



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TÁSSIA LOURENA FERREIRA GOMES

**PERCEPÇÕES SOBRE A CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JUNTO A ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**SANTARÉM – PA
2024**

TÁSSIA LOURENA FERREIRA GOMES

**PERCEPÇÕES SOBRE A CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JUNTO A ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Linha de Pesquisa: Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto

**SANTARÉM – PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

G633p Gomes, Tássia Lourena Ferreira
Percepções sobre a corporeidade nas práticas pedagógicas do professor de educação especial junto a alunos com transtorno do espectro autista./ Tássia Lourena Ferreira Gomes. – Santarém, 2024.
132 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Hergos Ritor Fróes de Couto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado em Educação.

1. Fênomeno corporeidade. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Práticas pedagógicas.
I. Couto, Hergos Ritor Fróes de, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371

ATA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 119

Aos três dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, na sala R10 do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores Dr. Hergos Ritor Froes de Couto (orientador e presidente), Dra. Edna Ferreira Coelho Galvão (membro externo) e Dra. Daiane Pinheiro (membro interno) a fim de argüirem a mestranda Tássia Lourena Ferreira Gomes, com a dissertação intitulada "Percepções sobre a corporeidade nas práticas pedagógicas do professor de educação especial junto a alunos com transtorno do espectro autista". Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar. Em seguida, a banca realizou as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestra em Educação.

() Reprovada.

Documento assinado digitalmente
gov.br EDNA FERREIRA COELHO GALVAO
Data: 15/07/2024 10:26:14-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. EDNA FERREIRA COELHO GALVÃO, UEPA

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br DAIANE PINHEIRO
Data: 12/07/2024 09:25:54-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. DAIANE PINHEIRO, UFOPA

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br HERGOS RITOR FROES DE COUTO
Data: 13/07/2024 23:21:25-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. HERGOS RITOR FROES DE COUTO, UFOPA

Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br TÁSSIA LOURENA FERREIRA GOMES
Data: 15/07/2024 11:12:09-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

TÁSSIA LOURENA FERREIRA GOMES

Mestrando



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 119

Autor: TÁSSIA LOURENA FERREIRA GOMES

Título: PERCEPÇÕES SOBRE A CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Banca examinadora:

Prof. EDNA FERREIRA COELHO GALVÃO

Examinadora Externa à
Instituição

gov.br Documento assinado digitalmente
EDNA FERREIRA COELHO GALVAO
Data: 15/07/2024 10:28:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. DAIANE PINHEIRO

Examinadora Interna

gov.br Documento assinado digitalmente
DAIANE PINHEIRO
Data: 12/07/2024 09:23:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. HERGOS RITOR FROES DE COUTO

Presidente

gov.br Documento assinado digitalmente
HERGOS RITOR FROES DE COUTO
Data: 11/07/2024 23:37:10-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

gov.br Documento assinado digitalmente
HERGOS RITOR FROES DE COUTO
Data: 11/07/2024 23:40:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. HERGOS RITOR FROES DE COUTO

Orientador(a)

Dedico esta dissertação à minha mãe/avó, Maria de Jesus, mulher de vida simples, sofrida, guerreira, mas com um caráter e uma sabedoria únicos. A você, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e me inspirando com sua força e determinação, dedico este trabalho em gratidão por todos os ensinamentos e pelo amor incondicional que sempre me proporcionou.

Também dedico esta dissertação ao meu pai/avô João Gomes (in memoriam), homem simples, amigo, religioso e inteligentíssimo. Mesmo não estando mais entre nós, seu legado de bondade, sabedoria e inteligência continua a inspirar minha jornada acadêmica.

Vocês são minha fonte de inspiração e motivação constante.

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou a hora de agradecer...

Agradeço a Deus, fonte de inspiração e guia em todas as etapas desta jornada acadêmica.

Ao Prof. Dr. Hergos Couto, pela orientação dedicada, sabedoria e incentivo constantes ao longo deste trabalho.

À UFOPA e aos professores do PPGE pela oportunidade de crescimento acadêmico e pelo ambiente acadêmico enriquecedor.

Ao meu grupo de pesquisa GEPCORPAMA, pela colaboração e diálogos que enriqueceram significativamente esta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido através da bolsa de estudos, que viabilizou a continuidade dos meus estudos.

À Ana Pâmela Guimarães pelo incentivo valioso que me concedeu, inspirando-me a perseverar nesta jornada acadêmica.

À Francielen Tapajós, pelo apoio, cuidado e carinho durante esta trajetória acadêmica.

Expresso minha profunda gratidão às minhas amigas Luana Bernardes, Ilana Silva e Bruna Monique, cuja presença e apoio foram fundamentais ao longo deste processo. Caminhar ao lado delas tornou essa jornada mais leve e significativa.

À minha família, pelo amor, incentivo e compreensão em todos os momentos.

Ao Alexander Silva, pelo amor, paciência e incentivo constante, que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos professores que participaram deste estudo, pela disponibilidade e contribuições que enriqueceram a pesquisa.

EPÍGRAFE

Nada menos que ser mais

*Não é honesto escolher quem educar,
este ou aquele nunca serão iguais,
somos diferentes, únicos, diversos, especiais,
somos fenômeno, ensaio, seres sociais.
Não é honesto escolher quem educar,
esta ou aquela nunca serão iguais,
somos todo, complexo, históricos, culturais,
somos corpo/mente, coletivo e individuais.
Não é honesto escolher quem educar,
este ou aquela nunca serão iguais,
somos potência, sentidos, significados reais,
somos esperança, inclusão, mas incapazes jamais.
Não é honesto escolher quem educar,
esta ou aquele nunca serão iguais,
somos desafio, superação, respeito, nada fugaz,
somos vida, sonhos, mundo, não queremos menos que “ser mais”.*

HERGOS COUTO

RESUMO

Esta dissertação de mestrado visa compreender se o fenômeno corporeidade se faz presente na prática pedagógica dos professores de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas municipais de Santarém-PA. Além disso, busca-se abordar a importância da Educação Especial na promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, com foco no TEA. Destaca-se a relevância do AEE como um serviço essencial, bem como as contribuições do fenômeno corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores nesse contexto. Para atingir esse objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva fenomenológica e enriquecida pelo discurso do fenômeno corporeidade. A produção de dados ocorreu em campo, permitindo a produção de informações diretamente no ambiente natural em que os fenômenos se desdobram. Para tanto, foram empregados questionários sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados seguiu a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significados, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Participaram desta pesquisa, 08 professoras de escolas da rede municipal da zona urbana de Santarém-PA. A partir da percepção das profissionais entrevistadas, os dados obtidos, de acordo com a metodologia utilizada, indicam que os professores de Educação Especial que atuam no AEE tendem a valorizar o aspecto intelectual dos alunos com TEA. No entanto, ao focar apenas na corporeidade dentro do ambiente escolar, os processos educativos muitas vezes se concentram em moldar os corpos dos alunos para que atendam a padrões estabelecidos de comportamento e desenvolvimento intelectual. Essa abordagem, no entanto, muitas vezes desconsidera a visão do ser humano como um ser humano integral. Isso sugere a necessidade de repensar as práticas pedagógicas educacionais e promover uma visão mais holística da inclusão, levando em consideração os desafios e potencialidades dos alunos. Ao aprofundar essa temática, espera-se contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, equitativa e humanizada, não apenas em Santarém-PA, onde a pesquisa foi realizada, mas em qualquer ambiente educacional que reconheça e valorize os educandos como seres integrais, constituídos de experiências vividas no mundo, que aprendem a partir de relações estabelecidas consigo mesmos, com os outros e com o entorno. Por fim, pensar a corporeidade no AEE é desvelar que a experiência de uma realidade vivida é anterior a qualquer conhecimento, entendendo que o homem como ser-no-mundo está aberto a este considerando as diversas possibilidades de vivenciá-lo.

Palavras-Chave: Fenômeno Corporeidade. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas. Atendimento Educacional Especializado. Educação na Amazônia.

ABSTRACT

This master's thesis aims to understand whether the phenomenon of corporeality is present in the pedagogical practice of Special Education teachers in the Specialized Educational Assistance (SEA) for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in municipal schools of Santarém, Pará. Additionally, it seeks to address the importance of Special Education in promoting the inclusion of students with specific educational needs, with a focus on ASD. The relevance of SEA as an essential service is highlighted, as well as the contributions of the phenomenon of corporeality in the pedagogical practices of teachers in this context. To achieve this objective, a qualitative approach was adopted, based on a phenomenological perspective and enriched by the discourse of the phenomenon of corporeality. Data collection occurred in the field, allowing for the production of information directly in the natural environment where the phenomena unfold. To this end, sociodemographic questionnaires and semi-structured interviews were employed. Data analysis followed the Technique of Elaboration and Analysis of Meaning Units, developed by Moreira, Simões, and Porto (2005). This research involved eight female teachers from municipal schools in the urban area of Santarém, Pará. From the perception of the interviewed professionals, the data obtained, in accordance with the methodology used, indicate that Special Education teachers working in SEA tend to prioritize the intellectual aspect of students with ASD. These results allow for reflection on how, by focusing on corporeality within the school environment in Special Education, educational processes are still maintained from the perspective of shaping bodies to be agile, strong, and intelligent, according to established standards. This approach, however, often disregards the view of the human being as a whole. This suggests the need to rethink educational pedagogical practices and promote a more holistic view of inclusion, taking into account the challenges and potentialities of students. By delving into this topic, it is hoped to contribute to the development of a more inclusive, equitable, and humanized education, not only in Santarém, Pará, where the research was conducted but in any educational environment that recognizes and values students as whole beings, constituted by experiences lived in the world, who learn from relationships established with themselves, others, and their surroundings. Finally, thinking about corporeality in SEA reveals that the experience of a lived reality precedes any knowledge by understanding the human being as a being-in-the-world, open to this world with infinite possibilities.

Keywords: Corporeality Phenomenon. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical Practices. Specialized Educational Assistance. Education in the Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recorte das Políticas de Educação Especial e para pessoa com TEA.....	18
Figura 2 – Carteira de Identidade do TEA.....	20
Figura 3 – Bases de dados consultadas para o corpus da pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	27
Figura 4 – Organização da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado.....	41
Figura 5 – Fases da pesquisa.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Descritores utilizados para o mapeamento de teses e de dissertações dos programas de Pós-graduação em Educação no Brasil.....	28
Quadro 2	–	Estudos encontrados nas bases de dados da Capes e da BDTD.....	29
Quadro 3	–	Pesquisas selecionadas para análise deste estudo relacionadas à educação especial e ao Atendimento Educacional Especializado para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA, à luz do fenômeno corporeidade).....	32
Quadro 4	–	Relato Ingênuo da Participante P1.....	44
Quadro 5	–	Relato Ingênuo da Participante P2.....	50
Quadro 6	–	Indicadores e Unidades de Significado – O que é corpo para você?.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização do grupo.....	47
--	----

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EE	Educação Especial
GEPCORPAMA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Esporte e Educação Amazônia
IESPES	Instituto Esperança de Ensino Superior
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

EXPERIENCIAR COM A PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Educação Especial e os Serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	22
2.2 Serviços de Atendimento Educacional Especializado no contexto escolar.....	25
2.3 Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	27
2.4 Políticas Públicas da Educação Especial para alunos com TEA.....	28
2.5 Contribuições do fenômeno corporeidade nas práticas pedagógicas junto aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	33
3 ESTADO DA QUESTÃO: FENÔMENO CORPOREIDADE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	37
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	49
4.1 Caracterização da pesquisa	49
4.2 Contexto e participantes da pesquisa	50
4.3 Aspectos éticos	51
4.4 Instrumentos de produção de dados e métodos de apresentação.....	52
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	114
ANEXOS	126

EXPERIENCIAR COM A PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL

A motivação para iniciar a investigação proposta neste estudo possui estrita relação com a minha vida pessoal. A escolha do tema para esta pesquisa não apenas reflete uma trajetória acadêmica, mas é profundamente marcada por experiências práticas que afeiçoaram meu percurso. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES) em Santarém-PA, em 2013, minha orientação inicial não estava direcionada à Educação Especial. No entanto, um estágio em uma escola particular durante o segundo período foi um ponto importante, proporcionando uma experiência significativa ao acompanhar de perto a jornada de um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse episódio despertou meu interesse e sensibilização para a atuação nesse campo específico da educação.

Durante minha trajetória acadêmica e profissional notei que é preciso pensar em escolas que se importem de fato com seus alunos, independente de quaisquer diferenças e necessidades que possuam e que os encorajem a ficar, desenvolver, crescer e aprender. Ao longo dos dois anos de formação acadêmica, a oportunidade de ser professora de apoio pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola estadual ampliou minha compreensão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as demandas dos alunos com deficiência.

Essa experiência gerou inquietações que me impulsionaram a aprofundar meu entendimento sobre o TEA durante o período de graduação por meio de cursos e participação em eventos sobre o tema. Uma professora que ministrava as disciplinas sobre “Necessidades Educativas Especiais” e “Introdução ao Ensino de Libras” exerceu uma influência marcante na minha vivência acadêmica, orientando meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “A importância da rotina no desenvolvimento cognitivo da criança com Transtorno do Espectro Autista”.

Por meio dessas experiências vividas, identifiquei lacunas de conhecimento em relação às diversas deficiências e suas características específicas, o que tornou desafiador atender às necessidades individuais de cada aluno. Além disso, percebi uma carência de suporte para lidar com as complexidades do ambiente inclusivo.

Uma experiência que teve um impacto profundo sobre mim ocorreu quando me deparei pela primeira vez com um aluno com TEA em uma sala de aula regular. A professora da turma carecia do conhecimento teórico e prático para lidar com a situação, frequentemente solicitando que eu retirasse o aluno da sala para não “atrapalhar” os demais estudantes. Essa

vivência fortaleceu minha convicção de que o lugar do aluno com TEA é dentro da sala de aula, interagindo plenamente com seus colegas e professores, desde que suas particularidades sejam compreendidas e valorizadas.

Reconheci, ainda, que práticas pedagógicas inclusivas vão além de complementação ou suplementação de atividades para alunos com TEA na sala de aula. É imperativo desenvolver estratégias que fomentem a autonomia e o protagonismo desses estudantes, preparando-os para uma participação ativa e humanizada em diversos contextos coletivos no futuro.

Ao ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a disciplina “Corpo, Corporeidade e Educação” e a participação no grupo de estudos GEPCORPAMA, focado na corporeidade e educação na região amazônica, abriram caminho para a condução desta pesquisa. A disciplina “Pesquisa em Educação Especial na Amazônia” fortaleceu meu compromisso com a produção de conhecimento no campo da Educação Especial, oferecendo uma compreensão mais rica da relevância desse trabalho para a promoção de uma educação inclusiva na região amazônica.

Pretende-se, por meio desta pesquisa, aprofundar a compreensão do fenômeno corporeidade nas práticas pedagógicas do AEE em relação aos alunos com TEA. Torna-se imprescindível investir em estudos que abordem a inclusão de maneira abrangente na educação, que não se restrinjam ao laudo do aluno, mas que reconheçam seu potencial e considerem o ser em sua totalidade.

Além de sua importância científica, este estudo carrega um impacto social significativo, uma vez que busca fomentar uma educação mais inclusiva e humanizada. Ao enriquecer e aprimorar as práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Especial com alunos com TEA na região amazônica, aspira-se a contribuir para uma transformação positiva e duradoura na educação inclusiva na região.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados de um estudo que integra as pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), situada em Santarém, no estado do Pará. O estudo está vinculado à linha de pesquisa intitulada *Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia* e concentra-se nas práticas pedagógicas relacionadas aos alunos com TEA na área de Educação Especial, sob a perspectiva do fenômeno corporeidade.

A Educação Especial refere-se a uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades, destinada a alunos com necessidades educacionais específicas. Por meio dela, são oferecidos serviços e recursos especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizados para orientar os alunos e professores no contexto das turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Compreende-se que o objetivo da Educação Especial é garantir o acesso, a permanência e o aprendizado sensível e significativo para os alunos, promovendo, assim, uma educação inclusiva e equitativa.

No contexto do AEE, a atuação do professor é essencial para promover uma educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Profissionais especializados em Educação Especial são fundamentais na elaboração de práticas pedagógicas específicas às necessidades de tais alunos. É crucial que o professor desenvolva uma visão crítica de sua prática pedagógica, ajustando-a conforme as diversas situações educacionais. Como destaca Franco (2015), a integração entre prática e teoria é vital para proporcionar uma abordagem abrangente e sensível à subjetividade dos alunos, garantindo uma educação inclusiva efetiva.

As pesquisas sobre o TEA avançam continuamente, e o termo “autismo” foi substituído por TEA, reconhecendo que o transtorno se manifesta em um espectro, com diferentes níveis de severidade e características individuais. Conforme Schmidt (2013), o TEA é um distúrbio do desenvolvimento neurológico que surge na infância, impactando as habilidades de comunicação social e comportamento.

Nesse contexto, o professor de Educação Especial desempenha uma ação significativa ao buscar atender às necessidades específicas dos alunos com TEA, sendo um agente fundamental na implementação de estratégias inclusivas. Alinhado com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), o AEE é um dos serviços disponíveis para a promoção da inclusão, e é importante ressaltar que a inclusão abrange aspectos para além das questões político-pedagógicas.

Dada a complexidade intrínseca a este transtorno e as dimensões inseparáveis do TEA, a atuação dos profissionais especializados em Educação Especial torna-se fundamental para proporcionar uma educação inclusiva e sensível. Conforme ressalta Rocha (2017), o professor desempenha um papel essencial ao direcionar seu trabalho para garantir o direito à igualdade e oportunidade para todos. Esse compromisso não demanda um único método educacional, mas a prática de oferecer a cada indivíduo o que melhor atende às suas necessidades, considerando suas características, interesses e habilidades.

Nesse contexto, emerge o discurso do fenômeno corporeidade, que busca compreender o ser humano em sua totalidade, cujo processo de aprendizagem e interação com o mundo se desenvolve a partir de suas experiências vividas. O corpo, conforme enfatizado por Rodrigues e Couto (2020), exerce uma função essencial na existência humana, influenciando as interações e a forma como o indivíduo experimenta o mundo ao seu redor.

Na busca por compreender a dinâmica das práticas pedagógicas direcionadas a alunos com TEA na região amazônica, esta pesquisa adota uma abordagem fenomenológica. A fenomenologia, embasada na compreensão aprofundada da experiência subjetiva, emerge como um referencial teórico robusto para explorar a interseção entre as práticas educativas inclusivas e a corporeidade nesse contexto específico.

A abordagem fenomenológica, em uma perspectiva teórica central, busca compreender a realidade a partir da experiência do ser humano. Merleau-Ponty, em sua obra “Fenomenologia da Percepção”, fundamenta a fenomenologia na compreensão profunda da experiência subjetiva, buscando descrever e compreender os significados das vivências humanas. O autor argumenta que a ciência é construída sobre o mundo vivido e, para compreender sua verdadeira essência e alcance, é necessário despertar a experiência primordial do mundo que ela expressa (Merleau-Ponty, 2018).

Segundo Nóbrega (2008), a vivência do corpo constitui um conhecimento sensorial do mundo, manifestando-se pela estesia dos gestos, relações afetivas, sentimentos, expressão verbal e linguagem poética, entre outras formas de experiência existencial. Esta dinâmica existencial impulsiona um corpo humano em direção a outro, estabelecendo um diálogo marcado pela sensorialidade e pela historicidade.

Nesta perspectiva, Merleau-Ponty (2018) e Nóbrega (2008) convergem com a concepção de que o corpo é um veículo essencial para a compreensão do mundo. Merleau-Ponty (2018) destaca a importância da experiência subjetiva na construção do conhecimento, ao passo que Nóbrega (2008) ressalta a relevância da sensorialidade do corpo na vivência e

compreensão do entorno. Ambos os autores enfatizam a complexidade e riqueza da relação entre corpo, experiência e conhecimento, proporcionando uma visão integrada e abrangente do corpo na experiência humana e na compreensão do mundo.

Assim, a escolha pela abordagem fenomenológica foi significativa para esta pesquisa por sua natureza qualitativa, que permitiu uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos. Ao adotar essa perspectiva, foi possível explorar os significados subjetivos atribuídos pelos professores às suas experiências, contribuindo para uma percepção mais holística e complexa do objeto de estudo. Conforme, Bicudo (1997), tal abordagem aceita um fenômeno como ele é, sem questionar como é apresentado, uma vez que nunca o é plenamente vislumbrado, mas interroga o fenômeno, considerando o que é experienciado pelo ser, atentando-se para aquilo que é mostrado. Por este motivo, uma pesquisa que se debruça sobre os significados e percepções subjacentes às vivências dos professores de educação especial, com inspiração fenomenológica e no fenômeno da corporeidade, concede lugar à participação ativa do corpo na construção de conhecimento e na dinâmica educativa.

Ao aprofundar o estudo nessa temática, busca-se contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e também estimular a reflexão sobre novas perspectivas que possam aprimorar as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com alunos com TEA.

No entanto, este estudo não se limitou a apenas preencher uma lacuna de conhecimento, mas também apresenta contribuições para orientar políticas educacionais e práticas inclusivas alinhadas à realidade amazônica. A tendência entre o foco da pesquisa e as diretrizes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que enfatiza “pesquisas em educação na Amazônia”, reafirma o compromisso de contribuir para um desenvolvimento educacional e inclusivo na região.

Diante da relevância intrínseca do fenômeno da corporeidade ao processo de aprendizagem, este trabalho propõe-se a aprofundar a compreensão da interação entre educadores e alunos com TEA no contexto do AEE. Além de reconhecer a importância essencial da prática pedagógica dos professores da Educação Especial no AEE para a inclusão efetiva do aluno com TEA, a problemática central desta pesquisa se configura na seguinte questão: as práticas pedagógicas de professores de EE no AEE, voltadas a alunos com TEA, tem se alinhado ao discurso do fenômeno da corporeidade?

Assim, este estudo teve como objetivo geral compreender se o fenômeno corporeidade se faz presente na prática pedagógica dos professores de Educação Especial no Atendimento

Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas municipais de Santarém-PA. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: entender, por meio do relato dos professores do AEE, como as práticas pedagógicas são elaboradas e aplicadas para o aluno com TEA; conhecer como os professores tem conduzido suas práticas pedagógicas no AEE para alunos com TEA verificando se há relação com o discurso da corporeidade; perceber se a compreensão de corpo dos professores do AEE está alinhada com o fenômeno corporeidade.

A reflexão sobre o olhar das professoras no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação ao corpo dos alunos com TEA emerge como um aspecto de grande relevância para aprimorar as práticas pedagógicas e fomentar uma educação mais inclusiva. Entender como o corpo é percebido no contexto do AEE pode oferecer discussões se os docentes estão explorando plenamente as potencialidades do corpo como meio de aprendizagem, expressão e conexão para esses alunos.

Nesse cenário, a pesquisa foi conduzida mediante uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva fenomenológica e enriquecida pelo viés da corporeidade. A metodologia se baseou no levantamento do Estado da Questão e na pesquisa de campo, envolvendo como participantes, os professores da Educação Especial que atuam no AEE, com um foco voltado aos alunos com TEA.

Esta dissertação foi estruturada em seis seções. A primeira seção introduz a pesquisa, delineando o problema de pesquisa, objetivos e o estudo proposto. A segunda seção se dedica ao referencial teórico, abrangendo aspectos fundamentais da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado e inclui uma análise integrada das diversas temáticas propostas, assim como uma breve discussão sobre o TEA e as políticas públicas relacionadas a esse transtorno. A terceira seção apresenta um panorama do Estado da Questão, abordando temas relevantes, como corporeidade, práticas pedagógicas, Educação Especial, AEE e TEA, sintetizando a literatura existente e destacando as principais tendências e debates em cada área de interesse. A quarta seção detalha a metodologia da pesquisa, incluindo a caracterização do estudo, o contexto no qual ele foi conduzido e a descrição da produção e análise de dados. A quinta seção concentrou-se na análise e discussão dos resultados obtidos, proporcionando uma abordagem integrada e coerente ao longo da dissertação. Por fim, a sexta seção apresenta as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, é apresentado o referencial teórico que embasa este estudo, destacando sua relevância e perspectivas principais para esta pesquisa. Está organizada em quatro subseções inter-relacionadas.

2.1 Educação Especial e os Serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A Educação Especial, como componente essencial do sistema educacional, é orientada por uma abordagem que busca integrar gradualmente os princípios e a prática pedagógica social da educação inclusiva (Brasil, 2001). Nesse contexto, a efetivação da EE está intrinsecamente ligada ao cumprimento de dispositivos legais e princípios filosóficos-políticos que visam a garantir uma educação inclusiva e equitativa.

As diretrizes estabelecem a necessidade premente de desenvolver políticas efetivas e adequadas para a implantação da EE, alinhadas com os princípios de inclusão e acessibilidade (Brasil, 2001). A orientação sobre flexibilizações e planejamento dos currículos escolares reflete o compromisso em proporcionar um ambiente educacional que complementa ou suplementa às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, a atenção à avaliação pedagógica e ao fluxo escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas reafirma a importância de práticas que potencializem as particularidades de cada aluno (Brasil, 2001).

A Educação Especial, como modalidade de ensino e organização didática integrada ao sistema escolar brasileiro, abrange todos os níveis, etapas e modalidades, buscando promover a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas. Essa abordagem é crucial na construção de uma sociedade inclusiva e equitativa, na qual todos os alunos devem ter acesso a uma educação de qualidade (Brasil, 2008).

Na Perspectiva da Educação Inclusiva, o principal objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos do público-alvo da educação especial, qual seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Isso requer a orientação dos sistemas de ensino para proporcionar acesso, aprendizagem e continuidade em níveis educacionais mais avançados, ao mesmo tempo, em que se estimula o engajamento ativo das famílias e da comunidade no processo educativo (Brasil, 2008).

Dentro desse cenário, é fundamental reconhecer a diversidade de serviços que compõe a Educação Especial; um dos serviços é o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este atendimento, conforme estabelecido nas diretrizes legais, integra-se à proposta pedagógica da escola, evidenciando a importância de uma abordagem inclusiva em todo o ambiente educacional. Além disso, a participação ativa da família é valorizada como um componente essencial para garantir o acesso e a participação plena dos estudantes no contexto escolar, reforçando o caráter colaborativo entre a escola e a comunidade (Brasil, 2011).

Nesse viés, os objetivos do AEE enfatizam a responsabilidade de prover condições adequadas para o acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, assegurando serviços de apoio especializados alinhados às necessidades individuais de cada estudante. A transversalidade das ações da educação especial no ensino regular é destacada como uma estratégia para integrar de maneira efetiva o AEE ao ambiente escolar, promovendo a inclusão de forma abrangente (Brasil, 2011).

Além disso, o AEE busca fomentar o desenvolvimento contínuo de recursos didáticos e pedagógicos, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem, e garantindo condições para a continuidade dos estudos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Em sua essência, o professor que atua no AEE desempenha um papel significativo na construção de um ambiente educacional acessível e inclusivo, alinhado aos princípios da EE no contexto educacional brasileiro (Brasil, 2011).

A oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo, na sua organização:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2008, p. 3).

Nessa perspectiva, uma formação ampla desses profissionais que atuam no AEE é essencial, tendo em vista que deve abranger a gama de conhecimentos envoltos à área, capacitando-os para atuarem em diversos cenários educacionais, desde salas regulares do ensino comum até ambientes de recursos especializados, passando por centros de

atendimento, núcleos de acessibilidade em instituições de ensino superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares. A adequada disponibilização dos serviços e recursos requer profissionais devidamente preparados (Brasil, 2008).

Nesse contexto, a formação dos professores se revela fundamental, englobando tanto conhecimentos gerais para a docência quanto especializados na área da educação especial. Essa preparação capacita os docentes para atuarem no AEE e promoverem a inclusão não apenas nas salas comuns, mas também em outros ambientes educacionais, preenchendo uma lacuna na habilitação para lidar com alunos diagnosticados com TEA (Brasil, 2008).

Schmidt (2017) destaca a importância de uma formação contínua de professores, enfatizando a identificação das características de alerta do TEA e o compartilhamento de estratégias de intervenção. Dentro desse contexto, a educação se configura como um ambiente naturalmente propício para a implementação dessas práticas. O autor advoga a essencialidade de investir na contínua formação dos docentes, visando a atender, de maneira adequada e sensível, às necessidades específicas dos alunos no âmbito educacional.

Pinto (2013) ressalta que a prática pedagógica inclusiva deve ser concebida para todos os estudantes, fundamentada na relação entre educador e educando, enriquecendo essa interação de maneira significativa e contribuindo para o desenvolvimento global do aluno.

Conforme ressaltado por Nóbrega (2009, p. 73), “a aprendizagem é basicamente uma reorganização da corporeidade. Quando aprende, quando encontra um sentido e uma significação para um acontecimento em sua existência, o ser humano passa a habitar o espaço e o tempo de uma forma diferente”. Isso significa que a aprendizagem não se limita a um processo puramente intelectual, por ser uma experiência profunda que incorpora todos os aspectos da existência humana. Reconhece-se, assim, que o corpo, as emoções, as sensações e as vivências são inseparáveis do ato de aprender, evidenciando a importância da corporeidade nesse contexto educacional inclusivo.

Diante disso, aprofundar o entendimento acerca da relação entre a prática pedagógica dos professores que atuam no AEE e o fenômeno corporeidade é fundamental. A qualificação dos profissionais, como enfatizado por Pinheiro e Duarte (2017), é de suma importância para que a escola não apenas matricule pessoas com necessidades educacionais específicas, mas promova a equidade de oportunidades.

2.2 Serviços de Atendimento Educacional Especializado no contexto escolar

No contexto escolar, a busca incessante pela inclusão educacional reflete um compromisso evidente em proporcionar oportunidades equitativas de aprendizado para todos os alunos. Sassaki (1997) oferece uma perspectiva profunda sobre a origem e o propósito subjacente à ideia de inclusão, destacando que ela surge como resposta à prática histórica de exclusão social enfrentada por pessoas com deficiência ao longo dos séculos. A exclusão, como descrita por Sassaki (1997), era abrangente, marginalizando esses indivíduos e denegando a eles a possibilidade de participar de qualquer atividade social devido à percepção generalizada de sua invalidez e falta de “utilidade” para a sociedade.

Diante desse panorama desafiador, a atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge e é fundamental para enfrentar os desafios historicamente construídos, influenciando a plena participação dos alunos público-alvo da Educação Especial. A legislação brasileira que regulamenta o AEE é o Decreto n.º 7611, de novembro de 2011, definindo quatro objetivos fundamentais que orientam a implementação desse serviço, assegurando condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 2).

Nesse contexto, o AEE apresenta-se como um serviço importante para a reconfiguração educacional. Santos *et al.* (2021) ressaltam que a implementação do AEE no sistema educacional visa a aprimorar e potencializar o aprendizado dos alunos com deficiência. O professor que atua no AEE desempenha papel essencial na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que reconhece cada aluno como um ser integral; isso não só enriquece o processo educacional, como lhe confere uma dimensão mais humana e significativa. Para assegurar o trabalho desse sistema, é indicado que o professor da Educação Especial, no contexto do AEE, estabeleça uma relação de trabalho próxima ao professor da sala de aula regular (Pinheiro; Duarte, 2017).

Desse modo, no âmbito escolar, o AEE enriquece ainda mais a importância dessas experiências vividas. Ele não apenas reconhece e valoriza as vivências pessoais dos alunos,

mas também busca torná-las um ponto essencial no processo de ensino. Conforme ressaltado por Moreira (2019), a educação deve considerar a subjetividade do aluno, razão pela qual as escolas devem considerar sensivelmente seus estudantes, possibilitando um olhar centrado em suas corporeidades.

Nesse sentido, as responsabilidades do AEE são essenciais, visto que os professores da Educação Especial que atuam nesse contexto escolar específico cumprem papel fundamental para a inclusão e o reconhecimento das potencialidades desses alunos. Primeiramente, destaca-se a necessidade de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. Essa diretriz enfatiza a importância de personalizar os métodos de ensino, garantindo que cada estudante receba planejamento e atividades adequados às suas particularidades (Brasil, 2009).

