






A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DOS ESTUDANTES AUTISTAS DA CIDADE DE TOLEDO - PR

Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia¹, Letícia Fleig Dal Forno²,
Ivan Vieira da Silva³

Resumo: Nos últimos anos, houve um aumento do número de pesquisas publicadas que discutem sobre os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta literatura relata que o aluno com TEA enfrenta certas dificuldades, principalmente no que diz respeito à sua inclusão efetiva, o que prejudica um melhor desenvolvimento de suas capacidades. Assim, o objetivo do presente estudo consiste em propor o uso do Repositório Institucional como uma ferramenta de Gestão do Conhecimento no contexto escolar para contribuir no processo educacional do município de Toledo-PR, de modo a cooperar com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Educação Especial incluídos na Alfabetização e no Ensino Fundamental I. Metodologicamente, a presente pesquisa se enquadra como um estudo de casos múltiplos, tendo como foco o professor regente que leciona para alunos autistas da rede municipal de ensino do município de Toledo-PR. Foram coletados dados através de uma análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados obtidos com as entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Como resultados, observou-se que as escolas do município têm determinadas limitações pedagógicas, como também necessidades de materiais para o trabalho pedagógico com alunos especiais, sobretudo os com TEA. Assim, a partir de tal constatação, este estudo sugeriu a criação de um Repositório Institucional (RI) que poderá ser adaptado ou constituído para o contexto da Educação Básica, especificamente, para as escolas com alunos especiais, sobretudo os com TEA.

¹ Doutor em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

² Doutora pelo Programa de Doutorado em Educação - Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa (2015). Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

³ Mestre em Gestão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações.





Palavras-chaves: Autismo. Compartilhamento de Conhecimento. Repositório Institucional.

**THE MANAGEMENT OF KNOWLEDGE IN SPECIAL EDUCATION:
CASE STUDY OF THE AUTISTIC STUDENTS OF THE CITY OF TOLEDO
– PR**

Abstract: In recent years there has been an increase in the number of published researches that discuss about students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This literature reports that the student with ASD faces certain difficulties, especially with regard to their effective inclusion, which impairs a better development of their abilities. Thus, the objective of the present study is to propose the use of the Institutional Repository as a tool of Knowledge Management in the school context to contribute to the educational process of the municipality of Toledo-PR, in order to cooperate with the teaching and learning process of Special Education students included in Literacy and Elementary Education I. Methodologically, the present study fits as a multiple case study, focusing on the regent teacher who teaches to autistic students of the municipal teaching network of the city of Toledo-PR. Data were collected through a documental analysis and semi-structured interviews. For the analysis of the data obtained with the interviews, the content analysis technique was used. As results, it was observed that the municipal schools have certain pedagogical limitations, as well as material needs for the pedagogical work with special students, especially those with ASD. Thus, from this finding, this study suggested the creation of an Institutional Repository (IR) that could be adapted or constituted for the context of Basic Education, specifically for schools with special students, especially those with ASD.

Keywords: Autism. Knowledge Sharing. Institutional Repository.

INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas duas décadas, ocorreram mudanças políticas e educacionais que provocaram discussões a respeito das condições de competitividade das escolas, onde o conhecimento é a base para se alcançar seus objetivos institucionais. A título de





introdução, vale ressaltar que a gestão dos processos relacionados ao conhecimento, são relevantes para promover melhores resultados no processo educacional. Neste sentido, no cenário atual, a Gestão do Conhecimento (GC) é tida como uma eficiente estratégia relacionada às práticas gerenciais das organizações, e isso inclui as do contexto educacional (CHU, 2016).

Ainda sobre isso, Chu (2016) complementa que a GC consiste em uma formulação de processos, em que se estabelece um ambiente para que os componentes da organização possam criar, compartilhar, aprender e utilizar o conhecimento, acarretando no aumento da vantagem competitiva da organização. A partir disso, entende-se que, de modo global, as unidades escolares que não empregam a GC em seu cotidiano não estão causando um processo de gestão que vincule tecnologia, processos e pessoas, o que tende a prejudicar a gestão escolar e o processo de ensino aprendizagem.

Assim, a escola contemporânea está inserida em um contexto de transformações constantes da sociedade, e isso a obriga a se posicionar no sentido de modificar os paradigmas das concepções de ensino aprendizagem, uma vez que o fracasso escolar se impõe de maneira acentuada na atualidade. Para tanto, as instituições de ensino contemporâneas devem propiciar experiências que promovam saberes e auxiliem no desenvolvimento humano de seus estudantes.

Portanto, a educação, sobretudo a educação especial, é considerada uma experiência em que o educando descobre a si mesmo, e do mesmo modo o seu desenvolvimento em relação aos outros. Por isso que o processo educativo é, em si, um processo consequentemente inclusivo, uma vez que o estudante adquire uma base de conhecimento antes mesmo da idade escolar, de maneiras diferenciadas, o que se estende com o tempo, à comunidade escolar (DELORS, 2004).

A partir disso este estudo tem por objetivo propor o uso do Repositório Institucional como uma prática de Gestão do Conhecimento no contexto escolar para contribuir no processo





educacional do município de Toledo-PR, de modo a cooperar com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Educação Especial incluídos na Alfabetização e no Ensino Fundamental I. A pesquisa se justifica tendo-se em vista que o RI possibilitará as escolas pesquisadas o compartilhamento de material didático e estratégias pedagógicas, o que contribuirá para o desenvolvimento pedagógico dos alunos com TEA.

MANIFESTAÇÃO, COMPORTAMENTO E INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISMO (TEA)

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV) (2002) e a Classificação Internacional de Doenças (CID – 10) (2000) descrevem o Transtorno Espectro Autismo (TEA) como um transtorno de comportamento que afeta o desenvolvimento e, em alguns casos extremos, compromete áreas motoras, gerando problemas ao pegar objetos, redução do contato visual, comportamentos repetitivos e estereotipados, agitação ou torção das mãos ou dedos, movimentos corporais complexos e atraso ou ausência total da fala. O TEA manifesta precocemente nas crianças, apresentando alterações nas relações interpessoais, no comportamento, na linguagem e comunicação. O nome Autismo vem da junção de duas palavras gregas: “autos” que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, ou seja, autismo significa “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004).

Segundo Maleval (2009), a criança com TEA apresenta dificuldades na comunicação e na socialização, demonstra um comportamento estereotipado, gosto e interesse restrito, e manifesta estes comportamentos antes dos três anos até adulto. Grandin e Scariano (1999) descrevem o TEA como um distúrbio do desenvolvimento, classificando como uma deficiência no sistema sensorial em que alguns estímulos são ignorados ou desenvolvidos de maneira excessiva. Muitas vezes o aluno com TEA bloqueia estímulos no ambiente que o cerca por lhe parecerem avassaladores. O TEA é





uma anomalia da infância que desenvolve nas crianças um isolamento do convívio social, fazendo com que ele fique preso em seu universo interior e deixe de explorar o mundo à sua volta (MEDEIROS, 2012). Portanto, a criança com TEA busca o isolamento, fugindo dos estímulos externos, apresentando dificuldades na comunicação e na relação com outras pessoas presentes num mesmo ambiente ou não reagindo em determinadas situações.

O TEA é descrito pela literatura, na atualidade, como a síndrome do desenvolvimento e faz parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD (ASSUMPCÃO; PIMENTEL, 2000). Os Autistas crescem e quando são estimulados, em alguns casos, desenvolvem algumas habilidades, mas em sua grande maioria permanecem em seus mundos, não desenvolvendo interação social ou quantitativa e muitas vezes não atendem nem pelos seus nomes (MANTOAN, 1997).

