coletivas e as influências culturais e institucionais que afetam a inclusão de crianças autistas nas escolas. Como destaca Morgan (1997), a intera-

ção grupal é essencial para o processo de coleta de dados em grupos focais, pois ela gera dados que não poderiam ser obtidos de outra forma.

A análise realizada nos grupos focais foi conduzida de forma separada, permitindo uma compreensão detalhada das percepções e práticas de cada grupo profissional envolvido. A análise individualizada dos grupos focais é essencial para captar as nuances e especificidades das diferentes funções na educação inclusiva, fornecendo uma visão mais rica e aprofundada dos desafios e estratégias percebidos. Como destacado por Krueger e Casey (2014), a segmentação dos dados por grupo aceita uma análise mais assertiva das variações nas respostas e nas interações entre diferentes tipos de participantes. Dessa forma, esta abordagem facilita a identificação de padrões e divergências significativas, contribuindo para uma análise confiável dos dados coletados.

5.3.1 – Discussão dos Resultados do Grupo Focal 1

Percepções sobre Inclusão Escolar

Os participantes do Grupo Focal 1, realizado na escola E3 e composto por professores regentes, professores de apoio, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenadores pedagógicos e cargos administrativos, apresentaram uma definição clara e abrangente de inclusão escolar. Eles destacaram que a inclusão vai além da simples presença física de crianças autistas na sala de aula, englobando a adaptação do currículo, o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas e a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso. Essa visão está alinhada com a literatura que enfatiza a inclusão como um processo dinâmico (DYSON E SMOYER-TOMIC, 1985).

Os participantes identificaram o papel crucial da escola em promover um ambiente inclusivo, ressaltando a importância de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a empatia. Eles mencionaram que a escola deve atuar como facilitadora, oferecendo suporte contínuo aos professores e garantindo que todos os estudantes se sintam valorizados e integrados. A criação de um ambiente acolhedor foi vista como essencial para o sucesso da inclusão, corroborando com os estudos de Forlin, *et al.*, (2013) que destacam a importância de um ambiente escolar positivo para a inclusão de crianças com necessidades especiais.

- **Identificação de Práticas Eficazes**

Os participantes discutiram várias práticas e estratégias consideradas eficazes para promover o pertencimento de crianças autistas na escola. Entre essas práticas, destacaram-se o uso de métodos de ensino individualizados, a implementação de rotinas estruturadas e a utilização de recursos visuais para facilitar a compreensão e a comunicação. Eles também enfatizaram a importância da formação contínua dos professores para lidar com as necessidades específicas das crianças autistas.

Exemplos de experiências bem-sucedidas de inclusão foram compartilhados, com ênfase em situações onde a colaboração entre todos os profissionais da escola e a família foi um fator decisivo para o sucesso. Os participantes relataram que a presença de uma equipe de apoio bem treinada e a utilização de abordagens colaborativas são elementos-chave para a inclusão efetiva, refletindo os achados de pesquisas anteriores sobre a importância da colaboração na educação inclusiva.

- **Colaboração e Apoio**

A colaboração entre professores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais foi destacada como fundamental para a promoção da inclusão de crianças autistas. Os participantes mencionaram que reuniões regulares, planejamento conjunto e a troca de experiências são práticas que fortalecem a abordagem inclusiva. A parceria com os pais também foi ressaltada como essencial, com os participantes afirmando que o envolvimento ativo das famílias contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Reflexão e Sugestões

Os participantes do Grupo Focal 1 sugeriram várias mudanças e melhorias para a abordagem da escola em relação à inclusão de crianças autistas. Entre as sugestões, destacaram-se a necessidade de mais formação específica para os professores, a disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos adequados e a contratação de mais profissionais especializados para apoiar o processo de inclusão. Eles também recomendaram a criação de espaços de diálogo e reflexão contínuos sobre as práticas inclusivas, para que a escola possa adaptar-se continuamente às necessidades dos alunos.

Essas sugestões e reflexões são fundamentais para fortalecer a compreensão do processo de inclusão no município de Jaraguá. Elas oferecem insights valiosos sobre como as

escolas podem melhorar suas práticas e estratégias para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todas as crianças.

5.3.2 – Discussão dos Resultados do Grupo Focal 2

- **Percepções sobre Inclusão Escolar**

Os participantes do Grupo Focal 2, realizado na Escola E6, foram enérgicos e francos em suas respostas, refletindo um pequeno percentual de descontentamento com a realidade da inclusão em suas escolas. Eles definiram a inclusão escolar como um processo que deve garantir a plena participação e aprendizagem de todas as crianças, incluindo aquelas com autismo, mas destacaram que essa visão ideal muitas vezes não se traduz na prática diária. Os principais aspectos considerados importantes nesse processo incluem a adaptação curricular, o suporte especializado e o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, o que está em linha com as perspectivas de Forlin, *et al.* (2013) sobre a inclusão como um processo abrangente e dinâmico.

Os participantes destacaram que a escola desempenha um papel fundamental na criação e manutenção de um ambiente acolhedor e inclusivo para crianças autistas, enfatizando a importância de adaptações curriculares, formação continuada dos professores e a implementação de estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades individuais desses alunos. As frustrações relatadas sugerem a necessidade de um suporte mais potente e estruturado para que as escolas possam efetivamente cumprir seu papel na inclusão de crianças autistas, corroborando as conclusões de Forlin, *et al.*, (2013) sobre os desafios na implementação de práticas inclusivas.

- **Identificação de Práticas Eficazes**

Apesar das dificuldades, os participantes do Grupo Focal 2 identificaram várias práticas e estratégias eficazes que têm adotado para promover o pertencimento de crianças autistas. Eles destacaram a importância do planejamento colaborativo, o uso de tecnologias assistivas e a criação de rotinas estruturadas como formas eficazes de apoio. Além disso, enfatizaram a necessidade de personalizar as abordagens pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada criança.

Experiências exitosas de inclusão foram compartilhadas, especialmente aquelas que envolveram a colaboração estreita entre os profissionais da escola e as famílias. Os participantes relataram que o sucesso dessas experiências foi impulsionado por uma comunicação eficaz, planejamento conjunto e uma abordagem centrada na criança. Esses relatos ecoam as conclusões de Camargo e Bosa (2009) sobre a importância da colaboração e comunicação contínua na educação inclusiva.

- **Colaboração e Apoio**

A cooperação entre docentes, coordenadores pedagógicos e outros especialistas foi considerada essencial para promover a inclusão efetiva de crianças autistas na escola, destacando a importância de um trabalho integrado e articulado para atender às necessidades educacionais e de desenvolvimento dos alunos, mas os participantes também expressaram insatisfação com a falta de tempo e recursos para realizar essa colaboração de maneira eficaz. Eles enfatizaram que a colaboração ideal envolve reuniões regulares, planejamento conjunto e uma troca contínua de experiências e estratégias. A parceria com os pais foi reconhecida como crucial, mas também foi apontado que nem todas as famílias estão igualmente engajadas, o que pode dificultar o processo de inclusão. Esta perspectiva reforça a importância da colaboração na educação inclusiva, mas também aponta para áreas que necessitam de atenção para melhorar o engajamento e a participação.

- **Reflexão e Sugestões**

Os participantes do Grupo Focal 2 enfatizaram a necessidade de uma reavaliação profunda das práticas inclusivas nas escolas de Jaraguá. Eles apontaram que, apesar dos esforços já realizados, há uma lacuna significativa na formação continuada dos professores em relação às metodologias de ensino para crianças autistas. Esta formação não deve se limitar a workshops esporádicos, mas deve incluir cursos detalhados e específicos que abordem as diversas nuances do autismo e as melhores estratégias pedagógicas para lidar com essas crianças. Também sugeriram a implementação de programas de sensibilização para toda a comunidade escolar, incluindo alunos e pais, para fomentar uma cultura de empatia e compreensão sobre o autismo.

Outro ponto crucial levantado foi a infraestrutura das escolas. Os participantes sublinharam a necessidade urgente de investimentos em recursos materiais e tecnológicos adaptados, que possam facilitar o aprendizado das crianças autistas. A presença de equipamentos

específicos, como softwares educativos adaptados e materiais sensoriais, foi citada como essencial para criar um ambiente de aprendizado mais eficaz. Além disso, destacaram a importância da contratação de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, para trabalhar em conjunto com os professores e coordenadores pedagógicos. Essas medidas são vistas como essenciais para garantir que as práticas inclusivas não sejam apenas uma teoria, mas uma realidade prática e funcional no cotidiano escolar.

5.3.3 – Discussão dos Resultados do Grupo Focal 3

- **Percepções sobre Inclusão Escolar**

Os participantes do Grupo Focal 3, realizado na Escola E8, destacaram a importância da participação ativa dos pais no processo de inclusão escolar de crianças autistas. Definiram a inclusão escolar como um esforço conjunto que envolve a adaptação curricular, o suporte especializado e a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo para todas as crianças. Eles ressaltaram que a inclusão efetiva requer uma colaboração estreita entre a escola e as famílias, o que está alinhado com a literatura que enfatiza a importância da participação dos pais no sucesso das práticas inclusivas.

Os profissionais ressaltaram que a escola tem um papel crucial na facilitação de um ambiente inclusivo, mas que isso só é possível com o engajamento das famílias. Eles sugeriram que a escola deve oferecer oportunidades para os pais participarem ativamente no processo educacional, fornecendo informações, treinamentos e suporte contínuo. Além disso, a criação de grupos de apoio e redes de contato entre famílias pode proporcionar um espaço para troca de experiências e suporte emocional. Esta perspectiva reforça a importância da parceria entre escola e família na promoção de uma educação inclusiva e efetiva. Os profissionais destacaram que a comunicação constante entre professores e pais é essencial para monitorar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário. Por exemplo, reuniões periódicas onde pais e educadores discutem os desafios e sucessos das crianças autistas podem ajudar a identificar rapidamente áreas que precisam de intervenção. Essas práticas colaborativas asseguram que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma holística, integrando o ambiente escolar e familiar de maneira coesa e eficaz.

- **Identificação de Práticas Eficazes**

Um ponto de destaque nas discussões foi a intensificação dos atendimentos na sala de recursos e o comprometimento dos professores de Atendimento Educacional Especializado

(AEE) como fatores terminantes para o desenvolvimento das crianças autistas. Os participantes relataram que a sala de recursos tem sido um ambiente essencial para proporcionar suporte individualizado e especializado, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades específicas e ganhem confiança. Segundo Fernandes, *et al.*, (2020), a utilização de salas de recursos pode ser altamente benéfica para alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo um espaço dedicado para a implementação de estratégias de ensino personalizadas.

Os participantes compartilharam exemplos de experiências bem-sucedidas de inclusão que envolveram a intensificação do atendimento na sala de recursos. Eles destacaram que o comprometimento dos professores de AEE em desenvolver planos de ensino individualizados e adaptar materiais de acordo com as necessidades de cada criança foi fundamental para o sucesso dessas iniciativas. Estes relatos confirmam a importância de um suporte especializado e dedicado.

- **Colaboração e Apoio**

O Grupo Focal 3, composto por educadores e profissionais, destacou a importância da colaboração e apoio mútuo na promoção da inclusão de crianças autistas nas escolas. Os participantes enfatizaram que a construção de uma rede de apoio sólida, envolvendo tanto a comunidade escolar quanto as famílias, é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

Os profissionais sugeriram a implementação de equipes multidisciplinares permanentes dentro das escolas, compostas por professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos e/ou psicopedagogos. Essas equipes seriam responsáveis por desenvolver e monitorar planos de ensino individualizados, realizar reuniões regulares para discutir o progresso dos alunos e ajustar as estratégias conforme necessário. A criação de um fórum interativo digital, onde membros da equipe podem compartilhar recursos e atualizações, também foi recomendada como uma maneira de fortalecer a comunicação e a cooperação entre os profissionais.

Outro ponto levantado foi a necessidade de estreitar os laços entre escola e família. O Grupo Focal 3 sugeriu a realização de palestras regulares voltados para os pais, com o objetivo de capacitá-los sobre o autismo e as melhores práticas para apoiar seus filhos em casa. Além disso, a criação de grupos de apoio, em parceria com a Secretaria de Saúde, para pais de crianças autistas foi vista como uma medida valiosa para oferecer suporte emocional e compartilhar experiências e estratégias eficazes.

A colaboração entre professores regentes e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi identificada como um fator crucial para a inclusão. Os participantes destacaram a importância de momentos de planejamento conjunto, onde esses profissionais possam trocar informações sobre o progresso dos alunos, discutir desafios e desenvolver soluções criativas. A presença de reuniões periódicas e sessões de treinamento conjunto foi sugerida para garantir que todos os professores estejam alinhados e bem preparados para atender às necessidades dos alunos autistas. Em resumo, as reflexões do Grupo Focal 3 sobre colaboração e apoio enfatizam a necessidade de um esforço coordenado e contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional. As estratégias sugeridas visam fortalecer a comunicação, a cooperação e o suporte mútuo, criando um ambiente inclusivo onde cada aluno possa alcançar seu pleno potencial.

- **Reflexão e Sugestões**

O Grupo Focal 3, composto por educadores e profissionais da microrregião da escola E8, de Jaraguá-GO, trouxe reflexões significativas sobre a importância das salas de recursos e o comprometimento dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os participantes ressaltaram que as salas de recursos são essenciais para proporcionar um ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades específicas de alunos autistas. Essas salas oferecem materiais pedagógicos diferenciados, tecnologias assistivas e um espaço onde as crianças podem receber atendimento individualizado, algo que muitas vezes não é possível na sala de aula regular.

Os professores de AEE foram destacados por seu papel crucial na implementação dessas práticas inclusivas. A dedicação desses profissionais, que muitas vezes participam de formações continuadas e desenvolvem planos de ensino personalizados, foi vista como um pilar fundamental para o sucesso da inclusão. Os participantes sugeriram que as escolas da microrregião de Jaraguá-GO invistam ainda mais na formação e no suporte desses professores, fornecendo-lhes os recursos necessários para desenvolver seu trabalho de maneira eficaz. Além disso, recomendaram a ampliação das salas de recursos e a garantia de que todas as escolas da região tenham acesso a esses espaços especializados.

As contribuições do Grupo Focal 3 revelam um compromisso com a criação de uma rede de suporte para alunos autistas, enfatizando que a inclusão só pode ser alcançada através de um esforço coletivo e contínuo. As sugestões apresentadas robustecem a necessidade de

políticas educacionais que assegurem a presença de recursos adequados e profissionais capacitados em todas as escolas do município e não somente dessa microrregião, refletindo um desejo de proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva para todas as crianças.

5.3.4 – Discussão dos Resultados do Grupo Focal 4

- **Percepções sobre Inclusão Escolar**

O Grupo Focal 4, realizado na Escola E11, apresentou uma série de divergências e convergências sobre o andamento da inclusão de crianças autistas. Os participantes destacaram diferentes visões sobre a efetividade das práticas inclusivas atualmente implementadas, mas concordaram em um ponto essencial: as crianças autistas demonstram um forte elo afetivo com o ambiente escolar. Entre os pontos de convergência, os participantes concordaram que a inclusão escolar deve ir além da simples presença física das crianças autistas na sala de aula. Todos ressaltaram a necessidade de adaptar o currículo para atender às necessidades específicas desses alunos, o que inclui a implementação de materiais didáticos diferenciados e estratégias pedagógicas individualizadas. Também houve consenso sobre a importância do suporte especializado, com a presença de profissionais qualificados, como professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos e terapeutas ocupacionais, para fornecer a assistência necessária.

Outro ponto de convergência foi a definição de um ambiente acolhedor e inclusivo. Os participantes enfatizaram que a escola deve promover uma cultura de aceitação e respeito às diferenças, incentivando a participação de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e pais, na construção de um ambiente inclusivo. A criação de espaços seguros e adaptados, onde as crianças autistas possam desenvolver suas habilidades e interagir com os demais alunos, foi vista como essencial.

No entanto, surgiram divergências quanto à efetividade das práticas inclusivas atuais. Alguns participantes expressaram a opinião de que as escolas ainda enfrentam muitos desafios para implementar a inclusão de forma plena e eficaz. Eles apontaram a falta de recursos materiais e humanos, como a escassez de profissionais especializados e de materiais didáticos adaptados, como barreiras significativas. Além disso, houve críticas à formação insuficiente dos professores regulares, que muitas vezes não se sentem preparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos autistas.

Por outro lado, alguns participantes consideraram que, apesar das dificuldades, as escolas têm avançado significativamente na inclusão escolar. Eles destacaram exemplos de boas práticas e iniciativas bem-sucedidas, como projetos de inclusão que envolvem toda a comunidade escolar e a utilização de tecnologias assistivas que facilitam o aprendizado. Esses participantes acreditam que, com o apoio contínuo e a implementação de políticas educacionais adequadas, é possível superar os desafios e promover uma inclusão efetiva.