Além disso, os professores, no âmbito do AEE, são encarregados de elaborar e executar planos específicos, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Também têm a incumbência da organização dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais, do acompanhamento desses recursos na sala de aula comum do ensino regular e em outros ambientes da escola, o que constituem etapas fundamentais do processo de inclusão (Brasil, 2009).

A colaboração intersetorial e o estabelecimento de parcerias visam a criar estratégias significativas, proporcionando recursos de acessibilidade que atendam às demandas dos alunos. É crucial que os professores e as famílias sejam orientados ao ensino e utilização da tecnologia assistiva para ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação. Ademais, a articulação com os professores da sala de aula comum é estabelecida para garantir a disponibilização adequada dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como das estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos nas atividades escolares, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e igualitária (Brasil, 2009).

À luz desta pesquisa, o AEE apresenta-se como um dos serviços fundamentais na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa. Nessa perspectiva, à medida que se avança na compreensão da importância de reconhecer o aluno como um ser integral, considerando suas experiências, este serviço emerge essencial para suplementar práticas pedagógicas, objetivando a promoção do desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

2.3 Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A compreensão do TEA é de suma importância para a implementação de práticas pedagógicas complementares e/ou suplementares, no contexto do AEE. Nesta subseção, pretende-se apresentar as características, desafios e potencialidades do TEA no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, visto que a complexidade do TEA apresenta desafios expressivos para os professores que atuam no AEE, especialmente quando há pouca formação.

Schmidt (2017) destaca que o aumento na produção de pesquisas nas últimas décadas tem contribuído significativamente para a ampliação do conhecimento científico sobre o TEA. Esse avanço reflete-se em atualizações recentes na classificação, compreensão e intervenção relacionadas a esse transtorno.

A primeira descrição das características relacionadas ao autismo foi feita pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, em 1943. Observando um grupo de 11 crianças com estereotípias comuns, Kanner destacou a significativa dificuldade na formação de relações interpessoais e criou o termo “autismo infantil precoce” para descrever essa condição. No ano seguinte, o pediatra Hans Asperger conduziu estudos semelhantes, identificando uma síndrome que chamou de "Psicopatia Autística Infantil." Asperger observou que, apesar das dificuldades sociais, as crianças apresentavam boa inteligência e habilidades linguísticas, com sintomas surgindo após os três anos de idade (Dias, 2015). Essas descobertas, feitas de forma independente e em momentos distintos, representaram um avanço significativo na compreensão e categorização do espectro autista.

No entanto, em 1944, Asperger também propôs um estudo com definições similares às de Kanner, em que propunha uma abordagem autista. Apesar dessa contribuição, em 1947, Bender passou a utilizar o termo "esquizofrenia infantil", acreditando que o autismo era uma forma mais precoce de esquizofrenia. Assim, foi nesta época que o autismo foi caracterizado como psicose da infância.

Atualmente, o termo “autismo” é conhecido como TEA (Transtorno do Espectro Autista): um transtorno do neurodesenvolvimento abrangente que engloba diversas condições neurobiológicas capazes de influenciar o desenvolvimento e o funcionamento de múltiplas esferas cognitivas e comportamentais. Caracteriza-se por desafios na interação social e comportamentos repetitivos, sendo que a intensidade desses desafios pode variar expressivamente entre as pessoas afetadas pelo espectro autista (DSM-5, 2014).

Schmidt (2017) destaca a complexidade do TEA ao enfatizar a concepção do transtorno como um espectro, sublinhando a variabilidade significativa nas manifestações individuais. Ressalta que uma criança diagnosticada com TEA pode enfrentar desafios consideráveis na área sociocomunicativa, incluindo a ausência de linguagem e resistência à interação com outras crianças.

O TEA se manifesta desde a infância e perdura por toda a vida. Suas causas são multifacetadas e não se restringem a fatores emocionais ou ambientais. Diversas teorias têm sido discutidas, mas o consenso é de que o TEA é uma condição complexa com múltiplos fatores envolvidos, incluindo aspectos genéticos, neurológicos e ambientais (Cunha, 2009).

Neste sentido, o ambiente escolar torna-se um lugar essencial para enriquecedoras experiências sociais das crianças com TEA, possibilitando a interação entre pares e contribuindo para as mais diversas aprendizagens.

Schmidt (2017) destaca que, apesar dos avanços no entendimento do TEA e na aplicação desse conhecimento para o desenvolvimento de intervenções nos campos clínico e educacional, o cenário nacional ainda enfrenta carências notáveis. Ressalta a escassez de pesquisas empíricas de natureza aplicada, capazes de gerar resultados concretos que embasem a formulação de políticas públicas destinadas ao atendimento dessa população.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a implementação de políticas públicas é essencial na promoção do bem-estar e da inclusão das pessoas com TEA. Essas políticas devem ser desenvolvidas com base em evidências sólidas visando a proporcionar apoio efetivo às pessoas com TEA e suas famílias.

2.4 Políticas Públicas da Educação Especial para alunos com TEA

Figura 1 – Marcos Políticos e Legais da Educação Especial e Inclusiva



Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesta subseção, será apresentado o panorama das principais políticas públicas que regem a Educação Especial, com atenção às medidas específicas voltadas para alunos com TEA. É relevante abordar a legislação que assegura o direito à educação inclusiva e ao AEE para esse público.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI – (Brasil, 2008) emerge como um marco categórico alinhado aos progressos do conhecimento e às demandas sociais. Esta política, atenta à diversidade de necessidades educacionais, propõe-se a consolidar estratégias e diretrizes que respaldem uma educação de qualidade para todos os alunos. No Brasil, na perspectiva da Inclusão um conjunto abrangente de leis e regulamentações assegura o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente de suas particularidades, e contribui para o fortalecimento político das lutas da educação inclusiva (Brasil, 2008).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, orienta sobre a oferta do AEE na Educação Básica. Em consonância com o Decreto nº 6.571/2008, estabelece diretrizes operacionais que orientam os sistemas de ensino a matricular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular. Além disso, reconhece a importância do AEE, o qual deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros específicos, promovendo uma abordagem inclusiva que vise a atender às necessidades individuais dos estudantes. Essa medida representa um avanço significativo na promoção da educação inclusiva no contexto brasileiro (Brasil, 2009).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) surge com o propósito fundamental de assegurar a inclusão escolar das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Seu principal objetivo é orientar os sistemas educacionais no sentido de garantir não apenas o acesso, mas também a plena participação, aprendizagem e continuidade desses alunos nos níveis mais avançados de ensino. Uma característica essencial dessa política é a transformação da educação especial de uma modalidade segregada para uma abordagem integrada nas escolas regulares. Isso engloba ações que abrangem desde a educação infantil até o ensino superior (Brasil, 2008).

Para efetivar essa política, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, foi promulgado como um importante marco. Ele foi estabelecido com base na política mencionada, e a educação especial foi delineada a partir da PNEEPEI (Brasil, 2008),

impulsionada pelo reconhecimento da importância da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional regular. Esse decreto estabeleceu diretrizes e medidas para garantir o acesso à educação de qualidade às pessoas com deficiência, assegurando-lhes atendimento educacional especializado quando necessário, o que representa um avanço significativo no compromisso do Brasil com a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

O Decreto de 2011 marcou um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais das pessoas atendidas pela educação especial. Alinhado às normativas internacionais, o decreto reforçou o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão e a igualdade de oportunidades no contexto educacional. No entanto, é fundamental reconhecer que ainda existem desafios e lacunas na implementação das políticas de inclusão. Esses obstáculos mostram que o caminho para uma educação inclusiva no Brasil está em constante evolução e aprimoramento. Assim, o Decreto de 2011 é um marco importante na busca por uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, e serve como ponto de partida para o contínuo desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas no país (BRASIL, 2008).

Em 2015, foi criada a Lei nº 13.146/2015, conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, a qual teve um impacto expressivo na promoção da inclusão em diversas áreas da vida das pessoas com deficiência, com especial destaque para a esfera educacional. Ao enfatizar o direito à educação inclusiva, essa legislação introduziu alterações visando a garantir a participação plena e equitativa dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Entre suas disposições, a Lei estabelece a prioridade de matrícula para esses estudantes em escolas regulares, reforçando o compromisso com uma educação que respeite a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos (Brasil, 2015).

Para assegurar os direitos e estabelecer diretrizes para melhorar a qualidade de vida das pessoas diagnosticadas com TEA, foi instituída a Lei nº 12.764/2012¹, também conhecida como “Lei Berenice Piana”, promulgada em 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. A Lei também trouxe diretrizes para outros aspectos da vida das pessoas com TEA, como a garantia de acesso a serviços de saúde, atendimento multidisciplinar, assistência social, além de políticas públicas voltadas à inclusão e à promoção da autonomia (Brasil, 2012).

¹ Lei Berenice Piana. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

A Lei nº 13.977/20², conhecida como “Lei Romeo Mion”, estabelece a criação da Carteira de Identificação da Pessoa TEA. Essa legislação de âmbito federal, válida em todo o território nacional, traz modificações à “Lei Berenice Piana” (Lei 12.764/2012). Essa inovação legislativa visa facilitar o acesso a direitos fundamentais e vitais, bem como fomentar a elaboração de políticas públicas mais efetivas (Brasil, 2012; 2020).

A emissão da Carteira de Identificação é uma responsabilidade dos órgãos estaduais, distritais e municipais e é oferecida gratuitamente. O documento precisa ser renovado a cada cinco anos, permanecendo com um número de identificação único, mesmo diante de renovações subsequentes. Essa iniciativa não apenas facilita o acesso a serviços e benefícios, mas também tem um impacto importante na visibilidade e conscientização sobre o TEA na sociedade.

Figura 2 – Carteira de Identificação do TEA

Fonte: Site Mundo Autista (2021).³

Na região Norte, o Governo do Estado do Pará promulgou a Resolução nº 001⁴, de 05 de janeiro de 2010, por intermédio do Conselho Estadual de Educação, consolidando diretrizes e normas voltadas à Educação Básica no sistema estadual de ensino. O Capítulo VIII desta resolução, dedicado à Educação Especial, delinea diretrizes abrangentes e robustas que buscam garantir uma educação inclusiva e de qualidade para educandos, público-alvo da educação especial. A resolução destaca a importância da eliminação de barreiras físicas, cognitivas e sociais para a inclusão plena, indo além do acesso físico, buscando mudanças atitudinais por parte dos educadores e da sociedade.

O documento apresenta medidas para assegurar o atendimento adequado, como salas de apoio pedagógico, salas de recursos multifuncionais, professores itinerantes, professores-

² Lei Romeo Mion. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

³ Disponível em: <https://omundoautista.uai.com.br/carteira-de-identificacao-da-pessoa-com-tea/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

⁴ Decreto Estadual. Resolução nº 001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cee-pa-002-2009-cee-pa_5bfc32289e2d0. Acesso em: 15 jun. 2023.

intérpretes, guias-intérpretes e instrutores mediadores. Essas estruturas e profissionais especializados contribuem para atender às necessidades específicas dos alunos em diferentes dimensões educacionais.

No contexto local de Santarém-PA, a Lei Municipal nº 20.555/2019⁵, promulgada em 26 de março de 2019, estabelece a prioridade no atendimento a pessoas com TEA em estabelecimentos públicos e privados, abrangendo uma variedade de locais, como supermercados, bancos, restaurantes, hospitais, clínicas, aeroportos etc. Essa Lei exige afixação de placas de atendimento prioritário com o símbolo mundial do TEA e a palavra “Autista”, quando necessário, e impõe penalidades, incluindo advertência e multas, a estabelecimentos que não cumprirem as normas estabelecidas, com o intuito de assegurar o acesso e a dignidade das pessoas com autismo na cidade.

Conforme apontado por Ramos (2014), o processo de inclusão abarca dimensões amplas e complexas, as quais necessitam da criação, da articulação e da implementação de políticas e estratégias que assegurem o acesso ao conhecimento para todos os alunos, visando a garantir a qualidade do processo educativo.

Assim, ao pesquisar o panorama das políticas públicas que fundamentam a Educação Especial, com foco nos alunos com TEA, é imprescindível considerar tanto a legislação federal quanto as estratégias adotadas pelo município de Santarém-PA para a efetivação de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A compreensão das políticas públicas destinadas à Educação Especial e aos alunos com TEA proporciona uma visão ampla da construção de um ambiente educacional inclusivo. Embora a legislação ofereça as bases, a efetivação dessas políticas requer esforços coordenados, que vão desde a gestão educacional até a atuação direta dos profissionais e a participação das famílias.

Os desafios para efetivar as políticas educacionais de inclusão na região amazônica são evidentes, especialmente ao tentar integrar a educação especial a uma abordagem inclusiva. Esse processo transcende os espaços educacionais, abrangendo dimensões entrelaçadas nos cenários político, social, cultural e econômico. A complexidade dessa realidade torna a implementação dessas políticas uma tarefa desafiadora, exigindo abordagens sensíveis às particularidades da região amazônica (Cunha *et al.*, 2021).

⁵ Lei Municipal nº 20.555/2019. Disponível em: <https://transparencia.santarem.pa.gov.br/portal/documentos/lei-n0-20555-de-26-de-marco-de-2019-prioridade-no-atendimento-em-estabelecimentos-publicos-e-privados-as-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista-d74758b8-f01f-424e-9e40-038f9409a54a>. Acesso em: 13 jun. 2023.

2.5 Contribuições do fenômeno corporeidade nas práticas pedagógicas junto aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Nesta subseção, abordam-se as contribuições do fenômeno corporeidade para a prática pedagógica dos professores da Educação Especial junto aos alunos com TEA e destaca-se como elas objetivam a desvelar perspectivas que promovem uma qualidade de vida e contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos ao longo de suas vidas. As reflexões em torno do fenômeno corporeidade adquirem um destaque nesse contexto, proporcionando uma abordagem mais humanizada à educação dos alunos com TEA.

A compreensão do fenômeno corporeidade, definido como a manifestação do corpo para além do aspecto físico, assume um papel significativo no contexto educacional. A pesquisa de Moreira, Guimarães e Campos (2020) destaca a corporeidade como um elemento essencial para a aprendizagem dos estudantes, indo além da simples assimilação de conteúdos programáticos.

O corpo, historicamente subestimado no ambiente educacional, emerge como protagonista na construção do conhecimento. A abordagem de Nóbrega (2009) ressalta a necessidade de ampliar o conceito de aprendizagem, reconhecendo o corpo como o lugar de apropriação do entorno pelo sujeito. A corporeidade, assim, implica encontrar sentido e significado para existência humana, resultando numa nova forma de habitar o espaço e o tempo Nóbrega (2009).

A inclusão da corporeidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) especialmente na área da Linguagem, representa um avanço significativo. A BNCC destaca a relevância da corporeidade no desenvolvimento do aluno. Através do corpo, por meio dos sentidos, gestos e movimentos, o estudante desde cedo inicia a exploração do mundo, do espaço e dos objetos ao seu redor. Estabelecem-se relações, expressam-se, brincam e, dessa maneira, constroem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor (Brasil, 2018).

Nesse sentido, Magrin *et al.* (2021) observam essa mudança paradigmática que reconhece o corpo não apenas como um instrumento para o desenvolvimento intelectual, mas como um elemento integral para a experiência educacional, também destacam que, por muito tempo, o corpo foi relegado a um segundo plano no cenário pedagógico. O foco, frequentemente centrado no desenvolvimento intelectual, limitou o papel do corpo a um mero instrumento nesse processo. Essa perspectiva é compartilhada por Nóbrega (2009), que

ênfatisa historicamente a exclusão do corpo das práticas pedagógicas, levando a abordagens que forçavam muitas vezes as crianças a permanecerem imóveis para aprender.

Atualmente, percebe-se a necessidade de reconhecer o corpo como elemento fundamental do processo de aprendizagem e de integrá-lo ao processo. Nesse contexto, as práticas pedagógicas buscam reconhecer o corpo como elemento essencial na construção do conhecimento. Segundo Nista-Piccolo *et al.* (2019), dirigir o ensino por essa trajetória possibilita que tais práticas sejam adequadas de maneira a respeitar os desafios e potencialidades individuais de cada aluno. Compreender a diversidade humana, de acordo com Nista-Piccolo *et al.* (2019), consiste em enxergar o outro de maneira complexa, considerando as diversas formas de expressão no mundo.

Albuquerque (2009) afirma que a prática pedagógica conecta, de forma intrínseca, teoria e ação e destaca a relação entre esses dois elementos. No cerne desse discurso, a prática pedagógica é caracterizada como um processo que engloba duas dimensões distintas e complementares. O lado teórico envolve a formulação de ideias alicerçadas em conhecimentos epistemológicos e concebidas de forma ideal no plano teórico que conecta vida e trabalho. A autora descreve a prática pedagógica como uma atividade intrinsecamente humana, direcionada e intencionada.

Em um contexto relacionado, Silva (2011) ênfatisa a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas na educação inclusiva. Aqui, a autora destaca a inadequação de métodos baseados na homogeneidade, os quais consideram apenas uma forma de aprendizado. A educação inclusiva, como apontado por Silva (2011), coloca em destaque a valorização da diversidade, questionando modelos pré-estabelecidos, desafiando a concepção do aluno ideal e ênfatisando a importância da interação entre os alunos.

A reflexão sobre práticas pedagógicas revela que sua construção é intrinsecamente guiada pela mediação humana e enraizada na intencionalidade que lhe é atribuída. Quando imbuídas de intencionalidades inclusivas, essas práticas ganham o poder de fomentar processos educativos que transcendem a simples assimilação de conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento global dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Oliveira; Leal; Rosário, 2021).

Nesse contexto, tais práticas não se limitam à propagação de informações, mas promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o estímulo à autonomia e à criação de um ambiente que acolhe e valoriza a diversidade. É através dessa abordagem que a

educação se torna um veículo para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Oliveira; Leal; Rosário, 2021).

A reflexão acerca do papel do corpo na aprendizagem vai além das considerações gerais sobre educação, estendendo-se de maneira pertinente ao cenário específico do AEE direcionado aos alunos com TEA. Ao considerar as ponderações de Nóbrega (2009) sobre a marginalização do corpo no contexto educacional convencional, questiona-se: como o corpo do aluno com TEA é compreendido dentro do ambiente educacional?

O fenômeno corporeidade pode ser uma perspectiva significativa para contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos com TEA. Para isso, os professores devem entender a importância de permitir que os alunos reconheçam seus próprios corpos e formas de existir no mundo. O entendimento do corpo vai além de sua dimensão biológica; ele é a primeira condição da existência e deve ser ativo, autônomo e capaz de gerar significados e compreender a si mesmo, os outros e o ambiente que o cerca (Rodrigues; Couto, 2020).

Isso envolve uma reflexão profunda tanto sobre o papel dos corpos dos estudantes no contexto escolar, quanto à interação entre os “corpos” docente e discente e a consideração da diversidade no trabalho pedagógico. Como defendido por Alves, Amaral e Giusta (2009), as práticas de aprendizagem devem transcender a consideração do corpo apenas como um mediador.

A tese de doutorado de Freitas (2018), intitulada “Corpo e percepções no espectro autista”, indica que as pessoas com TEA têm percepções únicas do mundo devido a comprometimentos sensoriais. No entanto, o conhecimento a respeito desta dimensão perceptiva é muitas vezes negligenciado na Educação, inclusive na Educação Especial (Freitas, 2018).

O estudo realizado por Rodrigues e Couto (2020) lança luz sobre a manifestação da corporeidade no ambiente escolar, especificamente na prática docente. Suas descobertas apontam para práticas que valorizam o aluno em sua totalidade, reconhecendo sua complexidade. Essa visão ressoa nas reflexões de Rechinali, Porto e Moreira (2008), que enfatizam a importância das interações entre os corpos como meio para promover não apenas a inclusão, mas também uma apreciação mais profunda e respeitosa das diversidades presentes no cenário escolar.

Teixeira e Couto (2022) ressaltam que a corporeidade tem levado a reflexões que abrangem a compreensão do corpo humano, contribuindo para uma melhor percepção do ser humano em sua totalidade, nas suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo,

incluindo os processos de aprendizagem. Sob a perspectiva fenomenológica, conforme destacado por Freitas (2022), o corpo não é simplesmente submisso à razão nem resultado de partes independentes, mas é compreendido como fenomenal na relação com a totalidade. Essa compreensão implica que a construção do corpo está intrinsecamente ligada à totalidade do ser.

Conforme apontado por Freitas (2015), é fundamental reconhecer a perspectiva de que alunos com comprometimentos sensoriais, incluindo aqueles diagnosticados com TEA, experimentam o mundo de maneira única.

Ao abordar a corporeidade na perspectiva da educação inclusiva, é importante reconhecer não apenas os desafios dos alunos, mas também é essencial entender que não se deve valorizar apenas a aprendizagem por meio do intelecto. A aprendizagem também está relacionada à percepção e interação com o mundo de maneira diversificada conforme apontado por Freitas (2022).

3 ESTADO DA QUESTÃO: FENÔMENO CORPOREIDADE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O reconhecimento do Estado da Questão desempenha um papel fundamental no âmbito dos estudos científicos. Conforme ressaltado por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), essa fase essencial capacita o pesquisador a adquirir uma compreensão aprofundada sobre a situação corrente do fenômeno que pretende investigar. Além disso, proporciona também a oportunidade de adquirir uma visão abrangente das pesquisas já conduzidas sobre o tema em questão. Por sua vez, Britto (2019) destaca com ênfase a importância de reconhecer que, para conduzir uma pesquisa substancial, é imperativo levar em consideração o conhecimento já estabelecido. Conforme observado por Britto (2019, p. 821), “a pesquisa exige a humildade de explorar o que já foi investigado, requerendo uma contextualização do problema em um diálogo com a produção relevante associada a ele”.

As considerações apresentadas por Evêncio e Borges (2020) complementam, de maneira expressiva, as perspectivas dos autores mencionados anteriormente. Pesquisar e produzir o Estado da Questão para uma pesquisa científica consiste em

uma estratégia em que o pesquisador, valendo-se da caracterização criteriosa e compreensão crítica de como seu tema vem sendo investigado, permite definir seu objeto de estudo e conduzir todo o percurso da pesquisa, pois esclarece ao pesquisador tanto o panorama de conhecimento científico já existente, quanto a identificação do valor de contribuição da nova pesquisa registrando todos os dados relevantes do levantamento bibliográfico para seus estudos com base no rigor científico (Evêncio; Borges, 2020, p. 3).

Em síntese, a compreensão e o reconhecimento do Estado da Questão constituem embasamentos para o desenvolvimento dos estudos científicos. O diálogo contínuo com o panorama existente de pesquisas possibilita uma construção sólida do conhecimento, fortalecendo, assim, o progresso da investigação acadêmica.

Diante do exposto, realizou-se um mapeamento a fim de identificar as produções científicas emergentes no âmbito das dissertações e teses provenientes dos programas de Pós-graduação no Brasil. O foco deste levantamento centrou-se no fenômeno corporeidade e nas práticas pedagógicas adotadas por professores na Educação Especial que atuam no AEE junto a alunos com TEA.

A escolha de direcionar a pesquisa exclusivamente para teses e dissertações, ao invés de artigos, fundamentou-se em razões específicas relacionadas à abrangência, profundidade e

contextualização dos temas estudados. As teses e dissertações, em geral, apresentam uma extensão maior em comparação aos artigos, permitindo uma exploração mais detalhada das nuances, teorias, metodologias e resultados obtidos.

A pesquisa foi realizada de forma totalmente digital, valendo-se de fontes de informação, como os Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A seleção dessas fontes digitais foi determinada, a fim de garantir amplo acesso ao escopo do estudo em questão. Tal escolha se justifica pela abrangência dos resultados proporcionados por ambos os repositórios, os quais concentram a maioria das teses e dissertações dos programas de Pós-graduação no Brasil.

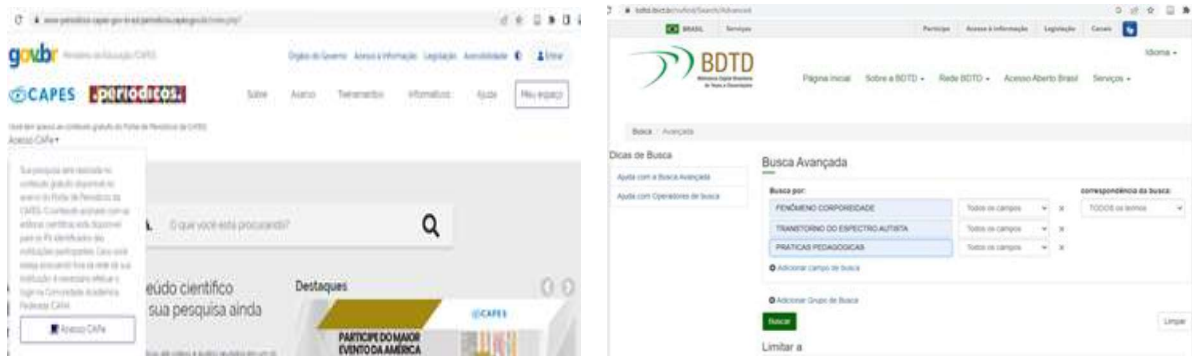
Vale ressaltar que a BDTD⁶, sob coordenação do IBICT, abarca os sistemas de informação relativos às teses e às dissertações derivadas das instituições de ensino e de pesquisa no Brasil. Além disso, promove o incentivo ao registro e à publicação de tais trabalhos em formato eletrônico, alinhando-se com as dinâmicas atuais de difusão do conhecimento.

Já o Portal de Periódicos da CAPES⁷ constitui uma biblioteca virtual que agrega e disponibiliza às instituições de ensino e de pesquisa no Brasil o que há de mais relevante na produção científica internacional. Importante mencionar que essa plataforma propicia acesso remoto através da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), atendendo, assim, às necessidades de professores, pesquisadores, alunos de Pós-graduação, graduação e técnicos das instituições usuárias do Portal CAPES. Convém destacar que a seleção dessas bases de dados levou em consideração tanto a abrangência das teses e das dissertações provenientes dos programas de Pós-graduação em educação do Brasil quanto a confiabilidade que as caracteriza.

⁶ Link de acesso: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

⁷ Link de acesso: <https://periodicos.capes.gov.br/>

Figura 3 – Bases de dados consultadas para o corpus da pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)



Fonte: Elaboração própria (2023).

As realizações da busca foram definidas por meio de critérios de seleção, dispostos a seguir, buscando reunir teses e dissertações relacionadas aos objetivos deste estudo.

- *Critérios de inclusão:*

- Pesquisas relacionadas à prática pedagógica dos professores de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado de alunos com TEA e ao fenômeno corporeidade;
- Pesquisas relacionadas à prática pedagógica dos professores aliada ao fenômeno corporeidade;
- Estudos que discutem a compreensão de corpo para os professores de Educação Especial no AEE;
- Teses e dissertações defendidas no período de 2012 a 2022.

- *Critérios de exclusão:*

- Estudos que não discutem prática pedagógica dos professores de Educação Especial no AEE junto ao discurso do fenômeno corporeidade;
- Estudos que não envolvam diretamente alunos com TEA;
- Pesquisas publicadas antes de 2012.

Com base nos critérios previamente definidos, o mapeamento foi realizado com a utilização de descritores, alinhando-os de acordo com sua pertinência em relação ao tema estudado. Na tabela 1, apresenta-se uma detalhada lista dos descritores, acompanhados de suas respectivas combinações:

Quadro 1 – Descritores utilizados para o mapeamento de teses e de dissertações dos programas de Pós-graduação em Educação no Brasil.

Descritor 1	Descritor 2	Combinações de palavras
Fenômeno Corporeidade	Transtorno do Espectro Autista (TEA /Autismo)	Fenômeno Corporeidade e TEA
Fenômeno Corporeidade	Práticas Pedagógicas	Fenômeno corporeidade e práticas pedagógicas
Percepções dos Professores	Práticas Pedagógicas	Percepções dos Professores e Práticas Pedagógicas
Educação Especial	Atendimento Educacional Especializado	Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado AEE
Prática Pedagógica	TEA/Autismo	Prática Pedagógica e TEA
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Atendimento Educacional Especializado e TEA

Fonte: Elaboração própria (2023).

A precisão desses descritores proporcionou a estruturação adequada do Estado da Questão (EQ), viabilizando uma análise das pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação no Brasil no período de 2012 a 2022. A delimitação temporal está ancorada na Lei Federal n.º 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nesse contexto, a pesquisa buscou identificar as contribuições da Educação Especial voltadas para alunos com TEA e as práticas pedagógicas realizadas por professores no AEE, à luz do fenômeno corporeidade.

O mapeamento efetuado resultou na identificação de um conjunto de 29 trabalhos, englobando 4 teses e 25 dissertações (abrangendo mestrado acadêmico e profissional) provenientes de diversas instituições de ensino superior do Brasil. É relevante notar que alguns desses estudos adotaram uma abordagem inspirada em fundamentos fenomenológicos, os quais foram considerados e contemplados no âmbito deste estudo.

A apresentação subsequente ocorrerá por meio de dois quadros distintos: o quadro 2 proporcionará uma síntese dos 29 trabalhos selecionados, organizados conforme um número de identificação (ID), nome do autor e orientador, instituição/base de dados, tipos de trabalho/ano de defesa, instituição de ensino (IES) e título do trabalho. Já o quadro 3 exibirá de maneira detalhada os estudos escolhidos para análise nesta pesquisa, estruturando-se em torno de títulos, objetivos, metodologia empregada, autor/orientador e o tipo de trabalho/ano de conclusão.

Por meio dessa estruturação cuidadosa, a pesquisa buscou oferecer uma visão abrangente e coerente das investigações selecionadas, abordando tanto os aspectos

quantitativos quanto os qualitativos das produções científicas no campo da Educação Especial para alunos com TEA.