Para Grandin e Scariano (1999), o TEA não existe cura, mas com um diagnóstico preciso e rápido na infância a criança com TEA pode desenvolver conhecimentos e aprendizagens a partir de estímulos de forma significativa. Já em relação ao tratamento para o TEA, Grandin e Scariano (1999) descrevem que não existe um tratamento único ou específico, pois cada criança com o transtorno responde diferente aos estímulos, medicação, dietas e interação social. Para cada uma destas terapias existe sempre uma que se torna mais adequada a cada estudante, que pode lhe garantir significativa evolução, mas em muitos casos necessitam de cuidados para a vida toda.

O TEA não tem causa comprovada pela ciência, a criança com TEA pode ter uma qualidade de vida melhor a partir de estímulos e de acompanhamento médico especializado e, dentro do contexto escolar, com um atendimento especializado que atenda suas necessidades especiais. Desta forma, observa-se a necessidade da inclusão do aluno com TEA na escola. Bosa e Camargo (2009) destacam que proporcionar às crianças com TEA a convivência com outras crianças da mesma faixa etária faz com que suas capacidades interativas sejam estimuladas. Fornecer a convivência de crianças com TEA com



as demais da mesma faixa etária, dentro do movimento de inclusão na rede regular de ensino, pode oportunizar os contatos sociais e favorecer o desenvolvimento de todos: o seu e o das outras crianças, uma vez que estas de desenvolvimento típico convivem e aprendem com as diferenças (BOSA; CAMARGO, 2009).

Em relação ao movimento de inclusão, conforme deliberado pela Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 2001 no Art. 2º, “os alunos têm direito a matrícula em escolas de ensino regular e as escolas são responsáveis por se adequarem ao atendimento destas crianças, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade” (BRASIL, 2001). Sobre isso, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) asseguram que passou a existir grande aumento na inclusão de crianças com TEA em unidades escolares regulares, e uma certa diminuição da presença destas em unidades escolares específicas para educação especial.

De tal modo, a partir da realidade de cada unidade escolar, bem como dos atributos peculiares de cada aluno, o professor necessita adaptar novas estratégias que contribuam e aprimorem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem destes alunos inclusos. Isso se dá, porque “a possibilidade que cada aluno traz e os objetivos traçados no projeto político-pedagógico de cada escola é que fará com que a educação seja de qualidade para todos (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2013, p. 138).”

As estratégias de ensino necessitam estar direcionadas a assessorar o aluno na organização, elaboração e integração de informações, e do mesmo modo, serem orientados para planejamento, monitoramento e regulação do próprio pensamento, propiciando um estado satisfatório para aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2001). Desta maneira, algumas práticas favoráveis à escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais foram descritas por pesquisadores, são elas: adaptação curricular; elaboração de relatórios de avaliação e plano de ensino apropriado para o atendimento das demandas (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT,





2013). Os currículos adaptados servem como embasamento e apoio para a criança inclusa compreender e executar favoravelmente as atividades desenvolvidas pelos seus pares, já que a adaptação curricular precisa ser realizada designadamente para cada aluno, a partir de suas características próprias.

Para Bosa e Camargo (2009), é fundamental que o discente responsável por turmas inclusivas considere a realidade de que a criança com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, pode ser mais lenta em suas ações que as demais. Neste sentido, é necessário fornecer mais tempo para que ela se expresse e concretize as atividades sugeridas, possibilitando maneiras positivas de interação como o toque, o olhar, gestos, posturas, palavras, os símbolos adequados que expressem a situação.

Para Bosa e Camargo (2009), o aprendizado de coisas simples do dia a dia, como por exemplo, conhecer-se e estabelecer relações, tem como objetivo tornar a criança com TEA mais autônoma e independente, possibilitando-a conquistar seu espaço na família, na escola e na sociedade em que vive. Outra finalidade, ainda maior, é que “na medida em que esses ‘conteúdos’ vão sendo desenvolvidos e ‘aprendidos’ por esses alunos, torna-se possível a entrada de outros conteúdos, da alfabetização, da matemática, etc.” (ZILMER; CHARCZUK; FOLBERG, 2003, p. 30).

De acordo com Serra (2008), para que os alunos com TEA aprendam e sejam incluídos, faz-se necessário o devido apoio, pois eles possuem um modo próprio de aprender. Assim, para que ações de inclusão tenham êxito, é necessário considerar a identidade da criança e, conseqüentemente, flexibilizar os programas de ensino, fazendo com que a aprendizagem sobrevenha de maneira suficiente. Gomes e Mendes (2006) destacam que é importante considerar os aspectos sociais, culturais e históricos que envolvem o processo de escolarização de alunos com TEA

Mendes (2006) observa que o ensino colaborativo, quando envolve professores da educação regular, professores da educação





especial e envolvimento das famílias e da comunidade, produz resultados mais positivos. Com todas essas variáveis, ocorre uma transformação na profissão de ensino, levando os professores a desenvolver suas habilidades profissionais em um ambiente maior de ajuda, de colaboração e de apoio dos colegas. Assim, entende-se que os benefícios só aumentam (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

De acordo com Mantoan (2001), o sucesso da inclusão de alunos com TEA na escola regular deriva de experiências com progressos significativos de alunos, empregando-se, para tanto, de adequação das práticas pedagógicas às características próprias dos educandos. Outrossim, somente é possível atingir esse sucesso quando a comunidade escolar considera que as dificuldades de determinados alunos são resultantes da maneira como o ensino é oferecido e aplicado, além do modo como a aprendizagem é entendida e avaliada.

Segundo Orrú (2018), os docentes têm papel fundamental no trabalho com estudantes com TEA e sua prática diária deve ser compartilhada em momentos coletivos. Este autor defende que, quando os docentes discutem em grupos especializados sobre seu trabalho, naturalmente adquirem novas práticas ou metodologias que podem auxiliá-lo em seu labor diário e aproximá-lo do estudante com TEA.

Desta forma, verifica-se a necessidade dos docentes compartilharem seus conhecimentos, algo que pode ser facilitado por meio da aplicação da gestão do conhecimento no contexto escolar, algo que será abordado a seguir.

CONTRIBUIÇÕES DA GC NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

A princípio, a GC em um ambiente escolar pode ser analisada como uma abordagem que permite aos professores desenvolverem práticas ou processos de conhecimento, cuja finalidade é a de coletar informações sobre os alunos, ao passo em que compartilham o que





sabem. Assim, essa integração aperfeiçoa a aprendizagem, assim como os resultados da escola, uma vez que essa integração proposta se traduz na partilha de conhecimento, sendo este o processo de conhecimento mais importante e que pode melhorar diretamente a aprendizagem escolar (CHENG, 2013).

Vale ressaltar que a GC consiste em um processo sistemático e integrador que pode vir a coordenar as atividades de toda organização escolar, sendo concebida pelo processo de recuperação, partilha, utilização, armazenamento e geração do conhecimento. Ainda assim, a GC contribui para aumentar a capacidade de resolução de problemas, fortalece a competência profissional, permite o desenvolvimento de práticas entre os professores, assim como o desenvolvimento de uma plataforma para facilitar o “manuseio” do conhecimento (CHENG; LEE, 2016).

A importância que a GC representa em um contexto escolar também é compartilhada por Cheng (2013), que assinala a GC como um fator de apoio aos professores que buscam partilharem suas experiências entre si, sobretudo suas melhores práticas e métodos de ensino. Conseqüentemente, a GC pode também ajudar a resolver alguns problemas da escola, como aumentar a harmonia e melhorar a comunicação, além de possibilitar a construção e armazenamento de materiais pedagógicos, bem como a diversificação de uso desses recursos.