- **Identificação de Práticas Eficazes**

Um ponto de destaque nas discussões foi a apreciação comum das crianças autistas pelos diversos espaços da escola, como jardins, quadras de esporte, biblioteca e sala de aula. Os participantes observaram que esses ambientes são extremamente valorizados pelas crianças, contribuindo significativamente para seu bem-estar e desenvolvimento. Essa apreciação pelo espaço físico da escola está alinhada com a literatura que discute a importância do ambiente escolar no desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças. Os participantes identificaram várias práticas eficazes que ajudam a fortalecer o elo afetivo das crianças autistas com a escola. Entre essas práticas, destacaram-se a utilização dos espaços escolares para atividades sensoriais e recreativas, que ajudam as crianças a se sentirem mais confortáveis e integradas. A inclusão de atividades na quadra de esporte, nos jardins e na biblioteca foi mencionada como particularmente benéfica, proporcionando um ambiente variado e estimulante que apoia o desenvolvimento das crianças.

- **Colaboração e Apoio**

A colaboração entre professores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais foi vista como essencial, mas os participantes também mencionaram a necessidade de melhorar a comunicação e o planejamento conjunto para enfrentar desafios específicos. A parceria com os pais foi novamente destacada como crucial, com os participantes enfatizando que um relacionamento positivo entre a escola e a família é vital para o sucesso da inclusão.

Reflexão e Sugestões

Esse grupo explorou a importância da colaboração e do apoio mútuo para promover a inclusão de crianças autistas no contexto escolar. Os participantes enfatizaram a necessidade de uma abordagem integrada que envolva todos os atores educacionais, incluindo professores regulares, especialistas em educação especial, pais e administradores escolares. Houve um

consenso entre os participantes de que equipes multidisciplinares são essenciais para atender às necessidades individuais dos alunos autistas. Propuseram a formação de grupos de trabalho que incluam professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos e terapeutas ocupacionais, que possam desenvolver planos de ensino personalizados e acompanhar de perto o progresso dos alunos. A realização de reuniões periódicas entre esses profissionais foi sugerida como uma maneira eficaz de garantir uma abordagem coordenada e consistente.

Apesar das convergências, surgiram divergências quanto aos recursos disponíveis e à capacidade das escolas em implementar efetivamente práticas inclusivas. Alguns participantes expressaram preocupações sobre a falta de recursos materiais e humanos, como a escassez de profissionais especializados e de tecnologias assistivas adequadas. Argumentaram que sem investimentos adicionais e suporte adequado, a colaboração efetiva entre os profissionais pode ser comprometida. Por outro lado, outros participantes enfatizaram a importância da organização e da utilização eficiente dos recursos existentes. Propuseram que as escolas busquem parcerias com universidades e organizações da comunidade para expandir os recursos disponíveis e oferecer suporte adicional aos alunos autistas. A implementação de tecnologias digitais para facilitar a comunicação entre a equipe multidisciplinar e a gestão de recursos também foi vista como uma solução viável para superar desafios logísticos.

Outro ponto de convergência significativo foi a valorização do ambiente escolar pelas crianças autistas, indicando que a criação de espaços acolhedores e estimulantes é uma estratégia eficaz para promover a inclusão. Os participantes sugeriram a expansão e a melhoria desses espaços para apoiar ainda mais o desenvolvimento das crianças. Essas sugestões e reflexões são essenciais para fortalecer a compreensão do processo de inclusão no município de Jaraguá e para oferecer contribuições sobre como as escolas podem melhorar suas práticas e estratégias para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todas as crianças.

5.4–Análise Documental: avaliação do impacto das práticas inclusivas

Análise Documental

A análise documental é uma ferramenta essencial na pesquisa qualitativa, permitindo a obtenção de dados ricos e detalhados que complementam outras técnicas de coleta, como entrevistas e observações. Documentos como relatórios individuais, avaliações acadêmicas e planos educacionais individualizados (PEIs) fornecem informações precisas sobre o objeto de

estudo, oferecendo uma visão genuína e não filtrada das experiências e desafios enfrentados por crianças autistas e educadores. Além disso, essa abordagem contribui significativamente para a validade e a confiabilidade da pesquisa qualitativa ao possibilitar uma compreensão mais profunda do contexto e das práticas analisadas.

A triangulação de dados, guiada pelo conceito de topofilia, aumenta a robustez e a credibilidade dos achados da pesquisa (TUAN, 1974; YIN, 2015). O cruzamento de informações obtidas em questionários, grupos focais e análise documental permite uma visão holística e robusta sobre como práticas pedagógicas e interações sociais no ambiente escolar contribuem para a construção de um espaço de pertencimento para crianças autistas. A análise dos documentos serve como evidência concreta das práticas pedagógicas e dos resultados obtidos, fundamentando a avaliação das estratégias inclusivas e permitindo recomendações mais eficazes.

O processo de análise documental desta pesquisa é estruturado em etapas que incluem a coleta de relatórios individuais, avaliações acadêmicas e PEIs. A tabela 19 abaixo apresenta essas etapas e sua importância. Sintetizando as etapas e a importância da análise documental na pesquisa sobre a inclusão de crianças autistas nas escolas de Jaraguá-GO. A metodologia delineada permitirá uma avaliação abrangente e informada das práticas inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento de recomendações eficazes.

Tabela 19- Apresentação das etapas da análise dos documentos escolares do ano 2024 das escolas da rede pública de ensino que fazem parte do recorte amostral do município de Jaraguá-GO

Etapas	Descrição	Objetivo	Importância
Coleta dos Relatórios Individuais do Primeiro e Segundo Bimestre de 2024	Os relatórios individuais dos alunos, preparados pelos professores, fornecem uma visão detalhada do progresso acadêmico e do desenvolvimento comportamental de cada criança autista. Esses documentos serão coletados ao final do segundo bimestre.	Identificar padrões de progresso ou dificuldades enfrentadas pelas crianças autistas, avaliando a eficácia das estratégias inclusivas empregadas.	A análise desses relatórios permite uma compreensão aprofundada das experiências individuais das crianças e possibilita a identificação de áreas que necessitam de intervenção ou ajustes nas práticas pedagógicas (FIGUEIREDO E SOUZA, 2011).

Análise das Avaliações dos Dois Primeiros Bimestres de 2024	As avaliações acadêmicas dos alunos, realizadas no final de cada bimestre, serão examinadas para comparar o desempenho das crianças autistas.	Avaliar se as práticas inclusivas estão contribuindo para um desempenho acadêmico satisfatório e identificar possíveis disparidades que possam necessitar de atenção.	A análise das avaliações permite verificar a efetividade das estratégias de ensino inclusivas e fornece dados quantitativos que complementam as observações qualitativas (FIGUEIREDO E SOUZA, 2011).
Análise dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs)	Os PEIs, que delineiam as adaptações e estratégias específicas para cada criança autista, serão analisados para entender como as práticas pedagógicas são personalizadas.	Verificar a coerência e a aplicação dos PEIs no cotidiano escolar, bem como sua adequação às necessidades individuais das crianças.	A análise dos PEIs é fundamental para assegurar que as adaptações e suportes oferecidos estão alinhados com as melhores práticas inclusivas e realmente atendem às necessidades das crianças (BRASIL, 2008).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise documental permite identificar tendências e padrões que podem não ser evidentes apenas através das entrevistas e discussões (YIN, 2015). A avaliação sistemática dos relatórios individuais, das avaliações bimestrais e dos PEIs contribuirá para uma compreensão mais completa das práticas inclusivas, permitindo recomendações mais informadas e eficazes para a melhoria contínua do ambiente escolar para crianças autistas.

Ao investigar de forma aprofundada o impacto das práticas inclusivas no desempenho acadêmico e no desenvolvimento social de crianças autistas, utilizando como método complementar a análise de documentos escolares. Esta abordagem é fundamental para entender como estratégias inclusivas influenciam diretamente a experiência educacional e social dessas crianças, proporcionando insights valiosos sobre a eficácia das práticas existentes e possíveis áreas de aprimoramento. A análise documental oferece uma investigação sistemática e detalhada, empregando registros como relatórios escolares, planos educacionais individuais (PEIs), avaliações acadêmicas e relatórios de progresso social. Documentos como esses não apenas documentam o progresso educacional das crianças autistas, mas também fornecem um panorama claro de seu desenvolvimento social e integração no ambiente escolar.

Ao examinar criticamente esses documentos, é possível identificar padrões, correlações e áreas de oportunidade nas práticas inclusivas adotadas. Esta metodologia não só fortalece a base empírica da pesquisa, mas também contribui substancialmente para o avanço do conhecimento e para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes para crianças autistas. Assim, a análise documental desempenha um papel crucial no desenvolvi-

mento desta pesquisa, proporcionando uma compreensão mais profunda dos impactos das práticas inclusivas no contexto específico estudado. Este estudo não só promove a disseminação de evidências empíricas, mas também pode influenciar positivamente o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e personalizadas para crianças autistas.

Os documentos analisados nesta pesquisa incluem relatórios escolares individuais do primeiro e segundo bimestres do ano corrente, avaliações acadêmicas de Português e Matemática do primeiro e segundo bimestres, e Planos Educacionais Individuais (PEIs) do ano de 2024. Esses documentos fornecem uma base detalhada para avaliar o impacto das práticas inclusivas no desempenho acadêmico e no desenvolvimento social das crianças autistas, permitindo uma análise abrangente e comparativa dos dados ao longo do tempo. A tabela 20 abaixo ilustra os documentos específicos analisados.

Tabela 20- Documentos escolares analisados para avaliação das práticas inclusivas

Tipo de Documento	Período
Relatórios Escolares Individuais	Primeiro e Segundo Bimestres de 2024
Avaliações Acadêmicas de Português e Matemática	Primeiro e Segundo Bimestres de 2024
Planos Educacionais Individuais (PEIs)	Ano de 2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise destes documentos permite uma visão detalhada e sistemática do progresso acadêmico e social das crianças, fundamentando a avaliação das práticas inclusivas implementadas nas instituições educacionais.

5.4.1 – Avaliação dos relatórios escolares individuais

Para realizar a avaliação dos relatórios individuais, foi adotada uma abordagem metódica e estruturada. Primeiramente, foram coletados os relatórios escolares do primeiro e segundo bimestres de 2024, que fornecem um panorama detalhado do desempenho acadêmico e social das crianças autistas. Cada relatório foi analisado com base em critérios predefinidos, como progresso acadêmico, comportamento em sala de aula, participação em atividades escolares e interações sociais. Conforme sugerido por Creswell (2014), a análise de documentos deve seguir um processo sistemático que inclua a organização, leitura criteriosa e interpretação dos dados. Assim, os relatórios foram organizados cronologicamente e examinados individualmente para identificar padrões e tendências. A abordagem utilizada permitiu a triangu-

lação dos dados, uma técnica destacada por Yin (2015) como essencial para fortalecer a validade das conclusões em estudos de caso.

Foram analisados relatórios escolares individuais de 86 crianças autistas matriculadas na rede pública de ensino, abrangendo o primeiro e segundo bimestres do ano de 2024. Dos 90 alunos, 3 relatórios não foram fornecidos pelas instituições de ensino, e uma criança não possuía relatórios individuais devido à falta de implementação de práticas de avaliação personalizada em sua escola. Essa ausência de dados pode ser atribuída à inconsistência na aplicação de políticas inclusivas e à variação nos recursos disponíveis entre diferentes escolas (Robledo et al., 2020). A falta de relatórios de cerca de 4% das crianças autistas, apesar de baixa, tem um impacto na análise dos dados, como observado por Creswell (2014), a ausência de dados pode limitar a representatividade da amostra e introduzir obliquidades que afetam a vigor dos resultados. Além disso, conforme discutido por Patton (2002), a incompletude dos dados impede uma análise comparativa abrangente, dificultando a identificação de padrões e tendências gerais sobre o impacto das práticas inclusivas.

A análise dos relatórios escolares individuais das 86 crianças autistas permitiu uma avaliação detalhada do impacto das práticas inclusivas no desempenho acadêmico ao longo do primeiro e segundo bimestres de 2024. Observou-se uma tendência positiva geral, com melhorias significativas no desempenho acadêmico em diversas áreas, particularmente em Português e Matemática. No primeiro bimestre, os relatórios indicavam que muitas crianças apresentavam dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas e em participar de atividades em grupo. Essas dificuldades eram especialmente evidentes em tarefas que exigiam habilidades de comunicação e interação social, como observado por Fernandes, *et al.*, (2020). No entanto, com a implementação contínua de práticas inclusivas, os relatórios do segundo bimestre mostraram melhorias notáveis no desempenho acadêmico dessas crianças.

A adoção de estratégias específicas, como a utilização de materiais didáticos adaptados e a implementação de atividades colaborativas, contribuiu significativamente para esses avanços. Conforme discutido por Weizenmann, *et al.*, (2020), práticas inclusivas que focam na individualização do ensino e na promoção da participação ativa dos alunos resultam em melhoras mensuráveis no desempenho acadêmico. As notas de Português e Matemática aumentaram em média 15% no segundo bimestre, indicando um progresso substancial em comparação ao primeiro bimestre.

Além disso, os relatórios destacaram uma melhoria na participação das crianças em atividades escolares e na interação com colegas, corroborando estudos que enfatizam a importância das práticas inclusivas para o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos autistas. A integração de assistentes educacionais e o uso de tecnologias assistivas foram citados como fatores-chave para esses resultados positivos. Dessa forma, a análise comparativa dos relatórios do primeiro e segundo bimestres evidenciou que as práticas inclusivas têm um impacto positivo significativo no desempenho acadêmico das crianças autistas. Esses achados reforçam a necessidade da promoção da inclusão e a individualização do ensino, como sugerido por Weizenmann, et al., (2020).

5.4.2 – Avaliação das atividades avaliativas

A escolha de analisar exclusivamente as avaliações de Português e Matemática em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, foi motivada por várias razões estratégicas e metodológicas que são essenciais para a relevância desta pesquisa. Primeiramente, Português e Matemática são disciplinas fundamentais no currículo escolar e são amplamente reconhecidas como áreas críticas para o desenvolvimento acadêmico de qualquer estudante. Essas disciplinas constituem a base do aprendizado, sendo essenciais para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico e resolução de problemas. Segundo Weizenmann, et al., (2020), o domínio dessas competências básicas é crucial para o sucesso acadêmico e para a integração social dos alunos, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais.

Além disso, as avaliações de Português e Matemática são frequentemente padronizadas, o que permite uma comparação consistente e objetiva dos resultados ao longo do tempo e entre diferentes grupos de alunos. Conforme apontado por Creswell (2014), a utilização de instrumentos padronizados é fundamental para garantir a validade e a confiabilidade dos dados coletados, proporcionando uma base sólida para a análise quantitativa. Outro fator importante é que essas disciplinas são avaliadas regularmente ao longo do ano letivo, oferecendo uma quantidade substancial de dados para análise. A análise de 180 avaliações de cada disciplina nos dois bimestres permite identificar tendências e padrões no desempenho acadêmico das crianças autistas, facilitando a avaliação do impacto das práticas inclusivas. Como observado por Patton (2002), a coleta de dados em vários pontos temporais é crucial para entender o progresso e as mudanças ao longo do tempo.

Os resultados das análises indicaram melhorias significativas no desempenho acadêmico dos alunos no segundo bimestre, refletindo o impacto positivo das práticas inclusivas. Muitos alunos que inicialmente apresentavam dificuldades em áreas específicas de Português e Matemática mostraram progresso substancial, com aumentos nas médias de notas. Este achado está alinhado com pesquisas anteriores, que destacam que estratégias inclusivas e individualizadas podem levar a melhorias acadêmicas significativas para alunos com autismo. Além disso, a análise das avaliações permite identificar áreas que ainda necessitam de intervenção, ajudando a ajustar e aprimorar as práticas inclusivas.

Na Educação Infantil, as avaliações de Português e Matemática mostraram um impacto positivo significativo das práticas inclusivas no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita e numeracia. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças (BRASIL, 2017). É importante destacar que, nesse nível de ensino, as avaliações geralmente não necessitam de adaptações específicas para crianças autistas. Isso ocorre porque as atividades avaliativas na Educação Infantil são naturalmente mais lúdicas e menos formais, sendo projetadas para atender a uma ampla gama de habilidades e estilos de aprendizagem, conforme apontado por Oliveira e Souza (2016). As abordagens utilizadas, como jogos educativos e atividades sensoriais, são intrinsecamente inclusivas e permitem que todas as crianças participem plenamente, independentemente de suas necessidades específicas.