Quadro 2 – Estudos encontrados nas bases de dados da Capes e da BDTD

ID	Autor/ Orientador	Instituição/ Base de Dados	Tipo de Trabalho/ Ano	Título
01	Marciele Vieira Dorneles / Dra. Maria Inês Naujorks	UFSM/BDTD	Dissertação/2013	Em cena: Constituição do professor do AEE
02	Grasiela Maria Silva Rios/ Dra. Maria Inês Naujorks	UFSM/BDTD	Dissertação/2013	Avaliação em educação especial: tecnologia de governo no Atendimento Educacional Especializado
03	Roberta Rossarolla Forgiarini/Dra. Betinna Steren dos Santos	UFSM/BDTD	Tese/2013	A posição da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva
04	Luiza Lana Gonçalves Silva / Dr. Wagner Wey Moreira	UFTM/BDTD	Dissertação/2014	Corporeidade e educação integral
05	Ana Beatriz Machado de Freitas / Dra. Glacy Queirós de Roure	PUC/BDTD	Tese/2015	Corpo e percepções no espectro autista
06	Joíse de Brum Bertazzo / Dr. Carlo Schmidt	UFSM/BDTD	Dissertação/2015	Formação profissional para a atuação educacional com TEA.
07	Lívia de Fátima Vicentin / Dr ^a . Elizete Lúcia Moreira Matos	UFSM/BDTD	Dissertação/2015	Alteridade e corporeidade na formação do professor
08	Fabício Leomar Lima Bezerra / Dr. Wagner Wey Moreira	UFTM/BDTD	Dissertação/2015	A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem
09	Natália Papacidero Magrin / Dr. Wagner Wey Moreira	UFTM/BDTD	Dissertação/2016	O corpo/corporeidade na educação de tempo integral – ciclo
10	Luciane Silva da Costa / Dr. Carlo Schmidt	UFSM/BDTD	Dissertação/2016	Escolarização de criança com TEA
11	Manoela da Fonseca / Dr. ^a Fabiane Romano de Souza Bridi	UFSM/BDTD	Dissertação/2016	Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor
12	Tais Guareschi / Dr. ^a . Maria Inês Naujorks	UFSM/BDTD	Tese/2016	Inclusão educacional e autismo
13	Juliane Gorete Zanco Castanha / Dr. Paulino José Orso	UFSM/BDTD	Dissertação/2016	A trajetória do autismo na educação
14	Rafaela Cristina Bianchi / Dr. ^a . Maria Madalena Gracioli	UNIOESTE	Dissertação/2017	A educação de alunos com TEA no ensino regular
15	Bruna de Assunção Medeiros / Dr. ^a . Fabiane Adela Tonetto Costas	UNESP/BDTD	Dissertação/2017	O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto federal farroupilha: desafios da inclusão
16	Diana Alice Schneider / Dr. ^a . Fabiane Romano de Souza Bridi	UFSM/CAPES	Dissertação/2017	Práticas pedagógicas em educação especial
17	Roberta Flávia Alves Ferreira / Dr. ^a Mônica	UFSM/CAPES	Dissertação/2017	Inclusão de crianças com TEA na educação infantil

	Correia Baptista			
18	Rodrigo Dalosto Smolareck / Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão	UFSM/CAPES	Tese/2018	Legitimidade do espaço psicopedagógico no AEE
19	Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues / Dra. Adriana Leite	UFSM/CAPES	Dissertação/2018	A prática pedagógica do professor do AEE de Caucaia-CE
20	Diorge Santos da Costa / Dr ^a . Mariangela Momo	UFC/CAPES	Dissertação/2018	Corpo e práticas pedagógicas na educação infantil
21	Rejane Souza Ribeiro de Cristo A / Dra. Maria Elizabete Souza Couto	UFSM/CAPES	Dissertação/2018	A prática pedagógica na SRM: implicações na inclusão
22	Cleusa Inês Ziesmann / Dr. Alexandre Anselmo Guilherme	UESC/CAPES	Dissertação/2018	Inclusão, experiências e práticas pedagógicas
23	José Carlos dos Santos / Dr. Wagner Wey Moreira	UFTM/BDTD	Dissertação/2019	A corporeidade criança vai à escola?
24	Érika Cristina Silva Alves / Dr. Wagner Wey Moreira	UFTM/BDTD	Dissertação/2019	“Mãozinha trabalhando e a boquinha descansando”: O fenômeno do corpo/corporeidade na sala de aula
25	Jaise do Nascimento Souza / Dra. Maria Aparecida Dias	UFRN/BDTD	Dissertação/2021	Corpo e aprendizagem da criança com TEA na educação infantil
26	Jarleane Galvão Amaral / Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto	Ufopa / Capes	Dissertação/2021	Corpo, corporeidade e práticas pedagógicas da educação física em escolas de ensino fundamental II na região do planalto em Santarém-PA
27	Fabiane Mota Rabelo / Dra. Eleny Cavalcante Brandão	Ufopa / Capes	Dissertação/2022	Percepções de professores de educação especial acerca de suas práticas com alunos surdocegos no interior da Amazônia
28	Andressa Karoline Santana Teixeira / Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto	Ufopa / Capes	Dissertação/2022	É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar: a corporeidade da pessoa com deficiência visual
29	Fernanda Cristina de Souza Mozetti / Dra. Maria Cristina Piana	Unesp / BDTD	Dissertação/2022	A educação inclusiva para crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em escolas públicas municipais

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas para análise deste estudo relacionadas à educação especial e ao Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA, à luz do fenômeno corporeidade)

Título do Estudo	Objetivo	Metodologia	Autor / Orientador	Tipo de trabalho/Ano
Em cena: a constituição do professor do AEE	Entender como as produções discursivas do AEE produzem modos de ser professor da Educação Especial na educação inclusiva.	Abordagem pós-estruturalista / inspirada nas lentes foucaultianas	Mariele Vieira Dorneles / Dra. Maria Inês Naujorks	Dissertação/ 2013
A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva	Verificar se o princípio de autonomia se articula com as atuais políticas públicas de inclusão e como influencia as práticas educacionais.	Estudo de caso	Roberta Rossarolla Forgiarini / Dra. Betinna Steren dos Santos	Tese/2013
Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG	Analisar a concepção de corpo dos educadores em escola de tempo integral de governador Valadares –MG	Pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, apoiada na abordagem fenomenológica. A análise foi realizada por meios da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado	Luiza Lana Gonçalves Silva/ Dr. Wagner Wey Moreira	Dissertação/ 2014
Corpo e percepções no espectro autista	Desvelar modos de percepção característicos do espectro autista, predominantemente a partir da perspectiva de quem o apresenta, ou seja, pelo viés da existência	Estudo bibliográfico com inspiração fenomenológica	Ana Beatriz Machado de Freitas / Dra. Glacy Queirós de Roure	Tese/2015
Formação profissional para a atuação educacional com TEA	Identificar saberes necessários aos professores para atuar na docência de alunos com autismo e criar uma grade curricular para formação	Pesquisa quantitativa de natureza aplicada. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo e estatística descritiva	Joise de Brum Bertazzo / Dr. Carlo Schmidt	Dissertação/ 2015
Mãozinha trabalhando e a boquinha descansando: O fenômeno do corpo/corporeidade e na sala de aula	Investigar como o aluno do 1º ano do Ensino Fundamental expressa o corpo/corporeidade na sala de aula.	Descritiva numa abordagem qualitativa, com inspiração fenomenológica	Érika Cristina Silva Alves / Dr. Wagner Wey Moreira	Dissertação/ 2019
Corpo e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista: um diálogo com professoras da educação infantil	Analisar a percepção de professoras da Educação Infantil sobre a relação entre corpo e aprendizagem no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista.	Pesquisa qualitativa, exploratória com entrevistas semiestruturadas, os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2006)	Jaise do Nascimento Souza / Dra. Maria Aparecida Dias	Dissertação/ 2021
Corpo,	Compreender a relação	Revisão bibliográfica,	Jarleane Galvão	Dissertação/

corporeidade e práticas pedagógicas da educação física em escolas de ensino fundamental II na região do planalto em Santarém-PA	entre as concepções de corpo e corporeidade dos professores de EF escolar do ensino fundamental II, da Região de planalto no município de Santarém-PA, com suas práticas pedagógicas de Ensino	pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, descritiva, com os aportes da fenomenologia.	Amaral / Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto	2021
É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar: a corporeidade da pessoa com deficiência visual	Compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas de Santarém-PA, à luz da abordagem da corporeidade	A estrutura teórico/metodológica baseia-se nos pressupostos do fenômeno da corporeidade	Andressa Karoline Santana Teixeira / Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto	Dissertação/ 2022
Um estudo sobre a experiência da educação inclusiva no município de Santarém - Pará	Investigar práticas educacionais inclusivas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém - PA, desde a implementação da Educação Especial no ano de 1991 na Rede Municipal de Educação até os dias atuais.	Pesquisa qualitativas, revisão bibliográfica, estudo documental e legislativo e com coleta de dados primários. Os instrumentos utilizados foram entrevistas e questionários.	Rosivane Sousa Pereira / Dr. Lúcio José Dutra Lord.	Dissertação/ 2022

Fonte: Elaboração própria (2023).

De modo geral, no quadro 2, nota-se que há uma quantidade limitada de estudos voltados para a educação especial no contexto do AEE na perspectiva do discurso da corporeidade. Como afirma Nóbrega (2009, p. 80), “educar é pôr o sujeito em relação com o mundo e com a representação simbólica desse, ou seja, com a produção do conhecimento, não havendo a separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento”. Isso ressalva a necessidade de investir mais em pesquisas nessa área, uma vez que o fenômeno corporeidade traz um discurso importante em uma perspectiva significativa para compreender o aluno em sua totalidade.

No quadro 3, apresenta-se a seleção de 10 estudos escolhidos minuciosamente para análise nesta pesquisa. A escolha foi realizada por meio de uma avaliação criteriosa, permitindo a identificação de fundamentações relevantes para o desenvolvimento deste estudo. Os trabalhos selecionados provêm de diversos programas de Pós-graduação, abrangendo o período entre os anos de 2012 e 2022. Essas pesquisas abordam questões pertinentes à Educação Especial, com ênfase no AEE, e também discutem práticas pedagógicas e a relevância da corporeidade para a proposta desta pesquisa.

Um exemplo notável é o estudo conduzido por Dorneles (2013). Inspirado pelas lentes foucaultianas, constatou como as produções discursivas do AEE influenciam na formação do professor da Educação Especial e questiona alguns pontos que têm sido confundidos na escola e em discursos políticos: a educação especial como única responsável pela inclusão e o AEE sendo erroneamente considerado sinônimo de Educação Especial. Dorneles propõe uma reflexão mais crítica sobre esses aspectos, destacando a importância de uma abordagem colaborativa de todos os profissionais da educação na promoção da inclusão, além de esclarecer a distinção entre as modalidades de Educação Especial e o AEE.

A pesquisa de Forgiarini (2013) analisa como as práticas pedagógicas das professoras de educação especial, responsáveis pelo AEE, são influenciadas pela autonomia presente nas políticas de inclusão. O estudo revelou que as políticas refletem não só a garantia dos direitos humanos, mas também refletem interesses econômicos, pois exigem que todos sejam produtivos e capazes de conduzir suas vidas para não serem vistos como um peso para a sociedade. A autora recomenda mais estudos voltados para a produção da autonomia no espaço escolar, especialmente no contexto das salas de recursos que oferecem o AEE a alunos com deficiência incluídos no ensino regular. Essa pesquisa chama atenção para uma reflexão profunda sobre como as influências das políticas econômicas podem exercer impactos expressivos na atuação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade do atendimento oferecido aos alunos que têm direito ao AEE.

O estudo realizado por Silva (2014) destaca que a aprendizagem é um processo integrado, sem separação entre corpo e mente. Observou-se a importância de incentivar diferentes enfoques para a Educação, considerando o ser humano em sua totalidade e os diversos elementos que o constituem. Assim, ao compreender como as políticas econômicas podem influenciar a prática pedagógica inclusiva, é possível, por meio da abordagem proposta pelo autor, almejar uma educação que reconhece o ser humano integral e a importância de fomentar uma educação mais inclusiva.

A análise de Freitas (2015) colabora com a discussão ao desenvolver um estudo que investiga as contribuições de Temple Grandin, uma cientista com autismo. Destaca discussões abordando várias deficiências, com o corpo como centro no processo de aprendizagem, ideia inspirada pela abordagem fenomenológica. Freitas (2015) convida a abraçar perspectivas diversas, especialmente no âmbito da diversidade humana, enfatizando que cada visão representa um horizonte percebido, e a exploração dessas múltiplas visões é crucial para apreender e reconhecer a complexidade da experiência humana. Assim, as pesquisas de Silva

(2014) e Freitas (2015) destacam a importância da integralidade, diversidade e sensibilidade para promover uma educação inclusiva e enriquecedora.

No contexto da Educação Especial, Bertazzo (2015) destaca avanços notáveis na qualidade do atendimento aos alunos com TEA quando os profissionais do AEE estavam preparados para atuar junto aos alunos e levavam em consideração a individualidade de cada estudante. Uma abordagem inclusiva, no entanto, vai além dos docentes, conforme destaca a autora, estende-se a toda a comunidade escolar, buscando, dessa forma, uma inclusão mais humanizada.

Explorando o fenômeno corporeidade, Alves (2019) observou a manifestação autêntica do corpo em sala de aula, diante de diferentes situações. A autora afirma: “A criança, ao estudar, vivencia a sua essência na sala de aula, tornando-se corpo-criança em sua totalidade” (Alves, 2019, p. 9). Em consonância, Nóbrega (2005) aponta que o corpo é muitas vezes deixado de fora da educação, é visto apenas como um instrumento para o desenvolvimento intelectual. Isso mostra uma realidade de corpo dicotomizada para a tendência de relegá-lo a um papel secundário na ação pedagógica, concentrando-se, muitas vezes, exclusivamente no desenvolvimento intelectual.

Souza (2021), por sua vez, aborda a percepção de professoras da Educação Infantil em relação ao corpo e à aprendizagem de crianças com TEA, identificando uma tendência de limitar a compreensão do corpo apenas ao aspecto físico. A autora advoga pelo entendimento do papel fundamental do corpo na aprendizagem e pelo investimento na capacitação docente para promover práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. O estudo considera a importância de compreender o papel do corpo na aprendizagem de alunos com TEA e ressalta a necessidade de investimento na formação dos professores, com o intuito de se desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

Reforçando essa perspectiva, Amaral (2021) destaca as concepções variadas do corpo entre professores, ressaltando tanto a visão dualista, que separa corpo e mente, quanto a compreensão mais sutil, mas presente, que reconhece o diálogo entre corporeidade e práticas pedagógicas. Essas abordagens interconectadas evidenciam a relevância de considerar o corpo do aluno em sua totalidade e sua interação no processo de aprendizagem; uma perspectiva que requer práticas pedagógicas mais inclusivas e abrangentes.

Na mesma linha de pensamento, a pesquisa conduzida por Teixeira (2022) enriquece essa discussão ao revelar percepções diversas do corpo por parte das pessoas com deficiência visual, permeando aspectos biológicos e mecânicos enquanto também manifestam a

corporeidade como a existência e experiência do ser no mundo. A autora destaca a relevância de considerar essa temática para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas na região amazônica, reconhecendo a importância do corpo na aprendizagem, contribuindo, assim, para a promoção de um ambiente educacional inclusivo.

Por sua vez, Pereira (2022), em um estudo focado nas experiências da educação inclusiva em Santarém-Pará, aponta para progressos na região. Destaca a presença de Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação de profissionais comprometidos em apoiar os alunos com deficiências tanto dentro como fora da sala de aula. No entanto, a pesquisa também revela desafios importantes, como a escassez de profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas, além da importância de formação continuada dos professores para atuarem na Educação Especial e Inclusiva.

Ao analisar de forma conjunta as pesquisas de Amaral (2021), Teixeira (2022) e Pereira (2022), emerge um panorama complexo e diverso que aborda a relação entre corporeidade e práticas pedagógicas inclusivas. Esses estudos, cuidadosamente conduzidos por seus respectivos autores, revelam a importância de um olhar sensível sobre o corpo e suas interações na educação, ao mesmo tempo em que destacam as complexidades práticas e estruturais envolvidas na busca por uma educação inclusiva de qualidade.

As pesquisas aqui discutidas destacam a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre o corpo no processo de ensino-aprendizagem. Ao transcender a visão do corpo como mero instrumento para o desenvolvimento intelectual, esses estudos convidam a reconhecer o corpo como um elemento integral e sensível na experiência educacional. O diálogo entre corporeidade e práticas pedagógicas se mostra fundamental para a criação de um ambiente educacional que acolha a diversidade e as singularidades de cada aluno.

Contudo, observou-se que a maioria dos estudos que abordam o tema do corpo/corporeidade foi conduzida por profissionais da área de educação física. A necessidade de pesquisas específicas no âmbito da educação especial, com um enfoque particular no AEE, torna-se evidente. Essa lacuna sugere a importância de um olhar mais direcionado para o papel do corpo no contexto da educação especial.

Entre os achados dessas pesquisas, reforça-se o papel da formação dos professores que atuam na educação especial. A capacitação adequada desses profissionais é um fator determinante para estabelecer práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade dos alunos em sua totalidade. A concepção de uma inclusão humanizada, que reconhece e acolhe as particularidades de cada pessoa, emerge como um alicerce fundamental para a

construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Esses estudos, portanto, constituem um valioso ponto de partida para direcionar futuras investigações e ações que promovam uma educação sensível, inclusiva e enriquecedora para todos os alunos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, são delineadas as diversas etapas que compõem a pesquisa. Inicialmente, detalha-se o desenho metodológico adotado, inspirado na abordagem fenomenológica. Em seguida, apresentam-se as fases de produção e análise dos dados, bem como a interpretação e discussão dos resultados obtidos. Essa sequência estruturada permite uma compreensão mais clara e coerente da pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

A fundamentação epistemológica é um ponto essencial em qualquer pesquisa científica, sendo imprescindível explicitar claramente a teoria que orienta o estudo (Franco *et al.*, 2013). Neste contexto, adota-se uma abordagem qualitativa, embasada na perspectiva fenomenológica, focando na exploração das experiências e percepções dos participantes. A escolha pela abordagem qualitativa, guiada pela fenomenologia, permite uma compreensão mais profunda e significativa dos fenômenos educacionais.

Conforme Bicudo (1997), a fenomenologia transcende a mera reflexão sobre a realidade, destacando-se pelo comprometimento prático na busca pela compreensão das essências. Os procedimentos adotados consideram relevante, durante o estudo, a unidade entre o fenômeno e o pesquisador, incorporando a procura pela exatidão e ideias essenciais que guiam a compreensão do universo. A autora segue afirmando que:

Os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência, a priori, categoria, intersubjetividade (Bicudo, 1997, p. 17).

Nesse contexto “o modo de se realizar pesquisa denominado "qualitativo" se encaixa, e, no processo de desenvolvimento desses novos métodos de investigação, que focam na realidade subjetiva, a abordagem fenomenológica emerge como uma perspectiva excepcional para explorar e revelar o fenômeno humano, visando à descoberta e à compreensão desse aspecto particular da realidade” (Andrade e Holanda 2010, p. 10).

A condução da pesquisa em campo, com a produção direta de dados no ambiente natural dos fenômenos, reflete uma escolha metodológica alinhada à perspectiva de Merleau-Ponty (2018). Essa abordagem objetiva reintegrar as essências na existência, reconhecendo o mundo como inalienável antes mesmo da reflexão. Ao suspender as premissas da atitude

natural, busca-se reencontrar um contato ingênuo com o mundo, conferindo-lhe um estatuto filosófico substancial (Merleau-Ponty, 2018).

No mesmo contexto, Belo e Mercado (2022, p. 142) afirmam, de maneira categórica, que “a pesquisa fenomenológica é fundamentalmente um estudo do fenômeno, compreendido da maneira como ocorre na experiência e consciência do sujeito”. Essa abordagem se revela como um instrumento valioso para desvelar a complexidade e a riqueza das vivências humanas, transcendendo análises superficiais e proporcionando entendimentos significativos sobre o fenômeno em estudo.

A qualidade da pesquisa é assegurada mediante a atenção aos critérios propostos por Gatti (2012). A constante reflexão sobre os termos e conceitos utilizados no campo educacional contribui significativamente para definir com clareza a identidade e o escopo da pesquisa. Essas considerações, associadas à abordagem fenomenológica e à pesquisa de campo, promovem um estudo sensível e aprofundado, enriquecendo assim a compreensão dos fenômenos educacionais abordados. Destaca-se que o método fenomenológico, essencialmente, representa a disposição ativa de se envolver com o mundo da experiência vivida, buscando compreendê-lo (Nóbrega, 2009).

4.2 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Santarém, localizado no estado do Pará, cidade que se destaca por sua rica história e localização estratégica às margens dos rios Tapajós e Amazonas, no coração da região Oeste do Estado do Pará. Com uma população de 331.937 habitantes, conforme dados do IBGE em 2022, e uma área de 22.887,08 km², a cidade abrange tanto áreas de terra firme, conhecidas como planalto, quanto margens dos rios e lagos, chamadas de várzeas.

Os participantes desta pesquisa foram oito professoras da Educação Especial que atuam no AEE voltado para alunos com TEA em escolas municipais de Santarém-PA. A seleção dessas escolas foi cuidadosamente realizada em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Após a apresentação do projeto de pesquisa e o pedido de autorização para a execução, a SEMED forneceu dados e informações essenciais. Tais dados permitiram identificar as escolas com o maior número de professores atuantes no AEE e com contingente considerável de alunos diagnosticados com TEA.

O estudo foi conduzido em três escolas municipais de Ensino Fundamental, escolhidas com base na concentração de professores da Educação Especial e no número de alunos com TEA.

4.3 Aspectos éticos

A pesquisa assumiu um compromisso fundamental de seguir rigorosamente a Resolução nº 510/2016, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos. A pesquisa foi iniciada apenas após a obtenção da devida autorização, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE nº 70570323.0.0000.0.0171. Todos os participantes foram orientados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre os objetivos, a metodologia, os riscos e os benefícios da pesquisa. O consentimento foi voluntário e as identidades dos participantes foram mantidas em sigilo.

A confidencialidade das informações compartilhadas pelos participantes foi de extrema importância. Os dados produzidos foram usados exclusivamente para fins de pesquisa, e todas as entrevistas gravadas foram armazenadas de forma segura e anônima. Os participantes tiveram o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento sem penalidades, garantindo que seus desejos e preferências fossem respeitados em todas as etapas.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, em horários previamente agendados e consoante a disponibilidade dos participantes. Foi garantido que os dados produzidos seriam utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa, e as entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos participantes. As gravações foram armazenadas em formato digital e, posteriormente, transcritas para fins de análise.

Na apresentação dos dados do estudo, optou-se por identificar os participantes por meio de nomes de flores, escolhidos por eles mesmos, a saber: Margarida, Orquídea e Girassol etc. Ressalta-se que não foram divulgadas informações pessoais que possam identificar os participantes ou causar-lhes qualquer prejuízo. Essa abordagem de renomear os participantes possibilitou descrevê-los ao longo do texto da dissertação sem causar constrangimentos desnecessários.

Em consonância com os aspectos éticos discutidos, Minayo e Guerriero (2014) afirmam que a pesquisa qualitativa exige respeito pela dignidade humana, privacidade e autonomia dos participantes, bem como a transparência na produção, análise e interpretação dos dados. A compreensão e a interpretação dos aspectos éticos foram cruciais para garantir a integridade, a validade e a relevância dos resultados obtidos por meio dessa abordagem.

Esta pesquisa foi submetida à revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo que todos os aspectos éticos fossem respeitados, conforme informado no (anexo C).

4.4 Instrumentos de produção de dados e métodos de apresentação

Nesta subseção, apresentam-se os instrumentos utilizados na produção de dados durante a pesquisa, bem como o método de apresentação desses dados divulgados.

Para a produção de dados, foram utilizados dois instrumentos: questionários sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas. O questionário sociodemográfico foi aplicado inicialmente para obter informações básicas dos participantes, como idade, gênero, formação acadêmica e tempo de experiência na área da Educação Especial. Este instrumento visa a caracterizar os participantes e contextualizar suas respostas durante as entrevistas.

Segundo Triviños (1987), a utilização da entrevista semiestruturada ultrapassa a mera descrição de fenômenos sociais. Ela se revela como um instrumento que não apenas descreve detalhadamente esses fenômenos, mas que proporciona a compreensão em sua totalidade. Isso ocorre tanto dentro de contextos específicos quanto em situações mais abrangentes. Para o autor, nas pesquisas qualitativas, as entrevistas se destacam como um processo de constante diálogo entre pesquisador e entrevistado. As informações podem ser obtidas por meio de relatos verbais ou escritos, gravações, entre outras formas de comunicação.

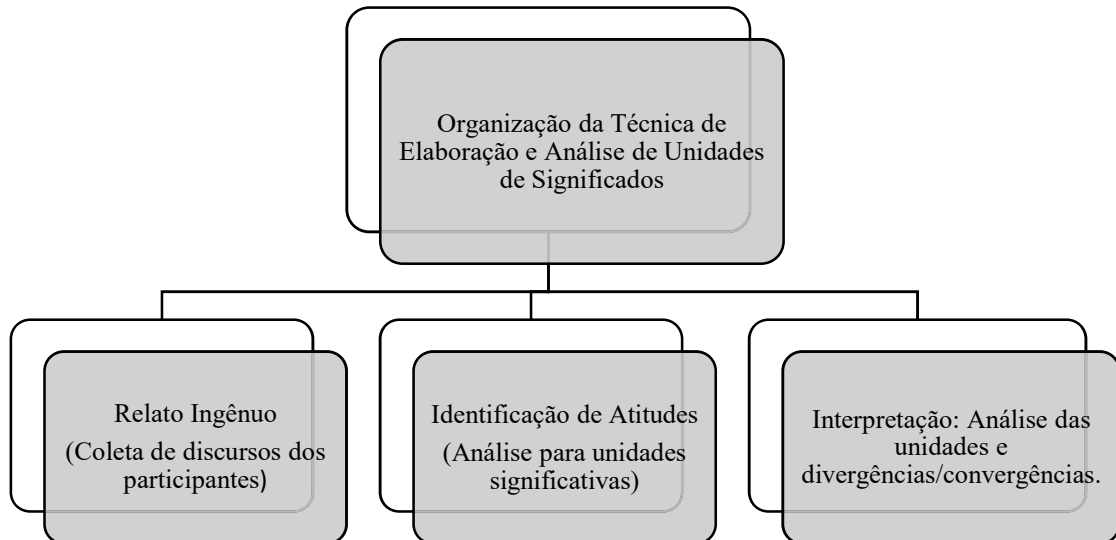
As entrevistas semiestruturadas foram a principal fonte de dados qualitativos, permitindo uma exploração mais aprofundada das experiências, perspectivas e práticas pedagógicas dos professores da EE no AEE junto aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As perguntas nas entrevistas possibilitaram uma compreensão rica e diversificada dos fenômenos estudados.

Os dados produzidos durante esta pesquisa foram organizados e apresentados para facilitar sua análise e interpretação. Inicialmente, as informações dos questionários sociodemográficos foram resumidas e dispostas em quadros, proporcionando uma visão geral das características das participantes. Vale ressaltar que as participantes tiveram a oportunidade de escolher os nomes de flores utilizados na identificação, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso em relação às suas preferências pessoais.

4.5 Técnica de análise de dados

Os dados obtidos através desses procedimentos foram submetidos a uma análise rigorosa através da “Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, um método desenvolvido por Moreira, Simões e Porto (2005). Essa abordagem abrange três fases distintas, derivadas de preceitos fenomenológicos de pesquisa: o “Relato Ingênuo”, a “Identificação de Atitudes” e a “Interpretação”.

Figura 4 – Organização da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado



Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Moreira, Simões e Porto (2005).

Moreira, Simões e Porto (2005) consideram essa técnica como uma abordagem inovadora no campo da pesquisa qualitativa. Essa técnica surge a partir da combinação de duas metodologias consolidadas: a Análise de Avaliação Assertiva e a Análise do Fenômeno Situado, proporcionando aos pesquisadores uma base robusta para explorar e compreender os significados subjacentes aos discursos dos participantes sobre um fenômeno em questão.

Transcende a simples produção e categorização de dados, por buscar uma compreensão mais profunda dos contextos e das nuances presentes nas narrativas dos participantes. A Técnica compreende três momentos: Relato Ingênuo, Identificação de Atitudes e Interpretação.

Seu embasamento teórico/epistemológico está ligado aos pressupostos fenomenológicos, especialmente influenciados pela obra de Merleau-Ponty, particularmente, em relação ao fenômeno da corporeidade (Moreira; Simões; Porto, 2005).

Descrever relatos ingênuos, identificar atitudes e interpretar os significados dos discursos dos participantes sobre um fenômeno específico, segundo Moreira, Simões e Porto

(2005), é relevante para compreender o ser humano em constante processo de humanização enquanto ser-no-mundo.

Essa abordagem permite uma análise aprofundada das experiências e perspectivas dos indivíduos, revelando nuances e complexidades que contribuem para uma compreensão mais completa da condição humana e das interações do ser humano com o mundo ao seu redor.

- **Relato Ingênuo:** No primeiro estágio, conhecido como “Relato Ingênuo”, o pesquisador estabelece a comunicação com os participantes. Isso é feito por meio da aplicação de questões geradoras ao participante, a fim de exporem seus pensamentos, experiências e opiniões sobre o fenômeno estudado. Esse momento requer a formulação cuidadosa de perguntas, permitindo que os participantes ofereçam detalhes significativos. Além disso, a explicação prévia do propósito da pesquisa dá aos sujeitos a oportunidade de organizar seus pensamentos antes de responderem. Os pesquisadores também podem observar os comportamentos dos participantes, criando um contexto mais amplo para a interpretação. O pesquisador deverá centrar sua preocupação no entendimento do discurso do participante, que poderá ser obtido através da aplicação de questões geradoras a respeito do fenômeno que se estuda. “É o discurso em sua vertente “pura”, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação” (Moreira; Simões; Porto, 2005, p. 111).

Na pesquisa, a fase do “Relato Ingênuo” desempenhou um papel essencial na obtenção de informações críticas para a compreensão das perspectivas dos professores que atuam no AEE com alunos com TEA. Durante essa fase, foi mantida uma comunicação cuidadosa com os participantes, visando a explorar suas experiências, opiniões, desafios e percepções a respeito do corpo no contexto da inclusão. Para atingir o objetivo da pesquisa, foram elaboradas questões geradoras específicas que incentivaram os professores a compartilhar suas vivências de maneira aberta e detalhada. Abaixo as questões geradoras aplicadas:

- O que é corpo para você?
- Como você percebe o corpo do aluno com TEA em sua prática pedagógica?
- Você percebe que suas práticas pedagógicas realizadas promovem o desenvolvimento dos alunos com TEA? Justifique.

Essa abordagem permitiu uma compreensão mais detalhada e enriquecedora das perspectivas das docentes sobre o tema e sua relação com a corporeidade.

- **Identificação de Atitudes:** Nesse estágio, os pesquisadores debruçam-se nos discursos dos participantes para identificar atitudes subjacentes. É imprescindível manter uma visão do sentido geral dos discursos para capturar a essência do que está sendo dito. A seleção

das unidades mais significativas dos discursos dos participantes é realizada, destacando indicadores e categorias que podem ser usados como referências para a interpretação. Aqui, a atenção é voltada para identificar os elementos dos enunciados avaliativos, como os objetos de atitude (pessoas, grupos, ideias, coisas, eventos), os termos avaliativos comuns (qualificadores dos objetos de atitude) e os conectores verbais que relacionam esses elementos no enunciado.

A fase de “Identificação de Atitudes” é fundamental para compreender as percepções das professoras em relação ao fenômeno estudado. Após a produção de dados, na fase “Relato Ingênuo”, é conduzida uma análise detalhada. Durante essa análise, são identificadas as atitudes subjacentes e são criadas categorias para melhor organização. Essas categorias são apresentadas em um quadro para facilitar a compreensão dos resultados e fortalecer as conclusões da pesquisa.

- Interpretação: No estágio final da técnica, os pesquisadores têm um quadro geral das ideias de cada participante, caracterizado pelas unidades de significado identificadas. Para realizar essa interpretação, os pesquisadores retomam os pressupostos teóricos que foram temporariamente suspensos, conhecidos como “epoché”. Esses pressupostos teóricos servem como um quadro de referência para analisar e compreender os relatos dos participantes. Ao confrontar os pressupostos teóricos com os discursos reais, os pesquisadores podem identificar pontos de concordância, divergência ou nuances que enriquecem a compreensão do fenômeno.

Com base nas unidades de significado identificadas nas fases anteriores, os pressupostos teóricos são retomados para analisar e compreender os relatos das professoras da Educação Especial. Esses pressupostos teóricos servem como um quadro de referência que permitiu contextualizar e interpretar os dados produzidos. Isso contribuirá significativamente para a construção de conclusões sólidas e uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado.

A técnica, ao fornecer uma abordagem sistemática e cuidadosamente estruturada, permite uma exploração aprofundada dos discursos dos participantes, revelando nuances e significados subjacentes. Ela enfatiza a compreensão individual, evitando generalizações, e é ancorada na base teórica fenomenológica, permitindo uma apreensão mais holística do fenômeno estudado. A recomendação de consultar exemplos práticos de aplicação também realça a utilidade e a praticidade da técnica no contexto de pesquisas qualitativas.

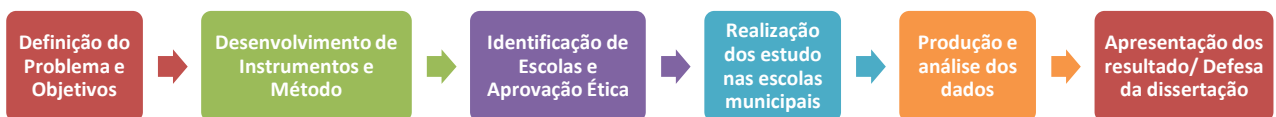
Uma das bases fundamentais da técnica é sua ancoragem nos pressupostos fenomenológicos, especialmente nas ideias de Merleau-Ponty sobre a corporeidade do fenômeno. Isso impulsiona os pesquisadores a considerar não apenas o que é dito, mas também a influência do corpo e da experiência sensorial na formação dos significados (Moreira; Simões; Porto, 2005).

