

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

Fernanda Cristina de Souza Mozetti

**FRANCA
2022**

FERNANDA CRISTINA DE SOUZA MOZETTI

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Serviço Social apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista–UNESP, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca-SP.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Piana

**FRANCA
2022**

FERNANDA CRISTINA DE SOUZA MOZETTI

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Serviço Social apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca - SP.

Franca, ____ de _____ de 2022.

Orientadora: _____
Profª. Dra. Maria Cristina Piana

Examinador (a): _____
Profª. Dra. Nayara Hakime Dutra

Examinador (a): _____
Profª. Dra. Joice Sousa Costa

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu filho Miguel e a todas as crianças com TEA que essa pesquisa possa de alguma forma contribuir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, por todas as bênçãos que me foram concedidas ao longo de minha caminhada, principalmente por me emprestar suas forças nos momentos de desânimo e incertezas.

Ao meu filho Miguel, por ser meu anjo, meu sonho realizado. “Eu penso em você desde o amanhecer até quando eu me deito. Seus olhos, meu clarão, me guiam dentro da escuridão”. Gratidão por ser sua mãe e por me tornar um ser humano melhor a cada dia. Esse Mestrado foi por você!

Ao meu esposo Paulo, meu companheiro em todos os momentos, seja nos felizes, ou naqueles em que perdemos o chão sem saber o que fazer. Obrigada por todo amor, toda compreensão e paciência, obrigada por querer fazer parte da minha vida. Gratidão por ser o melhor pai que o Miguel poderia ter.

Aos meus pais, pelo amor, carinho e incentivo. Obrigada por me ensinarem os melhores princípios da vida: o amor ao próximo e a humildade.

Aos meus avós (*in memoriam*) que demonstraram todo o orgulho que sentiam por mim, me criaram como filha e hoje sinto os vossos corações pertinho do meu. Gratidão por todos os ensinamentos e amor incondicional. Agradeço em especial à minha avó Albertina (Vovó Nenê), você levou sua alegria para o céu e de lá está olhando por todos nós, sua grande família. Desde a sua partida, prefiro acreditar que está fazendo uma viagem e que um dia nos encontramos novamente, em um almoço de domingo, com toda a família reunida ao redor da mesa como a senhora sempre gostou.

Aos meus irmãos que sempre acreditaram em mim. Gratidão pelo carinho, torcida e incentivo. Em especial, à minha irmã Lilian por amar incondicionalmente o meu filho como se fosse o dela! À minha irmã Ana Flávia, por me presentear com meu afilhado Pedro, amor da madrinha! Priminho do Miguel!

Às minhas sobrinhas e afilhadas Isa e Rafa, pelo carinho e por serem alegria em minha vida. Amores!

À minha sogra Edith (*in memoriam*), companheira, mulher de muita fé. Gratidão por tanto carinho e ensinamento. Tínhamos uma relação de mãe e filha! Saudade imensa!

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cristina Piana, por compartilhar seus conhecimentos durante as orientações, que foram momentos enriquecedores nessa trajetória. Gratidão pelas oportunidades, por ter confiado em mim e em meu trabalho. Gratidão pelo profissionalismo, competência, afetividade, cuidado e preocupação nos momentos difíceis. Agradeço imensamente pelo carinho e também pelo convite feito para participar do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas para Infância e Adolescência* (GEPPIA).

À professora Josiane Julião por ter acolhido a minha turma de Mestrado com tanto carinho e empatia, em meio à pandemia de Covid 19, onde estávamos cheios de dúvidas, medos e incertezas.

À professora Adriana Giaqueto por ter me aceito como membro da pesquisa *A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que foi desafiador, mas com o passar dos encontros, eu não enxergava apenas a inclusão, mas a beleza da diversidade.

Agradeço, em especial, as amigas e também participantes dessa pesquisa acima citada, Angelita e Priscila, pelo incentivo, carinho, amizade e inspiração. E agradeço também a amizade que fiz, por intermédio delas, com a Lis. Gratidão por revisar meu trabalho, corrigir meus textos e, sobretudo, por tratar a minha pesquisa com tanto carinho!

À colega de curso Vanessa Tristão pela amizade e encorajamento nos momentos vivenciados. Gratidão! Uma pena que por causa da pandemia não podemos estar mais juntas presencialmente, mas a forma on-line foi suficiente para a nossa amizade.