Acrescentando-se a isso, o estudo de Leung (2010) descreve o papel predominante da GC no trabalho dos professores, fornecendo plataformas e recursos de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Deste modo, a GC, por meio de seus processos, é capaz de proporcionar o armazenamento das experiências dos professores, o que permite a sua disseminação, influenciando diretamente a aprendizagem, constituindo ainda uma comunidade de prática ou de aprendizagem.

Existem muitos estudos que abordam as contribuições da GC nas instituições escolares, como exemplo, menciona-se a pesquisa de





Santos e Paula (2012). Estes autores buscaram identificar as práticas de gestão escolar compatíveis com a GC. Como resultados relevantes da pesquisa de Santos e Paula (2012), ficou evidente que a gestão pedagógica é a que mais atende ao cumprimento das três etapas da GC. Isto talvez ocorra porque a gestão pedagógica está no centro das atividades de qualquer escola, sobretudo cumprindo exigências legais e determinações dos órgãos fiscalizadores do ensino. No entanto, na gestão de pessoas a escola não atendeu aos requisitos avaliados. Ainda, a partir do modelo empregado, constatou-se que a instituição de ensino tem conhecimentos adquiridos ou gerados para a execução de 83% das práticas indicadas como requisitos de uma gestão escolar de referência. Outros resultados da pesquisa sinalizam que não foram empregadas ações estratégicas buscando aquisição de conhecimento na organização para 17% das práticas contidas na avaliação. Isto evidencia a necessidade de criação de um programa de educação continuada, o qual poderia contemplar, além dos cursos de capacitação, estudos, convenções, simpósios e formação de grupos de estudo.

Sob o mesmo ponto de vista, ou seja, a presença da GC no ambiente escolar, encontra-se o estudo de Oliveira e Sauer (2014), que almejam compreender como se dá a constituição de um contexto compartilhado de conhecimento na Escola Lápis de Cor. Para tanto, realizaram uma pesquisa-ação baseada no modelo SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização) e no ciclo de 5-D (Definition, Discovery, Dream, Design e Destiny). Os resultados da pesquisa de Oliveira e Sauer (2014) demonstram haver um ambiente favorável para a criação do conhecimento, que é denominado de 'ba', propício à gestão escolar na Escola Lápis de Cor, cuja direção e colaboradores estão comprometidos. Assim, o que pode ser observado diz respeito ao acesso ao conhecimento organizacional, em seu sentido mais amplo e empírico, já que se conseguiu revelar capacidades humanas e organizacionais. Desta maneira, criou-se condições para fazer prosperar a conversão do conhecimento em meio a uma ambiência favorável para o





fortalecimento de um grupo, suas crenças e valores. Portanto, conclui-se que houve a conquista de um aprendizado organizacional ocorrido nesta escola, que agora poderá aperfeiçoar ainda mais as boas práticas de GC existentes na escola.

Desta forma, diante destas evidências teóricas e dos casos relatados, é possível afirmar que é de grande valia a presença da GC em uma instituição escolar, sobretudo suas ferramentas e práticas, como é o caso do Repositório Institucional, que será abordado a seguir.

O REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA DE GC PARA AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Para Drucker (2002), o conhecimento organizacional e seus recursos podem garantir às organizações novos produtos e serviços com melhor qualidade. Com isto, é de extrema necessidade gerenciar esses recursos e preservar o conhecimento da organização (FACHIN et al., 2009). O Repositório Institucional (RI) pode contribuir para esta finalidade ao armazenar informações, permitindo, com isto, o melhor gerenciamento do conhecimento, agindo, desta forma, como uma ferramenta de GC. Segundo Costa e Leite (2006), os RI são formados por sistemas de informação mantido por grupos ou instituições e sua principal finalidade é armazenar, conservar e propagar dados ou informações provindas de pesquisas ou desenvolvimento de uma organização. Com isto, suas maiores contribuições são o aumento da visibilidade institucional e preservação da memória institucional.

O primeiro RI surgiu justamente da necessidade do homem em armazenar suas informações. Essa ferramenta foi utilizada inicialmente por bibliotecas, arquivos e museus em 1988, mas somente em 2000 os RI ganharam força, e as universidades foram desafiadas a armazenar e compartilhar seus dados de forma digital, buscando criar, facilitar e disseminar conhecimento. Em 2002 foi criado o RI de livre acesso pelo Instituto de Tecnologia de





Massachusetts e seu objetivo era fazer o gerenciamento do conhecimento produzido pelas universidades (MCLENDON, 2005).

Para Bailey (2005), os RI institucionais geraram mudanças nas publicações científicas e, pelo acesso aberto, ganharam força nas produções acadêmicas, gerando contribuições e prestígio às universidades. Na mesma perspectiva, Costa e Leite (2006, p. 88) descrevem que os RI:

Além de expandir o acesso à pesquisa, reafirma o controle sobre o saber pela academia, reduzir o monopólio dos periódicos científicos, entre outras mudanças significativas no sistema de comunicação científica, têm o potencial de servir como indicadores tangíveis da qualidade de uma universidade e de demonstrar a relevância científica, social e econômica de suas atividades de pesquisas, aumentando a visibilidade, o status e o valor público da instituição.

Para Crow (2002), os RI são sistemas online onde as informações são depositadas, reunidas, organizadas e disseminadas. Desta forma, tornam o capital intelectual acessível e podem gerar conhecimento e novas publicações científicas. Na mesma perspectiva, Lawrence (2003) descreve que os RI são serviços oferecidos a comunidade pelas instituições de ensino e as mesmas assumem o papel de gerenciamento e disseminação destes materiais que são desenvolvidos pelas instituições de ensino e pela comunidade. Lawrence (2003) ressalta ainda que o RI pode melhorar o processo de ensino aprendizagem, a pesquisa, o saber, a comunicação científica, e ainda pode auxiliar no processo de produção e disseminação das informações pelas instituições de ensino.

Segundo Lawrence (2003), os RI surgem da manifestação e necessidade da sociedade e sua formação tem como base a GC, em que são apresentadas várias semelhanças e complementos entre os dois processos. Nesse sentido, os RI são mecanismos que emergem da GC como alternativa para auxiliar a comunicação e a gestão do conhecimento científico.





Para Costa e Leite (2006), os RI podem ser utilizados como ferramentas de GC por apresentar custo baixo, agilizar e potencializar processos, e por disseminar e compartilhar conhecimentos científicos. Para Ribeiro (2016), os RI são ferramentas cada vez mais estratégicas nas instituições de ensino, promovendo maior visibilidade e oportunizando o acesso às informações armazenadas por estas instituições. Portanto, conclui-se que os RI são ferramentas de GC que podem proporcionar diversos benefícios para as instituições de ensino, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem e para a sua gestão.

METODOLOGIA

A pesquisa, quanto a sua natureza, caracteriza-se como básica. Já quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória. Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa e quantitativa. Já quanto aos procedimentos, a pesquisa consiste em estudos de casos múltiplos. Como técnica de coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevistas (vide Apêndice) foi constituído de seis perguntas e objetivou investigar sobre os seguintes temas: as dificuldades encontradas pelos professores regentes em sala; a respeito das práticas e metodologias empregadas pelos docentes; sobre as formas de registro que são adotadas para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes (incluindo os com TEA); e a existência de práticas docentes que se aproximam da GC.