A abordagem fenomenológica, como discutida por Rezende (1990) revela-se como um método discursivo que transcende a mera definição de essências. Nesse contexto, a fenomenologia não se limita à apreensão de um conteúdo conceitual que possa ser rigidamente definido. Em vez disso, concentra-se na compreensão da significação de uma essência existencial, uma compreensão que exige uma descrição minuciosa e rica em detalhes.

A Técnica de Elaboração e Análises de Unidades de Significados não apenas permite uma exploração profunda das narrativas dos participantes, como oferece uma abordagem rigorosa e sistemática. Sua adaptação e evolução ao longo de dezenove anos de testes e aplicação em diversos contextos refletem sua flexibilidade e adaptabilidade. Ela representa um valioso contributo para a pesquisa qualitativa, proporcionando aos investigadores uma abordagem que vai além da superfície, permitindo a exploração da complexidade e profundidade dos discursos dos participantes. Sua base teórica sólida e sua estrutura bem definida a tornam um procedimento valioso para a compreensão de significados em uma variedade de contextos de pesquisa.

4.6 Etapas da pesquisa

Figura 5 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2024).

A pesquisa seguiu uma série de etapas cuidadosamente planejadas para garantir a relevância e a profundidade dos resultados obtidos.

Na primeira, etapa, definiu-se claramente o problema a ser estudado e os objetivos a serem alcançados.

A segunda etapa envolveu a elaboração da metodologia e dos instrumentos de produção de dados, incluindo questionários sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas.

Na terceira etapa, foi realizado o mapeamento das escolas da rede municipal com o maior número de professores da Educação Especial e alunos diagnosticados com TEA, em colaboração com a SEMED.

Na quarta etapa, foi utilizada a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado para produzir dados mais aprofundados sobre a percepção dos professores que atuam no AEE em relação ao corpo dos alunos com TEA.

No estágio final da pesquisa, elaborou-se um relatório detalhado que apresentou os resultados das análises realizadas. Durante essa fase, os textos foram cuidadosamente desmembrados em unidades de análise e categorizados por meio de uma abordagem que compreendeu descrição, interpretação e organização em tabelas correspondentes aos temas identificados.

5 CORPOREIDADE AUTISTA: PERCEPÇÕES EM CONSTRUÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL AMAZÔNICO

A busca por uma educação inclusiva na região amazônica, considerando suas peculiaridades sociais, culturais e ambientais, amplia a relevância e significado do AEE na construção de uma sociedade inclusiva e acessível a todos os alunos. Na próxima subseção, esta dissertação aprofundará a compreensão sobre o AEE no ambiente escolar, com a finalidade de ampliar a percepção acerca desse serviço ofertado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, apresenta-se uma análise dos dados sociodemográficos produzidos por meio dos questionários respondidos pelas profissionais que atuam na Educação Especial, desenvolvendo atividades no AEE.

5.1 Características dos professores da Educação Especial de Escolas municipais de Santarém-PA: Atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Nesta subseção, apresenta-se uma análise dos dados sociodemográficos produzidos por meio dos questionários respondidos pelas professoras. Esses dados forneceram elementos sobre o perfil dessas docentes, sua formação acadêmica, experiência na área da Educação Especial, bem como sua busca por formação continuada.

Tabela 1 – Caracterização do grupo

Participante	Gênero	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na Educação Especial	Tempo de atuação no AEE	Busca por formação continuada
Dália	Feminino	35	Pedagogia com especialização em EE	15 anos	15 anos	Não
Begônia	Feminino	39	Pedagogia com especialização em EE	04 anos	04 anos	Sim
Bromélia	Feminino	50	Pedagogia com especialização em EE	04 anos	04 anos	Sim
Rosa do Deserto	Feminino	47	Letras com especialização em EE	05 anos	05 anos	Sim
Lírio	Feminino	56	Educação Especial com Mestrado em Educação	32 anos	23 anos	Sim

Margarida	Feminino	46	Pedagogia com especialização em EE	04 anos	04 anos	Sim
Girassol	Feminino	61	Letras e Pedagogia com especialização em EE	08 anos	08 anos	Sim
Orquídea	Feminino	55	Pedagogia com Mestrado em Educação	12 anos	12 anos	Sim

Fonte: Elaboração própria (2024).

Com base nos dados sociodemográficos fornecidos pelas professoras da Educação Especial de escolas municipais de Santarém-PA, é possível identificar algumas características semelhantes entre elas. O questionário foi elaborado com o objetivo específico de traçar o perfil dessas profissionais, focando na atuação no AEE e oferecendo informações essenciais para a pesquisa.

A análise desses dados revelou que as professoras, identificadas por nomes de flores como: Dália, Begônia, Bromélia, Rosa do Deserto, Lírio, Margarida, Girassol e Orquídea, estão na faixa etária de 35 a 50 anos. Todas possuem mais de 4 anos de experiência na Educação Especial, indicando sua atuação na área e suas práticas voltadas às necessidades educacionais específicas dos alunos com TEA.

Outro aspecto em comum é que todas as participantes são do sexo feminino, embora isso não tenha sido um critério de inclusão; é uma característica observada nas profissionais que atuam no AEE nas escolas pesquisadas. Além disso, a maioria das professoras possui formação em Licenciatura em Pedagogia e título de pós-graduação *lato sensu*, o que evidencia uma base acadêmica sólida e um compromisso com a qualificação profissional.

Apesar das semelhanças identificadas entre as professoras, também há diferenças perceptíveis, seis (06) delas possuem formação em Licenciatura e duas (02) em Letras. Também ressalta-se que as docentes Lírio e Orquídea têm Mestrado em Educação, evidenciando um nível mais elevado de qualificação acadêmica. Essa diversidade de formações pode contribuir para diferentes perspectivas e abordagens no ensino, enriquecendo assim o ambiente educacional com uma gama mais ampla de conhecimentos e experiências vividas no AEE.

A maioria das professoras demonstraram interesse em buscar formação continuada, participando de cursos, workshops e eventos da área – exceto a professora Dália, que revela

não participar de formação continuada. Essa atitude de estar em contínua procura por formação evidencia a preocupação incessante pelo aprimoramento de suas habilidades e práticas pedagógicas, algo fundamental para os serviços oferecidos pelo AEE.

Reflete, portanto, um compromisso com a formação contínua e a atualização constante em relação às práticas e teorias mais recentes em Educação Especial, o que é relevante para a atuação dos profissionais que atendem no AEE. A formação continuada reflete melhor o desenvolvimento das práticas educacionais, já que proporciona aprimoramento contínuo ao longo do tempo Sousa (2015).

Apesar disso, quando questionada, a professora Dália responde que não participa de formações, ela fez um questionamento que suscita reflexão: *as escolas estão efetivamente oferecendo formação permanente para os profissionais, nesse caso, para os professores surdos?* Embora, não seja objetivo desta pesquisa, a resposta de Dália precisa ser registrada e enfatizada para que novas posturas sejam tomadas em relação à formação continuada de professores.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica estabelecem que os professores atuantes no AEE devem possuir formação inicial habilitadora para o exercício da docência, bem como formação específica na educação especial, tanto inicial quanto continuada. Essas diretrizes destacam a importância da qualificação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais específicas.

No mesmo questionário, as professoras foram indagadas sobre o que as motivava a serem professoras no contexto do AEE. Elas enfatizaram a percepção de que suas práticas pedagógicas contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico, social e autônomo dos alunos com TEA incluídos. Essa percepção ressalta a importância do papel do professor na promoção do desenvolvimento integral dos alunos com TEA e evidencia a motivação das professoras para seu trabalho no AEE.

É importante ressaltar que a pesquisa se baseia em um número limitado de participantes e, portanto, seus resultados não podem ser generalizados para toda a população de professoras da Educação Especial em Santarém-PA. No entanto, o estudo fornece um retrato detalhado e informativo do perfil das profissionais, servindo como base para pesquisas futuras e para a implementação de políticas públicas que visem à melhoria do serviço do AEE na região amazônica.

5.2 Análise Qualitativa: Indicadores e Unidades de Significados das Entrevistas

Nesta subseção, apresenta-se uma representação visual das análises qualitativas realizadas com base nas respostas das 08 professoras às perguntas durante as entrevistas semiestruturadas. Nos quadros dispostos a seguir, encontram-se os nomes das participantes e os indicadores, resultantes das entrevistas realizadas.

Cabe destacar que, durante a entrevista das participantes, notou-se algumas vezes, dúvidas, inseguranças, preocupação em responder de maneira “correta”. Antes de iniciar a gravação, foi mencionado a elas que não havia respostas certas ou erradas, e que deveriam ser respondidas com suas próprias percepções, considerando sua subjetividade sobre o fenômeno estudado, no entanto as participantes ainda perguntavam se elas haviam respondido certo e algumas pediam para repetir a pergunta.

Durante o processo de entrevista, foi necessário contar com a presença de um intérprete de Libras para garantir uma comunicação clara com a participante Dália. Essa medida foi adotada para assegurar que todas as perguntas fossem devidamente traduzidas e que a participante compreendesse completamente como o questionário deveria ser respondido. Assim, o auxílio do intérprete possibilitou que a entrevista fosse conduzida de forma acessível e que as respostas da participante Dália pudessem ser integralmente compreendidas e registradas no contexto da pesquisa.

5.2.1 O que é corpo para você?

Este quadro apresenta os indicadores fornecidos pelas participantes em resposta à pergunta: O que é corpo para você? Cada professora expressou sua compreensão sobre o corpo, refletindo suas diferentes perspectivas sobre o tema. Destaca-se as diferentes percepções apresentadas, oferecendo uma visão abrangente das diversas concepções de corpo. Essa diversidade de percepções enriqueceu a discussão do conceito de corpo, evidenciando a complexidade e a amplitude de suas significações para os participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Indicadores referentes à pergunta 1: “O que é corpo para você?”

PARTICIPANTES	INDICADORES
Dália	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo é um ser humano que aparece de várias formas • Corpo é um Individuo • Corpo magro • Corpo gordo
Begônia	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo é um todo • É um Individuo

	<ul style="list-style-type: none"> • Várias partes
Bromélia	<ul style="list-style-type: none"> • É uma matéria • Composto de vários membros e órgãos.
Rosa do Deserto	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo humano • Biológico
Lírio	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo físico • Habitação do espírito • Precisa de manutenção
Margarida	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do corpo como algo inato, que nasce e varia em sua forma e características. • Se o corpo acabar, acaba tudo • Necessidade de cuidar do corpo.
Girassol	<ul style="list-style-type: none"> • É tudo que tem lugar no espaço • É uma matéria, mente, alma, coração, pensamentos, evoluções)
Orquídea	<ul style="list-style-type: none"> • É uma matéria física

Fonte: Elaboração própria (2024).

No quadro 7, apresenta-se uma representação visual das análises qualitativas realizadas com base nas respostas das 8 (oito) participantes às perguntas geradoras durante as entrevistas semiestruturadas. Através do quadro a seguir, podem-se observar as unidades de significado identificadas, associadas a indicadores específicos a partir da fala das professoras, como apresentado acima no quadro dos indicadores. Cada unidade de significado recebe um número identificador (US1, US2, US3, US4) para facilitar a referência durante a análise. Além disso, as colunas com o nome das participantes estão identificadas por cores diferentes e foi marcado um X para mostrar qual participante corresponde à US. Cabe aqui ressaltar que todos as perguntas seguem a mesma organização.

Quadro 7 – Unidades de Significado para a pergunta: O que é corpo para você?

Unidade de Significado	Número da unidade	Dália	Begônia	Bromélia	Rosa Do Deserto	Lírio	Margarida	Girassol	Orquídea	Total
Matéria, físico, biológico	US1	X		X	X	X	X	X	X	87,5%
Ser humano/ Várias partes	US2	X	X		X					37,5%
Todo	US3		X							12,5%
Habitação do Espírito, alma	US4					X		X		25%

Fonte: Elaboração própria (2024).

Por meio da perspectiva fenomenológica e do fenômeno corporeidade, observam-se as diferentes categorias de significado presentes em cada fala, o que permite discutir e compreender como cada ser humano percebe o corpo.

Neste método, na fase do Relato Ingênuo, as participantes foram convidadas a expressar suas opiniões e percepções de forma livre e sem influências externas, o que permitiu uma compreensão mais genuína e espontânea de suas visões sobre o tema. No caso da pergunta “O que é corpo para você?”, as professoras Dália, Begônia, Bromélia, Rosa do Deserto, Lírio, Margarida, Girassol e Orquídea apresentaram tanto percepções convergentes quanto divergentes ao discurso da corporeidade.

A Unidade de Significado (US1), que aponta “MATÉRIA, FÍSICO E BIOLÓGICO”, emerge das falas de Dália, Bromélia, Rosa do Deserto, Lírio, Margarida, Girassol e Orquídea, representando 87,5% da fala das entrevistadas, as quais tecem uma visão compartilhada do corpo como uma estrutura física palpável, material e visível. Dália descreve o corpo humano como manifestações físicas variadas, mencionando a magreza, gordura e cor da pele. Bromélia o percebe como uma matéria composta por membros e órgãos. Rosa do Deserto associa o corpo à biologia e à sua estrutura física. Lírio expressa sua visão do corpo como algo físico e tangível. Margarida o concebe como algo que nasce e assume diversas formas. Girassol o define como tudo o que ocupa um lugar no espaço, uma matéria em si. Orquídea compartilha a visão de que o corpo é uma matéria física. A seguir, apresentam-se as falas das professoras:

É um ser humano, aparece de várias formas, um corpo magro, um corpo gordo, um corpo claro, um corpo moreno (Dália).

É uma matéria, né, é composto de vários membros, cabe vários órgãos (Bromélia).

Neste momento, me veio à parte, com relação ao corpo humano, a biologia, a estrutura (Rosa do Deserto).

Corpo físico? No meu entendimento, corpo físico (Lírio).

É algo que você nasce, você nasce e varia de todos os tipos desse corpo (Margarida).

É tudo que... que tem algum lugar no espaço. Uma matéria em si, né? (Girassol).

Para mim, o corpo é uma matéria física (Orquídea).

Observa-se que a maioria das participantes expressou a visão do corpo como matéria (US1) ou físico/biológico. Isso sugere uma ênfase predominante na compreensão do corpo como uma entidade material ou biológica, destacando sua estrutura física e funcional, o que sugere uma compreensão mais fragmentada da natureza humana.

Essa visão do corpo como matéria está alinhada com a perspectiva cartesiana, que concebe o corpo humano como uma máquina, sujeita às leis da física e da biologia. Essa

abordagem fragmentada e mecanicista do corpo é evidenciada nas falas das participantes, que o percebem como um objeto passível de análise e manipulação. Como apontado por Nóbrega (2009), a concepção de corpo-máquina contida no pensamento cartesiano está expressa na explicação do funcionamento do corpo.

No entanto, é importante ressaltar que essa concepção do corpo como matéria física e biológica não reflete toda a complexidade e riqueza da experiência humana. Como apontado por Moreira, Simões e Porto (2005), o corpo não pode ser reduzido apenas à sua dimensão física, mas deve ser compreendido em sua totalidade, incluindo sua dimensão histórica, cultural, simbólica e subjetiva.

A abordagem fenomenológica oferece uma perspectiva alternativa para compreender o corpo humano, enfatizando sua experiência vivida e sua interação com o mundo. Segundo Nóbrega (2009), o corpo não é apenas uma máquina física, mas o lugar de nossas ações originais, por meio do qual experimentamos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor.

De acordo com Macias (2011), o corpo ainda é percebido como fragmento de algo que ocupa espaço. Essa fragmentação permite que o corpo seja alvo de educação, pesquisa e aprimoramento em suas funções e aparência. Essa visão evidencia a compreensão instrumental e fragmentada do corpo, presente nos discursos das participantes. A descrição do corpo por Bromélia, como *composto por diversos membros e órgãos*, assim como a ênfase de Lírio na *utilidade do corpo em atividades diárias como alimentação e locomoção*, corroboram essa perspectiva. Essa concepção do corpo, dividido em partes distintas, assemelha-se à visão cartesiana do corpo como uma máquina composta por elementos físicos.

As ideias de Macias (2011) e Nóbrega (2009) convergem ao considerar o corpo não apenas como uma entidade física, mas como um fenômeno vivo e dinâmico que influencia e é influenciado pelo ambiente e pelas experiências individuais; reconhecem o corpo como um meio fundamental pelo qual os seres humanos experienciam e interagem com o mundo ao seu redor, ressaltando sua importância na vivência da realidade e na participação ativa na sociedade.

Além disso, Moreira, Simões e Porto (2005) enfatizam a importância de não privilegiar uma concepção abstrata de corpo em detrimento da experiência vivida. Os autores destacam a necessidade de vivenciar, sentir e interagir com o mundo para compreender as complexas relações entre o corpo, os outros, a sociedade e a vida em geral.

A perspectiva fenomenológica do corpo, delineada por Nóbrega (2009), ressalta a importância de uma visão mais abrangente e integradora do corpo. Enquanto a abordagem

fenomenológica enfatiza a interconexão entre corpo e mente, reconhecendo o corpo como um fenômeno vivo que se entrelaça com a experiência subjetiva e a percepção do mundo, a compreensão dicotomizada, evidenciada no resultado da US1, tende a reduzir o corpo a uma entidade material e biológica. Este contraponto destaca a necessidade emergente de se considerar o corpo humano em sua totalidade, reconhecendo sua complexidade e sua capacidade de interação com o ambiente e as experiências de cada sujeito.

Na segunda unidade de significado (US2), que corresponde a 37,5% da fala das entrevistadas, intitulada “SER HUMANO E VÁRIAS PARTES”, emerge uma compreensão do corpo humano como uma entidade composta por diferentes partes interconectadas. Nas falas de Dália, Begônia e Rosa do Deserto, há uma percepção do corpo como uma totalidade integrada por diversas partes que desempenham funções específicas. Dália, ao mencionar que o corpo humano aparece de várias formas, sugere uma diversidade de manifestações físicas que compõem a identidade corporal. Begônia complementa essa visão ao descrever o corpo como um todo, destacando sua integridade e unidade. Por sua vez, Rosa do Deserto associa o corpo à biologia, enfatizando sua natureza orgânica e complexa.

Essa abordagem que enfatiza, principalmente a dimensão física e anatômica do corpo humano, sem abordar adequadamente sua experiência subjetiva e sua relação com o mundo, se distancia da corporeidade. Pode-se observar isso nos seguintes discursos:

*É um ser humano que aparece de várias formas, um corpo magro, um corpo gordo, um corpo claro, um corpo moreno (Dália).
Então corpo, é definir algo que tem várias partes (Begônia).
O que vem logo em mente é com relação ao corpo humano, né, uma parte do ser, que forma o ser (Rosa do Deserto).*

Percebe-se que o discurso das professoras Dália, Begônia e Rosa do Deserto se afasta da corporeidade ao priorizar as questões física e biológica do corpo negligenciando a experiência subjetiva e sua relação com o mundo. Embora reconheçam a diversidade de formas físicas e a complexidade das partes que compõem o corpo, essas perspectivas tendem a reduzir o corpo novamente a uma entidade apenas material e biológica, negligenciando sua dimensão fenomenológica e sua interconexão com a experiência humana.

A abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty (2011) destaca a corporeidade como parte intrínseca à experiência humana e à sua relação com o mundo. Ao afirmar que o mundo não é apenas uma construção mental ou uma simples coleção de objetos desconexos, tendo em vista o contexto no qual a racionalidade e a compreensão se desenvolvem, Merleau-Ponty

(2018) ressalta a importância de considerar o corpo como um elemento central na experiência humana e na formação da compreensão do mundo.

Na terceira unidade de significado (US3), intitulada “TODO”, que corresponde a 12,5%, emerge uma visão do corpo humano como uma totalidade integrada, representada no discurso de Begônia. Embora Begônia tenha sido mencionada em outras unidades de significado, é no decorrer de sua fala sobre o corpo que ela descreve essa totalidade. Conforme a professora reflete a primeira pergunta e traz seus apontamentos, ocorre o aprofundamento na questão levantada e, assim, nota-se que ela ressalta a sua percepção do corpo não mais como partes separadas, mas agora como uma entidade unificada.

Ao descrever o corpo como um todo, Begônia destaca sua integridade e unidade, enfatizando a interconexão e a completude de suas partes. Essa perspectiva sugere uma compreensão mais holística e integrada do corpo humano. A percepção da professora revela a importância do sentir na interação do ser humano com o mundo, o que revela que é por meio do corpo, entendido como totalidade, que se sente, que se vive e que se experimenta.

Ribeiro (2022) destaca que, diante dessa possibilidade, emergem concepções de corpo-próprio e corpo-sujeito, vislumbrando a totalidade do ser, que compreende o fisiológico, o biológico e o humano como uno. Nesse contexto, a educação assume o papel de promover a humanização do sujeito, não apenas como um objeto passivo, mas como um sujeito ativo na história e na cultura. A autora ressalta que essa abordagem possibilita uma educação que vai além do mero repasse de conteúdos, haja vista permitir que o ser humano se torne o protagonista de sua própria narrativa, atribuindo significados individuais às suas experiências.

A unidade de significado “HABITAÇÃO DO ESPÍRITO, ALMA” apresenta uma visão do corpo humano que transcende sua dimensão puramente física, abrangendo aspectos emocionais e espirituais, representando 25% da fala das docentes.

As professoras Lírio e Girassol, embora também expressem visões relacionadas a outras Unidades de Significado já mencionadas anteriormente sobre o corpo, nesta unidade de significado, vão além de considerá-lo apenas como uma entidade física. Na totalidade de seus discursos, elas enfatizam outras dimensões do corpo que transcendem sua natureza material e refletem o que pensam. É possível notar isso quando a professora Girassol menciona que corpo pode ser *mente, alma, coração, [...] pensamentos, evoluções*.

É importante mencionar Platão, em sua Metafísica, pois estabeleceu uma dicotomia entre o sensível e o inteligível, entre o corpo e a alma, contribuindo para a visão dualista que persistiu na tradição filosófica ocidental. Essa separação entre corpo e alma foi reforçada ao

longo dos séculos e teve um impacto significativo na concepção do ser humano e de sua relação com o mundo. No entanto, autores, como Merleau-Ponty (2018), buscaram superar esse dualismo, destacando a importância da união entre a alma e o corpo no contexto da existência humana (Nóbrega, 2009).

Merleau-Ponty (2018) destaca a fusão entre a alma e o corpo no momento da ação, por meio da qual a existência biológica se transforma em existência pessoal e o mundo natural se converte em mundo cultural. Essa fusão é uma experiência complexa e dinâmica, influenciada pela estrutura temporal da nossa vivência. Isso sugere que a integração entre corpo e alma, entre o físico e o espiritual não é um processo estático, mas fluido e suscetível às nuances do tempo e da experiência humana.

Salienta-se que no período Medieval predominava a ideia de dualidade. Nesse sentido, Teixeira (2022) menciona que o corpo e espírito eram concebidos como entidades separadas e distintas, não como complementares. Nessa visão dualista, o espírito era considerado superior ao corpo humano, havendo hierarquia entre as duas realidades.

Merleau-Ponty (2018) destaca a interação complexa entre corpo e espírito, sugerindo que a capacidade de ver não pode ser atribuída exclusivamente ao espírito, nem o estado de ser espiritual pode ser derivado apenas da capacidade de ver. Ao afirmar que “ver como um homem ver e ser Espírito são sinônimos” (p. 69), o autor destaca a inseparabilidade entre a percepção humana e a dimensão espiritual. Isso implica que a experiência visual não ocorre apenas no nível espiritual, mas também está intrinsecamente ligada à experiência corporal e sensorial do ser humano.

Nóbrega (2009) lança luz sobre as tradições filosóficas que historicamente consideraram o corpo como uma entidade inferior em relação à mente ou alma. Essa dicotomia entre corpo e alma foi predominante na história do pensamento ocidental, influenciando a percepção do corpo humano como algo separado e, muitas vezes, subjugado em relação à esfera espiritual. Ao analisar as falas das professoras sobre o corpo, identifica-se como essa influência histórica se manifesta em suas percepções.

Como visto nas análises das respostas das professoras à pergunta “O que é corpo para você?”, as falas revelaram quatro principais unidades de significado. Na primeira unidade, destacam-se visões fragmentadas do corpo como entidade material e biológica refletindo uma compreensão fragmentada e mecanicista da corporeidade. Na segunda, as professoras perceberam o corpo como uma totalidade composta por diferentes partes interconectadas,

sugerindo uma visão mais integrada e multifacetada; essa segunda unidade também revelou a influência do dualismo corpo-mente.

Já na terceira unidade, há um reconhecimento do corpo como uma totalidade unificada indicando uma compreensão mais holística e integrada. Por fim, na quarta, as professoras associaram o corpo à dimensão espiritual e emocional, sugerindo uma percepção do corpo para além da materialidade física. Entretanto, essa visão também pode refletir uma dicotomia entre corpo e alma, influenciada pelo pensamento dualista da tradição filosófica ocidental.

5.2.2 Como você percebe o corpo do aluno com TEA em sua prática pedagógica?

O quadro 8 apresenta os indicadores fornecidos pelas participantes em resposta à pergunta “Como você percebe o corpo do aluno com TEA em sua prática pedagógica?”. Essas percepções variam desde visões similares até diferentes, refletindo a diversidade de experiências e perspectivas das profissionais que atuam junto aos alunos. Essa variedade de pontos de vista enriquece a compreensão do tema, destacando a complexidade e a multiplicidade de significados atribuídos ao corpo do aluno com TEA pelos participantes da pesquisa.

Quadro 8 – Indicadores referentes à pergunta 2- Como você percebe o corpo do aluno com TEA em sua prática pedagógica?

PARTICIPANTES	INDICADORES
Dália	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de comportamento • Carinhoso • Agressivo • Calmo • Agitado
Begônia	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento • Depende do ambiente proporcionado para o aluno
Bromélia	<ul style="list-style-type: none"> • Igual a qualquer corpo • Maneiras diferentes de cuidar do corpo
Rosa do Deserto	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo delas existem • Tem elementos e funções • Ajuda em vários momentos da vida, no autocuidado, no locomover-se, e reconhecer.
Lírio	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento • Agitado • Calmo • Calado
Margarida	<ul style="list-style-type: none"> • Você tem que analisar da ponta do cabelo até a ponta do pé, do último cabelinho até a ponta do pé.
Girassol	<ul style="list-style-type: none"> • o ser humano igual a outro

	<ul style="list-style-type: none"> • Com suas especificidades
Orquídea	<ul style="list-style-type: none"> • Um corpo especial • Um corpo com desafios e potencialidades únicas • Um corpo capaz de ser melhorado e transformado

Fonte: Elaboração própria (2024).

Dando prosseguimento à análise das respostas das professoras referentes à segunda pergunta sobre como percebem o corpo dos alunos em sua prática pedagógica, revelou-se 05 Unidades de Significados distintas, que serão exploradas no Quadro 9.

Quadro 9 – Unidades de Significado para a pergunta: Como você percebe o corpo do aluno com TEA em sua prática pedagógica?

Unidade de Significado	Número da unidade	Dália	Begônia	Bromélia	Rosa Do Deserto	Lírio	Margarida	Girassol	Orquídea	Total
Comportamento/ Corpo não é fixo.	US1	X	X			X				37,5%
É um corpo igual a qualquer outro um corpo.	US2			X				X		25%
Corpo, com elementos funções	US3				X					12,5%
Características únicas	US4					X	X	X		37,5%
Melhorado, transformado	US5								X	12,5%

Fonte: Elaboração própria (2024).

A análise das unidades de significado revela uma diversidade de percepções entre as professoras da Educação Especial em relação ao corpo do aluno com TEA.

A primeira unidade de significado da segunda pergunta, representa 37,5% da fala das professoras entrevistadas. Trata da relação do corpo do aluno como expressão de comportamento. A professora Dália enfatiza que, através das experiências vividas e da observação sensível, consegue compreender o comportamento dos alunos, especialmente daqueles com TEA. Ela destaca que é através da expressão corporal que percebe como o aluno está se sentindo em determinado dia, seja triste, alegre, agitado, entre outras emoções. Essa observação constante e sensível permite que ela compreenda cada aluno ao longo do tempo, reconhecendo suas particularidades. Em suas palavras:

Eu só observo o autista, eu observo o comportamento, como ele se apresenta, eu fico observando-o, depois que eu vou adquirindo a experiência após várias observações. Porque a princípio eu tenho dúvidas, então eu fico pensando, analisando, e aí eu vou conhecer, mas a princípio, logo eu não sei, depois com o tempo essa convivência, é que eu vou perceber, até o comportamento como se dá, se

é carinhoso, se é agressivo, se é calmo, se é agitado, então é o que faz parte dele, que está nele, como ele é, no corpo dele (Dália).

A Professora Dália percebe que, a princípio, o comportamento do aluno com TEA pode parecer incompreensível, mas, com o tempo e a convivência respeitosa em relação ao ser único que ele é, por meio de uma relação entre professor e aluno que ocorre através da observação sensível, permite compreender a essência e particularidades de cada um.

A percepção da professora Dália, que tem deficiência auditiva, se aproxima das reflexões de Freitas (2022), ao destacar que pessoas com TEA percebem o mundo de forma particularmente diferenciada daquelas que não apresentam alterações sensoriais. Cada corpo autista possui uma história única, com suas próprias nuances e particularidades.

O desenvolvimento humano é um entrelace de funções biológicas e culturais, sendo que as primeiras são transformadas qualitativamente, mas não desaparecem da constituição. Essas funções chamam mais atenção em pessoas com deficiência, devido à falta de órgão/função ou ao funcionamento atípico, e cada situação expressa um modo de interação peculiar a partir do corpo (Freitas, 2022, p. 29).

Nesse contexto, a autora aponta que a percepção é intrinsecamente ligada à corporeidade, uma vez que todo o corpo está envolvido na experiência perceptiva. Essa experiência inicial reverbera e retorna aos órgãos dos sentidos, constituindo assim a base da interação com o mundo. Quando a sensorialidade é alterada em relação aos padrões normais, isso gera diferenciais significativos no plano perceptivo, influenciando diretamente as interações do corpo com o ambiente, emergindo a compreensão de que “a peculiaridade dos modos de perceber do corpo denominamos de corporeidade” (Freitas, 2022, p. 37).

No âmbito da pessoa com TEA, é fundamental evitar uma visão reducionista do corpo, reconhecendo sua individualidade e complexidade. Cada pessoa com TEA é única, com suas próprias experiências, habilidades, desafios e potencialidades:

O corpo somos nós em nossa existência humana. Ele se constitui a todo o momento sob influência de pessoas, do mundo e de nós mesmos. Nossa corporeidade faz-se na diversidade dos sentidos e significados ao longo da história. Nós, seres humanos presentes, somos sujeitos de nosso discurso, em contato com um mundo complexo. Somos corpos-sujeitos, vividos, que consideramos as possibilidades corporais e nos relacionamos com as mais diversas experiências significativas, em busca permanente da auto-superação. A nossa corporeidade vai sendo configurada nos momentos de apreensão do mundo por meio dos hábitos os quais vão sendo incorporados (Martins, 2008, p. 33).

Na perspectiva fenomenológica, é crucial a experiência direta e a percepção para compreender o mundo. Paiva e Moreira (2022) complementam esse ponto, ressaltando que o corpo não apenas expressa a unicidade de cada indivíduo, mas reflete suas identidades

singulares e individuais. Destacam a diversidade cultural e histórica manifesta nos corpos presentes na educação. As professoras, ao descreverem suas compreensões dos alunos com TEA, aprofundam-se com o tempo, observando seus comportamentos e interagindo com eles. Nessa interação dinâmica, evidencia-se a complexidade das relações humanas e ressalta-se a importância de olhar cada aluno de maneira sensível, reconhecendo seus desafios e potencialidades.