Aos(às) professores(as) que fazem parte do rol de profissionais da UNESP. Obrigada pelas aulas inspiradoras na Pós-Graduação, em que pude conhecer grandes autores até então desconhecidos para mim, que agregaram não apenas na aquisição de conhecimentos, mas me sensibilizaram enquanto profissional e ser humano.

À Profa. Dra. Andréia Liporoni, por aceitar o convite de compor minha banca de Qualificação. Agradeço pelas reflexões proporcionadas sobre a pesquisa e por dizer

que aprendeu com ela. Agradeço pelas indagações feitas nesse momento importante da pesquisa.

À Profa. Dra. Lúcia Parreira, que talvez nem saiba, mas as suas palavras foram muito importantes para mim. Assim como uma fênix, renasci das cinzas! Obrigada pelas contribuições para a reflexão sobre a minha pesquisa, pelo incentivo e principalmente por despertar o que há de melhor em mim.

À Profa. Dra. Fátima Denari, à Profa. Dra. Enicéia Mendes e à Profa. Dra. Carla Vilaronga, por me aceitarem como aluna especial em suas disciplinas no Mestrado em Educação Especial da UFSCar. Gratidão por me proporcionarem viver um novo tempo, contribuindo para a minha vida e profissão! Obrigada por me ajudarem a ampliar o olhar sobre as pessoas com deficiência e a Educação Inclusiva, no sentido de terem proporcionado condições para que eu desenvolvesse minhas atividades educativas na perspectiva da totalidade, tornando a educação emancipadora.

À Secretária de Educação Márcia Gatti por ter permitido que eu realizasse a pesquisa nas escolas municipais. À equipe das escolas participantes da pesquisa, em especial às professoras da Educação Especial e às professoras Regentes da sala de aula comum, pelo acolhimento e por acreditarem no trabalho desenvolvido, aceitando o convite para participarem, compartilhando seus conhecimentos e experiências, visando alcançar a escola inclusiva que tanto idealizamos. E às famílias das crianças com TEA por terem participado da pesquisa, respondendo às entrevistas. Vocês fazem com que eu tenha ânimo para continuar na luta por um mundo mais justo e inclusivo, que reconheça, sobretudo, as diversidades como um atributo humano.

À Regina Hanna, pelo carinho, acolhimento, incentivo e conhecimentos. Gratidão por tantos anos dedicados à Educação Especial e à Educação Inclusiva da cidade de Franca. Você é um exemplo a ser seguido!

À Pri Donadelli, chefe do setor onde trabalho, por ter me “enxergado” e acreditado em minha capacidade. Obrigada pelo “resgate”! Gratidão pela amizade, carinho e confiança! Também agradeço aos meus colegas de trabalho do Setor de Ensino Fundamental da SME pela parceria e por tornarem os dias mais leves e divertidos em meio a tanta dedicação para alcançarmos uma educação de qualidade para todos(as).

Às minhas amigas do coração Elaine, Kelly, Evania e Celinha. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

Às minhas amigas de lutas e de glórias, dos choros e das risadas, também mães de crianças com TEA, Juliana e Letícia. Foi Deus quem colocou vocês em minha jornada!

A todas as professoras e terapeutas do meu filho. Gratidão por tanto carinho, dedicação, competência, amizade, amor e fé! Obrigada por auxiliarem no desenvolvimento do Miguel!

Agradecer é pouco diante de tudo o que fizeram por mim! Gratidão imensa a Deus pela oportunidade de conhecer todos vocês!

Enfim, a todos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização de mais uma etapa da minha jornada, a realização de um sonho! Serei eternamente grata a Deus por tanto! Meus eternos agradecimentos.

“Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar.”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO: A presente pesquisa apresentou como objeto a análise da Educação Inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas em escolas públicas municipais. O estudo identificou como importante para que esse processo aconteça a participação da gestão escolar, a parceria com a família, a formação continuada dos profissionais, a articulação entre os(as) professores(as) da Educação Especial e professores(as) da sala de aula comum para a efetivação do Ensino Colaborativo e de práticas pedagógicas e recursos que contribuem para a aprendizagem do(a) estudante e também a importância do professor de apoio pedagógico. Com isso, as temáticas de formação continuada, inclusão, gestão escolar, políticas públicas, Sala de Recursos Multifuncionais e práticas pedagógicas foram problematizadas durante todo o percurso, tomando como referência diversos autores e documentos oficiais relativos à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Com a histórica exclusão da escolarização de pessoas com deficiência, sabemos que a inclusão escolar é recente e requer o desenvolvimento de pesquisas e práticas que possam contribuir para enriquecer as possibilidades de ações pedagógicas com estudantes que demandam intervenções específicas. Ainda, com a sistematização da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), com a instauração de políticas públicas como a implantação das Salas de Recursos e a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), cada vez mais crianças-públicas da Educação Especial têm acesso às escolas comuns. E, principalmente, após a criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em 2012, aumentaram as matrículas de estudantes com TEA. Diante disso, o problema da pesquisa consistiu em evidenciar as práticas e os recursos que visam a inclusão dos(as) estudantes com TEA, contribuindo para o desenvolvimento de sua aprendizagem e de sua potencialidade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com aproximação do método dialético-crítico, que analisa o fenômeno na sua totalidade e concreticidade. Foi realizada a pesquisa de campo e para a apreensão dos dados foram realizadas as seguintes ações: estudo documental e entrevista semiestruturada com os profissionais que atuam diretamente com a criança com TEA (professores regentes da sala de aula comum e professores da Educação Especial), e também entrevistas com as famílias dos (as) estudantes, que permitiram refletir a realidade de seus filhos. A seleção e análise dos dados foram realizadas a partir da leitura minuciosa dos registros para a definição das categorias e triangulação dos resultados. A pesquisa revelou que a Educação Inclusiva para estudantes com TEA já acontece nas escolas públicas municipais. Contudo, carece de profundas discussões sobre essa temática no ambiente escolar e de intensa formação especializada, de tal forma que os profissionais da educação possam se apropriar de mais elementos para a potencialização de ações efetivas no âmbito do trabalho coletivo e para a efetivação de práticas que realmente contribuam para o ensino e aprendizagem. A discussão consistiu na compreensão da necessidade da construção de uma nova concepção de educação por meio de uma educação emancipadora, na qual entende-se que a Educação Inclusiva não é somente o acesso à escola, mas, principalmente, o desenvolvimento do aprendizado do(a) estudante com TEA enquanto garantia de direito de uma educação pública de qualidade para todos(as) e atendendo às necessidades e especificidades de cada estudante.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: The present research aimed to analyze the Inclusive Education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) registered in municipal public schools. The study identified as important for this process to take place the participation of school management, the partnership with the family, the continuing education of professionals, the articulation between Special Education teachers and common classroom teachers for the realization of collaborative teaching and pedagogical practices and resources that contribute to the student's learning and also the importance of the teacher of pedagogical support. With this, the themes of continuing education, inclusion, school management, public policies, Multifunctional Resource Room and pedagogical practices were problematized throughout the development, taking as reference several authors and official documents related to the inclusion of persons with disabilities in regular schools. With the historical exclusion of persons with disabilities from schooling, we know that school inclusion is recent and requires the development of researches and practices that can contribute to enriching the possibilities of pedagogical actions with students who demand specific interventions. Also, with the systematization of the new National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEE-EI), with the establishment of public policies such as the implementation of Resource Rooms and the offer of AEE (Specialized Educational Assistance), increasingly Special Education children have access to common schools. And, especially, after the creation of the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder, in 2012, the registration of students with ASD increased. Therefore, the research problem consisted of highlighting the practices and resources that aimed the inclusion of students with ASD, contributing to the development of their learning and their potential. This study is a qualitative approach research based on dialectical-critical method. Field research was carried out and the following actions were carried out for data collection: document analysis and semi-structured interview with professionals who work directly with children with ASD (teachers from common classroom and teachers in Special Education), and also interviews with the families of these students, which allowed a discursive textual analysis. The selection and analysis of the data were carried out by carefully reading of records to define the categories and triangulate the results. The research revealed that Inclusive Education for students with ASD already takes place in municipal public schools. However, there is a need for more discussions on this topic in the school environment and for more specialized training, so that education professionals can appropriate from more elements for the improvement of effective actions in the context of collective work and for the implementation of practices that really contribute to teaching and learning. The discussion consisted of understanding the need to build a new conception of education through an emancipatory education, in which it is understood that Inclusive Education is not only the access to school, but mainly the development of the student's learning as a guarantee of the right to a quality public education for all and fulfill the needs and specificities of each student.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder (ASD). Pedagogical Practices