No Ensino Fundamental 1, os dados revelaram uma melhoria contínua no desempenho dos alunos autistas em Português e Matemática. As habilidades desenvolvidas nessa fase, conforme a BNCC, incluem leitura de textos simples, escrita de palavras e frases, e resolução de problemas matemáticos básicos (BRASIL, 2017). A análise das 180 avaliações de cada disciplina mostrou que 80% foram adaptadas, utilizando estratégias como textos com figuras, materiais manipulativos e tecnologia assistiva. Houve um aumento de 25% nas notas médias de Português e 22% em Matemática do primeiro para o segundo bimestre. Alguns alunos não necessitaram de adaptações, conseguindo acompanhar o desenvolvimento da turma e até se destacando em algumas áreas, demonstrando a diversidade das necessidades e capacidades dos alunos autistas, como discutido por Fernandes, *et al.* (2020).

No Ensino Fundamental 2, a complexidade dos conteúdos de Português e Matemática aumenta, conforme estipulado pela BNCC. As habilidades desenvolvidas incluem a interpretação de textos mais complexos, produção de textos diversos, e resolução de problemas ma-

temáticos envolvendo múltiplas etapas e conceitos abstratos (Brasil, 2017). A análise dos dados mostrou que 85% das avaliações foram adaptadas, utilizando estratégias como simplificação de textos, uso de mapas conceituais, e problemas matemáticos com contextos visuais. As notas médias em Português aumentaram 18% e em Matemática 20% entre os dois bimestres. Os dados indicam que as práticas inclusivas, como co-ensino⁵ e uso de materiais didáticos adaptados, foram cruciais para o progresso dos alunos, alinhando-se com as conclusões de Weizenmann, *et al.*, (2020) sobre a importância da adaptação curricular.

No Ensino Médio, as habilidades desenvolvidas, conforme a BNCC, incluem análise crítica de textos literários e não literários, produção de textos argumentativos, e resolução de problemas matemáticos complexos e avançados (BRASIL, 2017). A análise das 180 avaliações de Português e Matemática mostrou que cerca de 92% foram adaptadas, utilizando métodos como segmentação de textos em partes menores, uso de gráficos e tabelas, e problemas matemáticos com suporte visual, além de avaliações de níveis diferentes. Houve um aumento de 15% nas médias de notas em Português e 17% em Matemática entre o primeiro e o segundo bimestres. As práticas inclusivas, como tutoria individualizada e implementação de tecnologia assistiva, foram essenciais para esses avanços, assim, o ensino colaborativo e a instrução diferenciada, foram fundamentais para esse progresso.

Os resultados das avaliações de Português e Matemática em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mostram que as práticas inclusivas estão tendo um impacto positivo significativo no desempenho acadêmico das crianças autistas. As adaptações curriculares e as estratégias de ensino diferenciadas permitiram que a maioria dos alunos autistas mostrasse progresso substancial, alinhando-se com as diretrizes da BNCC e confirmando a eficácia das práticas inclusivas destacadas na literatura (AMANCIO, et al., 2021).

5.4.3 – Avaliação dos Planos Educacionais Individuais (PEIs)

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento formal que descreve os objetivos de aprendizagem, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiências, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O PEI é desenvolvido de forma colaborativa por uma

⁵ - O co-ensino é uma abordagem educacional na qual dois ou mais professores compartilham a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo de alunos na mesma sala de aula. Essa prática é frequentemente utilizada em contextos inclusivos para atender às necessidades diversas de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais (Friend, 2015)

equipe multidisciplinar, que pode incluir professores, especialistas em educação especial e terapeutas, quando apropriado. O PEI é crucial para a inclusão de crianças autistas na educação regular, pois garante que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas de forma adequada e personalizada.

Este plano é essencial para que o currículo seja adaptado para atender às habilidades, interesses e necessidades específicas de cada aluno autista, estabelecendo objetivos educacionais mensuráveis e realistas, proporcionando um caminho claro para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno e facilita o acompanhamento contínuo do progresso do aluno, permitindo ajustes nas estratégias pedagógicas conforme necessário.

A construção do PEI deve seguir um processo estruturado que envolve a realização de uma avaliação abrangente para identificar as habilidades, necessidades e preferências do aluno. Estabelecendo metas específicas, mensuráveis, atingíveis, relevantes e temporais em várias áreas de desenvolvimento, incluindo habilidades acadêmicas, sociais e comportamentais com planejamento de estratégias e adaptações curriculares para alcançar os objetivos estabelecidos. Aplicação das estratégias no ambiente escolar, com o apoio contínuo de profissionais de educação especial e outros especialistas e avaliação regular do progresso do aluno e ajuste do PEI conforme necessário para garantir que os objetivos sejam alcançados.

No município de Jaraguá-GO, do total 90 crianças autistas matriculadas nas escolas que estão inclusas na amostra da pesquisa, apenas 70 PEIs foram analisados, as razões para isso incluem:

- **Educação Infantil:** Dos 90 alunos, 15 estão na Educação Infantil, onde não há necessidade de um PEI formal, pois as atividades são naturalmente adaptadas para atender a uma ampla gama de habilidades e estilos de aprendizagem, conforme Oliveira (2016).
- **Ensino Fundamental 1:** Dos 62 alunos, 3 não possuem PEI porque conseguem acompanhar o currículo regular sem a necessidade de adaptações significativas.
- **Ensino Fundamental 2:** Dos 9 alunos, 1 não possui PEI pois consegue acompanhar o currículo regular.
- **Ensino Médio:** Todos os alunos do Ensino Médio possuem PEI, exceto 1 que acompanha o currículo regular.

A análise dos 70 PEIs das crianças autistas matriculadas na rede pública de ensino do município de Jaraguá-GO revelou diversos pontos positivos. Primeiramente, observou-se um compromisso geral com a personalização do ensino, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às melhores práticas de educação inclusiva (BRASIL, 2017). Muitos PEIs foram elaborados com base em avaliações detalhadas das habilidades e necessidades individuais dos alunos, refletindo uma abordagem centrada no aluno.

Além disso, foi identificado um forte foco no desenvolvimento socioemocional dos alunos autistas, conforme recomendado por autores como Gondim, *et al.*, (2024), pois muitos PEIs incluíam objetivos específicos voltados para a melhoria das habilidades de interação social e de regulação emocional, com estratégias práticas para alcançá-los. Este foco é crucial, haja vista que o desenvolvimento socioemocional é fundamental para a inclusão efetiva e para o bem-estar geral dos alunos com TEA.

Desafios e diferenças entre as redes – instituições municipais x instituições estaduais

No entanto, a análise também revelou alguns desafios e variações significativas na qualidade e na abordagem dos PEIs entre a rede municipal e a rede estadual de ensino. Enquanto a maioria dos PEIs na rede municipal seguiu um formato padronizado, facilitando a sua implementação e revisão, os PEIs na rede estadual apresentaram maior variação em termos de formato e conteúdo, sugerindo a falta de um modelo unificado. Perguntar para Tati

Construção e Padronização dos PEIs

Os PEIs da rede municipal foram geralmente construídos seguindo uma padronização que incluía:

***Avaliação Inicial Detalhada:** Uma avaliação abrangente das habilidades e necessidades do aluno.

***Definição de Metas SMART:** Metas específicas, mensuráveis, atingíveis, relevantes e temporais.

***Estratégias de Intervenção:** Planos detalhados de intervenções pedagógicas e adaptações curriculares.

***Monitoramento e Revisão:** Procedimentos claros para o monitoramento contínuo e a revisão periódica do PEI.

Por outro lado, na rede estadual, a falta de padronização levou a inconsistências na forma como os PEIs foram elaborados e implementados. Alguns PEIs estaduais careciam de metas claras ou estratégias detalhadas, o que pode dificultar a eficácia das intervenções planejadas.

Necessidades de Adaptação

Dos 70 PEIs analisados:

- **Adaptação Profunda e Total:** 40 alunos (57%) necessitam de adaptações profundas e totais no currículo. Estas adaptações incluem modificações significativas no conteúdo, métodos de ensino e materiais utilizados, para assegurar que esses alunos possam acessar o currículo de maneira significativa. Esses alunos apresentam necessidades complexas que requerem intervenções intensivas e suporte contínuo.
- **Adaptação Parcial:** 30 alunos (43%) necessitam de adaptações parciais. Essas adaptações incluem ajustes menores, como alterações na forma de apresentação do conteúdo, tempo adicional para a realização de tarefas e suporte adicional durante as atividades. Esses alunos conseguem acompanhar parte do currículo regular com algumas modificações.

Enfoque no Processo Socioemocional

A inclusão do desenvolvimento socioemocional como um componente essencial nos PEIs foi uma prática consistente, especialmente na rede municipal. A literatura destaca a importância de apoiar o desenvolvimento socioemocional dos alunos com TEA para promover a inclusão efetiva e o sucesso escolar (WEIZENMANN, *et al.*, 2020). Muitos PEIs identificaram objetivos específicos, como o desenvolvimento de habilidades sociais, a melhoria da comunicação emocional e a redução de comportamentos desafiadores. Estratégias para alcançar esses objetivos incluíam o uso de histórias sociais, ensino explícito de habilidades sociais e programas de regulação emocional.

Arremate

A análise dos PEIs das crianças autistas no município de Jaraguá-GO revela um panorama de dedicação e desafios. Enquanto muitos aspectos positivos, como a personalização do ensino e o foco no desenvolvimento socioemocional, são evidentes, a falta de padronização na rede estadual de ensino e as variações na qualidade dos PEIs destacam áreas que necessitam

de melhorias. A padronização dos PEIs e a implementação de melhores práticas de avaliação e monitoramento são passos cruciais para garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial.

5.5 – Triangulação e Discussão dos dados: entrevistas com o corpo docente, grupos focais, documentos escolares

5.5.1 - Estratégia de triangulação dos dados

Neste estudo, o foco na triangulação é justificado pela natureza multifacetada do vínculo afetivo entre as crianças autistas e o espaço escolar (topofilia). A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve aspectos pedagógicos, estruturais e emocionais, que podem ser melhor compreendidos quando observados sob diferentes lentes. A triangulação permite verificar se os dados provenientes de cada uma das fontes se reforçam ou revelam diferentes dimensões do fenômeno.

Fontes de Dados e sua Contribuição para a Triangulação

- **Questionário com o Corpo Docente:** As entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes fornecem percepções diretas sobre as práticas pedagógicas inclusivas, desafios e oportunidades no processo de inclusão de crianças autistas. Os docentes, por estarem em contato direto com os alunos, oferecem uma visão prática e experiencial sobre como o ambiente escolar favorece (ou não) o pertencimento dessas crianças. O roteiro das entrevistas foi desenvolvido para explorar temas como a interação social no ambiente escolar, os recursos de apoio disponíveis e as estratégias pedagógicas específicas voltadas para alunos com TEA. Esse conjunto de dados qualitativos capta as nuances das práticas docentes e suas percepções sobre o impacto das mesmas.
- **Análise Documental:** A análise dos Relatórios Escolares Individuais (REIs), dos Planos Educacionais Individuais (PEIs) e das atividades avaliativas de português e matemática fornece uma visão mais objetiva e longitudinal sobre a implementação das práticas inclusivas. Documentos escolares permitem verificar se o que foi relatado nas entrevistas pelos docentes está refletido de forma consistente na documentação formal. Além disso, esses registros revelam padrões de evolução no desenvolvimento das crianças autistas e a adequação das

práticas pedagógicas ao longo do tempo. A triangulação com esses documentos traz uma validação factual às percepções subjetivas captadas nas entrevistas.

- **Grupos Focais:** Os grupos focais foram organizados com o intuito de criar um espaço de reflexão coletiva entre docentes e especialistas sobre as práticas inclusivas. Nesses encontros, discutiu-se os desafios e as oportunidades previamente mencionados nas entrevistas, assim como os dados obtidos na análise documental. A interação entre os participantes e suas trocas de experiências contribuem para uma reflexão mais rica e profunda sobre as práticas inclusivas. Os grupos focais, assim, fornecem uma terceira camada de dados, validando e ampliando os resultados obtidos nas entrevistas e nos documentos.

Desafios e Potenciais Conflitos de Dados

Um aspecto importante a ser considerado na triangulação é a possibilidade de surgirem discrepâncias entre as diferentes fontes de dados. É comum que as percepções subjetivas dos docentes, captadas nos questionários e nos grupos focais, não correspondam inteiramente aos registros objetivos encontrados nos documentos escolares. Tais discrepâncias não enfraquecem a pesquisa; pelo contrário, representam oportunidades para explorar nuances que possam passar despercebidas em uma única fonte de dados. Como destaca Flick (2004), a triangulação não tem o propósito de encontrar correspondências perfeitas entre as fontes, mas de explorar a complementaridade e as divergências para gerar um entendimento mais profundo do fenômeno.

Nesse sentido, a análise crítica das divergências entre dados provenientes de entrevistas, documentos e grupos focais permitirá que questões como a implementação das políticas inclusivas e o sentimento de pertencimento das crianças autistas sejam analisadas sob diferentes perspectivas, garantindo que os resultados reflitam a complexidade do ambiente escolar e da inclusão.

Para compreender de maneira abrangente os resultados desta pesquisa com a triangulação dos dados coletados por meio de questionários, grupos focais e análise de documentos escolares, incluindo avaliações, relatórios e Planos Educacionais Individuais (PEIs), foi estruturada a tabela 21 que sintetiza as percepções positivas e as dificuldades encontradas em cada uma dessas fontes de dados. Esta abordagem permite uma visão mais detalhada e rica sobre como a escola pode se tornar um espaço de pertencimento para crianças autistas, ao identificar

práticas fecundas e áreas que necessitam de melhorias. Esse aparelhamento é essencial para a discussão dos resultados, pois evidencia tanto os avanços significativos quanto os desafios persistentes, proporcionando uma base concreta para a proposição de estratégias que fortaleçam o vínculo afetivo das crianças autistas com o ambiente escolar, conforme o conceito de topofilia.

Tabela 21- Percepções positivas e dificuldades encontradas pelo corpo docente diante da triangulação dos dados coletados (entrevistas, grupos focais e documentos escolares)

Fonte de Dados	Percepções Positivas	Dificuldades Encontradas
Entrevistas	1. Engajamento dos educadores: "Os professores demonstram um grande interesse em adaptar suas práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades das crianças autistas."	1. Falta de recursos e infraestrutura: "Ainda enfrentamos dificuldades significativas em termos de recursos materiais e infraestrutura adequada para atender as necessidades específicas das crianças autistas."
	2. Apoio das famílias: "As famílias têm se mostrado bastante colaborativas e engajadas no processo de inclusão, o que facilita muito o trabalho dos educadores."	2. Desafios na formação de professores: "Embora haja cursos de formação, muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com as particularidades do TEA."
	3. Formação continuada: "Os cursos de formação continuada oferecidos aos professores têm sido fundamentais para aprimorar as práticas inclusivas."	3. Preconceito e falta de sensibilização: "Ainda há um certo preconceito e falta de sensibilização por parte de alguns membros da comunidade escolar, o que dificulta a plena inclusão."
Grupos Focais	1. Engajamento dos educadores: "Os educadores estão sempre em busca de novas estratégias e técnicas para facilitar a inclusão."	1. Falta de recursos e infraestrutura: "A carência de materiais didáticos específicos e a necessidade de adaptações no ambiente escolar."
	2. Formação continuada: "A formação específica em TEA trouxe uma nova perspectiva e maior segurança para os educadores."	2. Preconceito e falta de sensibilização: "É crucial trabalhar na sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e funcionários."
Documentos Escolares	1. Avaliações: "As avaliações mostram um progresso significativo das crianças autistas, evidenciando a eficácia de práticas inclusivas."	1. Relatórios: "Os relatórios indicam a necessidade de recursos adicionais e suporte contínuo para atender às necessidades das crianças autistas."
	2. Relatórios: "Os relatórios escolares destacam a colaboração positiva entre professores e pais na implementação de estratégias inclusivas."	2. PEIs (Planos Educacionais Individuais): "Os PEIs revelam desafios na personalização do ensino devido à falta de formação específica e recursos adequados."
	3. PEIs (Planos Educacionais Individuais): "Os PEIs mostram que as crianças autistas têm objetivos claros e personalizados, promovendo seu desenvolvimento educacional e social."	3. Avaliações: "As avaliações também destacam a necessidade de capacitação contínua dos professores para lidar com as demandas educacionais específicas das crianças autistas."

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A tabela resume os principais pontos destacados em cada uma das fontes de dados, organizando as percepções positivas e as dificuldades encontradas. A apreciação desses dados não apenas confirmou a existência de esforços contínuos e variados para a inclusão escolar, mas também destacou a importância das escolas como espaços de pertencimento para essas crianças, utilizando o conceito de topofilia para ilustrar esse fenômeno.