A professora Begônia ressalta que o corpo do aluno com TEA não é estático e pode variar conforme o ambiente em que está inserido. Ela destaca a importância de proporcionar um ambiente acolhedor e favorável para que o aluno possa expressar-se e desenvolver-se de maneira positiva. Essa abordagem enfatiza a influência do ambiente na manifestação do comportamento e na experiência corporal dos alunos com TEA. A professora afirma:

Eu percebo que esse corpo não é fixo, ele muda, ele varia, dia após dia. Porque o ambiente colabora muito para que esse sujeito se apresente. Se ele estuda num ambiente bom, ele vai ter um comportamento, ele vai ter uma aceitação, ele vai poder fazer alguma coisa, então tudo depende, do que for proporcionado para ele (Begônia).

A observação de como o ambiente escolar influencia o comportamento e a experiência corporal dos alunos é um aspecto relevante destacado por diferentes autores. Begônia salienta como o ambiente pode moldar a apresentação do aluno, ressaltando a importância de proporcionar um contexto propício para seu desenvolvimento. Ribeiro (2022) destaca a importância de conceder aos alunos espaço e oportunidade para expressarem suas próprias concepções sobre os fenômenos que ocorrem no ambiente escolar. Isso sugere uma abordagem educativa mais centrada no aluno, que valoriza suas perspectivas e experiências individuais.

Pereira (2011) destaca sua percepção de que o ambiente escolar proporciona a interação entre os corpos dos alunos e realça a importância do estudo da corporeidade no contexto escolar visando a contrapor contínua e excessiva ênfase ao aspecto cognitivo.

No estudo de Freitas (2022), a comunicação corporal é destacada como essencial para ampliar a percepção do corpo vivido. A pesquisa revela que uma comunicação expressiva e um ambiente acolhedor contribuem para o desenvolvimento positivo das interações e para a expressão emocional dos alunos, evidenciando a influência do contexto social na experiência corporal e emocional no ambiente escolar. Essas perspectivas convergem para a importância de considerar o corpo e o ambiente como elementos essenciais na promoção de uma educação inclusiva e centrada no aluno. A autora ainda destaca que:

ainda é corrente o mito de que autistas não se socializam, não se comunicam, não demonstram nem gostam de receber afeto, enfim, que viveriam centrados em si mesmos. Assim, quando conseguem se comunicar por palavras e falar das próprias diferenças em relação a outras pessoas, revelam uma consciência supostamente impossível: a capacidade de perceber o outro (Freitas, 2022, p. 75).

Nóbrega (2010, p. 17) argumenta: “o corpo é frequentemente negligenciado na prática pedagógica, e muitas vezes os alunos são incentivados a permanecerem imóveis, considerando o corpo apenas como um instrumento para o desenvolvimento do intelecto”. Essa visão, que tende a reduzir a importância do corpo na aprendizagem, pode resultar em práticas pedagógicas que denegam a complexidade da experiência humana.

A professora Lírio, ao expressar a complexidade de perceber o corpo dos alunos com TEA, reflete essa preocupação com a singularidade e a diversidade dentro do espectro. Sua dificuldade em responder à pergunta evidencia os desafios enfrentados pelos educadores ao refletirem as manifestações corporais dos alunos. Apesar desses desafios, ela demonstra sensibilidade ao reconhecer a unicidade de cada aluno e suas características individuais, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que leve em consideração a complexidade da experiência humana e a diversidade de comportamentos presentes no contexto do TEA. No discurso da professora, ela relata que:

[...] olhar pra uma criança autista e aquela criança ser ... de duas crianças ser a mesma coisa, então são percepções bem diferentes. Tem um autista que ele é bem agitado, já tem um autista que ele é calmo, que ele é calado [...].

Essa perspectiva da professora Lírio dialoga com a visão do corpo como um meio de identificar comportamentos, como apontado por Santos e Moreira (2020). No contexto escolar, é fundamental reconhecer que os alunos trazem consigo experiências de vida únicas, que se refletem em seus corpos e influenciam sua maneira de se relacionar e aprender. Isso destaca a importância de uma abordagem educativa que vá além do ensino de conteúdos acadêmicos, buscando criar um ambiente inclusivo que valorize as experiências e perspectivas dos alunos, promovendo um aprendizado mais completo e significativo.

De forma consoante, apresenta-se a citação de Nóbrega (2010), que afirma:

Com meu corpo, atuo no mundo. Vale lembrar que o mundo, ou melhor, a existência do sujeito no mundo é o ponto central da Fenomenologia, mais especificamente na versão existencialista formulada por Merleau-Ponty, na qual a relação homem-mundo é corporal (Nóbrega, 2010, p. 68).

No entanto, a ênfase nas expressões corporais como indicadores de emoções pode ter implicações significativas na compreensão nos desafios dos alunos com TEA. Embora seja

fundamental reconhecer e interpretar as expressões emocionais dos alunos, é igualmente importante considerar outros aspectos da corporeidade, como as necessidades sensoriais, a comunicação não verbal e as formas individuais de interação dos alunos. Segundo Freitas (2015, p. 10, grifo da autora):

Talvez o saber decorrente da percepção do corpo ainda não tenha merecido a devida atenção por passar à “normalidade” como invisível ou pouco relevante na consideração do ser que aprende. Há aspectos aos quais o interlocutor nem sempre está suficientemente atento - ao modo de olhar, de se movimentar, de perceber, comunicar e de se relacionar com o mundo -, por vezes mais significativos que a literalidade da fala.

Por outro lado, as considerações de Freitas (2022) destacam a complexidade da corporeidade autista e a impossibilidade de abarcar todas as suas nuances universalmente. Devido às diferenças individuais e históricas, bem como às variações nos neurofuncionamentos, os sentidos da corporeidade só podem ser compreendidos a partir das descrições de existência e das percepções individuais. Isso ressalta a importância de uma abordagem sensível e contextualizada ao lidar com a corporeidade no contexto do TEA, reconhecendo e valorizando as experiências únicas de cada pessoa.

Nesse sentido, a abordagem fenomenológica pode contribuir com outras práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva, permitindo uma compreensão do aluno com TEA em sua totalidade. Merleau-Ponty (2011) pontua o mundo como um contexto fundamental para a compreensão e racionalidade, relacionando isso à necessidade de compreender a corporeidade dos alunos e sua influência na interação com o ambiente educacional, o que se pode estender ao AEE. Essa perspectiva revela a importância de reconhecer a corporeidade como parte integral da experiência educacional, possibilitando uma abordagem mais humanizada e sensível às necessidades educacionais específicas dos alunos com TEA.

Assim, nesta primeira unidade de significado da segunda pergunta, as falas das professoras refletem essa perspectiva ao enfatizarem a importância de observar e compreender o corpo dos alunos com TEA como parte integrante de sua experiência. Por exemplo, a professora Begônia ressalta a influência do ambiente na manifestação do comportamento dos alunos, destacando como um ambiente acolhedor pode impactar positivamente seu desenvolvimento.

Na US2, denominada “É UM CORPO IGUAL A QUALQUER UM CORPO”, as professoras Bromélia e Girassol (25%) expressam percepções semelhantes em relação ao

corpo do aluno com TEA, destacando suas particularidades e subjetividades. Enquanto Bromélia percebe o corpo do aluno como igual a qualquer outro, reconhece suas diferentes maneiras de cuidar do corpo, e Girassol compartilha dessa perspectiva ao enfatizar as especificidades individuais do aluno e a importância de observar suas reações em diferentes ambientes. A professora Bromélia revela sua percepção dizendo:

Como que eu percebo o corpo do meu aluno? Digamos que... igual a qualquer um, mas que... digamos que... com hábitos diferentes, com maneiras diferentes de cuidar desse corpo, só isso, mas é um corpo igual a qualquer um corpo (Bromélia).

A participante Girassol compreende que é relevante ter sensibilidade e percepção dos alunos em relação à sua subjetividade. No contexto do AEE, ela ressalta a importância de observar o comportamento do aluno e entender os desafios de adaptação ao ambiente escolar, para que se possa proporcionar um espaço acolhedor e favorável para o aluno sentir-se bem naquele espaço.

Eu o percebo o ser humano igual a outro, mas com suas especificidades, né? vivência de compreensão do mundo e de compreensão do ambiente que ele está, é eu posso observar ele né? num ambiente é quando ele está contente naquele ambiente ou e também quando ele não está, né? porque muitas vezes ele não se adapta àquele lugar, né? é difícil ele logo que chega se adaptar então tenha assim, demora um tempo para ele ir se adaptando naquele ambiente a gente tem que ter a sabedoria né? discernimento de como ele vai se comportando a cada dia para que ele venha a se adaptar naquele lugar e se sinta bem é a gente tem que ter uma sensibilidade é de percepção a respeito do TEA (Girassol).

Essas observações se alinham aos escritos de Freitas (2022), que aponta para a importância de não negligenciar os aspectos subjetivos da percepção do corpo, destacando a relevância de considerar não apenas o comportamento externo, mas também as experiências individuais do aluno. Nesse sentido, para a fenomenologia, conforme Nóbrega (2010), a percepção não se limita à mera soma de objetos, mas envolve a compreensão dinâmica e integrada do mundo. Essa abordagem filosófica, como ressaltado por Rezende (1990), reconhece a complexidade da verdade e da necessidade da busca incessante pela compreensão, ciente de que essa compreensão nunca será totalmente alcançada.

Por sua vez, Marroco (2012) alerta para a tendência de se limitar à percepção do outro apenas pelos comportamentos externos, ressaltando a importância de compreender a complexidade da existência do ser por trás dessas manifestações. Essa reflexão se conecta à compreensão de Proscênio (2010) sobre a corporeidade, que enfatiza a intrínseca conexão do ser humano com o mundo em seu movimento e expressão.

Dessa forma, para um aluno com TEA, a compreensão da corporeidade adquire significado especial, pois reconhece sua presença única no mundo e a necessidade de considerar suas particularidades sensoriais, emocionais e sociais. A educação, como destaca Marroco (2012), cria oportunidades para explorar novas formas de conhecer o mundo, sendo essencial para ampliar os horizontes do aluno com TEA e promover sua integração e participação na sociedade.

Importante destacar que ambas as perspectivas desempenham um papel relevante nesta pesquisa e podem contribuir para uma compreensão mais abrangente em relação às concepções de corpo no contexto do AEE, gerando discussões necessárias para potencializar o desenvolvimento integral dos alunos. Logo, a discussão ressalta a importância de considerar as percepções dos educadores sobre o papel do corpo na aprendizagem, uma vez que essas perspectivas podem influenciar a forma como os alunos com TEA são incluídos no ambiente escolar.

As falas de Bromélia e Girassol ressaltam a concepção do corpo da pessoa com TEA como um ser subjetivo, destacando suas diversas dimensões e complexidades. Essa abordagem permite refletir sobre o que o discurso do fenômeno corporeidade enfatiza: a complexidade inerente ao ser humano. Enquanto as professoras afirmam que o corpo do aluno com TEA é igual ao de qualquer outro, elas também reconhecem suas especificidades e percepções individuais. Suas perspectivas convergem com discurso da corporeidade e da fenomenologia, que valoriza a experiência subjetiva e a interação complexa entre o corpo e o mundo.

Embora não tenha sido a resposta mais frequente, a US3, designada “CORPO QUE TEM ELEMENTOS FUNÇÕES” também apareceu na fala da Rosa do Deserto (12,5%), que menciona o corpo do aluno com TEA como algo essencial para vários momentos da vida. De acordo com ela:

Em específico, assim, pensando em um aluno com autismo, a gente vai trabalhando esses elementos, e agora falando do corpo, principalmente, com relação ao autoconhecer, o auto se reconhecer, se entender num mundo, né, é ... algumas crianças autistas, não tem esta percepção, então a gente vai trabalhando com estratégias, metodologias, atividades que façam com que elas percebam, se autopercebam, que elas são uma parte importante. Que o corpo delas existe, está ali, que tem elementos, que tem funções e que vão ajudá-las em vários momentos da vida, no autocuidado, no locomover-se, no se reconhecer (Rosa do Deserto).

Quando a Rosa do Deserto menciona que o corpo tem elementos e funções que servem para se locomover, ela está destacando uma perspectiva física e prática do corpo, enfatizando suas capacidades físicas e funcionais. Nesse aspecto, ela reconhece o corpo como uma

unidade física que possui características e habilidades específicas, como movimento e locomoção.

Ao mencionar que o corpo de alunos com TEA possui elementos e funções que os ajudam em vários momentos da vida, pode haver uma tendência a reduzir o corpo a uma matéria funcional, em vez de reconhecê-lo como um aspecto essencial da experiência humana e da identidade pessoal.

No entanto, ao mesmo tempo, a professora também reconhece a singularidade de cada corpo individual, indicando que não se trata apenas de uma visão generalizada, mas sim de uma compreensão de que cada aluno possui um corpo único, com suas próprias características, necessidades e experiências.

Na US em questão, a partir da fala da participante, é possível perceber que alunos com TEA enfrentam desafios em relação à percepção e compreensão do próprio corpo. Ela observa que alguns alunos autistas podem não ter essa visão de si mesmos e de seus corpos no mundo ao seu redor. Ao analisar essa questão sob a ótica da fenomenologia e do fenômeno corporeidade, percebe-se que essa visão limitada pode indicar uma abordagem mais cognitiva, na qual a sua vivência corporal é vista como algo a ser desenvolvida por meio de intervenções externas, em vez de algo intrínseco e experiencial.

Nesse contexto, as ideias de Nóbrega (2010) são esclarecedoras ao defender a interconexão entre corporeidade e cognição. A autora destaca que os processos sensoriomotores, percepção e ação estão intrinsecamente ligados à cognição, e que a experiência corporal desempenha papel fundamental na formação dos processos cognitivos, incluindo a percepção, o pensamento e a aprendizagem. Isso reforça a ideia de que “a cognição emerge da corporeidade” (Nóbrega, 2010, p. 79), destacando a importância de uma abordagem integrada na educação.

Por outro lado, a perspectiva de Paiva e Moreira (2020) enfatiza a importância de reconhecer e celebrar a diversidade dos corpos e das formas de expressão na escola. Eles argumentam que a escola não deve impor um molde uniforme aos alunos, mas ampliar as possibilidades de relacionamento com o mundo. Essa abordagem faz ressoar a importância de reconhecer a singularidade de cada aluno com desafios e potencialidades.

Além disso, Silva (2016) destaca a escola como um espaço de humanização por meio da construção do conhecimento. Ao adotar um ensino humanizado em suas práticas pedagógicas, a escola oferece oportunidades para que os alunos ampliem seus horizontes e potencializem suas possibilidades de existência e atuação na sociedade. Isso demonstra a

importância de uma abordagem educacional que reconheça e promova o desenvolvimento integral do ser humano.

Na perspectiva fenomenológica de Nóbrega (2010), a expressão “sou meu corpo” sintetiza o encontro entre o sujeito e o corpo, destacando a centralidade dessa relação na experiência humana. Para Nóbrega, o ser humano define-se pelo corpo, o que implica afirmar que a subjetividade coincide com os processos corporais. No entanto, é importante considerar que “ser corpo é estar atado a um certo mundo”. Nessa visão, a dimensão essencial só apresenta sentido se unida à dimensão existencial, ao mundo vivido. Essência e existência são compreendidas como dimensões interligadas de um mesmo fenômeno, o ser humano.

As reflexões de Marroco (2011) sobre a extensão do corpo nas relações interpessoais e ambientais ressaltam a complexidade da experiência corporal. Isso evidencia a necessidade de uma compreensão mais ampla e integrada do corpo humano, que reconheça sua interconexão com o mundo ao seu redor. Ao adotar essa visão ampla e inclusiva da educação, é possível promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor, que não considere apenas o aspecto cognitivo, mas o ser em sua totalidade.

A unidade US4, “CARACTERÍSTICAS ÚNICAS”, presente nas falas de Lírio e Margarida (37,5%), reflete as percepções das professoras sobre o corpo do aluno com TEA no contexto do AEE. Lírio destaca a diversidade de comportamentos entre alunos autistas, enfatizando que cada um pode apresentar características únicas, como agitação ou calma. Essa observação demonstra a relevância de reconhecer a individualidade de cada aluno e de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas, abrangendo aspectos sociais, cognitivos, emocionais e outros.

Magrin (2016) menciona que o corpo como enfoque educacional, muitas vezes, foi negligenciado em favor da ênfase à mente, resultando em uma educação voltada apenas para o desenvolvimento intelectual. O corpo era frequentemente apenas visto como um elemento para reproduzir conhecimento, sem considerar sua importância como veículo de interação e expressão.

Complementando essa ideia, Marroco (2012) ressalta que compreender o corpo como um modo de interação não é algo completo, mas parcial. A autora percebe que o corpo é essencial na existência humana e está constantemente em transformação através das ações no tempo. Essa perspectiva enfatiza a complexidade da experiência corporal e destaca a necessidade de considerar o corpo como uma dimensão fundamental da educação, não apenas como um instrumento de aprendizado, mas como uma parte integral da experiência humana.

Ao vivenciar o mundo através do corpo, é-se capaz de experimentar diferentes sentidos e significados. Os movimentos e gestos também expressam emoções e intencionalidades, permitindo interagir com o mundo e relacionar-se com os outros. De acordo com Nóbrega (2010, p. 88): “Na perspectiva fenomenológica, a corporeidade é compreendida como a condição essencial do ser humano, sua presença corporal no mundo, um corpo vivo que cria linguagem e expressa-se pelo movimento, com diferentes sentidos e significados”.

No contexto dos serviços de AEE destinados a alunos com TEA, a percepção de Lírio converge com o discurso do fenômeno corporeidade ao reconhecer a diversidade de manifestações das características individuais, mesmo entre alunos com o mesmo diagnóstico. Essa compreensão é significativa para compreender que alunos com TEA podem apresentar diferentes desafios e potencialidades influenciados por fatores individuais, contextuais e relacionais.

Essa abordagem está alinhada com as conclusões de Maia, Bataglion e Mazo (2020), que destacam as diversas manifestações do TEA, incluindo dificuldades nas interações sociais, no contato visual e na participação em atividades compartilhadas, bem como interesses restritos e repetitivos. Tais características podem ser expressas através da linguagem corporal, postura e comunicação verbal, entre outros aspectos.

Essa compreensão holística do corpo e das suas expressões é essencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas e sensíveis às necessidades específicas dos alunos com TEA.

A abordagem individualizada de Margarida revela a singularidade de cada aluno com TEA. Ao enfatizar a necessidade de observação e compreensão desde o momento em que os alunos entram na sala de aula, ela destaca a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem reconhece que não existe uma abordagem universal ou uma “*receita pronta*” para atuar junto aos alunos, uma vez que cada um possui suas próprias características, desafios e possibilidades. Ao adotar essa perspectiva centrada no aluno, os educadores podem proporcionar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, que considere a subjetividade de cada aluno com TEA.

Eu sempre digo que quando você recebe um aluno novo, você tem que analisar da ponta do cabelo até a ponta do pé, do último cabelinho até a ponta do pé, porque a partir desse minuto, você vai começar a traçar estratégias pra trabalhar com esse aluno, porque não adianta você trazer algo pronto, se você ainda não conheceu aquele ser, aquele sujeito que você vai trabalhar (Margarida).

A percepção de Margarida e as reflexões de Proscênio (2010) convergem para enfatizar a corporeidade como uma dimensão essencial na educação inclusiva, especialmente no contexto do TEA. Compreender o corpo como veículo de expressão, a relação entre expressões corporais e emoções é o desafio enriquecedor de ser um educador no campo da educação especial.

É importante destacar que “a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobra possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas” (Nóbrega, 2010, p. 35). Nóbrega, inspirada pelo pensamento de Merleau-Ponty, enfatiza que o corpo é pleno de subjetividade, influenciado pela sua historicidade e imerso na cultura. Segundo a autora, é por meio da realidade do corpo que se é capaz de sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer e escolher (Nóbrega, 2010). Essa visão ressalta a importância do corpo como mediador fundamental da nossa experiência e interação com o mundo ao nosso redor.

A abordagem da professora está alinhada com a compreensão de Silva (2014), que enfatiza a importância de permitir que crianças e adolescentes vivenciem plenamente sua relação com o corpo e com o mundo, estimulando a experimentação de todas as sensações disponíveis e a incorporação de aprendizados relevantes para o presente. Isso significa reconhecer a corporeidade como parte integrante da experiência humana.

Freitas (2015) destaca que cada história de vida de uma pessoa autista revela um fenômeno único e complexo, o que desperta admiração, curiosidade e a necessidade de investigação. Essa afirmação ressalta a singularidade das experiências de cada indivíduo com o espectro autista, destacando que não existe uma representação universal que possa abarcar todas as nuances da corporeidade autista.

Fernandes (2008) também enfatiza que, no contexto do TEA, o corpo do aluno frequentemente permanece silencioso e aparentemente desconectado de gestos e expressões convencionais. Em vez de romantizar ou simplificar essa complexidade, é fundamental considerar essa singularidade como parte intrínseca da diversidade humana, reconhecendo a riqueza das experiências corpóreas dos alunos com TEA.

Em relação à US5, “MELHORADO, TRANSFORMADO”, a professora Orquídea, direciona sua percepção (12,5%) para um corpo que enfrenta muitos desafios. No momento dessa pergunta, vale destacar a expressão corporal da entrevistada: a professora sorriu e seus olhos brilharam; quando ela falou do corpo de aluno com TEA, parecia vislumbrada; a sua

expressão corporal era de entusiasmo, respondendo essa pergunta com um sorriso no rosto. Ela descreve sua percepção da seguinte maneira:

Um corpo muito especial, cheio de limitações, mas com uma potencialidade imensa de desenvolvimento. Um corpo capaz de ser transformado, de ser melhorado. Um corpo que, dependendo da forma como você trabalha, vence muitos obstáculos, se supera. Um corpo muito especial de ser desenvolvido, muitas habilidades a serem trabalhadas, muitas potencialidades a serem desenvolvidas. Nossa! É um corpo muito, muito especial (Orquídea).

É interessante quando a professora Orquídea reconhece que a corporeidade autista possui muitos desafios, mas com uma grande potencialidade para se desenvolver. Essa parte de sua fala converge com o discurso da corporeidade, o qual aceita perceber o corpo coabitando com os antagônicos limites/liberdades, inexperiência/potencialidade.

No entanto, no decorrer de sua fala, a percepção da professora em relação ao corpo do aluno com TEA sugere que, por meio das atividades realizadas, o corpo do aluno pode ser “transformado e melhorado”. Essa perspectiva demonstra que a professora privilegia o que é imposto pela sociedade; é como se o corpo tivesse que seguir um padrão. Esse conceito está refletido nas palavras de Silva (2006, p. 13), que afirma:

O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano.

Em relação a isso, Freitas (2022, p. 104) traz reflexões sobre a corporeidade como valor para o desenvolvimento humano de qualquer pessoa:

Aparentemente, somente alguns seriam privados da expressão da corporeidade; todavia, vivemos em contextos sociais com regras, padrões e referências que preveem um eixo de normalidade de comportamentos, exigências ou intimidações que tolhem a expressividade do corpo no mundo da educação formal. Para citar um exemplo, qualquer aluno que não se enquadre no padrão de exigências de rendimento acadêmico, em um determinado tempo ou idade para aprender determinados conteúdos, é comumente indicado para algum tipo de intervenção clínica com vistas à correção de supostos desajustes na tensão, na disciplina e na aprendizagem, entre outras. Perguntamos o quanto essa perspectiva normalizante e corretora pode ser abortada, considerando o principal idioma de aprendizagens, como os idiomas verbal, sinestético, poético, musical, matemático, entre outros possíveis. Daí a recorrência de dificuldades de aprendizagem, desinteresse pela escola e comportamentos de desatenção.

A mesma autora enfatiza que, na área educacional, essas questões são frequentemente rotuladas como atraso no desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem, o que é atribuído diretamente ao corpo considerado “anormal” (Freitas, 2015). No entanto, ao priorizar apenas a aprendizagem baseada em aspectos cognitivos, exclui-se a possibilidade de o ser humano aprender de outras formas, como, por exemplo, por meio de experiências corporais integrais. Fragmentar o ser humano dessa maneira implica esquecer suas potencialidades e singularidades.

A descrição dos alunos com TEA como corpos que podem ser transformados, associados à “correção”, pode levantar preocupações sobre estereótipos negativos. É fundamental considerar que as posturas e expressões corporais dos alunos refletem suas experiências individuais, e uma compreensão sensível e mais humana pode ir além dessas representações superficiais.

Essa visão diverge da compreensão mais ampla de corporeidade, conforme enfatizado por Nóbrega (2010). Nessa perspectiva, os diferentes corpos são considerados a partir de suas existências próprias, não como corpos parciais ou imperfeitos. O termo “parcial” não deve ser interpretado como uma redução, mas como uma identidade existencial concreta, permeada pelos condicionantes mundanos.

No contexto escolar, surge frequentemente a discussão sobre a importância de valorizar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as experiências de vida dos estudantes. Cada aluno carrega consigo vivências marcadas, entrelaçadas em seus corpos, e esses aspectos desempenham um papel fundamental na construção de atitudes, princípios, valores e relacionamentos (Santos; Moreira, 2020).

A observação de que o ambiente escolar promove a interação entre os corpos dos alunos destaca a importância do estudo do fenômeno corporeidade no contexto do AEE. Essa abordagem se torna ainda mais relevante ao confrontar a persistente tendência de supervalorização do cognitivo. Como destaca Pereira (2011), compreender a corporeidade no ambiente escolar pode contribuir significativamente para superar essa ênfase excessiva no aspecto cognitivo e promover uma educação mais holística e inclusiva.

Moreira (2019) destaca a importância de uma educação integral que leve em conta o corpo em sua totalidade. Ele reforça a necessidade das escolas considerarem de forma sensível as crianças e dedicarem atenção às suas corporeidades. Essa abordagem ressalta a importância de construir um ambiente escolar em que os estudantes sejam reconhecidos como seres humanos integrais, com suas diversidades, dificuldades, emoções e necessidades,

permitindo-lhes serem protagonistas de seu próprio processo educacional (Santos; Moreira, 2020).

Nesse sentido, Pereira e Bonfim (2006) enfatizam que a corporeidade e a sensibilidade podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades, como respeito, autonomia e empatia nos alunos. Segundo os autores, isso promove uma compreensão mais complexa das relações interpessoais.

Além disso, Nista-Piccolo *et al.* (2019) argumentam que orientar o ensino nessa direção possibilita que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender às possibilidades individuais de cada aluno. Ao mesmo tempo, promove o reconhecimento dos potenciais, das particularidades e das diversidades presentes na comunidade escolar. Compreender a diversidade humana implica considerar as diferentes formas de expressão no mundo, reconhecendo a complexidade das experiências individuais.

Os mesmos autores ainda asseveram que:

o ato de ensinar deve se pautar em práticas pedagógicas que auxiliem a compreensão do aluno e ainda proporcionem muitas possibilidades de o aluno manifestar seu conhecimento. O ato de aprender pode ser compreendido como reflexão que o ser humano precisa ter de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca (Nista-Piccolo *et al.*, 2019, p. 379).

Diante desse cenário, é essencial considerar que a inclusão educacional de alunos com deficiência demanda uma abordagem que transcenda a mera transmissão de conteúdo. É necessário priorizar uma educação que valorize a humanização dos alunos, englobando não apenas o aspecto cognitivo, mas também a socialização e o desenvolvimento emocional e psicológico no contexto das experiências cotidianas (Oliveira; Heloani, 2017).

A corporeidade, como defendida por Amaral (2017), envolve o ser humano na perspectiva do corpo sujeito, em movimento, alicerçado pelas experiências, refutando o que cristaliza e limita o indivíduo em relação ao seu potencial desenvolvimento humano. Desenvolver o ser humano em sua plenitude exige que a prática pedagógica supere as dualidades e a mecanização do movimento, embasando-se na condição existencial do ser humano para favorecer um novo sentido para as práticas pedagógicas.

Como destacado por Teixeira (2022), essa abordagem fenomenológica, centrada na corporeidade, não apenas enriquece a compreensão do corpo do aluno, mas também amplia a empatia e a compreensão das experiências dos outros. Dessa forma, é fundamental ressaltar a importância de fundamentar as práticas pedagógicas nos princípios da corporeidade, considerando a diversidade de corpos presentes no ambiente educacional.

Diante da análise realizada sobre a percepção da professora Orquídea em relação ao corpo do aluno com TEA, assim como das reflexões de diversos autores sobre a corporeidade no contexto do AEE, torna-se evidente a complexidade e a importância desse tema. A percepção da professora, embora demonstre entusiasmo e empenho em desenvolver práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, também levanta preocupações sobre a pressão para que os corpos se encaixem em padrões preestabelecidos. Tais práticas devem ser pautadas na sensibilidade de reconhecer a diversidade humana e as individualidades de cada aluno em todas as suas manifestações.

Neste cenário, como observado no decorrer das reflexões a partir da segunda questão geradora “Como você percebe o corpo do aluno com TEA em sua prática pedagógica?”, pode-se inferir que a prática pedagógica de muitos docentes considera que o desenvolvimento do aluno com TEA está relacionado apenas com a questão cognitiva e somente ocorrerá quando se aperfeiçoar nas atividades escolares palpáveis e visíveis, como aprender a ler e escrever, valorizando a supremacia da mente sobre o corpo. Porém, recorrendo ao fenômeno corporeidade, é importante considerar que quando o aluno com TEA consegue realizar atividades diárias, a exemplo de calçar os sapatos ou tirar seu próprio material da mochila, está dando sinais de sua sabedoria corporal, de um corpo consciente, dono de si, capaz de tomar suas próprias decisões e está se desenvolvendo, aprendendo consigo mesmo, com o outro e seu entorno.

5.2.3 Você percebe que suas práticas pedagógicas realizadas promovem o desenvolvimento dos alunos com TEA? Justifique.

Quadro 10 – Indicadores referentes à pergunta 3- Você percebe que suas práticas pedagógicas realizadas promovem o desenvolvimento dos alunos com TEA? Justifique

PARTICIPANTES	INDICADORES
Dália	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação de Materiais e Estratégias Pedagógicas • Materiais alinhados com suas preferências e interesses
Begônia	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento e Utilização de Recursos Adequados • Observação do Progresso do Aluno • Construção de Relação de Confiança • Incentivo ao Autodesenvolvimento e à Autonomia
Bromélia	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento social do aluno e adaptação a diferentes ambientes. • Evidencia mudanças positivas no comportamento e na socialização dos alunos.

Rosa do Deserto	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da parceria com a família no processo de desenvolvimento integral do aluno com TEA. • Implementação de práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento do aluno com TEA • Melhoria das habilidades do aluno, como autocuidado, expressão oral, socialização e reconhecimento pessoal.
Lírio	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas pedagógicas lúdicas para promover o desenvolvimento • Percepção no desenvolvimento de habilidades dos alunos.
Margarida	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias pedagógicas, contribuem no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. • Relatos positivos da família sobre as mudanças percebidas nos alunos desde o início do atendimento. • Construção de Relação de Confiança
Girassol	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas pedagógicas lúdicas • Comunicação e Interação • Aprendizado Individual
Orquídea	<ul style="list-style-type: none"> • Material Pedagógico Adaptado • Vínculo emocional

Fonte: Elaboração própria (2024).

A análise das respostas das professoras à pergunta sobre o desenvolvimento dos alunos com TEA revelou três unidades de significado distintas. A primeira delas aborda o uso de “Material Pedagógico adaptado/Lúdico”, destacando a diversidade de resultados alcançados por meio dessas práticas.

Em seguida, a unidade “Relação de confiança entre aluno e professor” ressalta a importância da relação interpessoal para o desenvolvimento dos alunos. Por fim, a unidade “Desenvolvimento social/Cognitivo” enfatiza o reconhecimento das professoras de que o serviço do AEE pode abordar desafios e potencialidades dos alunos com TEA, apesar dos desafios enfrentados e do reconhecimento da necessidade de avanço nas práticas pedagógicas. Essas unidades de significado refletem a complexidade das percepções das professoras sobre o impacto de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento dos alunos com TEA, destacando tanto os aspectos positivos quanto os desafios encontrados.