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|----|
| Figura 1 | Estrutura da Sala de Recursos Multifuncionais | 22 |
| Figura 2 | Estrutura da Sala de Recursos Multifuncionais | 22 |
| Figura 3 | Materiais da Sala de Recursos | 23 |
| Figura 4 | Materiais da Sala de Recursos | 23 |
| Figura 5 | Materiais da Sala de Recursos | 24 |
| Figura 6 | Materiais da Sala de Recursos | 24 |
| Figura 7 | PECS chaveiro | 63 |
| Figura 8 | Prancha de comunicação | 63 |
| Figura 9 | Pareamento de imagens | 65 |
| Figura 10 | Trabalhando com o nome | 66 |
| Figura 11 | Letras iniciais | 66 |
| Figura 12 | Formando palavras | 67 |
| Figura 13 | Trabalhando com as cores | 67 |
| Figura 14 | Trabalhando com os números | 68 |
| Figura 15 | Formas geométricas | 68 |
| Figura 16 | Trabalhando formas geométricas com o Mundo Bitá | 69 |
| Figura 17 | Colegas de classe | 69 |
| Figura 18 | Rotina Semanal | 70 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| O Início..... | 13 |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1. CONHECER É PRECISO: DIFERENTES OLHARES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)..... | 35 |
| 1.1 Etiologia do Autismo..... | 35 |
| 1.2 A classificação do TEA..... | 38 |
| 1.3 A Educação Inclusiva para estudantes com TEA..... | 42 |
| 2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 54 |
| 2.1 As pessoas com TEA e os movimentos sociais..... | 54 |
| 2.2 o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA | 58 |
| 2.3 Algumas práticas pedagógicas e recursos utilizados com crianças com TEA..... | 61 |
| 3. O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, PROFESSORES REGENTES E FAMÍLIAS | 72 |
| 3.1 A perspectiva das famílias..... | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 112 |
| REFERÊNCIAS..... | 117 |
| APÊNDICES | 126 |
| ANEXO..... | 128 |

APRESENTAÇÃO

O início

Há escolas que são gaiolas e escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves (s.d.)

Para iniciar, recorro a esse poema de Rubem Alves que foi recitado pela querida Profa. Dra. Lúcia Aparecida Parreira em minha banca de Qualificação. Após essa linda mensagem, ela fez elogios à minha pesquisa e disse que eu era como um pássaro e que deveria voar bem alto. As suas palavras entraram em meu coração e jamais vou esquecer-las. Elas foram ditas em um momento em que havia passado por alguns percalços e já não acreditava mais em mim, em minha capacidade. Gratidão, professora! Isso é o que fazem os grandes educadores, encorajam os voos. O Mestrado me devolveu as asas que a vida havia arrancado!

Esta pesquisa surgiu devido à história de vida e profissional da autora, pois, desde criança a pesquisadora sempre quis ser professora. Assim, formou-se no Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e com 18 anos começou a trabalhar em escolas estaduais e particulares, lecionando para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Concomitantemente, realizava a graduação em História na UNESP (Universidade Estadual Paulista), uma conquista muito almejada! Assim que terminou a faculdade, passou em um concurso público para professora em escola estadual, foi morar em outra cidade e lecionou em classes de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Morar e trabalhar em uma cidade distante da sua cidade natal não é muito fácil, ainda mais quando está longe da família e sendo recém-casada. Na primeira oportunidade, voltou para casa quando foi convocada em um concurso da prefeitura de Franca. Escolheu trabalhar em uma escola na periferia de nome sugestivo que vinculava com a sua concepção de educação: Escola Professor Paulo Freire. Foi atribuída a 4ª série D

(hoje seria 5º ano D). Após dois anos nessa escola, recebeu em sua sala de aula um aluno com surdez profunda e enfrentou um grande desafio para incluir essa criança na sala de aula comum e para auxiliá-lo no desenvolvimento de sua aprendizagem. Foi o desejo em ajudar esse menino que despertou o interesse por estudos relacionados ao tema. Por isso, formou-se em Pedagogia e seu Trabalho de Conclusão de Curso foi sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança surda. Realizou cursos e participou de formações sobre a educação inclusiva para alunos com deficiência.