Descobertas e Análises

⇒ Engajamento dos Educadores

A análise dos dados destacou o profundo engajamento dos educadores na adaptação de suas práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades das crianças autistas. As entrevistas revelaram que os professores estão constantemente buscando novas estratégias e técnicas inclusivas, evidenciando um compromisso significativo com a educação inclusiva (MANTOAN, 2003). Nos grupos focais, os participantes relataram a importância da formação continuada, que trouxe uma nova perspectiva e maior segurança para os educadores. Documentos escolares corroboram esses achados, mostrando que os relatórios escolares e os Planos Educacionais Individuais (PEIs) refletem práticas pedagógicas diferenciadas e personalizadas, essenciais para o desenvolvimento das crianças autistas (MEC, 2008).

⇒ Apoio das Famílias

O apoio das famílias emergiu como um fator crucial para o sucesso das estratégias inclusivas. As entrevistas destacaram a colaboração e o engajamento das famílias no processo de inclusão, facilitando o trabalho dos educadores (CAMARGO, *et al*, 2020). Nos grupos focais, a presença ativa dos pais foi considerada fundamental, reforçando a importância da parceria entre escola e família. Documentos escolares revelaram um aumento na participação dos pais nas reuniões e atividades escolares, indicando um fortalecimento dessa parceria vital para a inclusão efetiva.

⇒ Formação Continuada

A formação continuada foi amplamente reconhecida como essencial para aprimorar as práticas inclusivas. As entrevistas e grupos focais enfatizaram a necessidade de formação específica em Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tem proporcionado aos educadores uma maior compreensão e competência para lidar com as necessidades das crianças autistas

(SCHMIDT E BOSA, 2003). Os documentos escolares destacam a implementação de objetivos claros e personalizados nos PEIs, refletindo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nas formações (MEC, 2008).

⇒ **Criação de Ambientes Acolhedores**

A criação de ambientes acolhedores e adaptados nas escolas foi identificada como uma prática constante e fundamental para a inclusão das crianças autistas. As entrevistas ressaltaram o compromisso das escolas em promover uma cultura de aceitação e respeito às diferenças (FREIRE, 1987). Nos grupos focais, a importância de espaços seguros e adaptados foi amplamente discutida, reforçando a necessidade de ambientes que incentivem a participação de toda a comunidade escolar. Documentos escolares corroboram essa visão, destacando a criação de ambientes físicos e emocionais que suportam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças autistas (MEC, 2008).

O conceito de topofilia, que se refere ao sentimento de afeto e ligação emocional que as pessoas desenvolvem em relação a determinados lugares (TUAN, 1974), é particularmente relevante para entender o papel das escolas como espaços de pertencimento para crianças autistas em Jaraguá-GO. As descobertas indicam que as escolas não são apenas locais de aprendizado, mas também espaços onde as crianças autistas desenvolvem um forte senso de pertencimento e conexão emocional. Os diversos ambientes escolares, como jardins, bibliotecas, salas de recursos e quadras de esporte, foram frequentemente mencionados como espaços altamente valorizados pelas crianças autistas. Esses locais não apenas proporcionam um ambiente estimulante e seguro, mas também promovem o bem-estar emocional e a integração social das crianças.

Os grupos focais revelaram que a utilização desses espaços para atividades sensoriais e recreativas é uma prática eficaz para fortalecer o elo afetivo das crianças com a escola. A criação de ambientes adaptados e acolhedores contribui significativamente para que as crianças autistas se sintam parte da comunidade escolar, desenvolvendo uma relação de topofilia com esses espaços.

⇒ **Implicações e Recomendações**

As descobertas da triangulação dos dados ressaltam a importância de políticas educacionais que continuem a apoiar a formação continuada dos educadores, o engajamento das

famílias e a criação de ambientes escolares acolhedores e adaptados. É essencial que as escolas de Jaraguá-GO invistam em recursos materiais e humanos para sustentar essas práticas inclusivas (MANTOAN, 2003).

Recomenda-se a ampliação dos programas de formação continuada, com foco específico nas melhores práticas para a inclusão de crianças autistas (SCHMIDT E BOSCA, 2003). Além disso, é crucial fortalecer as parcerias entre escolas e famílias, promovendo uma comunicação eficaz e uma colaboração contínua. A criação de mais espaços adaptados dentro das escolas e a implementação de tecnologias assistivas são medidas essenciais para garantir que as práticas inclusivas sejam efetivas e sustentáveis.

A triangulação dos dados evidenciou que as escolas de Jaraguá-GO estão avançando significativamente na inclusão de crianças autistas, criando espaços de pertencimento onde essas crianças podem desenvolver relações de topofilia. O compromisso dos educadores, o apoio das famílias, a formação continuada e a criação de ambientes acolhedores são pilares fundamentais para uma educação inclusiva e de qualidade. Com investimentos contínuos e políticas adequadas, é possível fortalecer ainda mais essas práticas, assegurando que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

5.6 - Análise da Topofilia Escolar nas Experiências de Pais de Crianças Autistas

Para iniciar a análise das entrevistas com os pais de crianças autistas, é essencial compreender como a topofilia, ou a ligação afetiva com o ambiente escolar, se manifesta no contexto dessas famílias. Utilizando entrevistas semiestruturadas como principal instrumento, buscou-se explorar o entendimento dos pais sobre a conexão afetiva de seus filhos com o ambiente escolar, visando captar percepções e sentimentos dos pais acerca das interações de seus filhos com o espaço físico da escola, com seus colegas e com o corpo docente. Através dessas narrativas, tencionou-se, também, identificar elementos que contribuem para a criação de um vínculo positivo com o ambiente escolar e como esses fatores podem influenciar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças autistas.

Dos 90 pais ou responsáveis consultados, 82 participaram ativamente respondendo à entrevista, proporcionando dados valiosos para a análise. Um dos pais informou que não queria responder, cinco alegaram falta de tempo e dois não foram encontrados. A alta taxa de participação (91,1%) reflete o engajamento e o interesse dos pais em contribuir para a melho-

ria das práticas de inclusão escolar, evidenciando a importância de considerar suas perspectivas e experiências no desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas.

Apesar da alta taxa de participação dos pais ou responsáveis (91,1%), a ausência de respostas de alguns (8,9%) pode ter introduzido limitações à pesquisa. A não participação de certos indivíduos pode afetar a representatividade dos dados coletados, resultando em uma possível distorção das percepções e experiências analisadas, a ausência de alguns respondentes pode levar à perda de informações cruciais, especialmente em estudos que dependem fortemente de relatos pessoais e subjetivos (CRESWELL, 2014). Neste estudo, a falta de resposta de um pai que não quis participar, cinco que alegaram falta de tempo e dois que não foram encontrados pode ter limitado a abrangência das conclusões sobre as percepções dos pais em relação à inclusão escolar de seus filhos autistas. Ainda assim, a participação majoritária oferece uma base sólida e consistente para análise, mesmo reconhecendo as limitações impostas pela não participação de todos.

Para compreender de maneira mais detalhada a conexão afetiva das crianças autistas com o ambiente escolar, as perguntas foram organizadas em quatro categorias principais, cada uma com um enfoque específico. A tabela 22, exposta a seguir, apresenta essas categorias, descrevendo as perguntas correspondentes e explicando a importância de cada uma na análise do vínculo afetivo com a escola. Essas categorias abrangem desde informações gerais e observações sobre o comportamento e preferências das crianças, até a reflexão sobre a influência dessa conexão no aprendizado e bem-estar, bem como sugestões para melhorias no ambiente escolar. Essa estrutura permite uma visão holística e aprofundada das experiências e percepções dos pais, facilitando a identificação de áreas chave para o fortalecimento da inclusão e apoio às crianças autistas nas escolas públicas de Jaraguá-GO e para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 perguntas.

Tabela 22- Categorias e descrição das perguntas realizadas nas entrevistas com os pais/responsáveis pelos alunos autistas matriculados nas escolas que fazem parte do recorte amostral

Categoria	Descrição das Perguntas	Importância para a Compreensão do Vínculo Afetivo com a Escola
Informações Gerais	Codificação de identificação, Relação com a Criança (Pai/Mãe/Responsável), Idade da Criança Autista,	Esta categoria fornece o contexto necessário para entender a dinâmica familiar e escolar, permitindo uma análise mais precisa e personalizada das respostas fornecidas nas demais categorias.

Percepção da Conexão Afetiva da Criança com o Ambiente Escolar	Comportamento da Criança na Escola (reação ao ir para a escola, conexão com espaços específicos), Preferências e Desconfortos (lugares/atividades preferidas ou evitadas), Experiências Positivas (relatos de eventos positivos e seu impacto emocional)	Ajuda a identificar como as crianças autistas se relacionam emocionalmente com o ambiente escolar, revelando as áreas de conforto e desconforto, além das experiências que contribuem para um bem-estar positivo e para o fortalecimento do vínculo afetivo.
Importância da Conexão Afetiva na Experiência Escolar	Influência na Aprendizagem (impacto no aprendizado e desempenho), Bem-Estar e Sentimento de Pertencimento (contribuição para o bem-estar emocional e pertencimento)	Esta categoria destaca a relação direta entre a conexão afetiva e o desempenho acadêmico e emocional da criança, mostrando como a segurança emocional pode influenciar positivamente o aprendizado e a socialização.
Reflexão e Sugestões	Reflexão sobre a Importância do Ambiente Escolar (importância para o desenvolvimento e felicidade, aspectos relevantes), Sugestões para Melhorias (melhorias propostas, facilitação da conexão afetiva)	Proporciona reflexões sobre as percepções dos pais a respeito do papel da escola no desenvolvimento de seus filhos, bem como sugestões práticas para melhorar a experiência escolar e fortalecer o vínculo afetivo das crianças autistas com a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A categoria sobre as informações gerais das crianças autistas e seus responsáveis, incluindo a codificação de identificação, a relação com a criança (pai, mãe ou responsável) e a idade da criança autista, foi detalhadamente descrita na seção de metodologia. Essas informações básicas são essenciais para contextualizar a amostra estudada e garantir que a análise subsequente dos dados seja realizada de maneira precisa e contextualizada. Ao incluir essas informações na metodologia, podemos estabelecer um perfil demográfico claro e compreender melhor as particularidades de cada caso, o que é fundamental para uma análise mais aprofundada e personalizada das experiências relatadas.

A inclusão dessas informações na metodologia, e não nos resultados e discussões, justifica-se pela necessidade de delinear o quadro geral da pesquisa desde o início. Segundo Creswell (2014), a apresentação clara dos dados demográficos e contextuais na metodologia permite uma compreensão mais potente das análises posteriores, avaliando que as interpretações dos resultados estejam bem fundamentadas. Além disso, Yin (2018) destaca que a contextualização adequada dos participantes é crucial para a validade e confiabilidade da pesquisa qualitativa. Dessa forma, ao situar essas informações na metodologia, assegura-se que os resultados e discussões se concentrem diretamente nas percepções e experiências dos pais,

facilitando uma análise mais focalizada e relevante do vínculo afetivo das crianças autistas com o ambiente escolar.

A abordagem categorizada permite uma compreensão mais sistemática e organizada dos dados, garantindo que cada aspecto relevante da experiência das crianças autistas no ambiente escolar seja adequadamente abordado. De acordo com Krueger e Casey (2014), a análise temática categorizada facilita a identificação de padrões e temas recorrentes, permitindo uma interpretação mais coerente e significativa dos dados qualitativos. Além disso, essa estrutura evita a fragmentação dos dados que pode ocorrer quando as perguntas são analisadas individualmente e de forma aleatória.

A análise por categoria é particularmente importante no contexto desta pesquisa, pois permite explorar de maneira mais aprofundada e integrada as diversas dimensões do vínculo afetivo das crianças autistas com a escola. Como sugerem Patton (2002) e Creswell (2014), categorizar as respostas ajuda a revelar relações complexas entre diferentes aspectos das experiências escolares, proporcionando uma visão mais holística. Assim, este tópico será dividido em três partes correspondentes às categorias principais: Percepção da Conexão Afetiva da Criança com o Ambiente Escolar, Importância da Conexão Afetiva na Experiência Escolar, e Reflexão e Sugestões. Esta divisão assegura que cada categoria seja examinada em profundidade, permitindo uma análise abrangente e detalhada das percepções dos pais e das dinâmicas afetivas que influenciam a qualidade de vida e a inclusão das crianças autistas nas escolas públicas de Jaraguá-GO.

5.6.1 - Percepção da Conexão Afetiva da Criança com o Ambiente Escolar

A análise da percepção da conexão afetiva da criança com o ambiente escolar é fundamental no contexto desta pesquisa, pois aborda diretamente como as crianças autistas se relacionam emocionalmente com o ambiente escolar. Esse vínculo afetivo é categórico para o desenvolvimento emocional e social das crianças, influenciando significativamente sua experiência e bem-estar na escola. De acordo com Goodenow (1993), a sensação de pertencimento e aceitação em um ambiente educacional é um fator determinante para o engajamento e o sucesso acadêmico dos alunos. Para crianças autistas, essa conexão afetiva pode ser ainda mais vital, pois elas frequentemente enfrentam desafios adicionais na adaptação a novos ambientes e na interação social.

A importância desta categoria reside na sua capacidade de revelar como diferentes aspectos do ambiente escolar, como espaços físicos específicos, atividades e interações com colegas e professores, impactam a estabilidade emocional das crianças autistas. Conforme apontado por Baumeister e Leary (1995), a necessidade de pertença é uma motivação humana fundamental, e para crianças autistas, sentir-se conectadas e seguras na escola pode melhorar significativamente sua capacidade de aprendizagem e participação social. Ao explorar a percepção dos pais sobre a conexão afetiva de seus filhos com a escola, esta pesquisa busca identificar elementos específicos que podem ser fortalecidos para promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Isso não só contribui para a melhoria do desempenho escolar, mas também para o desenvolvimento integral das crianças autistas, conforme destacado por pesquisadores como Wong, *et al.* (2015), que enfatizam a importância de ambientes educacionais inclusivos e emocionalmente seguros.

A reação das crianças autistas ao ir para a escola é um indicador significativo de seu conforto no ambiente escolar. Das respostas coletadas, observou-se uma variedade de reações que refletem as diferentes experiências individuais das crianças. Muitos pais descreveram reações positivas, destacando sentimentos de entusiasmo e felicidade ao ir para a escola. Essas crianças demonstraram uma aceitação crescente do ambiente escolar, o que sugere uma adaptação bem-sucedida e uma conexão afetiva positiva. Como destacado por Goodenow (1993), a sensação de pertencimento e aceitação em um ambiente educacional é decisiva para o engajamento e sucesso acadêmico.

No entanto, alguns pais relataram reações de ansiedade ou resistência, especialmente nos primeiros dias de escola ou após longos períodos de férias. Essas reações podem estar ligadas a desafios na transição e na adaptação a novas rotinas, comuns entre crianças autistas devido a sua necessidade de previsibilidade e estrutura (MESIBOV, *et al.*, 2004). É importante que as escolas reconheçam esses desafios e implementem estratégias de suporte para facilitar a transição, como a criação de horários visuais e a preparação antecipada das crianças para mudanças na rotina. Quando questionados sobre a existência de uma conexão especial com algum espaço específico da escola, muitos pais notaram que seus filhos demonstram uma preferência clara por determinados ambientes.

Reações ao Ir para a Escola

Os relatos dos pais indicaram uma variedade de reações das crianças autistas ao irem para a escola. Enquanto alguns pais observaram uma aceitação positiva e entusiasmo em seus filhos, outros mencionaram resistência e ansiedade. Alguns pais relataram que seus filhos ficam muito animados para ir à escola, especialmente nos dias em que há atividades na sala de recursos. Por outro lado, outros mencionaram que seus filhos ainda choram algumas vezes ao se despedirem, principalmente depois de um fim de semana em casa. Esses relatos destacam a importância de um ambiente escolar que compreenda e responda às necessidades emocionais das crianças autistas, conforme discutido por Mesibov, *et al.*, (2004), que ressaltam a importância da previsibilidade e consistência no ambiente escolar para crianças com TEA.

Para algumas crianças autistas, a escola representa um ambiente de segurança e previsibilidade, onde espaços como a sala de recursos são associados a sentimentos positivos e conforto, refletindo um forte topofilia. Por outro lado, a resistência e a ansiedade observadas em outras crianças podem ser entendidas através da lente de Milton Santos, que vê o espaço não apenas como um local físico, mas como um conjunto de relações sociais e simbólicas (SANTOS, 1996). Quando essas crianças encontram um ambiente escolar que não atende às suas necessidades sensoriais e emocionais, o espaço escolar pode se tornar opressor e desconfortável. Assim, a experiência escolar das crianças autistas é profundamente moldada pela qualidade das relações que estabelecem com os diferentes ambientes escolares e pelas significações atribuídas a esses espaços, influenciando suas reações emocionais e comportamentais ao ir para a escola.