Quadro 11 – Unidades de Significado para a pergunta: Você percebe que suas práticas pedagógicas realizadas promovem o desenvolvimento dos alunos com TEA? Justifique

Unidade de Significado	Número da unidade	Dália	Begônia	Bromélia	Rosa Do Deserto	Lírio	Margarida	Girassol	Orquídea	Total
Material Pedagógico adaptado/ Lúdico	US1	X				X		X	X	50%
Relação de confiança entre aluno e professor	US2		X				X	X	X	50%
Desenvolvimento social/ Cognitivo	US3			X	X				X	37,5%

Fonte: Elaboração própria (2024).

A análise das respostas das professoras Dália, Lírio, Girassol e Begônia (50%) em relação à US1, “MATERIAL PEDAGÓGICO ADAPTADO/LÚDICO”, no contexto do AEE para alunos com TEA revelou aspectos valiosos sobre suas estratégias e percepções em relação ao resultado de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento dos alunos.

As professoras destacaram, de forma categórica, a importância desses recursos para o desenvolvimento dos alunos com TEA. Essa abordagem está alinhada com a finalidade do AEE, que busca complementar ou suplementar a formação dos alunos por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e melhorem sua aprendizagem (Brasil, 2008).

Essa abordagem evidencia a necessidade de os professores da educação especial estarem preparados para reconhecer e lidar com a diversidade de potencial, desafios e características dos alunos com TEA. Apoiados na abordagem fenomenológica, que enfatiza a corporeidade como uma parte intrínseca da experiência humana, indo além da visão fragmentada do corpo (Merleau-Ponty, 2018). Essa perspectiva reconhece que o corpo é mais do que uma entidade física, sendo fundamental na interação do aluno com o mundo e na construção de sua identidade e experiências.

Ao reconhecerem a importância dos materiais pedagógicos adaptados e das atividades lúdicas no contexto do AEE para alunos com TEA, as participantes demonstram um compromisso com a promoção de práticas inclusivas e centradas no aluno, que consideram suas necessidades individuais e buscam potencializar seu desenvolvimento em todas as áreas. Essa abordagem reflete uma visão holística da educação que valoriza a singularidade de cada aluno e reconhece a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas.

Nesse contexto, a abordagem de Freitas (2015) se mostra fundamental para a compreender a corporeidade das pessoas com TEA. Essa perspectiva convida a transcender visões restritivas que rotulam os alunos como tendo corpos disfuncionais que necessitam de “reparos” para se encaixarem na sociedade. Em vez disso, desafia a normalização e o controle dos corpos, promovendo a inclusão das diversas manifestações da corporeidade dos alunos com TEA.

A fala da professora Dália destaca a importância de criar os materiais pedagógicos alinhados às estratégias por meio das quais os alunos possam se apropriar e com as quais tenham afinidade. Ela acredita que essa abordagem contribui para estabelecer uma relação de

convivência harmoniosa e para atender melhor às necessidades educacionais individuais dos alunos. Dália enfatiza a importância de uma prática pedagógica planejada e organizada, levando em consideração as características específicas de cada aluno. Ao alinhar os materiais com as estratégias que interessem aos alunos, é possível criar um ambiente mais propício para o aprendizado e para a interação, promovendo uma experiência educacional significativa para todos os envolvidos. Dália afirma:

Eu acredito que se fizer os materiais adaptados às estratégias que ele possa se apropriar, eu creio, que combine com ele, que ele tenha afinidade, eu penso que isso vai dar certo, pra poder a gente ter uma relação de convivência, através das práticas pedagógicas com recursos, com brincadeiras, que essa prática seja bem pensada e organizada pra atender esse aluno (Dália).

Advoga-se que estudar o fenômeno da corporeidade na educação é uma jornada de descoberta científica que pode contribuir significativamente para reflexões sobre outras perspectivas de práticas pedagógicas. Nesse contexto, a corporeidade é entendida como a essência da existência humana, em que o corpo transcende sua função meramente funcional para se tornar um meio de linguagem e expressão, repleto de significados e sentidos (Nóbrega, 2009). Ainda segundo essa autora, o corpo não é apenas um instrumento funcional, mas um veículo através do qual os seres humanos se envolvem, exploram e se conectam com a complexidade da realidade circundante.

Lírio compartilha um exemplo prático de um aluno que chega ao atendimento sem conhecimento básico, como a escrita cursiva e cores, mas que demonstra desenvolvimento significativo após ser exposto a jogos e atividades lúdicas em suas aulas. Destaca que, após algumas semanas de intervenção com atividades lúdicas e práticas, é perceptível os resultados significativos nas habilidades do aluno.

Rios e Moreira (2015) enfatizam uma perspectiva inclusiva e holística no contexto educacional, destacando que o objetivo não deve ser de impor regras rígidas ou definir o que é certo ou errado no ensino dos alunos. Em vez disso, eles propõem uma reflexão sobre a importância do corpo e da corporeidade no processo educativo. Isso significa reconhecer que a experiência corporal e a individualidade de cada aluno desempenham papel fundamental no aprendizado e no desenvolvimento.

Nesse contexto, a citação dos autores Nista-Piccolo *et al.* (2019) destaca a importância de promover práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a qualidade de vida dos alunos com TEA. Isso implica reconhecer a corporeidade como meio fundamental de expressão e comunicação desses alunos. Portanto, a comunidade escolar desempenha papel

significativo ao mediar esse processo, auxiliando os alunos na descoberta de seus potenciais e na manifestação de seu conhecimento de mundo. Conforme observa-se na entrevista:

Uma criança chega aqui para o atendimento, eu vou te dar o exemplo de um aluno que eu atendo de manhã, ele faz o 6º ano, e ele chegou aqui sem saber nem um ... como é que eu posso te dizer? ... nem a letra cursiva, ele não consegue fazer. A cor, tem uma aluna que ela não conhece cor. Então, quando eles chegam aqui dessa forma e depois do atendimento da gente com jogos, com uma aula bem lúdica, uma aula bem prática, a gente percebe em semanas o desenvolvimento dessa criança, só no olhar, porque quando ela chega aqui, a gente fica até receosa, será que essa criança realmente vai aprender? Será que ela vai? porque ela já tem uma idade bem avançada e hoje ela não consegue, então quando você começa a trabalhar com ela, com jogos, com uma forma mais lúdica e aí você vê o desenvolvimento dela assim em semanas? aí você se alegra, né, porque é perceptível (Lírio).

Essa expressão da professora Lírio pode ser considerada consistente com os preceitos da corporeidade, desde que seja entendida como uma descrição da experiência sensorial e de como o aluno com TEA percebe e interage com o mundo por meio de sua corporeidade única. Nóbrega (2010) enfatiza a complexidade da relação entre o corpo e a experiência humana. A autora argumenta que frequentemente não se compreende completamente a linguagem do próprio corpo, o que sugere a necessidade de um entendimento mais profundo da corporeidade na educação inclusiva.

No mesmo contexto, Girassol menciona a estratégia de mostrar cores de forma lúdica e solicitar que os alunos pareiem as cores, percebendo que, quando os alunos conseguem fazer isso, é um indicativo de evolução em seu desenvolvimento. Apresenta-se a resposta da professora:

Eu percebo que, é quando eu, quando eu mostro, né, de forma lúdica as cores, digamos uma cor para ele e depois outra e peço para ele, fazer um pareamento de cor, quando ele consegue fazer isso, parecem, então ele está evoluindo, né, ele já evoluiu, já conseguiu parear essas cores e assim sucessivamente (Girassol).

A concepção da professora enfoca principalmente o aspecto intelectual dos resultados de sua prática pedagógica, demonstrando uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ela valoriza a evolução percebida nos aspectos intelectuais, como aprender a reconhecer cores ou realizar pareamentos de forma mais precisa. Porém, é importante refletir que parear as cores é um movimento realizado pelas mãos, indicando sabedoria corporal, e que este aluno com TEA expressa seu aprendizado.

No entanto, ao considerar a abordagem fenomenológica e as ideias dos autores Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016), nota-se uma ampliação do escopo educacional. Os autores ressaltam a importância de uma educação que vá além do aspecto intelectual, reconhecendo a corporeidade como uma dimensão fundamental da experiência humana. Eles

propõem uma educação baseada nas experiências e vivências humanas, que valoriza a aprendizagem na relação íntima com o mundo e as diversas culturas. Essa abordagem mais ampla considera que o corpo não é um elemento passivo do conhecimento, mas um agente ativo na construção da história e cultura, tanto individualmente quanto em interação com os outros.

Conforme destacado por Nóbrega (2010), é fundamental para a compreensão das experiências de alunos com TEA observar a forma como eles interagem com o ambiente educacional. Essa percepção das professoras e as reflexões de Proscênio (2010) convergem para enfatizar a importância da corporeidade como uma dimensão essencial na educação inclusiva, especialmente no contexto do TEA. Compreender o corpo como veículo de expressão, a relação entre expressões corporais e emoções, é o desafio enriquecedor de ser um educador no campo da educação especial.

Como afirmam os autores Nista-Piccolo *et al.* (2019), é por meio das vivências do cotidiano escolar que o estudante aprende e atribui significado a esses aprendizados, levando as informações adquiridas para a realidade que vive, de maneira que manifestará sua influência ao criar e recriar o mundo.

Marocco (2012, p. 138) realizou sua pesquisa sob o viés fenomenológico e conseguiu constatar que:

A escolarização de sujeitos com autismo anuncia uma prerrogativa de valorização do momento que se pode estar-junto, dos momentos nos quais é possível uma troca, da entrega com aquilo que se percebe estar vivendo. Esta é uma prerrogativa que traz para qualquer ser humano, dentro ou fora da escola, a perspectiva de agir com mais cautela diante da imensa complexidade na qual se é capaz de estar imerso (p. 138).

A transformação do processo de formação de professores com foco na diversidade representa uma mudança fundamental na educação, buscando superar séculos de um ensino que muitas vezes negligenciou as diferenças entre os estudantes. Essa mudança não se limita apenas à formação dos professores, mas também redefine a própria noção de escola, ensino e aprendizagem, além de influenciar as concepções e atitudes em relação à diversidade, que são cada vez mais valorizadas na sociedade contemporânea (Sousa, 2021).

Ao refletir sobre o papel do corpo na educação, conforme destacado por Nóbrega (2005, p. 610), é fundamental compreender que o corpo não é simplesmente um instrumento das práticas educativas, mas a própria essência da capacidade humana de realizar diversas atividades. “Ler, escrever, contar, dançar e jogar são todas expressões do sujeito humano, que

se manifesta essencialmente através de seu corpo”. Portanto, é necessário ir além da visão puramente instrumental do corpo.

Analisando as falas das professoras sobre o desenvolvimento dos alunos com TEA, nota-se uma ênfase significativa do aspecto intelectual, especialmente no desenvolvimento cognitivo. No entanto, ao priorizarem apenas esse aspecto, podem estar negligenciando outras dimensões importantes do desenvolvimento integral, como as habilidades sociais, a autonomia nas atividades do cotidiano e a interação com os colegas.

Essa perspectiva, que enfatiza o desempenho acadêmico e cognitivo dos alunos, reflete uma abordagem tradicional da educação, comumente adotada em ambientes escolares. No entanto, ao se considerar a ótica fenomenológica, torna-se evidente que o desenvolvimento de um aluno com TEA é multifacetado e vai além do aspecto cognitivo. É imprescindível compreender a integralidade do ser humano, levando em conta suas diversas dimensões e formas de expressão.

A abordagem proposta por Freitas (2015) ressalta a importância de afastar-se de visões reducionistas e reconhecer a complexidade da pessoa com TEA. Em vez de limitar-se a um diagnóstico, é imperativo enxergar o aluno como um ser humano completo, com potenciais, habilidades e desafios únicos.

Nesse contexto, a reflexão sobre a integralidade do ser humano, conforme destacado por Lourido (2017), torna-se fundamental. Ao considerar todas as dimensões e estruturas que constituem o indivíduo, é possível compreender melhor as interações, relacionamentos e experiências que permeiam sua vida. Essas vivências proporcionam reflexões individuais e coletivas sobre o mundo ao redor, e é por meio das expressões sensíveis que a existência ganha significado.

No âmbito do AEE, como aponta Siluk (2014), a Sala de Recursos Multifuncionais desempenha papel essencial no suporte educacional. Este ambiente deve ser equipado adequadamente para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com TEA e outras deficiências.

Ao refletir sobre as falas das professoras à luz da abordagem da fenomenologia, torna-se claro que é necessário adotar uma visão mais abrangente do desenvolvimento dos alunos com TEA, considerando as múltiplas dimensões da experiência humana, reconhecendo a individualidade de cada aluno para poder contribuir com a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor e inclusivo.

Na Unidade de Significado (US2), intitulada “RELAÇÃO DE CONFIANÇA ENTRE ALUNO E PROFESSOR” (50%), destaca-se a relevância atribuída pelas docentes entrevistadas, como Begônia, Margarida, Girassol e Orquídea, à relação interpessoal entre o professor e o aluno com TEA no processo educacional. Essas profissionais reconhecem que estabelecer um vínculo significativo com os alunos não apenas facilita o desenvolvimento de habilidades sociais, como promove um ambiente propício para o progresso acadêmico facilitando a receptividade do aluno às aprendizagens.

Na resposta da professora Begônia, é possível constatar que o acolhimento, a seleção criteriosa de materiais e o diálogo são estratégias fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Suas reflexões alinham-se às ideias de Merleau-Ponty (2018), que enfatiza a interação entre o sujeito e o mundo para a constituição da experiência humana. Begônia enfatiza que, quando o aluno confia no professor e busca-o como referência, isso reflete positivamente em seu desenvolvimento. Essa abordagem está alinhada com a visão fenomenológica que reconhece a corporeidade como parte integrante da experiência humana e com os preceitos da educação inclusiva defendidos por Freitas (2015), que ressalta a importância de acolher e reconhecer a complexidade dos alunos com TEA em sua totalidade.

Observa-se no discurso de Begônia que o acolhimento e a relação de confiança com o aluno com TEA é considerado essencial no desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos. A professora enfatiza que, quando o aluno se sente aceito e busca o professor como referência, há uma mudança positiva em seu comportamento. Essa abordagem humanizada e sensível às necessidades individuais de cada aluno é complementada pela ênfase de Begônia na seleção cuidadosa de materiais e no estabelecimento de diálogo com os alunos. Esses elementos não são vistos isoladamente, mas como parte integrante de um conjunto de práticas destinadas a promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA. Segundo a professora:

Quando ele chega e ele te aceita como profissional, quando ele confia em você, quando ele te busca como referência, e você vê que ele se acalma, e que ele tenta mudar, e ele tenta melhorar certos comportamentos, a gente percebe que a estratégia usada, e o acolhimento que faz com esse sujeito, e o material que ele simpatiza, e o diálogo que se tem com ele, então, essas práticas, elas não são soltas, ela envolve um conjunto de atividades e de comportamentos, né, que elas vão dar certo ou não e, é importante que o profissional ele perceba isso, se ele está evoluindo ou se está marcando os passos, ou tá mantendo aquele aluno daquela forma. Então acredito que as práticas pedagógicas, a gente vê o resultado, quando ele se sente seguro com você, quando ele volta pra continuar naquele ambiente, no caso, na escola, quando ele quer fazer as atividades, então, eu observo que as práticas tão dando certo e que também ela começa a dar certo na interação né, na relação do comportamento, e nas atitudes dele, se elas forem positivas, é porque tá dando certo as práticas pedagógicas (Begônia).

No entanto, historicamente, o corpo humano tem sido subestimado em relação à mente na educação. Essa concepção dualista, que privilegia a mente sobre o corpo, tem levado à negligência dos aspectos físicos, emocionais e sociais da experiência humana na sala de aula. Rios e Moreira (2015) chamam a atenção para a necessidade de uma abordagem mais integrada e holística da educação, que reconheça e valorize a integralidade do ser humano, incluindo tanto sua dimensão cognitiva quanto corpórea. Essa reflexão destaca a importância de considerar não apenas o aspecto intelectual, mas também a corporeidade na educação inclusiva, como evidenciado nas práticas pedagógicas de Begônia e outras professoras entrevistadas.

É relevante destacar que, conforme as reflexões de Silva (2016), o ser humano apresenta características únicas de estabelecer vínculos e interações com seu ambiente. Essa capacidade inerente resulta em percepções individuais e diversificadas, moldadas por experiências pessoais e particularidades contextuais. É urgente refletir que a compreensão da percepção humana não se limita a uma perspectiva universal e objetiva, mas envolve uma visão subjetiva e singular, para a qual cada indivíduo constrói sua própria interpretação do mundo ao seu redor.

Todavia, a prática de Begônia não se restringe ao ambiente escolar, estendendo-se para além dos muros da escola, ao envolver as famílias dos alunos e a comunidade local. Ela reconhece a importância de criar conexões significativas com o mundo real, como exemplificado pelo incentivo ao cuidado com as plantas e a criação de galinhas como formas de ocupação e desenvolvimento pessoal para seus alunos.

Por exemplo, o relato da família de um aluno demonstra como essa abordagem prática e conectada à realidade pode trazer resultados positivos:

O relato da família que em casa eles só dormiam, ou então quebravam tudo, que no quarto deles, só era eles, porque o resto eles já tinham destruído. E eu aconselhei a família assim, você pega, cria assim plantas pra ele cuidar porque ele ir para um consultório onde só são paredes e materiais que não tem vida, como eles vão estar ali no real da vida deles? E aí foi que ela comprou uma rosa do deserto para o rapaz, e ele começou a plantar e cuidava, e aí ele não batia mais nas irmãs, ele não quebrava mais as coisas, ele estava ocupado com as rosas do deserto e quem cuida sabe como elas se desenvolvem mais rápido. Depois ela pegou, comprou cheiro verde no canteiro que tinha, então ele zelava pelo canteiro. Não satisfeita, ela comprou umas galinhas e mandou ele criar uma galinha, então ele não tinha mais tempo pra quebrar, pra ele mesmo se maltratar. Quando foi um dia ela retornou e disse: professora, olha, ele já vende cheiro verde lá do canteiro dele. Então ele começou a ter resultado real, porque a gente os deixa no imaginário, dos objetos que não tem vida, e qual expectativa ele vai ter? então eu uso muito isso, de trazer a realidade pra eles, e fazer com eles (Begônia).

Esse relato ilustra como a integração com atividades práticas e tangíveis pode ter um impacto positivo no comportamento e no desenvolvimento dos alunos com TEA. Ao envolver os alunos em atividades como o cuidado com plantas e animais, Begônia proporciona experiências concretas que se relacionam diretamente com o mundo real dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades práticas, como também o fortalecimento de vínculos interpessoais.

Moreira *et al.* (2006) defendem a presença do fenômeno corporeidade no processo educativo, destacando que ela busca compreender o fenômeno humano em sua totalidade. Dessa forma, a abordagem educacional que reconhece e valoriza a corporeidade não pode reduzir a experiência humana a nenhuma de suas partes isoladas. Em vez disso, ela deve considerar o ser humano em sua completude, respeitando sua individualidade e complexidade. “Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos” (Moreira *et al.*, 2006, p. 140).

Outro ponto interessante na entrevista com Begônia foi o envolvimento afetivo de seus alunos com TEA com uma colega surda da mesma turma. Esse interesse afetivo não apenas ilustra a complexidade das relações interpessoais na sala de aula, como desempenha papel significativo na prática pedagógica da professora. Através dessa observação atenta da interação entre os alunos, ela reconheceu a comunicação e o relacionamento interpessoal como componentes essenciais do ambiente educacional. Esse exemplo evidencia como a sensibilidade da professora para as relações entre os alunos pode influenciar positivamente suas práticas pedagógicas. A professora contou:

Eles passaram a se interessar por uma colega surda linda, mas não sabiam conversar com ela, então conversavam com os outros, mas tinham o interesse de conversar com ela, foi quando os dois tiveram a coragem de dizer: professora, nós podemos estudar libras? Queremos o projeto de libras pra nós porque a gente termina nosso assunto na sala de aula, um porque não faz, mas sabe todas as respostas e o outro porque faz, então eles se comportam diferente, cada pessoa é única e aí eles vieram aqui, pediram, e aí nós abrimos o projeto de libras para os rapazes voltarem, os autistas, os adolescentes, e eles vinham, na hora eles chegavam aqui na sala de recursos, sentados com as mochilas deles, já esperando a aula de libras, e começaram a estudar, aí eu contei pra colega surda, que eles estavam aprendendo para poder conversar com ela, e ela aceitou conversar com eles, e eles passaram a conversar, então foi uma relação bem legal, e dessa relação eles começaram a ter motivação pra outras coisas (Begônia).

De acordo com Freitas (2015, p. 10), o conhecimento proveniente da percepção do corpo muitas vezes não recebe a devida valorização, porque é considerado como parte da “normalidade”, tornando-se invisível ou pouco relevante na compreensão do processo de aprendizagem. Existem aspectos relacionados ao corpo aos quais o interlocutor nem sempre

está plenamente atento, como o modo de olhar, de se movimentar, de perceber, de comunicar e de se relacionar com o mundo. Esses aspectos, embora não sejam expressos verbalmente, podem ser igualmente ou até mais significativos do que o que é dito explicitamente.

Durante a entrevista, a expressão de contentamento da professora Begônia, ao descrever suas atividades no AEE, tanto com alunos com TEA quanto com os demais alunos, reflete sua abordagem sensível e holística em relação às particularidades de cada aluno. Essa manifestação de alegria evidencia sua compreensão implícita da corporeidade em suas práticas pedagógicas, priorizando não apenas o desenvolvimento intelectual, como também o bem-estar emocional e social dos estudantes. Como ressalta Pereira (2020), os alunos possuem uma afinidade com seus corpos, através dos quais constroem sua linguagem e exibem seu mundo particular.

Essa perspectiva de Begônia se alinha à visão de Merleau-Ponty (2018) sobre a vida humana, que reconhece a interconexão entre a existência humana e o mundo natural. Assim como Ponty enfatiza essa interconexão, Margarida, assim como Begônia reconhece a importância de considerar e interagir com a diversidade de ambientes educacionais para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, a manifestação de contentamento de Begônia, ao descrever suas atividades, pode ser interpretada como uma demonstração do fenômeno corporeidade em suas práticas pedagógicas, mesmo não sendo manifestado em sua fala.

Nesse contexto, é válido ressaltar as palavras de Nóbrega (2010), que concebe a corporeidade como um campo de saberes do corpo, emergindo da capacidade interpretativa do ser humano em todos os níveis, desde os mais básicos até os aspectos simbólicos e sociais. Foi constatado nas falas da professora Begônia, em resposta à terceira pergunta, uma convergência com o discurso do fenômeno da corporeidade, pois sua sensibilidade para com os desafios e vivências individuais dos alunos ficou evidente por meio de suas ações e atitudes.

Ao criar um projeto para facilitar a comunicação entre os alunos, ela demonstrou estar aberta a diversas perspectivas de práticas pedagógicas, destacando seu compromisso com um ambiente educacional que considera os interesses individuais de cada aluno. “A corporeidade, compreendida em termos epistemológicos como campo de saberes do corpo, emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais” (Nóbrega, 2010, p. 35).

Outra concepção que surge está no discurso de Margarida que também enfatiza a relação interpessoal e o vínculo afetivo entre o professor e o aluno com TEA. Ela ressalta que, devido os desafios de habilidades socioafetivas, os alunos podem apresentar dificuldades em se abrir ou interagir no início. Assim, Margarida destaca a necessidade de os professores construírem uma relação de amizade e de confiança com os alunos antes de assumirem o papel de educadores. Ela descreve suas práticas pedagógicas, enfocando a importância do aspecto humano:

Eu trabalho muito com a prática pedagógica do humano, o humano mesmo, a conversa, não é porque aquele aluno ele chega aquela criança retraída, ele não vai te responder ... eu sempre digo ... ele nunca vai te responder no primeiro dia, mas você tente no segundo, você tente no terceiro, você consiga ser amigo daquela criança, antes de você ser o professor, você tem que ser amigo daquele aluno, porque ele já vem de uma parte que ele não tem o socioafetivo, então aquela criança, ela não tem amigos, então a partir daquele momento você tem que construir uma amizade pra poder ele conseguir seguir o que você ... porque se ele não tiver uma amizade com você, você pode ter o melhor projeto que você tiver, mas nunca vai, ele não vai fazer, você pode ter o que você tiver com aquele aluno, ele não vai fazer, porque ele não te sente confiável, ele não sente a confiança em ti (Margarida).

Essa abordagem fortalece o discurso sobre o vínculo afetivo para que o aluno se sinta confortável e motivado a participar das atividades propostas, explorando seus desafios e potencialidades. Amaral (2021) lembra que a corporeidade é fundamental na constituição do ser humano. Através do corpo, experimentamos o mundo, interagimos com os outros e construímos conhecimento. No caso de alunos com TEA, a corporeidade pode ser um caminho de comunicação e expressão atravessada de relações significativas.

No contexto educacional, é essencial repensar as práticas pedagógicas para abranger a educação humana em sua totalidade, reconhecendo cada aluno como um ser integral com experiências únicas no mundo. Rios e Moreira (2019) ressaltam a importância de uma abordagem que proporcione a participação integral da criança, buscando a autonomia de movimentos corporais e a ressignificação do corpo como aliado ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é crucial que os educadores considerem não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a promoção de uma educação sensível, humana e inclusiva, que reconheça e valorize as vivências subjetivas dos alunos. A aprendizagem está intrinsecamente ligada à interação do ser humano com seu ambiente, conforme apontado por Freitas (2015), que destaca a importância de práticas pedagógicas que proporcionem uma experiência educacional diversificada e significativa.

Analisando o discurso da participante Girassol, nota-se semelhança com o discurso de Margarida, ao reconhecer que o vínculo afetivo é a base para a construção de uma relação de confiança entre professor e aluno, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos com TEA. Através de um diálogo próximo e acolhedor, ela cria um ambiente seguro por meio do qual os alunos se sentem acolhidos, valorizados e livres para se expressar. Essa relação de confiança permite que a professora perceba as formas alternativas de comunicação dos alunos não verbais, como sons ou gestos. A professora relatou como ela consegue perceber o resultado de suas práticas pedagógicas:

É, eu trabalhei com autistas gêmeos, e que ele tinha o diagnóstico de surdez, veio para mim como diagnóstico de surdez, né, aí eu, eu trabalhava com ele, é, eu não sabia de nada, eu fui ler sobre o autismo, aí eles não têm olhar, né, não direcionam olhar, então para eu falar com ele, segurava nos bracinhos e olhava nos olhos dele para ensinar, e ele não, eles eram não verbal, diagnóstico de não verbal, mas é uns 3 meses que eu estava trabalhando com eles, um deles falou, porque todo dia, né, eu falava o mundo com eles, eu parava a minha aula, eu botava aqui no colo, conversava muito com eles, eram muito agitados, não tinham mediador, e todo dia que ele chegava, eu dava bom dia, bom dia meu amor, bom dia meu amor, e lá um certo dia ele entrou e disse, “bom dia professora, não assim professora, né, bom dia, “fessora”, olha nesse dia a gente ficou tão feliz. E é assim, isso foi assim, uma vivência assim muito boa, né, que eu, eu levo para minha vida, o menino era não verbal, e ele começou a falar, o outro não, mas o outro, ele não pronunciou palavras, mas ele se comunicava comigo, através de um som, quando ele queria alguma coisa, ele vinha para o meu lado e fazia esse som, (tim, tim, tim), então eu já sabia o que ele queria, que ele queria alguma coisa, ele queria água, ir ao banheiro, né, então isso aí foi uma vivência muito maravilhosa para mim (Girassol).

Um momento particularmente marcante é a descrição da fala espontânea de um dos alunos gêmeos com autismo, que inicialmente chegou com um diagnóstico de surdez. A alegria da professora e a importância desse marco demonstram o poder da inclusão e o impacto transformador da educação de qualidade na vida dos alunos. Isso reflete a ideia expressa por Rezende (1990) de que o processo de aprendizagem humano não se limita apenas à inteligência, mas também envolve o corpo, as emoções, a sensibilidade e a imaginação.

A perspectiva fenomenológica e a corporeidade se entrelaçam nas práticas pedagógicas da professora Girassol. Ao reconhecer a importância da subjetividade e da experiência individual, ela vai além da mera cognição, criando um ambiente educacional que acolhe e valoriza a integralidade do ser humano. Moreira (2003) ressalta a necessidade de pesquisas aprofundadas, cientificamente rigorosas e contextualizadas sobre a corporeidade na educação. Essa pesquisa deve considerar as diferentes realidades e experiências dos alunos, buscando compreender como a corporeidade se manifesta em cada caso.

A colaboração entre os professores da EE no AEE e os da sala de aula regular é essencial para compartilhar conhecimentos (Sewald, 2020). Essa abordagem colaborativa e investigativa contribui para uma compreensão mais completa das necessidades individuais dos alunos e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A integração de aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais na compreensão da relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia é fundamental para entender as experiências de alunos com TEA e como eles interagem com o ambiente educacional, como destacado por Nóbrega (2010).

A professora Orquídea enfatiza o desafio de trabalhar com alunos com TEA, especialmente no início do ano, quando ainda não há vínculo emocional. Ela aborda esse desafio gradual e afirma que, sensivelmente, busca mostrar aos alunos a importância da interação e do afeto por meio de atividades como, dinâmicas em duplas e grupos, além de passeios pela escola para observar e interagir com outros colegas. Ela afirma:

Ah, eu acho que sim, é meio desafiador, muito desafiador, me leva a me autoavaliar se estou fazendo da forma correta, se posso melhorar, tipo assim, eu pego às vezes início o ano letivo com crianças TEA, que não têm nenhum vínculo emocional, não querem que a gente toque, e aí aos poucos eu vou mostrando para eles que um abraço é gostoso, que sentir um abraço é gostoso, que interagir com outra criança é legal. Aí eu vou inserindo-os nas dinâmicas de dupla, aí depois eu vou inserindo em grupos, umas atividades, eu saio com eles para educação física, aí às vezes a gente dá uma volta na escola, a gente observa os outros colegas, então assim, eu observo que as formas como eu desenvolvo meu trabalho são muito positivas para meus alunos, porque eu vejo isso no final do ano letivo (Orquídea).

Essa abordagem pedagógica está alinhada com uma visão holística da educação, que reconhece a importância de integrar a corporeidade no ambiente de aprendizagem (Rezende, 1990). A percepção do corpo como expressão da linguagem e da experiência humana é fundamental para entender como os alunos com TEA interagem com o ambiente educacional (Nóbrega, 2005).

Nista-Piccolo *et al.* (2019) ressaltam a relevância das experiências vivenciadas no contexto escolar para o processo de aprendizagem, indicando que essas vivências desempenham um papel crucial na atribuição de significados ao conhecimento adquirido. Isso se alinha com a concepção fenomenológica da percepção, que sugere que a compreensão do sentido ou dos sentidos ocorre através do corpo, “tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo” (Nóbrega, 2005, p. 142).

Um exemplo concreto desse processo é evidenciado no caso de um aluno que, inicialmente, se isolava na sala de aula com o mediador. Orquídea adotou uma abordagem

gradual, envolvendo-o em atividades sociais, como os intervalos para lanche e as aulas de educação física. Além disso, ela introduziu materiais pedagógicos alternativos, como tampinhas coloridas, com o intuito de estimular sua curiosidade tátil e visual. Essas práticas não apenas facilitaram a familiarização do aluno com diferentes texturas e cores, como o encorajaram a classificar e organizar esses materiais de maneira autônoma, o que contribuiu significativamente para o seu desenvolvimento cognitivo e de suas habilidades de socialização.

Freitas (2021) oferece uma perspectiva adicional ao discutir os movimentos e comportamentos corporais das pessoas com TEA, muitas vezes rotulados como estereotípias. Esses comportamentos são frequentemente uma resposta ao diagnóstico, o que ressalta a importância de considerar o contexto individual de cada aluno ao desenvolver abordagens pedagógicas. Essa compreensão mais ampla da corporeidade e das experiências individuais dos alunos com TEA é essencial para uma prática educacional inclusiva e sensível.