Ao mesmo tempo em que realizou o sonho de ser mãe, também foi chamada no concurso para atuar como pedagoga. Foi atribuída uma Sala de Recursos na mesma escola onde atuava antes e começou a realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, em sua maioria, com laudo de Transtorno do Espectro Autista¹ (TEA). Essa prática contribuiu para lapidar o seu olhar e perceber que seu próprio filho também era autista. Esse fato impulsionou ainda mais a necessidade de estudar e pesquisar sobre o tema para auxiliar no desenvolvimento de seu filho e de seus alunos. A partir desse momento, não era mais somente a profissional, mas passou a ser também família de criança com deficiência, e começou a sentir na pele o amor e a dor causados pelas vivências com o TEA, e a enfrentar uma sociedade preconceituosa, com pouca informação, um sistema capitalista, falho, em que tem que se travar uma batalha todos os dias para ter acesso aos direitos básicos. Buscando cada vez mais a sua preparação para atuar como mãe e profissional, participou de vários cursos, congressos e formações. Especializou-se por meio de pós-graduação em AEE para alunos com TEA e também realizou uma outra especialização para o atendimento aos alunos-público da Educação Especial. No entanto, a necessidade e a vontade de se apropriar cada vez mais do processo de inclusão escolar para auxiliar as crianças com deficiência e suas famílias, levou a pesquisadora a se inserir no programa de Pós-Graduação na modalidade Mestrado em Serviço Social. Mais um sonho sendo realizado! E a caminhada não termina, atualmente está concluindo a Pós-Graduação em Psicopedagogia e Psicomotricidade.

¹Segundo o DSM-5, o TEA é um Transtorno do neurodesenvolvimento e a pessoa apresenta déficits persistentes na comunicação social, na interação social em múltiplos contextos e padrões restritos, repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-5, 2014, p.50).

É pertinente elucidar que no mesmo ano em que a pesquisadora iniciou o mestrado, também foi convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Franca-SP. Seu exercício profissional é atuar como gestora contribuindo, de forma ampliada, para a prática de uma Educação Inclusiva. É importante expor que no curso de mestrado encontrou uma professora orientadora que compreendeu a sua trajetória e sua busca por conhecimento, acreditou em seu potencial, mesmo sabendo de toda dificuldade que enfrenta em sua rotina sendo trabalhadora e mãe de uma criança com autismo.

Com o início dos estudos, as reflexões ficaram ainda mais constantes e alguns questionamentos passaram a expressar as inquietações que provocaram a proposta dessa pesquisa de dissertação, tais como: Quais são as práticas pedagógicas que mais auxiliam na inclusão e na aprendizagem das crianças com TEA? Os(as) estudantes-público da Educação Especial são atendidos(as) em suas necessidades? Quais condições as famílias têm de acompanhamento no processo de inclusão e aprendizagem dessas crianças?

Portanto, é evidente que diante dessas experiências e com o desejo de responder a essas indagações, a pesquisadora não escolheu seu objeto de pesquisa de forma aleatória, pois o mesmo sempre esteve presente em sua história. Assim, por meio das vivências pessoais e profissionais, como também pelas reflexões nas orientações com a professora orientadora, e pelo amadurecimento intelectual propiciado pelas disciplinas cursadas, esta Dissertação de Mestrado em Serviço Social foi construída. Nela pôde-se pesquisar e agir junto à comunidade escolar no que diz respeito ao direito à Educação Inclusiva para os(as) estudantes com TEA

INTRODUÇÃO

Sabendo que a escola constitui patrimônio da sociedade, sendo o lugar de formação cultural e científica pela qual se promove o desenvolvimento intelectual e a formação da personalidade dos(as) estudantes, e também sendo o lugar de aprendizagem, de compartilhamento de saberes, a inclusão escolar pode ser considerada um movimento político que busca a construção de escolas democráticas, onde a diversidade deve ser aceita e respeitada.

Com o processo de democratização do ensino, a educação se estabelece como um direito a todas as pessoas:

[...] em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PNEE-EI, 2008, p.14)

Assim como também está garantido na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.123). Dessa forma, os sistemas de ensino universalizaram o acesso à educação que deve acolher a todos.

Nos dias atuais, no campo da educação, “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (PNEE-EI, 2008, p.15) as quais, no processo de escolarização, demandam intervenções pedagógicas diferenciadas ou específicas, bem como a disponibilização de materiais e equipamentos para além dos disponíveis ou previstos para todos. Deste modo, deve-se garantir um sistema educacional que acolha a todos(as) e que profissionais da educação tenham boa formação para a prática inclusiva do ensino na diversidade.