Como técnica de coleta de dados, inicialmente, foi realizada uma análise documental, em que foram analisados, principalmente, o Plano Municipal da Educação de Toledo (PME) de 2015 a 2024 e o Relatório de Avaliação e Monitoramento de Diretrizes, Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2024. Estes documentos foram obtidos pelos pesquisadores junto à Secretaria Municipal de Educação de Toledo, que está instalada no prédio da Prefeitura do Município. A análise destes documentos, dentre outros, permitiu a caracterização do sistema educacional do





município de Toledo e, principalmente, permitiu verificar como se dá a Educação Especial Inclusiva nesse município.

Em seguida, também como técnica de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas foram realizadas. Segundo dados da rede Municipal de ensino de Toledo, no ano de 2017, a rede pública de ensino atendeu trinta e cinco alunos com TEA, todos tendo sua inclusão no ensino em salas regulares de aulas. Diante disso, selecionou-se para a fase de entrevistas todos os docentes da rede municipal de ensino de Toledo que, no ano de 2017, trabalharam no processo de alfabetização de estudantes com TEA pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que significa que esta pesquisa abrangeu toda a população de docentes. O sujeito da pesquisa foi o professor regente de sala que atende crianças com idades entre 7 e 11 anos. Para o critério de escolha, cada turma deveria ter no mínimo uma criança com TEA, o que totalizou trinta e três docentes entrevistados.

As entrevistas foram realizadas no período de julho a agosto de 2018, elas se realizaram com horários estabelecidos pelos docentes e lugares escolhidos pelos mesmos ou disponibilizados pelos gestores das escolas em estudo. Os locais mais utilizados foram a sala da coordenação e, em alguns casos, alguma sala de aula que não estava sendo usada naquele momento. As escolas foram enumeradas de um a dez, de acordo com a sequência de agendamento e efetivação das entrevistas, que foram realizadas com tempo médio de 30 minutos. Do mesmo modo, as entrevistas concretizadas foram enumeradas de um a trinta e três, conforme as entrevistas foram ocorrendo, de modo que a identidade dos entrevistados fosse resguardada. Durante as entrevistas, os professores puderam relatar seus métodos de trabalho, suas angústias, suas dificuldades, suas produções e seus melhores resultados obtidos em sala.

Para melhor aproveitamento e otimização do tempo, as entrevistas, com o consentimento de todos os entrevistados, foram





gravadas por um aparelho celular pelo aplicativo “Gravador de voz fácil”. Já para a transcrição das entrevistas foi utilizado o aplicativo “goole.com/speech”, garantindo assim uma transcrição fiel sobre o que foi dito pelos entrevistados, de forma mais ágil.

Os dados e informações coletados por meio das entrevistas semiestruturadas foram analisados tendo como técnica a análise de conteúdo. Bardim (2011) descreve a análise de conteúdo como um processo que possui três fases: i) Pré-análise; ii) Exploração do Material, e; iii) Tratamento dos Resultados - a Inferência e a Interpretação.

Na fase de Pré-análise foi possível a identificação do professor regente como protagonista do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e responsável legal pela sala de aula, sendo assim o objeto de estudo da pesquisa. Após as entrevistas realizadas e transcritas, passou-se para a fase da Exploração do Material, utilizando-se do *software* IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).

Este *software*, que usa da linguagem estatística R e Python, processa o corpus textual de forma a possibilitar que possam ser identificadas classes de vocabulários, permitindo inferir quais ideias o corpus textual deseja transmitir (SALVIATI, 2017). O IRaMuTeQ possibilita algumas análises textuais, tais como: as estatísticas textuais e a classificação hierárquica descendente (CHD). As estatísticas textuais executam estatísticas simples sobre o corpus textual, tais como a identificação da quantidade de palavras, frequência média e hápax, pesquisa no vocabulário e redução das palavras com base em suas raízes (formas reduzidas), criação do dicionário de formas reduzidas do corpus e identificação das formas ativas e suplementares (IRAMUTEQ, 2017). A CHD procura obter classes formadas por palavras que são significativamente associadas com aquela classe (a significância começa com o qui-quadrado = 2). Ele apresenta um esquema hierárquico de classes, tornando possível inferir quais ideias o corpus textual deseja transmitir (SALVIATI, 2017).





Na terceira e última fase da análise de conteúdo, o Tratamento dos Resultados, a interpretação dos resultados deve proporcionar uma visão que ultrapasse aqueles contidos em documentos, neste caso os dados da pesquisa (BARDIN, 2011).

Por fim, faz-se importante ressaltar que esta pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética para Pesquisas com Seres Humanos, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) possuindo o seguinte número: 02575818.2.0000.5539.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise Documental

Ações voltadas à Educação Especial no Município de Toledo surgiram no início dos anos de 1980. Entre os anos de 1987 e 2004, foram implantadas catorze classes especiais em onze escolas, que eram regulamentadas pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Deliberação 020/86. Neste período, a Educação Especial era tida como ações voltadas a um grupo de indivíduos que, por várias razões, não eram capazes de corresponder aos padrões sociais da época (TOLEDO, 2017). O município de Toledo teve instituída a Deliberação 002/2014 aprovada em 3 de dezembro de 2014, que estabeleceu normas complementares municipais para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Toledo, com vigência a partir de 2015.

A aprovação de uma lei que garante a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, nada mais é que a garantia de um direito natural, independentemente de suas limitações, onde o critério que fundamenta tal direito é o de que os mesmos são humanos e que, mesmo possuindo características diferenciadas, não anula tais garantias.





Por conseguinte, é criado no município de Toledo um atendimento sistematizado na educação para a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é o de atender as necessidades educativas específicas dos alunos da educação especial. O AEE é realizado por um profissional especialista que acompanha o aluno com necessidades especiais, cuja responsabilidade é o de identificar as necessidades específicas do estudante. Esses atendimentos podem ser desenvolvidos, no âmbito escolar, na Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), na sala de aula com demais estudantes e no atendimento individual professor/aluno; porém, sempre elaborado pelo professor do AEE, juntamente com a equipe pedagógica da instituição (TOLEDO, 2014). Este atendimento e suas relações com a educação básica é que se torna foco de estudo neste artigo.

O foco do AEE são os educandos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades e/ou Superdotação (AH/S). Assim, para garantir um atendimento especializado de apoio pedagógico e clínico a alunos com necessidades especiais, foi criado o Centro de Atendimento Especializado (CAE), composto por profissionais da educação e saúde (TOLEDO, 2014).

A partir das considerações que os documentos educacionais legais do município apresentam, vincula-se a obrigatoriedade do estudante identificado com necessidades educacionais especiais ser atendido pelo profissional especializado e, ao apresentar uma necessidade de um atendimento mais específico, será acompanhado por um Professor de Apoio Permanente (PAP). Esse profissional trabalhará junto com o professor regente de todas as disciplinas em sala. Deste modo, esses profissionais devem planejar e desenvolver atividades que auxiliem este aluno com necessidades especiais a desenvolver habilidades e competências presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, onde este aluno está inserido (TOLEDO, 2014).





Atualmente (2017), a rede municipal de Toledo conta com 14.194 alunos matriculados, desses 184 são alunos contemplados com atendimento especializado, o que representa 1,3% do total. Do total dos 184 alunos com atendimento especializado, 35 alunos (25%) foram identificados com TEA.