A percepção de Orquídea está alinhada ao fenômeno da corporeidade, como defendido por Nóbrega (2005), que destaca a importância da sensibilidade estética derivada da análise perceptiva de Merleau-Ponty. Nesse contexto, a compreensão da corporeidade e da percepção são consideradas expressões da linguagem. Através das artes e da exploração sensorial, como o uso das tampinhas coloridas mencionadas por Orquídea, os alunos podem ampliar sua linguagem e compreensão do mundo, aproximando-a de sua experiência corporal e sensorial.

O reconhecimento de que o conhecimento surge das experiências vividas pelo corpo permite ao professor perceber tanto a autonomia quanto a dependência do corpo em relação ao meio. Assim, entende-se que, na própria ação do aluno, há cognição, pois a aprendizagem emerge do corpo por meio de suas interações com o ambiente. Dessa forma, as produções humanas, como dançar, narrar, ler, escrever, contar e jogar, são consideradas expressões do sujeito humano enquanto corpo (Rios; Moreira, 2015). Essa compreensão ressalta a importância de abordagens educacionais que reconheçam e valorizem a corporeidade na experiência de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com TEA.

A análise das práticas pedagógicas das professoras Begônia, Margarida, Girassol e Orquídea revelam uma abordagem fundamentada na construção de uma relação de confiança com os alunos, destacando a importância da corporeidade nesse processo. Através da sensibilidade e da adaptação às necessidades individuais de cada aluno, essas educadoras buscam estabelecer vínculos afetivos que promovam o envolvimento e a participação nas atividades educacionais.

A corporeidade reconhece a importância da relação de confiança estabelecida entre as pessoas, em outras palavras, a experiência corporal que envolve a percepção e interação com o outro, com o mundo. Por outro lado, nota-se, no discurso das professoras, que elas veem resultados em suas práticas a partir do desenvolvimento intelectual do aluno, como reconhecer apenas as letras, contar, separar materiais e reconhecer cores. Isso evidencia, nesse momento, o desenvolvimento do aluno, meramente intelectual.

Em relação à Unidade de Significado (US3), “DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO” (37,5%), as entrevistas realizadas com as professoras Bromélia, Rosa do Deserto e Orquídea revelam um consenso em relação ao desenvolvimento social e cognitivo dos alunos com TEA. As sete professoras destacam a observação do comportamento dos alunos como um ponto crucial de desenvolvimento humano, enfatizando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional e social.

A professora Bromélia ressalta a importância da socialização como um marco significativo no desenvolvimento dos alunos. Ela observa que muitos alunos com TEA enfrentam desafios na interação social, mas, através de intervenções adequadas e de um ambiente favorável, eles podem aprender a compartilhar, a brincar e a se comunicar efetivamente com os outros. Em suas palavras, ela diz que percebe os resultados:

Eu sei pelo gesto dele, pelo comportamento, tanto físico como emocional, como cognitivo, no desenvolvimento social, principalmente na parte de socialização, a gente percebe muito, como ele consegue se adaptar a qualquer ambiente. Por aí! Tipo, eu tinha, eu tenho, alunos que tinham muito problema de socializar, eles viviam num mundo isolado, e hoje eles já conseguem partilhar, brincar com outros coleguinhas, com a gente conversar, se abrir, isso aí, a gente vê muito na nossa prática, é uma das coisas que a gente mais vê, a socialização (Bromélia).

A ênfase da professora Bromélia em relação ao desenvolvimento da socialização dos alunos com TEA reflete as preocupações levantadas por Merleau-Ponty (2006), Araújo (2014) e Marocco (2012) sobre a necessidade de uma abordagem sensível e individualizada em relação ao ser humano. Ao observar os gestos, comportamentos físicos, emocionais e cognitivos dos alunos, Bromélia percebe os resultados positivos das intervenções adequadas e de um ambiente favorável em que os alunos conseguem se adaptar e se integrar socialmente.

Recorrendo às reflexões de Merleau-Ponty (2018), Araújo (2014) e Marocco (2012) e, associando ao contexto da EE e do AEE, os escritos dos autores destacam a importância de reconhecer a singularidade de cada criança e de questionar os valores preestabelecidos em relação a elas, em especial, das com TEA. Alvez (2014) complementa essa visão, ao enfatizar

a importância de um professor acolhedor, disposto a compreender quem é o aluno, suas relações com os outros e os contextos em que essas relações se desenvolvem.

Os resultados do estudo de Bertazzo (2015) demonstram que a socialização não apenas é fundamental por si só, mas que contribui de maneira significativa para outros aspectos do desenvolvimento dos alunos com TEA. Os profissionais destacaram que, além de promover a interação social, a socialização também influencia positivamente a melhora comportamental e a aquisição de habilidades básicas para a autonomia desses alunos. Esses achados ressaltam a importância de abordagens que priorizem a socialização como parte integrante e catalisadora do progresso global dos alunos com TEA.

Rosa do Deserto, por sua vez, além de considerar o desenvolvimento social e cognitivos, menciona a colaboração entre escola e família como essencial para o avanço dos alunos. Ela enfatiza a importância do trabalho em equipe, evidenciando o desenvolvimento em outras áreas, como o autocuidado, a expressão oral, a interação social e o reconhecimento pessoal:

Sim, com certeza, hoje mesmo, nós tivemos prova disso. Algumas mães vieram aqui conosco, pois nós estamos fazendo também algumas perguntas, alguns questionários, né, pra realizar um estudo de caso. Então, a gente percebe assim, porque, o avanço deles, né, muitas crianças, muitos alunos, eles chegam até nós sem muita orientação, sem esse auto entendimento de si, e a partir do momento que você vai trabalhando, que ele também vai amadurecendo, que a família vai, que a gente vai trabalhando em parceria, a gente percebe o progresso, a evolução, né, crianças que não conseguem ter esse autocuidado elas passam a ter, né, crianças que não conseguem se expressar oralmente ela começa a se expressar mais, a socializar, a responder quando você pergunta, a perceber que é ela que você chama, a reconhecer seu próprio nome. Então, a gente com certeza, eu com certeza, reconheço e entendo que tem evolução, tem melhorias, tem progressos sim, nas estratégias que nós utilizamos (Rosa do deserto).

Nista-Piccolo *et al.* (2019) falam da importância de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a qualidade de vida desses alunos. Essa perspectiva é respaldada pelo estudo de Menezes (2012), que demonstra como alunos com TEA, mesmo com dificuldades na linguagem oral, podem demonstrar compreensão e desejos por meio de gestos corporais, sendo compreendidos pelos professores.

Praça (2011) amplia essa discussão, ao enfatizar que a educação inclusiva de crianças com TEA não apenas promove a interação entre os alunos, mas também proporciona aprendizado mútuo entre eles, destacando os benefícios da convivência com a diversidade. As descobertas de Vargas (2014) sobre o envolvimento parental indicam que, apesar da importância da colaboração entre escola e família, essa parceria nem sempre é plenamente realizada, o que pode resultar em uma inclusão incompleta dos alunos com TEA.

Segundo Bertazzo (2015), a análise das práticas pedagógicas voltadas para alunos com TEA revela que a socialização dos alunos não se limita apenas a promover interações interpessoais mais satisfatórias. Pelo contrário, essa interação social também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de outras habilidades essenciais, como a linguagem e a autonomia. A autora destaca que é comum abordar essas questões de forma isolada, mas seu estudo evidencia a interconexão entre elas, enfatizando a importância de uma abordagem holística que leve em consideração todos os aspectos do desenvolvimento dos alunos com TEA.

O relato da professora Orquídea sobre o desenvolvimento de um aluno com TEA, por meio de práticas pedagógicas que incluíram atividades sociais, evidencia a importância da interação social no progresso desses alunos. Sua abordagem demonstra como a inclusão em atividades cotidianas, como o lanche e a educação física, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento social desses alunos. Ela relata:

Eu faço uma avaliação deles do antes, durante e depois, eu vejo quanto eles se superaram. Eu tinha um aluno, ele não saía da sala, ficava o dia todinho lá com o mediador, né. Ai eu comecei a trazer ele para o lanche, e depois eu comecei a ir para educação física com ele, e eu vi que nesse meio tempo ele começou a desenvolver a forma social de interagir (Orquídea).

Gonçalves (1994) defende a empatia e a sensibilidade na percepção do outro, ressaltando como a interação entre as corporeidades dos professores e as dos alunos com TEA pode influenciar na compreensão mútua e no desenvolvimento de novas formas de pensamento.

Além disso, as pesquisas de Caetano (2012) e Bartazzo (2015) corroboram essa perspectiva, ao evidenciarem como o envolvimento afetivo dos professores e o apoio humano na prática pedagógica podem facilitar a aprendizagem dos alunos com TEA. Esses estudos reforçam a importância do compromisso compartilhado dos educadores com o desenvolvimento integral desses alunos, destacando a necessidade de uma abordagem personalizada e colaborativa entre escola, família e comunidade para promover o progresso social e cognitivo desses indivíduos.

Bertazzo (2015) revelou, em seu estudo, que a socialização tem um papel significativo na educabilidade de pessoas com TEA. Os profissionais participantes apontaram a socialização, a melhora comportamental e a aquisição de habilidades básicas para a autonomia como aspectos centrais desse processo. Em segundo plano, o estudo revelou a importância do ensino formal, do letramento e da escrita. Esses achados demonstram que a socialização não

apenas promove a integração social, mas também contribui para o desenvolvimento de outras competências essenciais para a vida cotidiana e acadêmica dos alunos com TEA.

Com base nas ideias de Ribeiro (2022), que defende a reflexão do corpo-sujeito como parte essencial do ensino de Educação Física, é possível associar a importância dessa disciplina ao desenvolvimento integral dos alunos com TEA. Segundo Ribeiro (2022), as aulas de Educação Física devem oferecer subsídios para que os alunos possam refletir sobre seus corpos de forma individual e subjetiva, promovendo a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. A fala da professora Orquídea ilustra como isso pode ser feito na prática, ao descrever seu processo de trabalho com alunos com TEA. Ao proporcionar vivência de interação social e física, como abraços e atividades em grupo; a professora promove o desenvolvimento emocional e social dos alunos com TEA, contribuindo para sua integração na vida escolar e para seu bem-estar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESVELAR DA CORPOREIDADE AUTISTA EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL AMAZÔNICO

Aprofundar-se no fenômeno corpo/corporeidade é explorar um vasto universo de reflexões sobre as múltiplas dimensões do ser humano e sua interação com o mundo através do corpo. A corporeidade, enquanto elemento fundamental da existência, oferece um prisma essencial para compreender as práticas pedagógicas e a experiência educativa. Esta dissertação teve como objetivo principal compreender se o fenômeno corporeidade se faz presente nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Especial no AEE com alunos com TEA em escolas municipais de Santarém-PA. A questão central da pesquisa foi: se as práticas pedagógicas de professores de EE no AEE, voltadas a alunos com TEA, têm se alinhado ao discurso do fenômeno da corporeidade.

Diante do problema de pesquisa, chegou-se à conclusão de que, ao analisar o papel do corpo do aluno com TEA no cenário da educação inclusiva, é preciso que se discuta mais acerca de uma educação humanizadora, que considere o ser humano como um todo, uma vez que existe um interesse exacerbado que permeia o processo educativo: a preferência pelo conhecimento cognitivo em detrimento das experiências corporais. É fundamental reconhecer o corpo como veículo de conhecimento, visto que as experiências vividas são importantes na construção da identidade e no aprendizado dos estudantes.

Na busca por compreender a percepção de corpo pelas profissionais do AEE, observou-se que as professoras tendem a ter uma visão fragmentada do corpo, enxergando-o apenas como uma estrutura física que abriga os órgãos e possui características estéticas, como ser magro ou gordo. No entanto, ao analisar se há manifestações de corporeidade, a expressão “corpo é um todo” emergiu nas falas das entrevistadas, sugerindo uma visão mais integral do corpo.

A perspectiva de corpo destacada pelas profissionais suscitou reflexões sobre a adequação de suas formações iniciais para abordar a corporeidade de maneira integrada a fim de superar a tradicional dicotomia entre corpo e mente. Essa análise está alinhada à trajetória desta pesquisa, que busca construir um ambiente educacional mais inclusivo. Nesse contexto, valorizar as experiências dos estudantes e suas diversas formas de aprender é fundamental. Isso implica reconhecer que o aprendizado vai além do aspecto intelectual, englobando sensações, emoções, movimentos, gestos e interações físicas. Dessa forma, é possível criar espaços que respeitem as individualidades e potencialidades de cada aluno, promovendo seu desenvolvimento integral.

A análise das respostas referentes à percepção das profissionais em relação ao corpo do aluno com TEA revelou uma complexidade de visões. A análise das respostas referentes à percepção das profissionais em relação ao corpo do aluno com TEA revelou uma complexidade de visões. Por um lado, observou-se a presença de discursos que, embora não explicitamente formulados, refletem a influência de padrões sociais sobre o que seria um corpo "normal" e com comportamentos pré-estabelecidos pela sociedade. A menção de um corpo que pode ser "melhorado" ou "transformado" sugere uma expectativa de adequação a determinados comportamentos considerados normativos, o que pode limitar a valorização da diversidade corporal e das singularidades de cada ser humano. Por outro lado, identificou-se uma narrativa que valoriza a individualidade e as potencialidades de cada corpo, reconhecendo-o como único. Nesse sentido, durante a prática pedagógica, é necessário considerar todas as nuances do ser, redescobrimdo os alunos, em cada momento vivido, como seres de possibilidades.

As reflexões apresentadas até aqui evidenciam a existência de diferentes perspectivas sobre a corporeidade na prática pedagógica. Essa complexidade revela a necessidade de aprofundar a discussão sobre corporeidade na formação de professores, visando promover práticas pedagógicas que potencializem a singularidade de cada aluno. Isso é especialmente relevante, já que as professoras da educação especial incorporam práticas que reconhecem o corpo como parte integral do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

A maioria das docentes, ao abordar o desenvolvimento do aluno com TEA, afirmou que ainda centraliza suas práticas na esfera cognitiva. Atividades como leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos são priorizadas, refletindo uma valorização predominante da mente em detrimento do corpo. Essa perspectiva dualista, que separa o corpo da mente, pode limitar a compreensão da complexidade da experiência de aprendizagem dos alunos com TEA.

Por outro lado, as falas das professoras revelam uma sensibilidade para a singularidade de cada estudante, destacando a importância de considerar o "ritmo" e as especificidades individuais no processo de aprendizagem. Essa percepção, embora ainda em estágio inicial, sugere um movimento em direção à incorporação da corporeidade nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o corpo não é visto apenas como um instrumento para realizar tarefas, mas como um elemento essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral do aluno. Assim, há um reconhecimento emergente de que o corpo desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes.

Corroborando com as discussões anteriores, a pesquisa destaca a necessidade de uma abordagem holística que valorize a subjetividade e a corporeidade dos alunos com TEA. As percepções das professoras evidenciam que práticas pedagógicas devem integrar o corpo como elemento central na experiência de aprendizagem, promovendo uma educação mais completa e significativa.

As narrativas, como a de Orquídea, demonstram como a corporeidade pode influenciar a construção de relações interpessoais e o progresso dos alunos, mesmo sem uma compreensão teórica explícita. O exemplo do aluno que superou o isolamento durante a merenda ilustra a importância de valorizar o corpo e as experiências sensoriais para promover inclusão e bem-estar.

Além disso, é relevante promover pesquisas que debruçem sobre o fenômeno corporeidade no contexto escolar. Embora a corporeidade não seja uma solução para todos os desafios enfrentados, é importante explorar diferentes perspectivas e práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e melhorar sua qualidade de vida.

Esta pesquisa apresenta importante contribuição para refletir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade corporal e as necessidades específicas dos estudantes com TEA. Espera-se que os resultados aqui apresentados incentivem novas investigações e contribuam para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre o tema.

À luz desses elementos, apresenta-se a complexidade e a multiplicidade de perspectivas sobre a corporeidade na educação. A definição e a prática relacionadas ao corpo são influenciadas por diversos contextos, como o histórico-cultural, o escolar, o familiar e o social. Por exemplo, as concepções de corpo podem variar significativamente entre diferentes culturas, e as práticas pedagógicas podem ser influenciadas por políticas educacionais, crenças religiosas e valores sociais. Além disso, a pesquisa destacou a importância de considerar as perspectivas individuais dos sujeitos, que são constituídas por suas experiências de vida e características pessoais.

Vale a pena concluir os apontamentos levantados neste estudo com a letra da música: *“Eu quero ir além do sol. Eu quero ir além do mar. Me sinto assim na imensidão, me sinto bem. Só de pensar e imaginar, que assim será, eu quero estar, correr os riscos pra ficar me faz tão bem. Tô de bem com a vida, tô de bem com o amor, aproveite o tempo, aproveite o show! Quem não sonhar e acreditar, que é bem possível conquistar, o que se quer se mesmo,*

quer realizar, quem não nasceu para assim viver, ainda é tempo, pode crer, tudo é processo o sendo é certo e não o ser”.

Esse trecho da música, composta e interpretada por Hergos Couto, faz referência à magia de se viver a vida livremente, relacionando aspectos da corporeidade. Nesse sentido, é importante possibilitar uma prática pedagógica inclusiva, atenta ao aluno com TEA, para que ele possa viver sua experiência indo além das expectativas, normas ou padrões hegemônicos desta sociedade, estando de bem com a vida, de bem com o amor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 2, p. 209-222, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>. Acesso em: 19 de agosto de 2024.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; AMARAL, Fernando Costa, GIUSTA, Agnela da Silva Corporeidade: uma abordagem pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. **VII Enpec**. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII2009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/306.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

ALVES, Érika Cristina Silva. **Mãozinha trabalhando e a boquinha descansando: O fenômeno do corpo/corporeidade na sala de aula**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1127>. Acesso em: 20 jul. 2023.

AMARAL, Jarleane Galvão. **Corpo, corporeidade e práticas pedagógicas da educação física em escolas de ensino fundamental II na região do planalto em Santarém-PA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. 2021.

ARAÚJO, Fabíola de Alencar. **O Olhar do Professor para o Aluno com Transtorno do Espectro Autista: Reflexões sobre a Prática Pedagógica Inclusiva**. Universidade Federal do Ceará (UFC): Fortaleza, 2014.

ASPERGER, Hans. Die autistischen psychopathen im kindesalter. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, Berlin, v.117, p.76-136, 1944.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

BERTAZZO, Joise de Brum. **Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com TEA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7237/BERTAZZO%2c%20JOISE%20DE%20BRUM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BEZERRA, Fabrício Leomar Lima. **A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com TEA no ensino regular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vera Helena Costa. (Orgs.). (1997). **A pesquisa qualitativa e educação: o enfoque fenomenológico** (2ª ed. rev.). Piracicaba: Editora UNIMEP.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2001. Seção 1, p. 54-55. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 07 mar 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Pesquisa em Educação e formação pela pesquisa: nada é tão simples quanto quer parecer. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 807-827, set. /dez. 2019.

BUFFON, Alessandra Daniela; MARTINS, Milena Rodrigues; NEVES, Marco César Danhoni. A Fenomenologia como Procedimento Metodológico em Pesquisa Qualitativa na Formação de professores. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2016. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane Castanha2016.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane%20Castanha2016.pdf) . Acesso em: 05 jul. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos**. CAFe: Acesso remoto via CAFe ao Portal de Periódica 3ª edição. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2023.

COSTA, Diorge Santos da. **Corpo e práticas pedagógicas na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

COSTA, Luciane Silva da. **Escolarização de criança com TEA: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7260/COSTA%2c%20LUCIANE%20SILVA%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CRISTO, Rejane Souza Ribeiro de. **A prática pedagógica na SRM: implicações na inclusão**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa

Maria, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201620424D.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CUNHA, Ana Cristina Mota Da Costa *et al.* Políticas educacionais no contexto amazônico: discussões sobre a educação especial na perspectiva do plano nacional de educação. **VII CONEDU - Conedu em Casa**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79716>>. Acesso em: 07 mar 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 307-315, 2015. DOI: 10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>. Acesso em: 18 set 2024

DORNELES, Marcele Vieira. **Em cena: Constituição do professor do AEE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7102>. Acesso em: 06 jul. 2023.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; BORGES, Luís Gustavo Gonçalves de Moura. O Estado da Questão e as Contribuições para a Produção da Pesquisa Científica. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**, p. 1-8. (2020). Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA104_ID1021_06072021123323.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

FERNANDES, Fabiana. S. **O corpo no autismo**. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a13.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com TEA na educação infantil: o desafio da formação de professoras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARKFY6/1/trabalho_final___com_cartilha.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

FONSECA, Manoela da. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12055>. Acesso em: 05 jul. 2023.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **A posição da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3748>. Acesso em: 06 jul. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. Acesso em: 02 mar 2024.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Corpo e percepções no espectro autista**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/725>. Acesso em: 06 jul. 2023.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Contribuições da fenomenologia da percepção para compreender a corporeidade de pessoas com autismo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 463-492, Maio /Ago. 2018. ISSN 0102-680.

FREITAS, Ana Beatriz Machado. **Corporeidade no Espectro Autista: contribuições da fenomenologia da percepção**. Ed.- Curitiba: Appris -2022.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em Acesso em: 06 jul. 2023.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sânces. PESQUISA QUALITATIVA: superando tecnicismos e falsos dualismos **1Contrapontos** - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem>. Acesso em: 06 jul. 2023

LOURIDO, Maria Nilza **Fenomenologia da percepção e educação: uma análise da experiência de alunos com transtorno do espectro autista**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2017.

MACIAS, Céres Cemírames de Carvalho. **Corpos em cena: o fazer pedagógico na ginástica rítmica**. Orientador, Regina Maria Rovigati Simões. – 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

MAGRIN, Natália Papacidero. **O corpo/corporeidade na educação de tempo integral – ciclo I**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/232>. Acesso em: 06 jul. 2023.

MAGRIN, Natália Papacidero *et al.* O corpo na Pós-graduação em educação: entre linguagens, cultura, ensino e inclusão. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 17, n. 37, 2021. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1740/943>. Acesso em 19 de agosto de 2023.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC-Moraes, 1989. 110 p. 14x21 cm. (Coleção Temas em Psicologia, 2)

MEDEIROS, Bruna de Assunção. **O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13164>. Acesso em: 06 jul. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como étnos da pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Saúde Pública**, v. 30, n. 4, p. 189-2013, 2014. DOI: 10.1590/1413-81232014194.18912013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>. Acesso em: 06 jul 2023

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005.

MOREIRA, Wagner Wey; **CORPOREIDADE É !!!!!!!**- Croniqueta 27 – Produzida na Atual Forma em 27-01-2003.

MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. **A educação inclusiva para crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em escolas públicas municipais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/242375>. Acesso em: 06 jul. 2023.

MARQUES, Rodrigo Rosso. A percepção do corpo próprio e o “ser surdo”. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 9, p. 75-85, 2007.

NISTA-PICCOLO, Verena et al. Heart rate variability in tennis players. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 25, p. 202-206, 2019.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito/ - 3. ed. rev. - Natal, RN: EDUFRN - Editora da UFRN, 2009.**

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 13, p. 141-148, 2008.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e Estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul. /dez. São Paulo, SP, 2004.

NOYA, C. P.; SCREMIN, P. X.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (2020). Práticas de Educação Especial na Perspectiva das Políticas de Inclusão Escolar: Dos Deslocamentos às Alianças na Condução dos Modos de Vida da População Deficiente. **In: XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul**, Eixo Temático 22 - Educação Especial, ISSN: 2595-7945.

OLIVEIRA, Ana Flávia de; LEAL, Mariane Pereira; ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do. Práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa. **Revista Prática Docente**. v. 6, n. 3, e075, set/dez 2021. ISSN: 2526-2149.

PAIVA JR., F. (2023). **Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA.** Canal Autismo. Recuperado de <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/#:~:text=Preval%C3%Aancia%20de%20autismo%3A%201%20em,nos%20EUA%20%2D%20Canal%20Autismo%20%2D%20%2D>

PEREIRA, Ana Hilguen Marinho; PICANÇO, Nizianne Andrade; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. A relação entre corporeidade e habilidades sociais no contexto amazônico. Cap. 3. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa (orgs.). **Educação e Realidade amazônica**, vol. 4. Santarém, Pará: Ufopa. 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2019/0960507fb8e82caec6f684ddedcf2e0a.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PINTO, Sulamyta da Silva. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.** 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6077>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PINHEIRO, Daniela; FREIRE, Ana Silvia. Professores de Educação Especial: **A Produção do Outro e de Si Mesmo no Interior dos Discursos da Inclusão.** In: PINHEIRO, Daniela; MENEZES, E. C. P. de; CAMATTI, L.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; MORAIS, M. Z. de (Orgs.). *Experiência, Diferença e Intersecções – Diálogos sobre Educação e Escola.* Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2022, p. 125-142.

PINHEIRO, Daiane; DUARTE Sabrina Maiara de Sousa Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, N° 1, p. 254-268, Jan/Abr 2017. Acesso em 08 de agosto de 2023.

RABELO, Fabiane Mota. **Percepções de professores de educação especial acerca de suas práticas com alunos surdocegos no interior da Amazônia.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, Franciellen Tapajós. **Coração de estudante, há que se cuidar da vida, há que se cuidar do mundo: o corpo, a corporeidade, alunos de ensino médio, educação física escolar-tamu junto!** 2022. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará.

RIOS, Grasiela Maria Silva. **Avaliação em educação especial: tecnologia de gerenciamento no Atendimento Educacional Especializado.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7069>. Acesso em: 06 jul. 2023.

RIOS, Fabíola Teixeira Araujo; MOREIRA, Wagner Wey. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Evidência**, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógicos**, v.7, n.2, Jul/Dez. 2017. Disponível em:

<https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/edicoesanteriores.php?pagina=anteriores>. Acesso em 07 mar 2024.

RODRIGUES, Rosenilma Branco; DE COUTO, Hergos Ritor Froés. Corporeidade na Educação no Campo: saberes da prática docente no contexto amazônico. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 436-456, 2020.

SALGADO, Nathalia Di Mase; PANTOJA, Jessica Corrêa; VIANA, Rafael Placeres Ferraz; PEREIRA, Rodrigo Guilherme Varotti. Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e512111335748, 2022. ISSN 2525-3409. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35748>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Danilo Lima dos. A importância do atendimento educacional especializado no desenvolvimento pedagógico de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 2021. V.7. i10.2681.

SANTOS, José Carlos dos. **A corporeidade criança vai à escola?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/683>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi *et al.* **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SCHNEIDER, Diana Alice. **Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14459>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, Carlo (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, Brasil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SILVA, Élide Cristina Santos da Silva. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 166f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **National Association of Postgraduate Research in Education**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782006000300004>. Acesso em: 10 jul. 2024. ISSN 1809-449X

SMOLARECK, Rodrigo Dalosto. **Legitimidade do espaço psicopedagógico no AEE**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15194>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUZA, Jáise do Nascimento. **Corpo e aprendizagem da criança com TEA na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44815> Acesso em: 06 jul. 2023.

SEWALD, Silvana. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE- Francisco Beltrão – PR 2020.

TEIXEIRA, Andressa Karoline Santana; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. Educação, corporeidade e a pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário- RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2987-3008, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.1737>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEIXEIRA, Andressa Karoline Santana. **É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar: a corporeidade da pessoa com deficiência visual**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTIN, Livia de Fátima. **Alteridade e corporeidade na formação do professor**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018. Disponível em: <https://ted2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8421>. Acesso em: 06 jul. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PARTICIPANTES

Data da entrevista: ____/____/____

- 1) O que é corpo para você?
- 2) Como você percebe o corpo do aluno com TEA em sua prática pedagógica?
- 3) Você percebe que suas práticas pedagógicas realizadas promovem o desenvolvimento dos alunos com TEA? Justifique.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICO

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Este questionário tem como objetivo produzir dados para o desenvolvimento de uma pesquisa intitulada “**Percepções sobre a corporeidade nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista**”. A pesquisa está sendo conduzida por Tássia Lourena Ferreira Gomes sob orientação do professor Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto. Será realizada em escolas públicas municipais de Santarém Pará. Sua participação e respostas honestas contribuirão com os objetivos para a pesquisa. Conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os dados obtidos serão tratados de forma anônima, confidencial, usados apenas para fins acadêmicos.

DADOS PESSOAIS:

- a) Codinome: _____
- b) Idade: _____
- b) Gênero: () Feminino () Masculino () Outro
- c) Data de nascimento: ____/____/____

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- a).Qual é o seu grau de formação acadêmica? () Graduação () Especialização
() Mestrado () Doutorado () Outro
- b) Área de formação acadêmica: _____
- c) Ano de conclusão: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

- a) Há quanto tempo você atua na área de Educação Especial?

- b) Qual é o seu tempo de experiência específica no Atendimento Educacionaal Especializado (AEE)?

- d) Qual é o tipo de instituição onde você trabalha? () Escola pública () particular
- e) Quais os públicos- alvo de alunos você atende no AEE?
() Transtorno do Espectro Autista (TEA)
() Deficiência Visual (DV)

- () Deficiência Auditiva (DA)
- () Deficiência Física (DF)
- () Altas Habilidades/Superdotação (HS/SD)
- () Deficiência Múltipla (DM)

Outras (especificar) _____

f) Quais são os principais desafios que você enfrenta em suas práticas pedagógicas na no Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

g) O que mais lhe motiva na sua atuação como professor no Atendimento Educacional Especializado AEE?

Atualização profissional:

a) Você participa regularmente de cursos, palestras ou outras atividades de formação continuada relacionadas à educação especial? () Sim () Não

b) Se sim, destaque as últimas atividades das quais participou.

c) Você participa regularmente de cursos, palestras ou outras atividades de formação continuada especificamente para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista? () Sim () Não

b) Se sim, destaque as últimas atividades das quais participou.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCL)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de um estudo piloto: intitulado “**Percepções sobre a corporeidade nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista**”.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis TÁSSIA LOURENA FERREIRA GOMES através do telefone: (93) 991804545 ou através do e-mail lhassia475@gmail.com. O professor Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto, orientador desta pesquisa pode ser contatado através do telefone (93) 99102-0449. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101-4926 ou pelo email: cep@ufopa.edu.br.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade em fomentar discussões sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Educação Especial que atuam no AEE junto aos alunos com TEA. É importante salientar o protagonismo desses discentes no espaço escolar, as experiências vividas, a relação que se estabelece entre seus pares, com os objetos e também consigo, tecendo uma relação direta com a corporeidade aprendente.

O objetivo da pesquisa é compreender se o fenômeno corporeidade se faz presente na prática pedagógica dos professores de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas municipais de Santarém-PA. Para a produção dos dados, será aplicado inicialmente um

questionário de dados sociodemográfico aos participantes da pesquisa e, posteriormente, realizar-se-á entrevista semiestruturada, a partir de questões geradoras. Os dados serão analisados a partir da “Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Essa técnica abarca três momentos advindos da proposta de pesquisa fenomenológicas: Relato Ingênuo; Identificação de Atitudes e Interpretação. Essa técnica tem o olhar sensível na tentativa de perceber o real sentido que os participantes atribuem às experiências vividas de um certo fenômeno. No caso deste estudo, será voltado aos professores da Educação Especial, atuantes no AEE junto ao aluno com TEA.

Os participantes da pesquisa poderão sentir um certo desconforto relacionado aos questionários de dados sociodemográficos e às questões geradoras que serão aplicados. Existem também riscos potenciais relacionados à identificação da participação, no entanto, garantimos o anonimato e o uso de nomes fictícios. Além disso, compreendemos que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pode causar desconforto. Para lidar com essa situação, faremos convites criteriosos e individualizados.

No entanto, justificamos esses riscos pelos benefícios e contribuições que o estudo trará. Ressaltamos que a pesquisadora adotará uma postura ética, seguindo os protocolos adequados, e priorizando a privacidade e confiabilidade na produção dos dados, bem como o bem-estar dos participantes.