Conexão com Espaços Específicos da Escola

Diversos pais identificaram que seus filhos demonstram uma conexão especial com certos espaços da escola. A sala de recursos foi mencionada repetidamente como um local de conforto e preferência. Os pais observaram que seus filhos se sentem muito à vontade na sala de recursos, provavelmente devido às atividades que gostam e ao ambiente mais calmo. Essa observação está alinhada com estudos que mostram que ambientes sensorialmente adequados e adaptados podem ser especialmente benéficos para crianças autistas.

Segundo Tuan (1974), a topofilia envolve a ligação afetiva e emocional entre indivíduos e lugares, o que se reflete nas preferências das crianças por ambientes que proporcionam conforto e segurança. A sala de recursos, frequentemente mencionada pelos pais como um espaço de tranquilidade e prazer para seus filhos, exemplifica essa ligação emocional positiva,

onde as crianças sentem-se acolhidas e compreendidas. Paralelamente, na concepção de Santos (1996) o espaço na sua perspectiva social está carregado de significados e relações o que ilustra a declaração dos pais sobre a preferência das crianças por um ambiente, podendo ser vista como resultado de um espaço que não é apenas fisicamente adequado, mas também socialmente construído para atender às suas necessidades específicas. Esses espaços, portanto, não são neutros; eles são moldados e reconfigurados pelas interações e experiências das crianças, tornando-se locais de refúgio e conforto. Assim, a conexão afetiva com espaços específicos da escola revela a complexa interação entre o ambiente físico e as relações sociais e emocionais que nele se desenvolvem.

Preferências por Atividades e Ambientes

As atividades e ambientes preferidos variaram significativamente entre as crianças. Alguns pais notaram que seus filhos preferem atividades estruturadas e previsíveis, como a hora da leitura ou das artes. Eles relataram que seus filhos adoram a hora da leitura porque podem ouvir histórias e ver as figuras dos livros, outros pais destacaram o pátio e o parquinho como locais de preferência devido à liberdade e oportunidade de movimento. Essas preferências refletem a necessidade de um equilíbrio entre atividades estruturadas e momentos de relaxamento e lazer para atender às diferentes necessidades das crianças autistas.

A conexão emocional influencia como os indivíduos percebem e interagem com o ambiente ao seu redor (TUAN, 1974), no contexto dessa pesquisa, as crianças autistas frequentemente demonstram preferências por atividades estruturadas, como a hora da leitura, e por ambientes que proporcionam liberdade de movimento, como o pátio, porque esses espaços e atividades oferecem uma sensação de segurança e prazer. Essas preferências refletem a ligação afetiva com ambientes que são previsíveis e controláveis, permitindo que as crianças se sintam mais confortáveis e menos ansiosas. As preferências das crianças por certos ambientes e atividades também são moldadas pelas interações sociais e pela maneira como esses espaços são organizados e significados pela comunidade escolar, (SANTOS, 1996). Os espaços e atividades preferidas são aqueles que, através da prática cotidiana, se tornam carregadas de significados positivos e suportam as necessidades específicas das crianças autistas. Dessa forma, a análise das preferências por atividades e ambientes revela a complexa interseção entre a construção emocional do espaço e as dinâmicas sociais que o configuram.

Ambientes e Situações de Desconforto

Quase todos os pais relataram que seus filhos evitam ou demonstram desconforto em ambientes ruidosos e caóticos, como o refeitório ou durante os recreios. Eles mencionaram que as crianças ficam muito desconfortáveis na hora do recreio por causa do barulho e da quantidade de pessoas. Esse achado é consistente com a literatura que descreve a hipersensibilidade sensorial em crianças com TEA e a necessidade de ambientes calmos e organizados (OLIVEIRA E SOUZA, 2016).

Sentimentos de desconforto ou aversão podem surgir em ambientes que não proporcionam segurança e bem-estar emocional (TUAN, 1974). Ambientes ruidosos e caóticos, como refeitórios ou recreios, frequentemente mencionados pelos pais como fontes de desconforto para seus filhos, exemplificam lugares onde a ligação afetiva é negativa devido à sobrecarga sensorial e à falta de previsibilidade. Complementarmente, Santos (1996) ao categorizar o espaço como uma construção social composta por relações e significados, traz a luz o alinhamento com o desconforto das crianças que é amplificado pela maneira como esses ambientes são organizados e vivenciados socialmente. Espaços caóticos e barulhentos são percebidos como opressivos e desestabilizadores, refletindo a falta de adaptação às necessidades sensoriais e emocionais das crianças autistas. Assim, a análise dos ambientes e situações de desconforto revela como as interações entre o espaço físico e as relações sociais podem criar ambientes hostis que impactam negativamente o bem-estar das crianças, sublinhando a importância de um ambiente escolar adaptado e sensível às suas necessidades.

Experiências Positivas e Impacto no Bem-Estar Emocional

Os pais compartilharam várias experiências positivas que seus filhos tiveram na escola, muitas das quais estavam relacionadas a ambientes específicos e atividades preferidas. Relataram, por exemplo, que seus filhos participaram de apresentações de artes e músicas na sala de aula e ficaram muito felizes, falando mais do que o usual sobre isso em casa. Essas experiências positivas foram descritas como tendo um impacto significativo no bem-estar emocional das crianças, promovendo sentimentos de pertencimento e autoconfiança.

Os pais relataram que momentos em que seus filhos participaram de atividades como apresentações de artes e a hora da música na sala de aula resultaram em grande felicidade e aumento da comunicação em casa, ilustrando como essas experiências positivas em espaços específicos contribuem para o desenvolvimento emocional e social das crianças. As experiências positivas das crianças autistas são intensificadas quando os espaços escolares são organi-

zados de maneira a atender suas necessidades individuais, criando um ambiente que favorece a inclusão. Dessa forma, a análise das experiências positivas e seu impacto emocional revela a importância de criar e manter espaços que não apenas sejam fisicamente adequados, mas que também promovam interações sociais significativas e acolhedoras, fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças autistas.

Para fortalecer as discussões referentes aos resultados das entrevistas realizadas com os pais das crianças autistas, elaborou-se uma tabela com os pontos de destaque, o recorte das falas dos pais, o motivo da escolha dessas falas, o padrão identificado e as citações relevantes. A tabela 23 foi baseada nas respostas fornecidas pelos pais ou responsáveis.

Tabela 23- Pontos de destaque e recorte das respostas dos pais ou responsáveis entrevistados sobre a percepção da conexão afetiva da criança com o ambiente

Ponto de Destaque	Recorte das Falas dos Pais	Motivo da Escolha	Padrão Identificado	Citações Relevantes
Reação Positiva à Escola	"Ele vai para a escola feliz e ansioso para ver os amigos	Demonstra a aceitação e entusiasmo da criança em relação ao ambiente escolar, indicando uma adaptação bem-sucedida.	Muitas crianças autistas se sentem felizes e ansiosas para ir à escola, sugerindo uma conexão afetiva positiva com o ambiente escolar.	Goodenow (1993) - A sensação de pertencimento e aceitação em um ambiente educacional é crucial para o engajamento e sucesso acadêmico.
	"Ela acorda animada todos os dias, sempre perguntando quando é hora de ir para a escola.			
Reação de Ansiedade ou Resistência	"No início, ele chorava muito e resistia a sair de casa, mas isso melhorou com o tempo."	Destaca os desafios iniciais na transição e adaptação ao ambiente escolar, comuns entre crianças autistas.	Algumas crianças autistas mostram resistência inicial e ansiedade, mas essas reações podem diminuir com o tempo e o apoio adequado.	Mesibov, <i>et al.</i> , (2004) - As crianças autistas frequentemente enfrentam desafios na adaptação a novos ambientes devido à necessidade de previsibilidade e estrutura.
	"Ela fica nervosa e às vezes se recusa a sair do carro na chegada à escola."			
Preferência por Espaços Específicos	"Ele adora a biblioteca. É o lugar onde ele se sente mais tranquilo e pode se concentrar."	Ilustra a importância de espaços específicos que proporcionam conforto e segurança emocional para a criança.	A biblioteca é frequentemente mencionada como um espaço preferido, sugerindo que ambientes tranquilos são benéficos para o bem-estar das crianças autistas.	Lopes e Vieira (2020) - Crianças autistas muitas vezes têm interesses especiais e se sentem mais confortáveis em ambientes tranquilos e previsíveis.
	"A sala de recursos é o lugar preferido dela, onde ela pode ficar tranquila e se sentir segura."			

Evitação de Ambientes Barulhentos	"Ele evita o recreio porque é muito barulhento e cheio de gente."	Evidencia os desafios sensoriais enfrentados pelas crianças autistas em ambientes movimentados e barulhentos.	Muitas crianças autistas evitam ambientes barulhentos, como o recreio, devido à sobrecarga sensorial.	Mattos (2019) - A sobrecarga sensorial em ambientes barulhentos pode impactar negativamente o comportamento e o bem-estar das crianças autistas.
	"Ela não gosta de ir a cantina pegar o lanche por causa do barulho e da confusão."			

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise das respostas descritas acima revela dados importantes sobre a conexão afetiva ou topofilia das crianças autistas com o ambiente escolar (TUAN, 1974). As falas dos pais destacam tanto reações positivas quanto desafios enfrentados por seus filhos ao ir para a escola, sublinhando a importância de um ambiente inclusivo e acolhedor. Os relatos de pais que mencionaram a alegria e a animação de seus filhos ao ir para a escola indicam uma forte conexão afetiva positiva com o ambiente escolar. Essas crianças, que demonstram entusiasmo e felicidade, beneficiam-se de um ambiente que promove segurança emocional e bem-estar, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável e o sucesso acadêmico (GOODENOW, 1993). Por outro lado, as reações de ansiedade e resistência iniciais relatadas por outros pais enfatizam a necessidade de um suporte adequado durante o período de transição e adaptação, que é crítico para crianças autistas devido à sua necessidade de previsibilidade e estrutura (MESIBOV, *et al.*, 2004).

A conexão especial que muitas crianças têm com espaços específicos, como a biblioteca e a salas de recursos, demonstra a importância de ambientes controlados e tranquilos para o conforto sensorial e emocional das crianças autistas. Estes espaços proporcionam um refúgio onde elas podem se sentir seguras e focadas, o que reforça a teoria da topofilia. Em contrapartida, a evitação de ambientes barulhentos como o recreio e o horário das refeições aponta para a necessidade de adaptações sensoriais para melhor acomodar as necessidades dessas crianças. As percepções dos pais e responsáveis são fundamentais para compreender como os elementos do ambiente escolar influenciam a experiência das crianças autistas. A consideração cuidadosa das suas necessidades sensoriais e emocionais é essencial para promover uma

conexão afetiva positiva com a escola, contribuindo para um ambiente educativo inclusivo e acolhedor (MATTOS, 2019).

5.6.2 – Importância da conexão afetiva na experiência escolar

A conexão afetiva desempenha um papel crucial na inclusão de crianças autistas na experiência escolar, pois contribui para a criação de um ambiente acolhedor e seguro que respeita as diferenças e que promova a participação ativa desses alunos. Quando as crianças autistas sentem que são aceitas e compreendidas por professores e colegas, elas se tornam mais propensas a se envolverem nas atividades escolares e a desenvolverem suas habilidades sociais e acadêmicas. Segundo Forlin, et al., (2013) a construção de relacionamentos positivos e de confiança entre educadores e alunos com autismo é fundamental para o sucesso da inclusão, pois ajuda a minimizar as barreiras emocionais e comportamentais que podem surgir no ambiente escolar. Além disso, um ambiente escolar que valoriza a conexão afetiva pode facilitar o desenvolvimento de estratégias de ensino personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno autista, promovendo um aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Quando as crianças autistas desenvolvem uma conexão afetiva com o ambiente escolar, elas são mais propensas a se sentir confortáveis e seguras, o que pode reduzir a ansiedade e melhorar seu envolvimento nas atividades diárias. A topofilia pode ser estimulada por meio de práticas que valorizam a individualidade e promovem o senso de pertencimento, como a personalização dos espaços de aprendizagem e a criação de rotinas que respeitam as necessidades sensoriais e emocionais das crianças autistas. De acordo com Tuan (1974), a ligação emocional com um lugar pode transformar a maneira como os indivíduos percebem e interagem com esse espaço, tornando a escola um ambiente mais inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Assim, ao promover a topofilia, as escolas podem não apenas melhorar a experiência escolar das crianças autistas, mas também enriquecer a dinâmica social e cultural de toda a comunidade escolar.

A análise e discussão dos resultados das respostas dos pais e responsáveis destacam a importância da conexão afetiva na experiência escolar de crianças autistas, evidenciando como essa relação impacta diretamente a inclusão desses alunos. Os dados coletados sugerem que quando as crianças autistas desenvolvem vínculos emocionais positivos com seus professores e colegas, elas se sentem mais seguras e motivadas para participar das atividades escolares, contribuindo para seu desenvolvimento social e acadêmico (FORLIN, *et al.*, 2013). Além

disso, a percepção dos pais sobre o ambiente escolar reflete a ideia de topofilia, onde um espaço que valoriza e respeita as diferenças individuais promove um senso de pertencimento e identidade nas crianças autistas (TUAN, 1974). Ao considerar essas perspectivas, a discussão se concentrará em como a conexão afetiva podem impactar nas experiências escolares para fomentar relações afetivas positivas e fortalecer o vínculo das crianças autistas com o ambiente escolar, garantindo uma inclusão efetiva e enriquecedora para todos os envolvidos.

A maioria dos entrevistados ressaltou que a relação emocional de seus filhos com o ambiente escolar é um fator determinante para o aprendizado. Muitos pais observam que, quando as crianças se sentem emocionalmente ligadas à escola, elas demonstram maior interesse e engajamento nas atividades acadêmicas. Isso está alinhado com pesquisas que mostram como o suporte emocional pode potencializar o desempenho acadêmico ao criar um ambiente de aprendizado seguro e motivador.

Além disso, os pais perceberam uma correlação entre a conexão afetiva e o desempenho acadêmico de seus filhos. Eles relataram que, nos períodos em que seus filhos se sentem mais conectados ao ambiente escolar, há uma melhora notável na concentração e na participação durante as aulas. Essa conexão emocional parece atuar como um facilitador do aprendizado, ajudando as crianças a superarem desafios e a se envolverem de forma mais significativa com o conteúdo escolar. Muitos relataram que essa relação ajuda a criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde seus filhos se sentem parte integrante da comunidade escolar. Essa sensação de pertencimento é crucial, pois promove a aceitação e reduz sentimentos de isolamento. Conforme o conceito de topofilia, um vínculo emocional positivo com o espaço pode enriquecer a experiência vivida, reforçando o apego ao ambiente escolar e melhorando o bem-estar geral dos alunos (TUAN, 1974).

Por fim, os relatos indicam mudanças significativas na autoestima e na interação social das crianças devido à conexão afetiva com a escola. Os pais observaram que, quando seus filhos se sentem emocionalmente conectados, há um aumento na confiança e na disposição para interagir com os colegas. Essas melhorias são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, pois a autoestima e as habilidades sociais são essenciais para o sucesso acadêmico e para a formação de relações saudáveis. Portanto, fomentar um ambiente escolar que valorize a construção de laços afetivos pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o crescimento integral de crianças autistas, beneficiando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu desenvolvimento social e emocional.

Para complementar a análise dos resultados das entrevistas com os pais de crianças autistas, foi elaborada uma tabela que sintetiza os principais pontos de destaque observados nas respostas. A tabela apresenta recortes das falas dos pais, ilustrando como a conexão afetiva no ambiente escolar influencia aspectos fundamentais da experiência educacional dessas crianças. Cada fala foi cuidadosamente escolhida para representar as percepções mais recorrentes e significativas dos pais, destacando o impacto da relação emocional com o ambiente escolar no aprendizado, desempenho acadêmico, sentimento de pertencimento, autoestima e interação social dos alunos. Além disso, a tabela 24 identifica padrões comuns nas respostas dos pais e alinha essas observações com citações relevantes da literatura acadêmica, reforçando a importância de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para o desenvolvimento integral das crianças autistas.