Como análise dos documentos educacionais legais do município de Toledo, percebeu-se que existem ações voltadas ao público da educação especial, com grande preocupação para a inclusão destes estudantes. No entanto, no que se refere aos estudantes com TEA, existe poucas estratégias para atingir as metas do Plano Municipal de Educação (PME) para o período de 2015 a 2024. Das cinco estratégias que buscam a promoção da educação inclusiva, garantindo condições de acessibilidade ao atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino, três são voltadas para alunos com TEA. Sendo que, destas três, uma é voltada ao estímulo à convivência social na comunidade e uma estabelece o provimento de serviço pedagógico especializado nas instituições de ensino que tenham matriculados educandos com TEA, público alvo da Educação Especial, para todas as suas etapas, níveis e modalidades.

Análise de Conteúdo

Durante a análise foram identificados 33 textos ou entrevistas, 379 segmentos de texto, 1444 formulários, 13933 ocorrências, 972 lemas, 816 formulários ativos, 147 formas suplementares, 5 clusters, 267 segmentos classificados em 379, resultando em um aproveitamento de 70,45%.

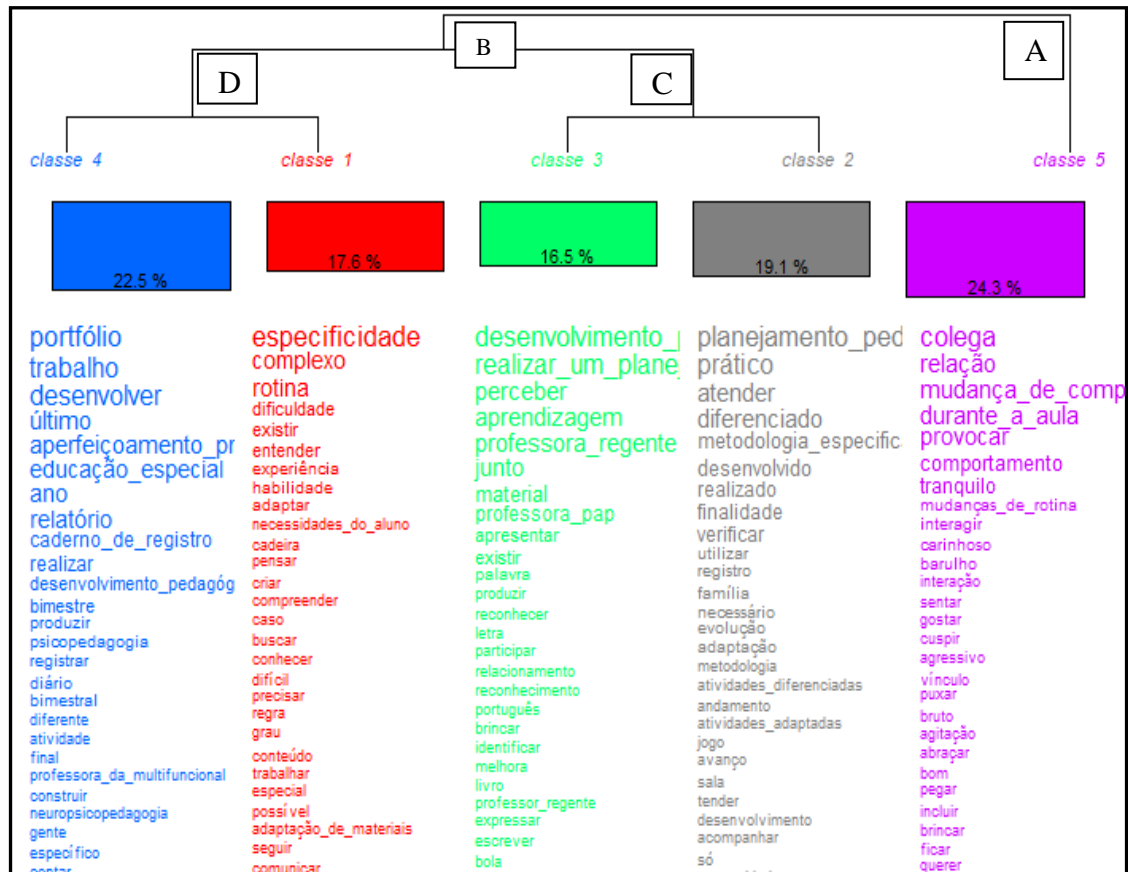
Os 5 clusters foram gerados pelo IRaMuTeQ por meio do método de Reinert, que gerou dois subcorpus (A e B), ramificações e classes. O subcorpus A é composta pela classe 5 que detém 24,3% do corpus do texto, já o subcorpus B possui duas ramificações, são elas: C e D. A ramificação C compreende as classes 2 e 3, que possuem, respectivamente, 19,1% e 16,5% do total do corpus. Já a ramificação D possui as classes 1 e 4, que possuem,





respectivamente, 17,6% e 22,5% do corpus, tal como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Filograma sobre as representações das Classes



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa, 2018 e gerados pelo aplicativo Iramuteq.

O subcorpus A, que contém a classe 5 ('Comportamento e socialização em sala'), descreve o comportamento e traços dos alunos com TEA. Já o subcorpus B, que contém as classes 1, 2, 3 e 4, (intituladas, respectivamente, de 'Adaptação educacional', 'Adaptação de currículo', 'Inclusão e ensino' e 'Planejamento pedagógico'), aborda sobre a Educação especial e o Currículo. A ramificação C, que possui as classes 2 e 3 (respectivamente, 'Adaptação de currículo' e 'Inclusão e ensino'), trata sobre a necessidade da adaptação do currículo para que ocorra o processo de inclusão escolar do aluno com



TEA. A ramificação D, em que estão presentes as classes 1 e 4 (respectivamente, 'Adaptação educacional' e 'Planejamento pedagógico'), demonstra a necessidade e a realização da adaptação educacional – algo que envolve métodos, técnicas e recursos – para atender às necessidades do aluno com TEA. Além de demonstrar que a adaptação educacional deve fazer parte do planejamento pedagógico desenvolvido e utilizado durante o ano letivo para contribuir com o processo de inclusão dos alunos com TEA nas instituições de ensino.

A Classe 5, que foi intitulada de "Comportamento e socialização em sala", compreende 24,34% do total do corpus analisado e é composta por palavras e radicais com intervalo qui-quadrado entre $\chi^2 = 4,2$ (momento) e $\chi^2 = 126,74$ (Colega). Esta classe teve a predominância das seguintes palavras: "Relação" ($\chi^2 = 106,4$); "Mudança de Comportamento" ($\chi^2 = 105,03$); "Mudança de Rotina" ($\chi^2 = 32,29$); "Interagir" ($\chi^2 = 37,44$); "Barulho" ($\chi^2 = 20,71$); "Agitação" ($\chi^2 = 9,43$); "Incluir" ($\chi^2 = 8,57$). Esta classe foi categorizada como "Comportamento e socialização em sala", pois representa o trabalho diário do aluno com o professor, o comportamento e relação do aluno com TEA com os demais colegas de sala e os fatores que provocam mudança no comportamento do aluno com TEA durante as atividades diárias em sala. Tal como pode ser salientado pelas falas dos entrevistados sobre o comportamento diário do aluno com TEA:

(...) Às vezes o aluno com TEA empurra, ele cospe, ele bate, então quando ele está muito agitado a gente pede para os alunos não chegarem muito perto dele porque ele pode machucar, mas durante a aula o barulho em excesso provoca a mudança de comportamento do aluno (Entrevistado 22).

Sobre o comportamento dele em relação a mim, ultimamente ele sempre se despede, quer dar abraço e traz as atividades para serem vistas. Com os colegas ele interage, mas ele é muito bruto com os colegas e durante a aula as mudanças de rotina provocam a mudança de comportamento do aluno (Entrevistado 2).