A participação neste estudo trará benefícios significativos, tanto para os participantes quanto para a área de pesquisa em educação, especialmente no campo da Educação Especial, pois evidenciará outras práticas e discussões científicas na área da educação inclusiva. Os participantes terão acesso aos resultados do estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial no AEE de alunos com TEA, à luz do fenômeno da corporeidade. Esses resultados podem auxiliar os professores a refletirem sobre novas perspectivas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e contribuir para uma inclusão mais humanizada dos alunos com TEA.

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu

consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Apesar disso se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A sua participação no estudo é anônima, portanto, não serão divulgadas suas informações pessoais ou que possa levar à sua identificação ou causar-lhe qualquer prejuízo. Você não terá nenhuma despesa pessoal, assim como não lhe será pago qualquer valor pela participação.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar do estudo intitulado “Percepções sobre a corporeidade nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista” de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

_____, de fevereiro de 2024

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

APÊNDICE-D ENTREVISTA REALIZADA COM OS PARTICIPANTES

Quadro 1 - Relato Ingênuo dos professores participantes - O que é corpo para você?

Professor (a)	O que é corpo para você?
Dália	Corpo é um ser humano. é um ser humano que aparece de várias formas, um corpo magro, um corpo gordo, um corpo claro, um corpo moreno. Então é um indivíduo.
Begônia	Corpo, eu entendo que é um todo, que pode ser um corpo de um indivíduo, que pode ser o corpo de uma produção, né, que a gente vai fazer. Então corpo, é definir algo que tem várias partes.
Bromélia	Corpo ... corpo é uma matéria, né, é uma matéria, que necessita de cuidados, é ... é desse corpo que você está falando? Corpo? [nesse momento a pesquisadora fez a pergunta novamente para a professora, e ela dá continuidade em sua resposta] é uma matéria, né, é composto de vários membros, cabe vários órgãos.
Rosa do Deserto	Corpo ... pra mim tem vários conceitos de corpo, ah sim ... o que vem logo em mente é com relação ao corpo humano, né, uma parte do ser, que forma o ser. Mas tem corpo docente, pra mim tem várias interpretações, depende do contexto, né, mas especificamente, neste momento, me veio a parte, com relação ao corpo humano, a biologia, a estrutura, né, em formação.
Lírio	Corpo físico? No meu entendimento, corpo físico é uma forma de habitação do nosso espírito, porque o corpo, é ..., utilizamos o nosso corpo pra tudo, pra se alimentar, pra caminhar, pra trabalhar, né ... e o corpo precisa, o quê? de adequação de como? de cuidado, de manutenção, que manutenção? de tratamento, prevenção, de uma boa alimentação. Então, o nosso corpo, aqui nesse mundo, é o que nós utilizamos, né!
Margarida	Corpo pra mim é algo que as pessoas nesse momento elas acham muito importante, mas pra mim, na minha concepção, é algo que você nasce, você nasce e varia de todos os tipos desse corpo. Você nasce com esse corpo, você tem que cuidar desse corpo, porque esse corpo se acabando, acabou! E a percepção de corpo pra mim é isso, é a questão que você nasce com ele ... e ... você tem necessidade ... tem a necessidade de cuidar desse corpo.
Girassol	É tudo que... que tem algum lugar no espaço, é, é pode ser mente, alma coração, uma matéria em si, né? pensamentos, evoluções.
Orquídea	Para mim, o corpo é uma matéria física, mas nem sempre o corpo significa o que você vê. O corpo às vezes é aquilo que se observa nas entrelinhas, por exemplo, eu posso dizer que o corpo docente da escola X é um corpo, né? Eu falo o corpo de determinado gênero, né, é um corpo. O corpo seria algo visível, físico ou não.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 2 - Relato Ingênuo dos professores participantes - Como você percebe o corpo do aluno com TEA em sua prática pedagógica?

Professor (a)	Como você percebe o corpo do aluno com TEA em sua prática pedagógica?
Dália	Eu só observo o autista, eu observo o comportamento, como ele se apresenta, eu fico observando ele, depois que eu vou adquirindo a experiência após várias observações. Porque a princípio eu tenho dúvidas, então eu fico pensando, analisando, e aí eu vou conhecer, mas a princípio, logo eu não sei, depois com o tempo essa convivência, é que eu vou perceber, até o comportamento como se dá, se é carinhoso, se é agressivo, se é calmo, se é agitado, então é o que faz parte dele, que está nele, como ele, no corpo dele.
Begônia	Eu percebo que esse corpo não é fixo, ele muda, ele varia, dia após dia. Porque o ambiente colabora muito para que esse sujeito se apresente. Se ele estuda num ambiente bom, ele vai ter um comportamento, ele vai ter uma aceitação, ele vai poder fazer alguma coisa, então tudo depende, do que for proporcionado para ele.
Bromélia	Como que eu percebo o corpo do meu aluno? Digamos que .. igual a qualquer um, mas que ... digamos que ... com hábitos diferentes, com maneiras diferentes de cuidar desse corpo, só isso, mas é um corpo igual a qualquer um corpo.
Rosa do Deserto	Em específico, assim, pensando em um aluno com autismo, a gente vai trabalhando esses elementos, e agora falando do corpo, principalmente, com relação ao autoconhecer, o auto se reconhecer, se entender num mundo, né, é ... algumas crianças autistas, não tem esta percepção, então a gente vai trabalhando com estratégias, metodologias, atividades que façam com que elas percebam, se auto percebam, que elas são uma parte importante. Que o corpo delas existe, está ali, que tem elementos, que tem funções e que vão ajudá-las em vários momentos da vida, no auto cuidado, no locomover-se, no se reconhecer.
Lírio	Olha ... é bem ... é bem complicado de se falar nesse ponto, porque o autismo, ele não é assim ... olhar pra uma criança autista e aquela criança ser ... de duas crianças ser a mesma coisa, então são percepções bem diferentes. Tem um autista que ele é bem agitado, já tem um autista que ele é calmo, que ele é calado. Então ... é bem complicado de responder essa pergunta ... o corpo do autista? olha ... uma criança TEA, eu acho ... uma criança ... um corpo muito agitado, eu posso dizer assim? não sei te explicar mesmo, como é que eu posso responder ... tá meio complicado de responder essa questão aí!
Margarida	O corpo do aluno com TEA? Ah... aí eu já uso de outra variação, né, eu já tô usando meu lado profissional: o que é o corpo com TEA? Eu vou analisar o que eu torço, quais são as estratégias que eu vou trabalhar naquele TEA. Eu sempre digo que quando você recebe um aluno novo, você tem que analisar da ponta do cabelo até a ponta do pé, do último cabelinho até a ponta do pé, porque a partir desse minuto, você vai começar a traçar estratégias pra trabalhar com esse aluno, porque não adianta você trazer algo pronto, se você ainda não conheceu aquele ser, aquele sujeito que você vai trabalhar.
Girassol	Eu o percebo o ser humano igual a outro, mas com suas especificidades, né? vivência de compreensão do mundo e de compreensão do ambiente que ele está, é eu posso observar ele né? num ambiente é quando ele está contente naquele ambiente ou e também quando ele não está, né? porque muitas vezes ele não se adapta àquele lugar, né? é difícil ele logo que chega se adaptar então tenha assim, demora um tempo para ele ir se adaptando naquele ambiente a gente tem que ter a sabedoria né? discernimento de como ele vai se comportando a cada dia para que ele venha a se adaptar naquele lugar e se sinta bem é a gente tem que ter uma

	sensibilidade é de percepção a respeito do TEA.
Orquídea	Um corpo muito especial, cheio de limitações, mas com uma potencialidade imensa de desenvolvimento. Um corpo capaz de ser transformado, de ser melhorado. Um corpo que, dependendo da forma como você trabalha, vence muitos obstáculos, se supera. Um corpo muito especial de ser desenvolvido, muitas habilidades a serem trabalhadas, muitas potencialidades a serem desenvolvidas. Nossa! É um corpo muito, muito especial.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 3 - Relato Ingênuo dos professores participantes - Você percebe que suas práticas pedagógicas realizadas promovem o desenvolvimento dos alunos com TEA? Justifique.

Professor (a)	Você percebe que suas práticas pedagógicas realizadas promovem o desenvolvimento dos alunos com TEA? Justifique.
Dália	Eu acredito que se fizer os materiais adaptados às estratégias que ele possa se apropriar, eu creio, que combine com ele, que ele tenha afinidade, eu penso que isso vai dar certo, pra poder a gente ter uma relação de convivência, através das práticas pedagógicas com recursos, com brincadeiras, que essa prática seja bem pensada e organizada pra atender esse aluno.
Begônia	Quando ele chega e ele te aceita como profissional, quando ele confia em você, quando ele te busca como referência, e você vê que ele se acalma, e que ele tenta mudar, e ele tenta melhorar certos comportamentos, a gente percebe que a estratégia usada, é o acolhimento que faz com esse sujeito, é o material que ele simpatiza, é o diálogo que se tem com ele, então, essas práticas, elas não são soltas, ela envolve um conjunto de atividades e de comportamentos, né, que elas vão dar certo ou não e, é importante que o profissional ele perceba isso, se ele está evoluindo ou se está marcando os passos, ou tá mantendo aquele aluno daquela forma. Então acredito que as práticas pedagógicas, a gente vê o resultado, quando ele se sente seguro com você, quando ele volta pra continuar naquele ambiente, no caso, na escola, quando ele quer fazer as atividades, então, eu observo que as práticas tão dando certo e que também ela começa a dar certo na interação né, na relação do comportamento, e nas atitudes dele, se elas forem positivas, é porque tá dando certo as práticas pedagógicas. Eu tenho como exemplo de prática pedagógica que deu certo, é, eu tive dois alunos na mesma sala, do 6º ao 9º ano, então, às vezes, a família não conseguia trazer porque eles eram muito introspectivos, e se contrariassem eles se revoltavam, um se fechava no mundo dele, e o outro quebrava o que estivesse na frente, tanto na casa, quanto na escola. Então, ele mudava o comportamento dele, então às vezes era bom, e às vezes, não era. Então muita orientação, trazendo um diálogo que fosse viável pra ele, favorável, por exemplo, na idade dele. Como eles eram adolescentes, não tinha porque ter um comportamento cuidando de uma criança, porque ele não é mais criança, é adolescente, e a inteligência dele não deve ser subestimada, ele entende quando tão querendo infantilizar, e quando acham que ele é bobo e não sabe de nada, então esses, eu acredito, eles entendiam. Então, como aqui o meu público maior pra atendimento são pessoas surdas, eles começaram a observar, que eles também eram meus alunos, então eles começaram a pensar que eles não eram surdos, então

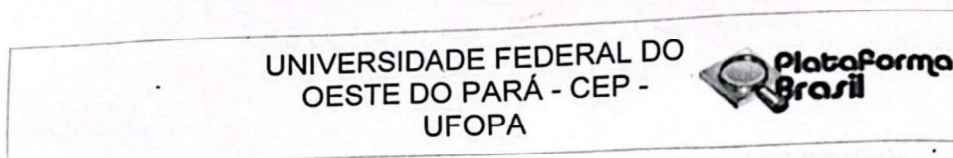
	<p>pelo olhar um com o outro, eles já entendiam como ele falava com os outros. Eles passaram a se interessar por uma colega surda linda, mas não sabiam conversar com ela, então conversavam com os outros, mas tinham o interesse de conversar com ela, foi quando os dois tiveram a coragem de dizer: professora, nós podemos estudar libras? Queremos o projeto de libras pra nós porque a gente termina nosso assunto na sala de aula, um porque não faz, mas sabe todas as respostas e o outro porque faz, então, eles se comportam diferente, cada pessoa é única e aí eles vieram aqui, pediram, e aí nós abrimos o projeto de libras para os rapazes voltarem, os autistas, os adolescentes, e eles vinham, na hora eles chegavam aqui na sala de recursos, sentados com as mochilas deles, já esperando a aula de libras, e começaram a estudar, aí eu contei pra coleguinha dele surda, que eles estavam aprendendo para poder conversar com ela, e ela aceitou conversar com eles, e eles passaram a conversar, então foi uma relação bem legal, e dessa relação eles começaram a ter motivação pra outras coisas, por exemplo, o relato da família que em casa eles só dormiam, ou então quebravam tudo, que no quarto deles, só era eles, porque o resto eles já tinham destruído. E eu aconselhei a família assim, você pega, cria assim plantas pra ele cuidar porque ele ir para um consultório onde só são paredes e materiais que não tem vida, como eles vão estar ali no real da vida deles? E aí foi que ela comprou uma rosa do deserto para o rapaz, e ele começou a plantar e cuidava, e aí ele não batia mais nas irmãs, ele não quebrava mais as coisas, ele estava ocupado com as rosas do deserto e quem cuida sabe como elas se desenvolvem mais rápido. Depois ela pegou, comprou cheiro verde no canteiro que tinha, então ele zelava pelo canteiro. Não satisfeita, ela comprou umas galinhas e mandou ele criar uma galinhas, então ele não tinha mais tempo pra quebrar, pra ele mesmo se maltratar. Quando foi um dia ela retornou e disse: professora, olha, ele já vende cheiro verde lá do canteiro dele. Então ele começou a ter resultado real, porque a gente deixa eles no imaginário, dos objetos que não tem vida, e qual expectativa ele vai ter? então eu uso muito isso, de trazer a realidade pra eles, e fazer com eles. E na sala, as colegas abriram um projeto: abraçando a inclusão, por causa deles dois, o que era o projeto abraçando a inclusão? Quando o professor de qualquer disciplina passava trabalho em equipe, aí colocavam eles em equipe diferente, e aí se já participavam de uma, na outra disciplina, eles já eram de outra equipe, então a turma aceitou o projeto abraçando a inclusão, coordenado por alunas das salas. Elas vinham aqui, pegavam orientação e depois retornavam. Hoje, uma dessas alunas, que é do “abraçando a inclusão”, se eu não estou enganada, ela está na UFOPA. Eu digo: opa! Que coisa boa! Então, eles foram para o médio, quando eles saem daqui, vão inseguros, será que vai dar certo? Será? Entendeu? Mas esse passo, a gente faz até durante eles estarem aqui conosco, até o 9º ano, é uma experiência que eu creio, estratégias, que pensadas e repensadas, elas dão certo.</p>
Bromélia	<p>Como é que eu sei? Eu sei pelo gesto dele, pelo comportamento, tanto físico como emocional, como cognitivo, no desenvolvimento social, principalmente na parte de socialização, a gente percebe muito, como ele consegue se adaptar a qualquer ambiente. Por aí! Tipo, eu tinha, eu tenho, alunos que tinham muito problema de socializar, eles viviam num mundo isolado, e hoje eles já conseguem partilhar, brincar com outros coleguinhas, com a gente conversar, se abrir, isso aí, a gente vê muito na nossa prática, é uma das coisas que a gente mais vê, a socialização.</p>
Rosa do Deserto	<p>Sim, com certeza, hoje mesmo, nós tivemos prova disso. Algumas mães vieram aqui conosco, pois nós estamos fazendo também algumas perguntas, alguns questionários, né, pra realizar um estudo de caso. Então, a gente percebe assim, porque, o avanço deles, né, muitas crianças, muitos alunos, eles chegam até nós sem muita orientação, sem esse auto entendimento de si, e a partir do momento que você vai trabalhando, que ele também vai amadurecendo, que a família vai, que a gente vai trabalhando em parceria, a gente percebe o progresso, a evolução, né,</p>

	crianças que não conseguem ter esse autocuidado elas passam a ter, né, crianças que não conseguem se expressar oralmente ela começa a se expressar mais, a socializar, a responder quando você pergunta, a perceber que é ela que você chama, a reconhecer seu próprio nome. Então, a gente com certeza, eu com certeza, reconheço e entendo que tem evolução, tem melhorias, tem progressos sim, nas estratégias que nós utilizamos.
Lírio	Como eu percebo? ... uma criança chega aqui para o atendimento, eu vou te dar o exemplo de um aluno que eu atendo de manhã, ele chega, ele faz o 6º ano, e ele chegou aqui sem saber nem um ... como é que eu posso te dizer? ... nem a letra cursiva, ele não consegue fazer. A cor, tem uma aluna que ela não conhece cor. Então, quando eles chegam aqui dessa forma e depois do atendimento da gente com jogos, com uma aula bem lúdica, uma aula bem prática, a gente percebe em semanas o desenvolvimento dessa criança, só no olhar, porque quando ela chega aqui, a gente fica até receosa, será que essa criança realmente vai aprender? será que ela vai? porque ela já tem uma idade bem avançada e hoje ela não consegue, então quando você começa a trabalhar com ela, com jogos, com uma forma mais lúdica e aí você vê o desenvolvimento dela assim em semanas? aí você se alegra, né, porque é perceptível.
Margarida	Sim, é ... 80% ... eu vou botar por porcentagem, 80% das minhas estratégias desde quando eu trabalhei juntamente com os alunos, eu não vou dizer que é 100%, porque ninguém é 100%, mas 80% sim, principalmente no socioafetivo, porque a maioria das minhas crianças, eu pesquisando, no mês de dezembro, fazendo uma autoavaliação, a maioria dos meus alunos, sempre são a parte social, a parte sócio afetivo. Então, com relatos de familiares, principalmente os relatos dos familiares próximos, eles dizem, professora ... é a frase que eu escuto: professora, ela mudou muito, ele mudou muito desde quando iniciou o atendimento. Eu trabalho muito com a prática pedagógica do humano, o humano mesmo, a conversa, não é porque aquele aluno ele chega aquela criança retraída, ele não vai te responder ... eu sempre digo ... ele nunca vai te responder no primeiro dia, mas você tente no segundo, você tente no terceiro, você consiga ser amigo daquela criança, antes de você ser o professor, você tem que ser amigo daquele aluno, porque ele já vem de uma parte que ele não tem o socioafetivo, então aquela criança, ela não tem amigos, então a partir daquele momento você tem que construir uma amizade pra poder ele conseguir seguir o que você ... porque se ele não tiver uma amizade com você, você pode ter o melhor projeto que você tiver, mas nunca vai, ele não vai fazer, você pode ter o que você tiver com aquele aluno, ele não vai fazer, porque ele não se sente confiável, ele não sente a confiança em ti.
Girassol	Eu percebo que, é quando eu, eu tô, quando eu mostro, né, de forma lúdica as cores, digamos uma cor para ele e depois outra e peço para ele, é fazer um pareamento de cor, quando ele consegue fazer isso, parecem, então ele está evoluindo, né, ele já evoluiu, já conseguiu parear essas cores e assim sucessivamente. E dos números, das vogais, é, eu faço mais isso na em forma de pareamento, principalmente para criança com TEA não verbal, o aluno não verbal faz mais é por pareamento de, de, de peças, né, de, de cores, de vogais, de números, aí ele vai associando, a aquela forma, né, do número, e vai tendo aprendizado dele, da forma, e no tempo dele, né, também a gente não pode avançar muito porque cada um tem o seu tempo de aprendizado, e assim o nome também, eu também faço a pergunta da letra do nome, ele, eu percebo que ele consegue fazer isso direitinho, e às vezes é até pelo som dos números, ele já consegue, é, é colocar o número adequado naquele, naquele número, naquela quantidade que eu estou pedindo, eu percebo muito bem a evolução dele nessa situação. É, eu trabalhei com autistas gêmeos, e que ele tinha o diagnóstico de surdez, veio para mim como diagnóstico de surdez, né, aí eu, eu trabalhava com ele, é, eu não sabia de nada, eu fui ler sobre o autismo, aí eles não têm olhar, né, não direcionam olhar, então para eu falar com ele, segurava nos

	<p>bracinhos e olhava nos olhos dele para ensinar, e ele não, eles eram não verbal, diagnóstico de não verbal, mas é uns 3 meses que eu estava trabalhando com eles, um deles falou, porque todo dia, né, eu falava o mundo com eles, eu parava a minha aula, eu botava aqui no colo, conversava muito com eles, eram muito agitados, não tinham mediador, e todo dia que ele chegava, eu dava bom dia, bom dia meu amor, bom dia meu amor, e lá um certo dia ele entrou e disse, “bom dia professora, não assim professora, né, bom dia, “fessora”, olha nesse dia a gente ficou tão feliz. E é assim, isso foi assim, uma vivência assim muito boa, né, que eu, eu levo para minha vida, o menino era não verbal, e ele começou a falar, o outro não, mas o outro, ele não pronunciou palavras, mas ele se comunicava comigo, através de um som, quando ele queria alguma coisa, ele vinha para o meu lado e fazia esse som, (tim, tim, tim), então eu já sabia o que ele queria, que ele queria alguma coisa, ele queria água, ir ao banheiro, né, então isso aí foi uma vivência muito maravilhosa para mim.</p>
Orquídea	<p>Ah, eu acho que sim, é meio desafiador, muito desafiador, me leva a me autoavaliar se estou fazendo da forma correta, se posso melhorar, tipo assim, eu pego às vezes início o ano letivo com crianças TEA, que não têm nenhum vínculo emocional, não querem que a gente toque, e aí aos poucos eu vou mostrando para eles que um abraço é gostoso, que sentir um abraço é gostoso, que interagir com outra criança é legal. Aí eu vou inserindo-os nas dinâmicas de dupla, aí depois eu vou inserindo em grupos, umas atividades, eu saio com eles para educação física, aí às vezes a gente dá uma volta na escola, a gente observa os outros colegas, então assim, eu observo que as formas como eu desenvolvo meu trabalho são muito positivas para meus alunos, porque eu vejo isso no final do ano letivo. Eu faço uma avaliação deles do antes, durante e depois, eu vejo quanto eles se superaram. Eu tinha um aluno, ele não saía da sala, ficava o dia todinho lá com o mediador, né. Aí eu comecei a trazer ele para o lanche, e depois eu comecei a ir para educação física com ele, e eu vi que nesse meio tempo ele começou a desenvolver a forma social de interagir. Ele gritava, gritava, gritava quando tinha que pegar nele para vir para outro lugar fora da sala dele, aí eu comecei a inserir na vida dele o material pedagógico, desse material alternativo, tampinhas coloridas, com formas e tamanhos diferenciados, e ele começou a ficar curioso para saber como era o tátil dele. Ele começou a pegar as tampinhas, começou a observar como eram as formas, as cores. Aí eu comecei a mandar ele separar o que ele achava que era vermelho, aí separado, o que era amarelo... ele ia lá nas tampinhas, separava. Então essa parte pedagógica da compreensão de cores que eu trabalhei através das tampinhas de materiais que eu conseguia com palitos coloridos, nesses que vem naquele jogo de palitos, ele não sabia o que era, mas ele só via as peças coloridas, aí ele ia separando.</p>

Fonte: Elaboração própria (2024).

ANEXOS

ANEXO A – DOCUMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – PARECER
CONSUBSTANCIADO DO CEP – UFOPA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE A CORPOREIDADE E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JUNTO AOS ALUNOS COM TEA NAS ESCOLAS DE SANTARÉM-PA

Pesquisador: TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70570323.0.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.239.980

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como objetivo compreender se a prática pedagógica dos professores de Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto aos alunos com TEA nas escolas municipais em Santarém-PA se vincula ao discurso do fenômeno corporeidade. Acredita-se que o professor que atua no AEE, atendendo aos alunos com TEA, deve considerar, em suas práticas pedagógicas, um ensino mais humanizado que leve em consideração não apenas conteúdos escolares, mas também as dificuldades e potencialidades do aluno. Esta pesquisa será desenvolvida com professores da Educação Especial, que atuam no AEE. A estrutura teórico/metodológica tem inspiração fenomenológica. Para a produção dos dados, serão utilizados questionários sociodemográficos e entrevista semiestruturada. Os dados serão analisados a partir da técnica "Elaboração e Análise de Unidades de Significado", desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Acredita-se que as discussões trazidas nesta pesquisa à luz do fenômeno corporeidade e das práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial no AEE promoverá reflexões significativas na perspectiva da Educação, especificamente, no campo da Educação Especial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)2101-4966 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.239.980

Compreender se a prática pedagógica dos professores de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado de alunos com TEA de escolas municipais em Santarém-PA se vincula ao discurso do fenômeno corporeidade.

Objetivos específicos:

- Mapear quais escolas municipais promovem a Educação Especial do AEE para alunos com TEA.
- Entender, a partir do relato dos professores de EE do AEE, como as práticas pedagógicas dos docentes são elaboradas e aplicadas para o aluno com TEA;
- Perceber se a compreensão de corpo dos professores da EE do AEE se alinha com o fenômeno corporeidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos para o participante que aceitar fazer parte do estudo, no entanto, poderá haver constrangimento em relação a identificação da participação, mas garante-se o anonimato e utilização de nomes fictícios, além do desconforto para assinar o TCLE. No entanto, para dirimir essa situação, o convite será feito de forma criteriosa e individualizada. Durante a pesquisa, os participantes poderão sentir-se desconfortáveis ao responderem a entrevista semiestruturada proposta, todavia, justifica-se esses riscos pela contribuição e benefícios que o estudo trará. Ressalta-se que, para minimizar os riscos, a pesquisadora terá atitude ética seguindo os protocolos adequados, prezando pela privacidade e confiabilidade da coleta de dados e cuidando do bem-estar dos participantes. A realização da entrevista ocorrerá em lugar apropriado, os professores que não responderem ou que se sentirem incapazes devido a algum aspecto não serão obrigados a participar. Destaca-se que, em qualquer etapa da realização do estudo, o participante poderá desvincular-se desta pesquisa sem nenhum constrangimento.

Benefícios

O presente estudo poderá trazer contribuições significativas nas pesquisas em educação especificamente na Educação Especial, evidenciando outras práticas e discussões científicas na educação inclusiva. Os participantes poderão ter acesso ao resultado do estudo. A referida

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
Bairro: Salé CEP: 68.040-255
UF: PA Município: SANTAREM E-mail: cep@ufopa.edu.br
Telefone: (93)2101-4966

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.239.980

pesquisar poderá ajudar o professor a refletir sobre outras perspectivas de desenvolver sua prática pedagógica, bem como contribuir para uma inclusão mais humanizada para os alunos com TEA.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho de pesquisa, é de grande relevância social e acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram inseridos os seguintes termos:

- Projeto de pesquisa detalhado;
- Informações básicas do projeto;
- Declaração de não iniciação da pesquisa;
- Termo de Anuência;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Folha de rosto devidamente assinada;
- Cronograma;
- Orçamento.

Recomendações:

O trabalho de pesquisa, é de grande relevância para a comunidade científica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do Projeto Avaliado pelo CEP/UFOPA, tinha ficado pendente a assinatura da pesquisadora principal, na Folha de Rosto.

- A Folha de Rosto foi assinada pela pesquisadora e o presente trabalho se encontra APROVADO, neste CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	10/07/2023		Aceito

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
 Bairro: Salé CEP: 68.040-255
 UF: PA Município: SANTAREM E-mail: cep@ufopa.edu.br
 Telefone: (93)2101-4966

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.239.980

Básicas do Projeto	ETO_2162898.pdf	18:43:32		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto1.pdf	10/07/2023 18:43:12	TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	OficioPPGE.pdf	15/06/2023 19:02:18	TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	AUTORIZACAPOSEMED.pdf	15/06/2023 18:58:59	TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	DeclaracaodeBeneficiosCAPES.pdf	15/06/2023 18:55:50	TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	15/06/2023 18:50:13	TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/06/2023 18:42:52	TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	15/06/2023 18:41:44	TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	DECLARACAODENAOINICIACAODAP ESQUISA.pdf	15/06/2023 18:40:29	TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/06/2023 18:37:29	TASSIA LOURENA FERREIRA GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 15 de Agosto de 2023

Assinado por:
Flavia Garcez da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
Bairro: Salé CEP: 68.040-255
UF: PA Município: SANTAREM
Telefone: (93)2101-4966 E-mail: cep@ufopa.edu.br

Página 04 de 04

de verificação: 2353d63567

Ativar
Acesse C

ANEXO C- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

04/07/2023, 14:27

sipac.ufopa.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=720053



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº 19 / 2023 - ICED (11.01.07)

Nº do Protocolo: 23204.011720/2023-12

Santarém-PA, 03 de julho de 2023.

À Direção da Escola Estadual EEEFM Jilza Gonçalves Pissarinho Santarém-PA.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Prezado(s) senhor(x),

O Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, na linha de pesquisa Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia, acolhe o projeto de pesquisa "A relação entre a corporeidade e as percepções dos professores da educação especial sobre sua atuação no atendimento educacional especializado junto aos alunos com TEA das escolas de Santarém-PA", desenvolvida pela pesquisadora Tássia Lourença Ferreira Gomes, discente do Mestrado em Educação PPGE/Ufopa Campus Santarém, sob re a orientação Professor Dr. Herges Ritor Fróes de Couto.

Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo compreender se a prática pedagógica dos professores de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado de alunos com TEA de escolas municipais em Santarém-PA, se vincula ao discurso do fenômeno corporeidade. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, e serão utilizados para a presente pesquisa. A identidade dos participantes será mantida sob sigilo e anonimato. O Público alvo desta pesquisa serão os Professores da Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado, junto aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Diante do exposto, solicitamos de V. Sa. autorização para o desenvolvimento desta pesquisa nesta escola. Desde já, destacamos que todos os procedimentos éticos que garantam o respeito aos participantes e seu anonimato, se assim desejarem, serão devidamente cumpridos.

Respeitosamente,

(Assinado digitalmente em 03/07/2023 19:56)

LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO
COORDENADOR
ICED (11.01.07)
Matricula: 1776813

Visualize o documento original em <https://sipac.ufopa.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 19, ano: 2023, tipo: OFÍCIO, data de emissão: 03/07/2023 e o código de verificação: 9eab538aa0

Ativar c
Visualize o documento original em <https://sipac.ufopa.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 19, ano: 2023, tipo: OFÍCIO, data de emissão: 03/07/2023 e o código de verificação: 9eab538aa0

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
DEE – DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ofício, N° 022/2023

Santarém, 07 de junho de 2023

Da: Divisão de Educação Especial
Dineide Sousa dos Santos

Para: Universidade Federal do Oeste do Pará/Programa de Pós graduação em Educação/Mestrado Acadêmico em Educação
Sra. Tássia Lourena F. Gomes

Prezada Senhora,

Prazer em cumprimentá-la,

Venho por meio deste informar que está autorizada sua pesquisa nas escolas Maria de Lourdes, Princesa Izabel e Fluminense. Solicito que informe apenas o período para que os gestores sejam avisados.

Atenciosamente,

Dineide Sousa dos Santos
Divisão de Educação Especial – SEMED
Ofício nº 022/2023 – GAB/DEE

Dineide Sousa dos Santos
Coordenação de Educação Especial

C.N.P.J. (MF) N° 05.182.233/0010-67

Av. Dr. Anísio Chaves, 712 – Aeroporto Velho – CEP: 68.030-70

ANEXO E - INFORMAÇÕES DA SEMED**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
DEE – DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Ofício. Nº 004/2023

Santarém, 15 de fevereiro de 2023

**Da: Divisão de Educação Especial
Dineide Sousa dos Santos****Para: Universidade Federal do Oeste do Pará/Programa de Pós-graduação em
Educação/Mestrado Acadêmico em Educação
Sra. Tássia Lourena F. Gomes**

Prezada Senhora,

Prazer em cumprimentá-la

Em resposta ao ofício recebido em 06 de fevereiro de 2023, dispomos das seguintes informações:

- A rede urbana contém 59 escolas, sendo que 58 destas estão atendendo alunos com Transtorno do Espectro Autista e todo já tem o Atendimento Educacional Especializado feito por profissionais com cursos de formação em área específica.
- No ano de 2022, após visitas realizadas *in loco* e em comparativo com a estatística obteve-se os resultados seguintes: Educação Infantil - 61 alunos; Ensino Fundamental - 1.056 alunos, totalizando 1.117 alunos TEA na rede urbana de ensino.
- Das 59 escolas urbana, 23 tem salas “improvisadas”, 21 não tem salas e 15 tem salas adaptadas para o atendimento.

Atenciosamente,

**Dineide Sousa dos Santos
Coordenação de Educação Especial**

C.N.P.J. (MF) Nº 05.182.233/0010-67
Av. Dr. Anísio Chaves, 712 – Aeroporto Velho – CEP: 68.030-70