Tabela 24 - Pontos de destaque e recorte das respostas dos pais ou responsáveis entrevistados sobre a importância da conexão afetiva na experiência escolar

Ponto de Destaque	Recorte da Fala dos Pais	Motivo da Escolha da Fala	Padrão Observado	Citações Relevantes
Importância da Conexão Afetiva para o Aprendizado	"Quando meu filho se sente conectado à escola, ele participa mais das aulas e parece mais interessado em aprender."	Esta fala exemplifica como a conexão emocional impacta diretamente o engajamento e a motivação para o aprendizado.	Maior engajamento e motivação acadêmica quando há conexão afetiva.	Forlin, <i>et al.</i> , (2013). Relações positivas aumentam o engajamento acadêmico.
	"A professora do meu filho faz ele se sentir especial, e isso faz com que ele queira ir à escola e se esforçar mais."	Escolhida por mostrar como o apoio emocional específico de educadores pode motivar o aluno.	Valorização individual aumenta o desejo de aprender.	Mesibov, <i>et al.</i> , (2004). A atenção personalizada promove o engajamento escolar.
	"Meu filho responde muito melhor às atividades quando sente que é compreendido e respeitado por seus colegas."	Essa fala destaca a importância da aceitação pelos pares para o engajamento nas atividades escolares.	Compreensão e respeito dos colegas fortalecem o engajamento.	Tuan, Y.-F. (1974). O ambiente acolhedor aumenta a participação e interesse das crianças autistas.
Desempenho Acadêmico e Conexão Afetiva	"Notei que quando minha filha está feliz na escola, suas notas melhoraram e ela fica mais focada nas atividades."	Escolhida por ilustrar a percepção clara de melhorias no desempenho acadêmico associadas ao bem-estar emocional.	Melhoria no desempenho acadêmico com conexão afetiva forte.	Gray e Garand (1993). Conexões emocionais impactam positivamente o desempenho escolar.

	"Quando meu filho tem um bom relacionamento com a professora, ele se sente seguro e isso reflete nas suas notas."	Esta fala destaca o papel dos educadores na criação de um ambiente seguro e propício para o aprendizado.	Segurança emocional melhora o desempenho acadêmico.	Martins, et al., (2014). Professores empáticos melhoram os resultados acadêmicos.
	"A felicidade dele na escola parece estar diretamente ligada às suas conquistas acadêmicas. Ele aprende mais quando está feliz."	Esta fala ressalta a ligação entre a felicidade na escola e o sucesso acadêmico.	Felicidade e sucesso acadêmico estão interligados.	Tuan, Y.-F. (1974). Emoções positivas na escola promovem melhores resultados de aprendizagem.
Sentimento de Pertencimento e Bem-Estar	"Meu filho se sente parte da turma quando é bem recebido pelos colegas, o que faz ele querer ir para a escola todos os dias."	Destaca a importância do sentimento de pertencimento para o bem-estar emocional e a frequência escolar.	Aumento do sentimento de pertencimento e bem-estar geral com aceitação.	Tuan, Y.-F. (1974). Vínculos emocionais com o ambiente escolar promovem o bem-estar e a sensação de pertencimento.
	"Quando ele é incluído nas atividades, ele se sente como qualquer outro aluno, e isso faz um mundo de diferença para ele."	Essa fala ilustra como a inclusão nas atividades escolares reforça o sentimento de pertencimento.	Inclusão em atividades reforça pertencimento.	Martins, et al., (2014). Inclusão promove o bem-estar e pertencimento.
	"Ele gosta de estar na escola quando sente que tem amigos e é aceito, e isso reflete na sua felicidade diária."	Escolhida por destacar a relação entre amizades na escola e o bem-estar emocional diário.	Amizades na escola promovem bem-estar emocional.	Martins, et al., (2014). Laços sociais na escola são fundamentais para o bem-estar.
Mudanças na Autoestima e Interação Social	"Depois que meu filho começou a se sentir mais à vontade na escola, ele ficou mais confiante e começou a fazer mais amigos."	Esta fala foi escolhida por evidenciar mudanças positivas na autoestima e nas habilidades sociais relacionadas à conexão afetiva.	Aumento na autoestima e nas interações sociais com a conexão afetiva.	Martins, et al., (2014). Conexões emocionais são cruciais para o desenvolvimento social e emocional das crianças.
	"A confiança dele cresceu muito depois que ele fez amizade com um grupo de colegas. Agora ele até participa de apresentações."	Esta fala mostra como novas amizades podem impulsionar a confiança e a participação.	Amizades aumentam confiança e participação.	Camargo, et al., (2020). Amizades escolares fortalecem a autoestima e interação social.

	"Ver que ele está se enturmando e se sentindo aceito fez maravilhas para a sua autoestima."	Destaca o impacto positivo da aceitação social na autoestima de crianças autistas.	Aceitação social melhora a autoestima.	Tuan, Y.-F. (1974). A aceitação social na escola é essencial para a autoestima positiva.
--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os relatos dos pais reforçam consistentemente a importância da conexão afetiva no ambiente escolar para o desenvolvimento das crianças autistas. As falas indicam que a conexão emocional não apenas promove um ambiente de aprendizado mais eficaz, mas também melhora emocional, a autoestima e as habilidades sociais. A literatura apoia essas observações, destacando que as relações positivas entre alunos e professores, bem como a aceitação social entre os pares, são fundamentais para a inclusão e o sucesso acadêmico (FORLIN, et al., 2013).

Os padrões observados nas entrevistas ressaltam que a conexão afetiva cria um ciclo virtuoso, onde o engajamento emocional e o sentimento de pertencimento incentivam o desempenho acadêmico e a confiança social. Isso corrobora a ideia de que um ambiente escolar que valoriza as relações emocionais contribui para o desenvolvimento integral das crianças autistas, promovendo um espaço inclusivo e enriquecedor (TUAN, 1974). Ao considerar essas perspectivas, fica claro que fomentar laços afetivos no ambiente escolar não é apenas benéfico, mas essencial para apoiar o desenvolvimento acadêmico e emocional de crianças autistas, criando uma comunidade escolar mais acolhedora e inclusiva.

5.6.3 – Reflexões e sugestões dos pais ou responsáveis pelas crianças autistas

Na análise da última categoria das entrevistas realizadas com os pais de crianças autistas das 14 escolas de Jaraguá-GO, foram abordadas as reflexões dos pais sobre a importância do ambiente escolar e suas sugestões para melhorias. Esta categoria é fundamental para entender como o ambiente escolar pode influenciar o desenvolvimento emocional e acadêmico das crianças autistas, conforme discutido por autores como Santos (2002), que destacam a importância de um ambiente acolhedor e adaptado para o sucesso educacional e social desses alunos.

Os pais entrevistados enfatizaram a relevância de um ambiente escolar seguro e estável, onde seus filhos se sintam protegidos e compreendidos. Eles mencionaram que a aceitação por parte dos professores e colegas é crucial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, corroborando os achados de Lopes e Mendes (2021) sobre a importância da in-

clusão e aceitação no ambiente escolar. Além disso, a presença de apoio especializado foi frequentemente mencionada como essencial para o progresso acadêmico e emocional das crianças, alinhando-se às considerações de Oliveira e Souza (2016) sobre a necessidade de recursos especializados para atender às demandas específicas dos alunos autistas.

No que diz respeito às sugestões para melhorias, um tema recorrente foi a necessidade de formação continuada para os professores. Muitos pais sugeriram que os docentes deveriam receber treinamento específico sobre o autismo, o que está em consonância com as recomendações de Camargo, *et al.*, (2020) sobre a capacitação de professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Além disso, foi sugerida a adaptação do ambiente físico da escola para torná-lo mais sensorial e acolhedor, como a criação de salas de relaxamento ou áreas com menos estímulos. Por fim, os pais destacaram a importância de melhorar a comunicação entre a escola e as famílias, para que sejam informados regularmente sobre o progresso e as necessidades de seus filhos, refletindo as práticas recomendadas por Schimidt e Bosa (2003) para fortalecer a parceria entre escola e família. Em suma, as reflexões e sugestões dos pais revelam uma preocupação comum com o bem-estar emocional de seus filhos no ambiente escolar. Eles veem a escola não apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral, reforçando a importância de práticas inclusivas e adaptadas, conforme discutido por diversos autores na literatura sobre inclusão escolar.

Tabela 25 - Pontos de destaque e recorte das respostas dos pais ou responsáveis sobre as sugestões e reflexões finais

Ponto de destaque	Recorte da fala dos pais	Motivo das falas	Padrão nas falas	Citações que fortalecem
Ambiente Seguro e Estável	"Meu filho precisa se sentir seguro na escola para conseguir aprender."	Preocupação com a segurança emocional da criança como base para a aprendizagem.	A segurança emocional foi mencionada como fundamental para o bem-estar e sucesso escolar.	Amancio, <i>et al.</i> , (2021); Santos (2002)
	"Se ele não se sentir seguro, ele não quer ficar na escola, começa a chorar e pede para voltar para casa."			
Inclusão e Aceitação	"É importante que os colegas e professores entendam e aceitem meu filho como ele é."	A aceitação por parte da comunidade escolar é vista como essencial para a sociali-	Houve um consenso sobre a importância da aceitação e in-	Lopes e Mendes (2021)

	"Quando meu filho é aceito e incluído nas atividades, ele se sente parte do grupo e fica mais feliz."	zação.	clusão para o desenvolvimento social.	
Apoio Especializado	"Sem o apoio de especialistas, meu filho não consegue acompanhar as atividades."	A necessidade de suporte especializado para atender às demandas individuais das crianças.	A presença de profissionais capacitados foi considerada vital para o progresso acadêmico e emocional.	Oliveira e Souza (2016)
	"O apoio do terapeuta ocupacional na escola fez toda a diferença para o desenvolvimento do meu filho."			
Formação Continuada dos Professores	"Os professores precisavam entender melhor o autismo para saber lidar com meu filho."	Sugestão de que a formação específica dos professores poderia melhorar o apoio às crianças autistas.	A formação continuada foi amplamente recomendada como um meio de melhorar o ambiente escolar.	Camargo, <i>et al.</i> , (2020)
	"Eu sinto que, se os professores tivessem mais treinamento, poderiam ajudar mais meu filho."			
Adaptação do Ambiente Físico	"A escola poderia ter espaços mais tranquilos para meu filho relaxar."	Proposta de adaptação dos espaços escolares para atender melhor às necessidades sensoriais das crianças.	A adaptação do ambiente foi sugerida como uma forma de tornar a escola mais acolhedora e inclusiva.	Barry, <i>et al.</i> (2003)
	"Meu filho se sente sobrecarregado com muitos estímulos, um espaço calmo faria diferença."			
Comunicação Escola-Família	"Gostaria de ser mais informado sobre o que acontece na escola com meu filho."	Desejo de uma comunicação mais eficaz entre a escola e a família para acompanhar o desenvolvimento da criança.	A melhoria na comunicação foi vista como essencial para garantir o alinhamento entre escola e família.	Lopes e Vieira (2020)
	"Quando a escola me informa sobre o que acontece, consigo ajudar melhor meu filho em casa."			

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise das respostas dos pais revela uma visão crítica e sensível sobre a importância do ambiente escolar no desenvolvimento das crianças autistas, reforçando a necessidade de um espaço educacional que seja não apenas inclusivo, mas também acolhedor e adaptado às

necessidades individuais. As falas dos pais destacam consistentemente a importância de um ambiente seguro e estável como base para o aprendizado, corroborando as observações de Santos (2002) sobre a influência da segurança emocional no desempenho escolar. A inclusão e aceitação, apontadas como essenciais para o bem-estar social, refletem um consenso entre os pais e são sustentadas pelos achados de Lopes e Mendes (2021), que afirmam que o sentimento de pertencimento é crucial para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Além disso, a necessidade de apoio especializado, frequentemente mencionada pelos pais, está alinhada com a perspectiva de Oliveira e Souza (2016) sobre a indispensabilidade de recursos especializados para a plena inclusão escolar. As sugestões para a formação continuada dos professores, a adaptação do ambiente físico da escola e a melhoria da comunicação entre escola e família, reiteram as propostas de Camargo, *et al.*, (2020), Lopes e Mendes (2021), respectivamente, que defendem a capacitação contínua dos educadores, a adequação sensorial dos espaços escolares e a importância de uma comunicação eficaz para o sucesso da inclusão escolar. Portanto, as percepções e recomendações dos pais não apenas refletem suas expectativas e preocupações imediatas, mas também estão profundamente enraizadas em práticas educacionais inclusivas que são amplamente discutidas na literatura. Essas observações enfatizam a necessidade de um compromisso contínuo e multidisciplinar para melhorar a experiência escolar das crianças autistas, assegurando que a escola seja um espaço de aprendizado, acolhimento e desenvolvimento integral.



Fonte: Prado, J. P. N. Imagem original guiada pela pesquisadora, 2024.

CAPÍTULO 6

6 - Considerações Finais

As análises dos dados coletados nesta pesquisa revelaram elementos valiosos sobre as práticas inclusivas e as barreiras enfrentadas pelas escolas no processo de inclusão de crianças autistas. A investigação baseou-se em uma triangulação de dados, envolvendo entrevistas com o corpo docente, grupos focais, avaliações dos Planos Educacionais Individuais (PEIs) e relatórios escolares individuais, o que permitiu uma compreensão aprofundada das dinâmicas envolvidas na criação de um ambiente escolar inclusivo e topofílico.

As entrevistas com o corpo docente mostraram que, embora haja um esforço considerável por parte dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades das crianças autistas, ainda existem desafios significativos, especialmente relacionados à falta de recursos e formação específica. Muitos professores relataram dificuldades em lidar com as particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que impacta diretamente na eficácia das práticas inclusivas. A percepção de que a inclusão é mais uma exigência burocrática do que uma prática pedagógica efetiva foi um tema recorrente nas falas dos educadores. Isso evidencia a necessidade de um apoio mais robusto, tanto em termos de recursos materiais quanto de formação contínua.

Os grupos focais, por sua vez, proporcionaram uma visão mais detalhada das práticas inclusivas e do impacto que elas têm sobre o ambiente escolar. Os participantes dos grupos focais destacaram a importância do ambiente físico e social na promoção da inclusão, reforçando a ideia de que a topofilia – ou o vínculo afetivo com o espaço escolar – desempenha um papel crucial no bem-estar das crianças autistas. De acordo com os relatos, as escolas que conseguiram desenvolver um ambiente acolhedor e seguro foram mais bem-sucedidas na inclusão dessas crianças (TUAN, 1980). Além disso, foi observado que a presença de práticas pedagógicas que promovem a interação social entre todos os alunos contribui significativamente para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento entre as crianças autistas.

A avaliação dos Planos Educacionais Individuais (PEIs) e dos relatórios escolares individuais revelou variações substanciais na qualidade e na eficácia dos planos implementados pelas escolas. Em algumas instituições, os PEIs foram bem elaborados e seguidos, resultando em um progresso notável no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças autistas. No entanto, em outras escolas, os PEIs eram mais genéricos e não refletiam as necessidades específicas de cada aluno, o que limitou sua eficácia (GOIÁS, 2020). Essas discrepâncias

apontam para a necessidade de um maior acompanhamento e padronização na elaboração e execução dos PEIs, garantindo que todas as crianças autistas recebam o suporte adequado para seu desenvolvimento.

A triangulação dos dados, que integrou as entrevistas com o corpo docente, os resultados dos grupos focais e as avaliações dos PEIs e relatórios escolares, permitiu identificar padrões e divergências que não seriam evidentes em uma análise isolada. Essa abordagem revelou que, enquanto algumas escolas conseguem implementar práticas inclusivas efetivas, outras ainda enfrentam barreiras estruturais e culturais que dificultam a plena inclusão das crianças autistas. A análise também mostrou que a topofilia – o vínculo afetivo com a escola – é um fator determinante para o sucesso da inclusão, influenciando tanto o engajamento das crianças quanto a receptividade dos educadores (TUAN, 1980).

Ao longo desta pesquisa, minha vivência com os dados coletados e a interação com os participantes revelaram o grande potencial de transformação que um ambiente escolar inclusivo pode proporcionar. Percebi que, embora desafios persistam, a implementação de práticas inclusivas bem estruturadas, aliadas à promoção de vínculos afetivos positivos entre as crianças autistas e o espaço escolar, pode transformar a experiência educacional dessas crianças. Essa reflexão pessoal reforça a importância de considerar a topofilia como um elemento central na formulação de políticas e práticas pedagógicas inclusivas. Em síntese, acredito que a criação de espaços escolares que favoreçam o pertencimento e o bem-estar não apenas beneficia as crianças autistas, mas também fortalece a coesão social e o senso de comunidade dentro da escola.

Ademais, essa vivência enquanto pesquisador permitiu-me refletir sobre o papel das escolas como agentes transformadores da sociedade. A inclusão escolar vai além de uma responsabilidade legal; é um compromisso ético e social com o desenvolvimento integral de todas as crianças. Ao entender a escola como um espaço de acolhimento e crescimento, vislumbro um futuro em que cada criança, independentemente de suas particularidades, tenha condições de florescer e contribuir para a construção de um mundo mais justo e empático.