Portanto, os docentes, ao serem perguntados sobre o comportamento do estudante com TEA, relataram, em sua maioria, uma inclusão social e uma preocupação muito grande com a mudança de comportamento deste aluno em relação ao barulho e agitação da turma. E isto se tornou explícito na classe 5 do dendograma gerado pelo IRaMuTeQ.

A Classe 1, que foi intitulada de "Adaptação educacional", compreende 17,6% do total do corpus analisado e é composta por palavras e radicais com intervalo qui-quadrado entre $\chi^2 = 4,1$ (Turma) e $\chi^2 = 123,44$ (Especificidades). Esta classe é composta por palavras como "Rotina" ($\chi^2 = 76,94$); "Dificuldade" ($\chi^2 = 39,59$); "Entender" ($\chi^2 = 32,62$); "Adaptação de Material" ($\chi^2 = 21,80$); "Experiência" ($\chi^2 = 19,10$); "Necessidade" ($\chi^2 = 14,20$); "Buscar" ($\chi^2 = 9,25$). Esta classe teve esta categorização, pois nela estão presentes os relatos dos docentes sobre as necessidades e especificidades que cada aluno com TEA apresenta e as dificuldades encontradas em sua rotina, tais como: entender o aluno e suas dificuldades ou limitações, adaptar materiais, produzir novos matérias, buscar estratégias de como trabalhar com este aluno. Isso pode se perceber nos seguintes relatos dos entrevistados:

A experiência de trabalhar com o aluno com TEA é difícil, assim tem dias que o aluno com TEA não corresponde, e temos que buscar estratégias para trabalhar com ele, e existem especificidades, tenho que utilizar mais material concreto. O mais complexo na rotina é ter que ficar produzindo e adaptando material (Entrevistado 12).

(...) Existem especificidades, um atendimento individualizado e dificuldade na fala. O mais complexo na rotina é produzir atividades adaptadas para atender as necessidades dele (Entrevistado 16).

Desta forma, verifica-se que durante as entrevistas houve muitos relatos dos docentes descrevendo: as especificidades de trabalhar com o aluno com TEA, a rotina criada para atender as necessidades do aluno e as constantes adaptações e buscas por matérias para desenvolver a aprendizagem do mesmo.





A Classe 2, intitulada 'Adaptação de currículo', compreende 19,1% do total do corpus analisado e apresenta palavras e radicais com intervalo qui-quadrado entre $\chi^2 = 4,01$ (Quando) e $\chi^2 = 136,93$ (Planejamento Pedagógico). Esta classe tem a predominância das seguintes palavras: "Praticas" ($\chi^2 = 125,7$); "Diferenciado" ($\chi^2 = 106,8$); "Metodologia Especifica" ($\chi^2 = 77,19$); "Registros" ($\chi^2 = 32,47$); "Adaptação" ($\chi^2 = 23,27$); "Atividades Diferenciadas" ($\chi^2 = 12,74$); "Atividades Adaptadas" ($\chi^2 = 11,25$). Esta classe apresenta a organização de todas as atividades de intervenção pedagógica que devem ir ao encontro das habilidades e competência do aluno, tais como: um planejamento pedagógico diferenciado com práticas diferenciadas, metodologias específicas e atividades diferenciadas e adaptadas que promova o desenvolvimento do estudante.

É realizado um planejamento pedagógico diferenciado para atender o aluno com TEA, também práticas como materiais específicos para atender à necessidade deste aluno. Também é desenvolvida uma metodologia específica. Como as atividades têm que ser diferenciadas na sala, o aluno com TEA não acompanha o conteúdo da sala de aula (Entrevistada 8).

Faz-se importante destacar que, durante as entrevistas realizadas, muitos docentes relataram que não realizavam um planejamento pedagógico diferenciado ou adaptação curricular para o estudante com TEA. Porém, eles afirmaram que, durante o andamento das atividades em sala, tinham que realizar adaptações de materiais ou utilizar metodologias diferenciadas para garantir um atendimento ao estudante, tal como pode ser observado no seguinte relato:

Não é realizado um planejamento pedagógico diferenciado para atender o aluno com TEA, também não são desenvolvidas práticas, somente são adaptados pela professora PAP. Já as metodologias específicas são utilizadas em alguns momentos, pois o aluno necessita de material concreto de atividades adaptadas, mas isto é feito pela professora PAP (Entrevistada 15).





A Classe 3, que foi categorizada de 'Inclusão e ensino', compreende 16,48% do total do corpus analisado e é composta por palavras e radicais com intervalo qui-quadrado entre $\chi^2 = 3,97$ (Agora) e $\chi^2 = 177,75$ (Desenvolvimento Positivo). Esta classe tem a predominância das seguintes palavras: "Realizar Planejamento" ($\chi^2 = 164,3$); "Aprendizagem" ($\chi^2 = 141,4$); "Professora Regente" ($\chi^2 = 138,8$); "Material" ($\chi^2 = 89,91$); "Professora PAP" ($\chi^2 = 75,66$); "Produzir" ($\chi^2 = 19,49$); "Participar" ($\chi^2 = 11,23$). Para se promover um desenvolvimento e aprendizagem, respeitando a especificidade de cada aluno, pelos segmentos de textos das entrevistas pertencentes a esta classe, observa-se a necessidade de se ter um planejamento diferenciado, produção de materiais específicos e um trabalho em conjunto entre professores regentes e PAP. Entretanto, quando os entrevistados foram questionados se a escola estava preparada para atender os alunos com TEA no processo de inclusão, a maioria relatou que não. Os docentes entrevistados descreveram uma busca constante por materiais durante seu planejamento diário, mas informaram que muitas vezes é o professor PAP que prepara ou auxilia na produção do professor regente de sala, tal como pode ser observado nos seguintes trechos das entrevistas:

A escola não está preparada no que diz respeito ao material didático e estratégias pedagógicas, nós temos que pesquisar, buscar e produzir os materiais (Entrevistada 19).

Eu como professora me sinto ainda despreparada para esse processo de inclusão, e a gente tem falado muito sobre isso nas nossas formações, que a escola em si não está preparada, por mais que a gente invista na nossa formação (Entrevistada 23).

Já a Classe 4, intitulada de 'Planejamento pedagógico', compreende 22,47% do total do corpus analisado e possui palavras e radicais com intervalo qui-quadrado entre $\chi^2 = 4,12$ (Essa) e $\chi^2 = 103,63$ (Portfólio). Esta classe é composta por palavras como: "Trabalho" ($\chi^2 = 97,31$); "Desenvolve" ($\chi^2 = 95,91$); "Educação Especial" ($\chi^2 = 71,86$); "Relatório" ($\chi^2 = 67,98$); "Caderno Registro" ($\chi^2 = 44,75$); "Desenvolvimento Pedagógico" ($\chi^2 = 34,76$);





“produzir” ($\chi^2 = 22,80$). Portanto, essa classe possui a categorização de “Planejamento pedagógico” por conter os portfólios, cadernos de registro, trabalhos, desenvolvimento do aluno e atividades produzidas pelos alunos com TEA. Todo o conteúdo, metodologia e registros são organizados durante o ano letivo com o objetivo de promover o desenvolvimento pedagógico.

Durante as entrevistas os professores foram questionados sobre documentos e registros produzidos sobre o desenvolvimento pedagógico do aluno com TEA, eles relataram que buscam em seu trabalho diário identificar através de sondagem e tentativas de atividades diferenciadas e adaptadas conhecer o aluno e desenvolver e produzir atividades que busquem atender as necessidades do aluno sobre determinado conteúdo em estudo, algumas atividades são registradas (Armazenar) em cadernos de registros, portfólios e relatórios que são apresentados (Compartilhar) aos familiares do aluno com TEA e docentes do ano seguinte.

Os trabalhos desenvolvidos são produzidos através de sondagem em um caderno de registro, portanto há um portfólio (Entrevistado 10).

São produzidos registros e sua finalidade é para verificar o desenvolvimento deste aluno com TEA e utilizamos estes registros para apresentar para a família e conselho de classe (Entrevistado 31).

Com a realização das entrevistas, foi possível perceber a busca incessante dos professores para desenvolver aprendizagem ao aluno com TEA a partir dos objetivos da escola que consiste em atender as necessidades do aluno e buscar o seu desenvolvimento. Também foi demonstrado pelos docentes uma preocupação para com o estabelecimento de um planejamento pedagógico diferenciado com práticas diferenciadas, metodologias específicas e atividades diferenciadas e adaptadas que promovam o desenvolvimento do estudante com TEA.





Também foi possível perceber que os professores têm interesse em adquirir conhecimento sobre a educação especial, sobretudo os relacionados ao TEA, tal como relatou um dos professores entrevistados: “a partir do momento que eu soube que eu teria este meu aluno com TEA eu pesquisei sobre o assunto para trabalhar com ele”. Observou-se também que muitos professores disseram ser desafiadora a estratégia para lidar com alunos com TEA, pois existiam muitas especificidades para se trabalhar com esse grupo de alunos e o comportamento deles se alterava de acordo com o barulho e agitação da turma. Foram observados também relatos sobre angustias e dificuldades no atendimento às necessidades dos alunos com TEA.

Diante da análise textual realizada, portanto, observa-se um problema de GC, especificamente um problema de compartilhamento de conhecimento, uma vez que foi diagnosticado que cada professor trabalha de um modo individualizado e que nem todas as atividades e materiais produzidos, que são relevantes e que obtiveram resultados significativos em sua aplicação, são compartilhados pelos docentes em suas escolas, e muito menos registrados em documentos para serem utilizados em intervenções futuras. Tal como destacado por Orrú (2018), os docentes têm papel fundamental no trabalho com estudantes com TEA e sua prática diária deve ser compartilhada em momentos coletivos.

Com isto, verifica-se que a falta do compartilhamento do conhecimento entre os docentes que lecionam para alunos com TEA prejudica o processo de ensino aprendizagem destes alunos, Isto foi confirmado com os dados coletados nesta pesquisa, uma vez que os professores entrevistados possuem a percepção de que o material didático e as estratégias pedagógicas não são suficientes para se trabalhar com os alunos com TEA. Desta forma, um importante resultado obtido nesta pesquisa é que o problema de GC identificado, que é a falta de compartilhamento de conhecimentos por parte dos professores que atendem estudantes com TEA, prejudica o processo de inclusão destes alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento





desse aluno (ZILMER; CHARCZUK; FOLBERG, 2003; GRANDIN; SCARIANO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a finalidade do trabalho desenvolvido pelos serviços da Educação Especial no SME de Toledo-PR, que é de assegurar o acesso e permanência do educando com necessidades educacionais especiais, apoiar instituições educacionais, promover a educação escolar, acionar e articular toda a rede de serviços educacionais e promover ações inclusivas entre família-escola-sociedade para inclusão social ampla das pessoas com Deficiência e/ou TGD, conclui-se que está sendo realizado tal intento.

Porém, avaliou-se que a Educação Especial, que abrange os estudantes com TEA, possui poucas estratégias para atingir as metas do PME para o período de 2015 a 2024, limitando, assim, as ações voltadas a esse público. Constatou-se a existência de apenas cinco estratégias que buscam a promoção da educação inclusiva, garantindo condições de acessibilidade ao atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino, com três delas voltadas para alunos com TEA. Destas três, uma é voltada ao estímulo à convivência social na comunidade e uma estabelece o provimento de serviço pedagógico especializado nas instituições de ensino que tenham matriculados educandos com TEA, público alvo da Educação Especial, para todas as suas etapas, níveis e modalidades. Esta última é a que mais exerce impacto nos alunos com TEA.

Fica implícito nessa medida a garantia de que o estudante com TEA terá acompanhamento por profissionais especialistas formados na área em questão, ou seja, a da Educação Especial. Também se faz necessária que a adaptação educacional deva fazer parte do planejamento pedagógico desenvolvido e utilizado durante o ano letivo para contribuir com o processo de inclusão dos alunos com TEA.





Assim, a partir da realidade encontrada na Educação Especial do Município de Toledo – PR, optou-se por realizar este estudo, cujo o objetivo geral consistiu em propor o uso do Repositório Institucional como uma prática de Gestão do Conhecimento no contexto escolar para contribuir no processo educacional do município de Toledo-PR, de modo a cooperar com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Educação Especial incluídos na Alfabetização e no Ensino Fundamental I.

Tal proposta se justifica diante dos resultados encontrados nesta pesquisa, uma vez que, com relação às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, os entrevistados afirmaram que cada professor trabalha de um modo individualizado e que nem todas as atividades e materiais produzidos, que são relevantes e que obtiveram resultados significativos em sua aplicação, são compartilhados pelos docentes em suas escolas, e muito menos registrados em documentos para serem utilizados em intervenções futuras. Com isto, ressalta-se que muitos dessas práticas poderiam ser compartilhadas com demais professores de outras escolas que lidam com alunos especiais, o que contribuiria para o desenvolvimento pedagógico dos alunos com TEA. Os dados coletados com as entrevistas ainda revelaram que os professores possuem a percepção de que o material didático e as estratégias pedagógicas não são suficientes para se trabalhar com os alunos com TEA.

Para lidar com o problema de compartilhamento de material didático e estratégias pedagógicas, ou seja, para lidar com o problema de compartilhamento de informações, que é um problema de GC, este estudo optou por sugerir uma ferramenta de GC denominada RI, que consiste em uma plataforma cujo propósito é o de reunir em somente um local virtual o conjunto da produção científica e acadêmica institucionais, o que possibilita a ampliação da visibilidade da Instituição e dos seus pesquisadores, permitindo preservar a memória intelectual, seja na área das artes, das ciências ou humanidades. Deste modo, é possível que todas as escolas





utilizem este recurso, que é configurado a partir de comunidades que correspondem às unidades escolares. Para tal, cada comunidade (escola) pode reunir os seus documentos em múltiplas coleções (tipos de documentos ou informação). Com base em tais características, acredita-se que este recurso pode ser adaptado ou constituído para o contexto da Educação Básica, especificamente, para aquelas escolas que possuem alunos com TEA, o que contribuiria para desenvolvimento pedagógico dos alunos com TEA.

Como propostas de estudos futuros, sugere-se a realização de um estudo mais apurado em todas as instituições que tem entre seus estudantes com TEA, objetivando aferir o nível de eficiência das ações praticadas pelos profissionais pedagógicos especializados que utilizam ou passaram a utilizar materiais alocados em seu RI.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, F.; PIMENTEL, A. Autismo Infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. v. 22, n. 1, p. 37-39, 2000.

BAILEY, C. W. Jr. *Open access bibliography: liberating scholarly literature with e-prints and openaccess journals*. Washington, DC: Association of Research Libraries, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELIZÁRIO FILHO, J.; LOWENTHAL, R. *A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo*. In: SCHMIDT, C. (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, p. 125-143, 2013.

BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. 2001.