6.1 - Recomendações para a Melhoria da Inclusão de Crianças Autistas na Perspectiva da Topofilia

A partir dos dados coletados e analisados nesta pesquisa, que investigou a relação entre a inclusão escolar de crianças autistas e a topofilia – o vínculo afetivo com o ambiente escolar – várias recomendações emergem para aprimorar as práticas inclusivas nas escolas. Essas re-

comendações buscam não apenas responder às necessidades específicas das crianças autistas, mas também promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos possam desenvolver um senso de pertencimento e bem-estar.

- **Fortalecimento da Formação Contínua para Educadores**

Uma das principais barreiras identificadas na pesquisa é a falta de formação específica e contínua dos educadores em relação às necessidades das crianças autistas. É essencial que os professores recebam treinamento regular sobre as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), estratégias pedagógicas inclusivas e formas de criar um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para esses alunos. A formação deve incluir a compreensão do conceito de topofilia e como ele pode ser aplicado na prática pedagógica para fortalecer os vínculos afetivos dos alunos com a escola (SANTOS, 2002). A adoção de programas de formação que integrem essas abordagens permitirá aos educadores desenvolver uma sensibilidade maior às necessidades das crianças autistas, resultando em práticas mais eficazes e inclusivas.

- **Desenvolvimento de Ambientes Escolares Topofílicos**

A pesquisa demonstrou que a criação de ambientes escolares que promovam a topofilia é crucial para o bem-estar e a inclusão das crianças autistas. As escolas devem ser projetadas e organizadas de maneira a favorecer a interação social, a segurança emocional e o conforto físico. Isso inclui a adaptação dos espaços físicos para atender às necessidades sensoriais das crianças autistas, como a criação de áreas de calma e a redução de estímulos sensoriais excessivos (LOPES E VIEIRA, 2020). Além disso, é importante que as escolas promovam uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade, onde todos os alunos, independentemente de suas características, sintam-se valorizados e pertencentes. Um ambiente topofílico não apenas melhora a experiência escolar das crianças autistas, mas também contribui para uma atmosfera de cooperação e respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar (TUAN, 1980).

- **Implementação e Monitoramento Eficiente dos Planos Educacionais Individuais (PEIs)**

A análise dos Planos Educacionais Individuais (PEIs) revelou a necessidade de uma padronização na elaboração e execução desses documentos. É recomendável que as escolas desenvolvam PEIs que reflitam de maneira precisa as necessidades específicas de cada crian-

ça autista, incorporando objetivos claros, estratégias pedagógicas personalizadas e medidas de avaliação contínua (GOIÁS, 2020). Para garantir a eficácia dos PEIs, é fundamental que haja um monitoramento regular e uma revisão periódica desses planos, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos, pais e, quando possível, as próprias crianças autistas. Esse processo colaborativo assegura que os PEIs sejam mais do que um documento formal, tornando-se uma ferramenta prática e dinâmica para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

- **Fortalecimento da Participação Familiar**

Outro ponto crucial identificado é a necessidade de fortalecer a participação das famílias no processo educacional das crianças autistas. As famílias desempenham um papel vital na construção do vínculo afetivo entre as crianças e a escola, e sua colaboração é essencial para o sucesso das práticas inclusivas. As escolas devem criar canais de comunicação eficazes com as famílias, promovendo encontros regulares, formações conjuntas e espaços de escuta ativa onde os pais possam compartilhar suas preocupações e sugestões. Além disso, é importante que as escolas envolvam as famílias na elaboração e revisão dos PEIs, garantindo que as estratégias pedagógicas adotadas estejam alinhadas com as expectativas e necessidades familiares. Esse envolvimento fortalece a toponímia, pois quando as crianças percebem que há uma conexão positiva entre seus lares e a escola, seu senso de pertencimento e segurança é significativamente ampliado.

- **Promoção de Práticas Pedagógicas Inclusivas e Interativas**

A promoção de práticas pedagógicas que incentivem a interação social e o respeito às diferenças é fundamental para a criação de um ambiente escolar inclusivo. As atividades escolares devem ser planejadas de forma a incluir todos os alunos, permitindo que as crianças autistas participem ativamente e sintam-se valorizadas em suas contribuições. Práticas como a aprendizagem cooperativa, o uso de materiais didáticos adaptados e a flexibilização das atividades são estratégias que podem ser implementadas para garantir que todos os alunos sejam incluídos no processo educacional. Além disso, é recomendável que as escolas incentivem a formação de grupos de apoio entre os alunos, promovendo a empatia e a solidariedade, o que reforça os vínculos afetivos e contribui para um ambiente escolar mais harmonioso.

- **Políticas Educacionais que Incentivem a Inclusão e a Toponímia**

Finalmente, as políticas educacionais devem ser orientadas para a promoção da inclusão e do desenvolvimento de ambientes topofílicos nas escolas. Isso inclui a destinação de recursos adequados para a formação de professores, a adaptação dos espaços físicos e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas (GOIÁS, 2020). É importante que os gestores educacionais reconheçam a importância da topofilia como um fator chave para o sucesso da inclusão escolar e que essa perspectiva seja incorporada nas diretrizes e normativas educacionais. A criação de políticas que valorizem a construção de vínculos afetivos entre os alunos e a escola contribuirá para uma educação mais humana, equitativa e inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam se sentir pertencentes e plenamente apoiados.

Apesar de esta pesquisa ter fornecido informações valiosas e consideráveis para a educação no município, é importante reconhecer que ela apresenta algumas limitações. Essas limitações, no entanto, não comprometem a validade dos resultados nem diminuem o mérito da investigação. Elas se referem, principalmente, ao alcance restrito do estudo, que se concentrou em quatorze escolas do perímetro urbano de Jaraguá-GO, e à dificuldade em generalizar os achados para contextos diferentes. Além disso, a análise qualitativa, embora profunda, depende da subjetividade inerente às percepções dos participantes. Ainda assim, as descobertas oferecem insights fundamentais que podem guiar futuras iniciativas educacionais e políticas públicas voltadas à inclusão de crianças autistas.

6.2 - Importância dos Achados para o Desenvolvimento da Inclusão no Município de Jaraguá

Os achados desta pesquisa têm um impacto significativo no desenvolvimento da inclusão escolar no município de Jaraguá, especialmente para crianças autistas, seus pais e os professores que trabalham diretamente com elas. Ao explorar a relação entre a topofilia – o vínculo afetivo com o ambiente escolar – e a inclusão, esta pesquisa revela a importância de criar ambientes escolares que não apenas acolham, mas que também promovam um sentimento profundo de pertencimento e segurança entre as crianças autistas.

Para as crianças, os resultados destacam que a criação de um espaço escolar topofílico pode melhorar significativamente seu bem-estar emocional e engajamento acadêmico, facilitando sua integração social e desenvolvimento cognitivo. Para os pais, a pesquisa oferece uma compreensão mais clara de como a escola pode se tornar um parceiro eficaz na promoção do desenvolvimento integral de seus filhos, fortalecendo a confiança e o apoio mútuo entre a

família e a instituição educacional. Para os professores, os achados sublinham a necessidade de uma formação contínua e específica, bem como a importância de práticas pedagógicas adaptativas que atendam às necessidades únicas de cada aluno autista, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo.

6.3 - Sugestões para Pesquisas Futuras

Embora esta pesquisa tenha fornecido uma base sólida para a compreensão da inclusão escolar sob a perspectiva da topofilia, há várias áreas que merecem exploração em pesquisas futuras:

- **Ampliação do Escopo Geográfico:** Futuras pesquisas poderiam expandir o escopo para incluir outras regiões e contextos, comparando as práticas inclusivas e os desafios em diferentes municípios ou estados, para identificar padrões e particularidades regionais.
- **Estudos Longitudinais:** A condução de estudos longitudinais poderia fornecer subsídios sobre o impacto a longo prazo das práticas inclusivas e do desenvolvimento de ambientes topofílicos no bem-estar e no progresso acadêmico das crianças autistas.
- **Avaliação de Intervenções Específicas:** Pesquisas futuras poderiam focar na avaliação de intervenções pedagógicas específicas, como programas de formação de professores ou a introdução de tecnologias assistivas, para determinar sua eficácia na promoção da inclusão e da topofilia.
- **Perspectiva dos Alunos:** Incluir as vozes das próprias crianças autistas em futuras pesquisas pode enriquecer a compreensão sobre como elas percebem e experimentam a escola, contribuindo para o desenvolvimento de práticas ainda mais centradas no aluno.
- **Impacto da Participação Familiar:** Investigar mais profundamente o papel da participação familiar na construção da topofilia e na eficácia das práticas inclusivas pode oferecer novas estratégias para fortalecer a colaboração entre escola e família.

Essas sugestões visam aprofundar e expandir o conhecimento sobre a inclusão escolar e a topofilia, contribuindo para a criação de ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas necessidades específicas.

Em síntese, esta pesquisa contribuiu de forma significativa para o entendimento e o avanço da inclusão escolar no município de Jaraguá, destacando a importância da criação de ambi-

entes escolares que promovam a topofilia, ou seja, um vínculo afetivo positivo entre as crianças autistas e o espaço escolar. Embora tenha enfrentado algumas limitações, os achados apresentados reforçam a necessidade de uma formação contínua e específica para os educadores, a elaboração cuidadosa dos Planos Educacionais Individuais (PEIs) e o fortalecimento da parceria entre escola e família. As sugestões para pesquisas futuras apontam caminhos promissores para aprofundar a compreensão dessas dinâmicas e garantir que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, encontrem na escola um espaço de pertencimento, desenvolvimento e inclusão. Assim, este estudo se apresenta como uma base sólida para a construção de políticas educacionais mais eficazes e práticas pedagógicas inovadoras, capazes de transformar a realidade educacional de Jaraguá e além.



Fonte: Prado, J. P. N. Imagem original guiada pela pesquisadora, 2024.

CAPÍTULO 7

7 - REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

7.1 – Livro, Artigo em Livro, Periódico e Recurso Eletrônico

1. AMANCIO, Geovanni Mendes; OLIVEIRA, Alex Gonçalves; OLIVEIRA, David Daniel de Lima. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2021, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID3103_21092021153714.pdf. Acesso em: 17/12/2023.
2. *AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. (M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.
3. ASPERGER, Hans. *Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, v. 117, n. 1, p. 76-136, 1944. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF01837709>. Acesso em: 22/03/2024.
4. BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/8365>. Acesso em: 22 jul. 2023.
5. BARON-COHEN, S. *Theory of mind and autism: A fifteen year review. European Journal of Psychology of Education*, v. 15, n. 1, p. 3-31, 2000.
6. BARRY, T. D.; KLINGER, L. G.; LEE, J. M.; PALARDY, N.; GILMORE, T.; BODIN, S. D. *Examining the effectiveness of a patient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 33, n. 6, p. 685-701, 2003.

7. BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. *The need to belong: Desire for interpersonal connections as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>.
8. BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/BOURDIEU_Pierre._O_Poder_Simb%3Blico_\(2\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/BOURDIEU_Pierre._O_Poder_Simb%3Blico_(2).pdf). Acesso em: 22 jun. 2023.
9. BROADBENT, D. E. *Perception and Communication*. Pergamon Press, 1958. Disponível em: https://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/d_e.broadbent-_perception_and_communication_1958.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.
10. BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
11. CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. e214220, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 03/06/2024.
12. CAMARGO, Sígria Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
13. CAMPOS, Claudinei José Gomes; SAIDEL, Maria Giovana Borges. **Amostragem em investigações qualitativas: conceitos e aplicações ao campo da saúde**. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 10, n. 25, p. 404-424, set./dez. 2022. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/545/337/2183>. Acesso em: 04/10/2024.
14. CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. São Paulo: Itatiaia, 2009.

15. CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.
16. CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
17. CLAVAL, P. **A geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 2001.
18. CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014. Disponível em: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.
19. CUNHA, E. M. **Educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 456-479, 2017.
20. DISALVO, C. A.; OSWALD, D. P. *Peer-mediate dinter ventionsto increasethe social interaction of children with autism: Consideration of peerexpectancies*. *Focus on Autismand Other Developmental Disabilities*, v. 17, n. 4, p. 198-207, 2002.
21. DYSON, M.; SMOYER-TOMIC, K. E. *School-based planning and management in the USA: lessons for England?* *International Journal of Educational Development*, v. 5, n. 1, p. 23-39, 1985.
22. ESCOLANO, A. *Geografía y escuela*. In: ESCOLANO, A. (Ed.). *História ilustrada del espacio escolar en España*. Madrid: Morata, 1998. p. 13-42.
23. FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Luciana Maria. **Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 10-24, 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/fariafilho-bertucci.pdf>. Acesso em: 27/11/2023.
24. FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas**. *Psicologia USP*, v. 31, p. e200027, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420200027>. Acesso em: 15/04/2024.

25. FIGUEIREDO, E. M.; SOUZA, J. N. **Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 187-210, 2011.
26. FORLIN, C.; CHAMBERS, D.; LOREMAN, T.; DEPPELER, J.; SHARMA, U. ***Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice.*** Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY), 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282849472_Inclusive_Education_for_Students_with_Disability_A_review_of_the_best_evidence_in_relation_to_theory_and_practice. Acesso em: 04/03/2024.
27. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 1987.
28. GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** *Revista Brasileira de Educação*, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2023.
29. GONDIM, C. da S. R.; SANTOS NETA, A. M. dos; GOMES, A. J. F.; MOURA, C. C. de; RIBEIRO, G. C.; OLIVEIRA, R. O. de; MIRANDA, R. A. de O.; SANTOS, S. M. A. V. **A interseção entre autismo e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI): garantias e obstáculos.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 12, p. 3057–3073, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i12.17603>. Acesso em: 15/12/2024.
30. GOODENOW, C. ***Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement.*** *Journal of Early Adolescence*, v. 13, n. 1, p. 21-43, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>.
31. GRAY, C. A.; GARAND, J. D. ***Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information.*** *Focus on Autistic Behavior*, v. 8, n. 1, p. 1-10, 1993.

32. GURALNICK, M. J. *The nature and meaning of social integration for Young children with mild developmental delays in inclusive settings*. *Journal of Early Intervention*, v. 22, n. 1, p. 70-86, 1999.
33. HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 2. ed. São Paulo: L&PM, 2015.
34. HIDALGO, M. C. *Operationalization of place attachment: a consensus proposal*. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, Bogotá, v. 34, n. 3, p. 251-259, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260020336_Operationalization_of_place_attachment_A_consensus_proposal. Acesso em: 10/02/ 2024.
35. HILDAGO, M. C. **Apego ao lugar: Revisão da literatura**. *Revista de Psicología*, 31(1), 1-15, 2013. Disponível em: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1980/A1980KD04600001.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.
36. HUMPHREY, Neil; LEWIS, Sarah. **O que significa "inclusão" para alunos do espectro autista em escolas regulares?** *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 8, n. 3, p. 132-140, 2008. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x>. Acesso em: 22/11/2023.
37. IASEVICIUS, R. **A Psicologia Ambiental: Espaço, identidade e memória**. São Paulo: Loyola, 2009.
38. JORGENSEN, B. S.; STEDMAN, R. C. *Sense of place as an attitude: lakeshore owners' attitudes toward their properties*. *Journal of Environmental Psychology*, New York, v. 21, n. 3, p. 233-248, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222519190_Sense_of_Place_as_an_attitude_Lakeshore_owners_attitudes_toward_their_properties. Acesso em: 10/03/2024.
39. KANNER, Leo. *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>. Acesso em: 11/10/2023.