BOSA, C. A.; CAMARGO, S. P. H. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.





BRASIL. Resolução CNE / CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Política Nacional de Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2018.

CHENG, E. C. K. Enhancing school learning capacity by conducting knowledge management. *Social and Behavioral Sciences*, v. 93, p. 281-285, 2013.

CHENG, E. C. K; LEE, J. C. K. Processo de Gestão do Conhecimento para a Criação de Escola Capital Intelectual. *Ásia-Pacífico c Edu Res*, v. 25, n. 4, p. 559-566, 2016.

CHU, K. W. A partir de uma jornada de gestão do conhecimento em uma escola secundária, *Journal of Gestão do Conhecimento*, v. 20, pp.364-385, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JKM-04-2015-0155>. Acesso em junho de 2018.

CID-10. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10ª Revisão; pp. 361-362. OMS/OPAS. EDUSP, São Paulo – SP, 2000.

COSTA, S. M.; LEITE, F. C. Repositório institucionais: potencial para maximizar o acesso e o impacto da pesquisa em universidade. *Conferência Iberoamericana de publicações eletrônicas no contexto da comunicação científica*, 1. Anais... Brasília, Universidade de Brasília, 25 a 28 de abril de 2006.

CROW, R. The Case for Institutional Repositories. A SPARC Position Paper. Washington, DC: *Scholarly Publishing & Academic Resources Coalition*, 2002. Disponível em <http://www.arl.org/sparc/IR/ir.html>. Acesso em fevereiro de 2018.

DELORS, J. *Os quatro pilares da Educação*. 2004. Disponível em: <http://www.profsergio.net/delors-pilares.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

DRUCKER, P. F. *O melhor de Peter Drucker: O Homem, A administração, A Sociedade*. Obra completa. Tradução de Maria L. Leite Rosa, Arlete Simille Marques e Edite Sciulli, São Paulo: Nobel, 2002.





DSM-IV. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed., [rev.]. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FACHIN, G. R. B. et al. Gestão do Conhecimento e a Visão Cognitiva dos Repositórios Institucionais. *Perspectivas e Ciência da Informação*, v.14, n.2 p.220-236, maio./ago. 2009.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

IRAMUTEQ. *Curso de Análise de Dados Textuais por meio do Software Iramuteq*. 2017. Disponível em:
<<http://iramuteq.org/documentation/fichiers/slides-manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>> Acesso em 15 de Dezembro de 2018.

LAWRENCE, S. Free online availability substantially increases a paper's impact. *Nature webdebates*. 2003. Disponível em:
<http://www.nature.com/nature/debates/e-access/Articles/lawrence.html>. Acesso em 20 nov 2018.

LIRA, S. M. de. *Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula*. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MALEVAL, J. C. Os objetos autísticos complexos são nocivos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 223-254, ago. 2009.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à Escola. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 1, n. 2, p. 1-19, mai./ago. 2001.





MCLENDON, W. *Institutional repositories. Scholarly communications in a Digital World*. 2005.

MEDEIROS, R. Criança encapsulada. *Revista Psique ciência e vida*, v. 6, n. 74. Fev. 2012.

MENDES, E. *A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?* In: DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, p. 155-176, 2006.

NUNES, D. R. P; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

OLIVEIRA, R. R.; SAUER, A. B. S. A Contribuição da Investigação Apreciativa para a Constituição de um Contexto Compartilhado de Conhecimento na Escola Lápis de Cor. Artigo. *XXXVIII EnANPAD*, 13 A 17 de setembro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_ADI696.pdf> Acesso em 01 de dezembro de 2018.

ORRÚ, S. E. A formação de Professores e a Educação de Autistas. Fundação de Ensino Octavio Bastos, Brasil. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>> Acesso em 11 de agosto de 2018.

RIBEIRO, N. C. et al. Importância dos Repositórios Institucionais para a divulgação institucional e a democratização do acesso aos resultados de pesquisas científicas> uma percepção internacional dos atores envolvidos em seu gerenciamento. *XIX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias*, 2016.

SALVIATI, M. E. (comp.). *Manual do Aplicativo Iramuteq* (versão 0.7Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2016.

SANTOS, M. J. dos; PAULA, C. P. A. de. Gestão do conhecimento no contexto da gestão escolar: estudo de caso de uma escola pública.





Perspectivas em Gestão & Conhecimento, João Pessoa, v. 2, Número Especial, p. 159-174, out. 2012.

SERRA, D. A Educação de Alunos Autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares. *Revista Eletrônica Polêmica*, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOLEDO. *Avaliação das Diretrizes, Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação - PME instituído pela Lei nº 2.195, referente ao período de 23 de junho de 2015 a dezembro de 2016*. 2016.

Disponível em:

<http://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/relatorio_de_avaliacao_pme_periodo_dez_2016.pdf> Acesso em: 23 de dezembro de 2017.

TOLEDO. Conselho Municipal de Educação. *Deliberação nº 002/2014* –Toledo 2014.

ZILMER, P.; CHARCZUK, M. S.; FOLBERG, M. N. *Reflexões sobre a prática: Escola ou clínica. Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola*, p. 27-38, 2003.

Recebido em: 20 de abril de 2019
Aceito em: 22 de maio de 2019

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA – SEMIESTRUTURADA

1. Como você se identifica, enquanto profissional da educação, nas intervenções e atuações necessárias no processo de inclusão?
2. Como você descreveria a experiência de trabalhar com alunos que apresentam o diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA)?
 - 2.1 Existem especificidades?
 - 2.2 Quais as características mais complexas no decorrer da rotina educacional?





- 2.3 Nos últimos anos o professor realizou aperfeiçoamentos profissionais voltados à educação especial ou inclusão? Se realizou qual ou quais foram?
3. Sobre o trabalho desenvolvido pelo professor com o aluno com TEA:
 - a) São produzidos registros ou documentos sobre os procedimentos ou as práticas desenvolvidas acerca do trabalho pedagógico adotado pelo professor?
 - b) E sobre o desenvolvimento pedagógico por parte do aluno?
 - c) Você considera que a escola está preparada no que diz respeito ao material didático e estratégias pedagógicas para lidar com os alunos com TEA?
- 3.1 Se existir - Quais registros ou documentos são produzidos e quais são suas finalidades de utilização no processo educacional?
- 3.2 Se não existir – Quais formas de registros são utilizadas para controle da evolução da aprendizagem dos alunos com TEA?
4. Em relação aos trabalhos realizados pelo professor com o aluno com TEA, existe um planejamento pedagógico direcionado a atender as necessidades deste aluno?
 - 4.1 Existem práticas elaboradas e utilizadas? Quais?
 - 4.2 Existem metodologias específicas adotadas pelos docentes para trabalhar com alunos diagnosticados com TEA? Se sim, quais?
5. Sobre o trabalho desenvolvido pelo professor durante o semestre: você percebe que ocorreu uma curva positiva no desenvolvimento do aluno com TEA?
 - 5.1 Em caso positivo: qual ou quais foram às aprendizagens de maior relevância para a aprendizagem deste aluno?
 - 5.2 Em caso negativo: qual ou quais as dificuldades ou barreiras que são reconhecidas para a promoção desse desenvolvimento positivo ou da aprendizagem do aluno com TEA?
6. Sobre o comportamento do aluno com TEA:
 - 6.1 Qual o comportamento apresentado pelo aluno autista em relação ao professor?
 - 6.2 Como o aluno autista interage com os demais alunos em sala de aula?
 - 6.3 Durante as aulas há momentos ou situações que provocam mudanças no comportamento do aluno com TEA?