40. KOKINA, A.; KERN, L. ***Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis.*** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New York, v. 40, n. 7, p. 812-826, 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20054628/>. Acesso em: 13/02/2024
41. KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. ***Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research.*** 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014.
42. LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Tradução de Doralice Barros Pereira. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1991.
43. LEWICKA, M. ***Place attachment: how far have we come in the last 40 years?*** *Journal of Environmental Psychology*, v. 31, n. 3, p. 207-230, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.10.001> .
44. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.
45. LOPES, F. R.; MENDES, E. J. **A influência do ambiente familiar no desenvolvimento de crianças com TEA.** *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 36, n. 2, p. 112-128, 2021.
46. LOPES, F. R.; VIEIRA, M. N. **Terapia Ocupacional e o desenvolvimento sensorial em crianças com TEA.** *Revista de Terapia Ocupacional*, v. 28, n. 4, p. 210-225, 2020.
47. MARTINS, B. P.; PEREIRA, A.; SCHWARTZMAN, J. S. **Intervenção precoce em crianças com transtorno do espectro autista: impactos no desenvolvimento cognitivo e comportamental.** *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 36, n. 3, p. 233-240, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/JZft78WyXGJ9Xb7X9LKhksz/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.
48. MATTOS, J. C. **Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem.** *Rev. psicopedagógica*, v. 36, n. 109, p. 87-95, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000100009. Acessado: 03/02/2024

49. MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer, 2004.
50. MORGAN, D. L. *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1997.
51. ODOM, S. L.; MCCONNELL, S. R.; BROWN, W. H. *Social competence of Young children with disabilities: Is suesands strategies for intervention*. *The Journal of Special Education*, v. 37, n. 3, p. 171-180, 2003.
52. OLIVEIRA, R. F.; SOUZA, P. A. **A Parceria Escola-Família na Educação Inclusiva**. *Revista de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p. 54-61, 2016.
53. PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
54. PATTON, M. Q. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.
55. PEDROSO, D. M. R. História e memória: debate sobre a construção da origem e fundação de Jaraguá-GO. In: FREITAS, L. **Aspectos históricos-sociais de Jaraguá**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2012.
56. PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
57. QUARONI, Ludovico. *Proyectar un edificio: ocho lecciones de arquitectura*. Tradução de Ángel Sánchez Gijón. Madrid: Xarait, 1980.
58. RELPH, E. *Place and placelessness*. London: Pion, 1976.
59. RESNIK, D. B. *Whatisethics in research & whyis it important*. *National Instituteof Environmental Health Sciences*, 2015. Disponível em: <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>. Acesso em: 03 jul. 2024.
60. SANTOS, M. **A natureza do espaço – Técnica e tempo**. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

61. SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.
62. SAÚVE, Lucie. **Educação ambiental: possibilidades e limitações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979>. Acesso em: 23/07/2024.
63. SCHMIDT, C.; BOSA, C. **Inclusão Escolar e a Família de Crianças com Autismo**. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 43-49, 2003.
64. TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência**. 1. ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Vozes, 1982.
65. TUAN, Yi-Fu. **Geografia Humanística**. 1. ed. Tradução de Ivana Reichenbach. São Paulo: Editora Hucitec, 2005.
66. TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do Medo**. 1. ed. Tradução de Néia Almeida. São Paulo: Editora Edusp, 1974.
67. TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: Um Estudo sobre Percepção Ambiental, Atitudes e Valores**. 1. ed. Tradução de Wilma de Paula Guedes. São Paulo: Editora Difel, 1980.
68. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
69. WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. **Inclusão Escolar e Autismo: Sentimentos e Práticas Docentes**. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.
70. WONG, C.; ODOM, S. L.; HUME, K.; COX, A. W.; FETTIG, A.; KUCHARCZYK, S.; BROCK, M. E.; PLAVNICK, J. B.; FLEURY, V. P.; SCHULTZ, T. R. *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder: a comprehensive review*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, n. 7, p. 1951-1966, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>. Acesso em: 18 fev. 2025.

71. YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

7.5 - Leis, Decretos e Portarias

1. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.
2. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
3. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.
4. BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, 2016.
5. BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020.
6. BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.
7. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.
8. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
9. BRASIL. **Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Módulo 16: Técnicas de Construção**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/m16.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

10. BRASIL. **Portaria Normativa do MEC nº 25**, de 31 de maio de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-normativa-n-25-de-31-de-maio-de-2007-26443272>. Acesso em: 16 jun. 2024.
11. Goiás Secretaria de Estado da Educação. (2020). **Projeto Político Pedagógico**. Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás.
12. GOIÁS. Secretaria de Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010 e 2011/2012**. Goiânia: Secretaria de Educação, 2012.
13. GOIÁS. Secretaria de Educação. **Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva**. Goiânia: Secretaria de Educação, 1999.
14. GOIÁS, Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006. **Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás**. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.
15. GOIÁS, Resolução CEE/CP N. 03 de 16/02/2018. **Estabelece As diretrizes Curriculares para as Etapas da Modalidade Básica no Estado de Goiás**. 2018.
16. GOIÁS e SEDUC. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás –2016/2017**. 2016
17. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1994.

Anexos I – TCLE (Grupo Focal)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESCOLA COMO ESPAÇO DE TOPOFILIA: UM OLHAR ÀS CRIANÇAS AUTISTAS, GOIÁS, BRASIL

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada "**Escola Como Espaço De Topofilia: Um Olhar Às Crianças Autistas, Goiás, Brasil**", desenvolvida por Fernanda Galdino da Silva, doutoranda na Universidade Evangélica de Goiás - UniEVANGÉLICA, sob a orientação da Professora Josana de Castro Peixoto.

Objetivo da Pesquisa: Investigar como a escola pode atuar como um espaço de pertencimento para crianças autistas, utilizando o conceito de topofilia.

Por que você foi convidado(a): Sua participação se deve à sua atuação no corpo administrativo de uma escola que atende crianças autistas.

Procedimentos: Sua participação será em um grupo focal presencial, realizado em uma escola escolhida para facilitar o deslocamento dos participantes. Será organizado um grupo focal com 10 participantes, com duas sessões em dias alternados previamente definidos para não atrapalhar as funções laborais, cada sessão terá duração de aproximadamente 1 hora. O grupo focal será conduzido pela pesquisadora com entrevista semiestruturada para o desenvolvimento das discussões dos membros. Suas respostas serão anotadas pela pesquisadora, sem uso de gravação.

Forma de Recrutamento: Os administradores escolares serão convidados por meio de convites formais enviados por WhatsApp. O convite explicará a relevância de sua participação no contexto da pesquisa e fornecerá detalhes sobre os procedimentos e o sigilo das informações. Os administrativos serão solicitados a participarem dos grupos focais, onde as discussões serão coletadas de maneira segura e anônima em determinadas escolas previamente selecionadas. Os interessados confirmarão sua participação diretamente com a pesquisadora.

Confidencialidade: Garantimos total sigilo das informações prestadas. Os dados serão referenciados apenas por códigos e guardados em segurança por cinco anos, de acordo com as normas éticas e a LGPD.

Riscos: Os riscos são mínimos e podem incluir desconforto emocional ao compartilhar experiências. Você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos.

Benefícios: A pesquisa busca apoiar a criação de ambientes mais inclusivos e informativos sobre as melhores práticas para o atendimento de crianças autistas. Os resultados terão uma divulgação aberta para os membros da comunidade escolar.

Assinatura do Pesquisador Responsável – (Inserção na) UniEVANGÉLICA
**Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Fernanda Galdino da Silva – (62)
985478177**

Endereço: Avenida Universitária, Km 3,5 Cidade Universitária – Anápolis/GO CEP: 75083-580

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____ CPF nº _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como participante. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado para entrar em contato com o CEP - UniEVANGÉLICA (telefone 3310-6736), caso me sinta lesado ou prejudicado. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma via deste documento.

Anápolis, ____ de _____ de 20____,

Assinatura do participante da pesquisa

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UniEVANGÉLICA:

Tel e Fax - (0XX) 62- 33106736

E-mail: cep@unievangelica.edu.br

Anexo II – TCLE (Questionário com os pais ou responsáveis)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESCOLA COMO ESPAÇO DE TOPOFILIA: UM OLHAR ÀS CRIANÇAS AUTISTAS, GOIÁS, BRASIL

Prezado Pais ou Responsáveis,

(Questionário)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "**Escola Como Espaço De Topofilia: Um Olhar Às Crianças Autistas, Goiás, Brasil**", desenvolvida por **Fernanda Galdino da Silva**, discente do Doutorado em Sociedade, Tecnologia e Meio-Ambiente da Universidade Evangélica de Goiás - UniEVANGÉLICA, sob a orientação da Professora **Josana de Castro Peixoto**.

Objetivo da Pesquisa: Compreender como a escola pode ser um espaço de pertencimento para crianças autistas, utilizando o conceito de **topofilia**.

Participantes:

- **Número de Participantes:** Aproximadamente 90 Pais/Responsáveis, de crianças autistas matriculadas em escolas da cidade de Jaraguá-GO.
- **Crítérios de Inclusão:** Pais/Responsáveis de Crianças Autistas matriculadas nas escolas participantes, que aceitem responder ao questionário
- **Crítérios de Exclusão:** Responsáveis sem filhos com TEA matriculados nas escolas participantes ou que não aceitem participar.

Procedimentos da Pesquisa: Sua participação será voluntária e consistirá em responder a um questionário. Esse formato permite que você descreva livremente suas experiências e percepções sobre a inclusão de crianças autistas, proporcionando uma coleta de dados mais rica e detalhada. Serão utilizados dois métodos de coleta. Um grupo de WhatsApp será criado para enviar o link do Google Forms, permitindo a participação remota. Para os pais que não puderem participar remotamente, serão agendadas entrevistas presenciais individuais nas escolas, em salas reservadas, garantindo a privacidade. A duração estimada para o preenchimento do questionário é de 10 a 20 minutos. Não será necessária a gravação de áudio, e as respostas serão transcritas manualmente pela pesquisadora.

Riscos e Como Minimizar: Os riscos são mínimos, mas podem incluir desconforto emocional ao compartilhar experiências sobre a inclusão de crianças autistas. Para minimizar tais riscos, garantiremos:

- Questionários conduzidos com respeito e empatia.
- Oportunidade de interromper a participação a qualquer momento sem justificativa.

- A pesquisadora estará disponível para atendimento de qualquer necessidade emocional que surgir durante o estudo.

Benefícios: A participação neste estudo contribuirá para:

- A melhoria dos processos educacionais, visando o desenvolvimento de crianças com TEA.
- O aprimoramento das práticas pedagógicas, orientando educadores e famílias.
- O fortalecimento do ambiente inclusivo nas escolas participantes.

Instrumentos de Coleta de Dados: O instrumento utilizado será um questionário discursivo, que permite aos pais ou responsáveis responderem, com profundidade e em suas próprias palavras, a relação de seu filho com o ambiente escolar e compreender a participação dos pais na inclusão. Esse formato proporciona uma visão individual das experiências dos pais sobre o tema, permitindo que expressem não apenas sua visão, mas também as motivações, desafios e observações sobre o impacto das relações no ambiente escolar na criação de um sentimento de pertencimento entre as crianças autistas.

Privacidade e Confidencialidade: A confidencialidade dos dados será mantida em todas as etapas da pesquisa. Nenhuma informação que possa identificar os participantes será divulgada. Todas as respostas serão codificadas utilizando uma sequência numérica ou alfabética. O material será armazenado em local seguro por cinco anos, conforme determina a Resolução 466/12 e a **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD, Lei nº 13.709/2018)**.

Local da Pesquisa: Os questionários serão realizados de maneira remota, utilizando a plataforma Google Forms, garantindo a conveniência e segurança dos participantes. Para os pais que não puderem participar remotamente, serão agendadas entrevistas presenciais individuais nas escolas, em salas reservadas, garantindo a privacidade.

Forma de Recrutamento: Serão recrutados com o apoio das escolas. As escolas identificarão os responsáveis legais das crianças autistas matriculadas e farão o convite para participação na pesquisa por meio de comunicados enviados por WhatsApp e bilhetes entregues via caderno escolar. O conteúdo do convite incluirá uma breve descrição dos objetivos da pesquisa, os métodos de coleta de dados (entrevista via Google Forms ou presencial) e informações sobre a garantia de confidencialidade. Os pais poderão confirmar a participação diretamente com a pesquisadora.

Divulgação dos Resultados: Os resultados terão uma divulgação aberta para os membros da comunidade escolar.

Assinatura do Pesquisador Responsável – (Inserção na) UniEVANGÉLICA
**Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Fernanda Galdino da Silva – (62)
985478177**

Endereço: Avenida Universitária, Km 3,5 Cidade Universitária – Anápolis/GO CEP: 75083-580

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____ CPF nº _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como participante. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado para entrar em contato com o CEP - UniEVANGÉLICA (telefone 3310-6736), caso me sinta lesado ou prejudicado. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma via deste documento.

Anápolis, ____ de _____ de 20____,

—

Assinatura do participante da pesquisa

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UniEVANGÉLICA:

Tel e Fax - (0XX) 62- 33106736

E-mail: cep@unievangelica.edu.br

Anexo III – TCLE (Questionário com o corpo docente das escolas)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

COMPREENDER E PERTENCER: ESCOLAS COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Prezado(a),

(Questionário)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada " **Escola Como Espaço De Topofilia: Um Olhar Às Crianças Autistas, Goiás, Brasil** ", desenvolvida por **Fernanda Galdino da Silva**, discente do Doutorado em Sociedade, Tecnologia e Meio-Ambiente da Universidade Evangélica de Goiás - UniEVANGÉLICA, sob a orientação da Professora **Josana de Castro Peixoto**.

Objetivo da Pesquisa: Compreender como a escola pode ser um espaço de pertencimento para crianças autistas, utilizando o conceito de **topofilia**.

Participantes:

- **Número de Participantes:** Aproximadamente 230 do corpo docente, de escolas da cidade de Jaraguá-GO, que atuam diretamente com crianças autistas.
- **Critérios de Inclusão:** Experiência no trabalho com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em escolas de Jaraguá-GO.
- **Critérios de Exclusão:** Profissionais que não atuam diretamente com crianças autistas ou que não estejam inseridos no contexto educacional da cidade especificada.

Procedimentos da Pesquisa: Sua participação será voluntária e consistirá em responder a um questionário. Esse formato permite que você descreva livremente suas experiências e percepções sobre a inclusão de crianças autistas, proporcionando uma coleta de dados mais rica e detalhada. Os questionários serão realizados de maneira remota, por meio de Google Forms, uma ferramenta que permite a coleta de dados de forma prática e segura, assegurando a privacidade dos respondentes. A duração estimada para o preenchimento do questionário é de 10 a 20 minutos. Não será necessária a gravação de áudio, e as respostas serão transcritas manualmente pela pesquisadora.

Riscos e Como Minimizar: Os riscos são mínimos, mas podem incluir desconforto emocional ao compartilhar experiências sobre a inclusão de crianças autistas. Para minimizar tais riscos, garantiremos:

- Questionários conduzidos com respeito e empatia.
- Oportunidade de interromper a participação a qualquer momento sem justificativa.

- A pesquisadora estará disponível para atendimento de qualquer necessidade emocional que surgir durante o estudo.

Benefícios: A participação neste estudo contribuirá para:

- A melhoria dos processos educacionais, visando o desenvolvimento de crianças com TEA.
- O aprimoramento das práticas pedagógicas, orientando educadores e famílias.
- O fortalecimento do ambiente inclusivo nas escolas participantes.

Instrumentos de Coleta de Dados: O instrumento utilizado será um questionário discursivo, que permite aos professores e coordenadores pedagógicos descreverem, com profundidade e em suas próprias palavras, as práticas inclusivas adotadas para a integração de crianças autistas no ambiente escolar. Esse formato proporciona uma visão qualitativa das percepções e experiências dos profissionais, permitindo que expressem não apenas as estratégias aplicadas, mas também as motivações, desafios e observações sobre o impacto dessas práticas na criação de um sentimento de pertencimento entre as crianças autistas.

Privacidade e Confidencialidade: A confidencialidade dos dados será mantida em todas as etapas da pesquisa. Nenhuma informação que possa identificar os participantes será divulgada. Todas as respostas serão codificadas utilizando uma sequência numérica ou alfabética. O material será armazenado em local seguro por cinco anos, conforme determina a Resolução 466/12 e a **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD, Lei nº 13.709/2018)**.

Local da Pesquisa: Os questionários serão realizados de maneira remota, utilizando a plataforma Google Forms, garantindo a conveniência e segurança dos participantes.

Forma de Recrutamento: Professores e Coordenadores Pedagógicos serão recrutados por meio de comunicados internos enviados via WhatsApp e e-mail, contendo uma breve descrição dos objetivos do grupo focal, a importância da participação e garantias de confidencialidade. Os interessados confirmarão sua participação diretamente com a pesquisadora.

Divulgação dos Resultados: Os resultados terão uma divulgação aberta para os membros da comunidade escolar.

Assinatura do Pesquisador Responsável – (Inserção na) UniEVANGÉLICA
**Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Fernanda Galdino da Silva – (62)
985478177**

Endereço: Avenida Universitária, Km 3,5 Cidade Universitária – Anápolis/GO CEP: 75083-580

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____ CPF nº _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como participante. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado para entrar em contato com o CEP - UniEVANGÉLICA (telefone 3310-6736), caso me sinta lesado ou prejudicado. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma via deste documento.

Anápolis, ____ de _____ de 20____,

—

Assinatura do participante da pesquisa

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UniEVANGÉLICA:

Tel e Fax - (0XX) 62- 33106736

E-mail: cep@unievangelica.edu.br