Esta pesquisa se consistiu na compreensão da necessidade de construir uma nova concepção de educação por meio de uma educação emancipadora, em que a

educação inclusiva é de qualidade para todos(as), sendo que a Educação Inclusiva não se constitui somente no acesso à escola, mas, principalmente, no aprendizado do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O presente trabalho possui como objeto de estudo a Educação Inclusiva do(a) estudante com diagnóstico de TEA. Assim, o objetivo geral da pesquisa pretendeu analisar as práticas pedagógicas e os recursos que contribuem para a aprendizagem do(a) estudante com o TEA em sala de aula regular de escolas públicas municipais. A partir disso, estabeleceu-se como objetivos específicos: identificar como acontece no cotidiano escolar a relação dos profissionais e dos colegas de classe com o aluno com TEA; entender como as práticas pedagógicas e os recursos desenvolvidos em sala de aula influenciam na inclusão e na aprendizagem do aluno com TEA; compreender como a participação da família contribui para o desenvolvimento da criança com TEA em seu processo de escolarização; e entender como a gestão escolar pode contribuir para a Educação Inclusiva.

O presente estudo possui como cenário a cidade de Franca-SP e como universo as escolas públicas municipais. A cidade de Franca está situada na região nordeste do Estado de São Paulo, possui aproximadamente 350 mil habitantes. O município está próximo a Ribeirão Preto e situa-se entre os três maiores centros econômicos do Brasil: São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, o que facilita o intercâmbio comercial entre esses mercados consumidores. A cidade é reconhecida nacional e internacionalmente como a capital do sapato masculino. A abundância da terra roxa possibilita a produção de café de boa qualidade. A grande produtividade desses grãos, aliada às modernas técnicas de manipulação, confirma a tradição da cidade e região, consideradas há mais de um século como um dos mais importantes centros produtores do país. Também é conhecida como a capital do basquete brasileiro, acumula o maior número de títulos nacionais e estaduais, dentre as demais equipes brasileiras em atividades. Na cidade existem escolas que ensinam o basquetebol e garantem a formação de novos atletas e a continuidade da tradição. Franca é uma referência regional também no setor terciário da economia, principalmente comércio e serviços, com ênfase para o seu parque universitário, que abriga renomadas instituições de ensino, dentre elas: UNESP (Universidade Estadual Paulista), Uni-FACEF (Centro Universitário Municipal de Franca), FDF (Faculdade de Direito de Franca), FATEC - Faculdade de Tecnologia Dr. Thomaz Novelino, e

UNIFRAN (Universidade de Franca), também conta com Senai, Sebrae, Sesi e Senac, que oferecem mais de 60 cursos entre formação técnica, graduação e pós-graduação. A indústria de confecções encontra-se em grande expansão na cidade e hoje soma mais de 200 empresas, entre micro e pequenas, de acordo com levantamento da Prefeitura Municipal de Franca.

A rede municipal de educação é formada por 14 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 37 Escolas Municipais de Ensino Básico (EMEB). Nas EMEIs são atendidos somente estudantes da Educação Infantil, da Fase I, com 4 anos, da Fase II, com 5 anos e 1º ano com 6 anos de idade. Já nas EMEBs são matriculados alunos desde a Fase I da Educação Infantil (com 4 anos de idade), até o 5º ano do Ensino Fundamental I (com 10 anos de idade). No mês de agosto de 2022, são 150 estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados nas escolas da rede municipal de educação, que possuem laudo médico de TEA e que estão cadastrados na Secretaria Educacional Digital (SED).

Todos os(as) professores(as) são contratados a partir de concurso público e seguem o regime de trabalho da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Os(as) professores(as) passam por atribuição geral de aulas todos os anos, seguem uma classificação conforme a pontuação de cada um (número de dias trabalhados), e podem escolher a escola, o período e o ano/série em que querem trabalhar naquele ano. Nem sempre a escolha foi assim; em gestões anteriores, a atribuição era realizada na casa, ou seja, na própria escola onde o(a) professor(a) já lecionava, o profissional escolhia o período e o ano disponíveis apenas naquela unidade escolar, e também seguia a classificação de pontuação entre os professores da escola. No entanto, em 2017, foi realizada uma votação e a maioria dos(as) professores(as) preferiu a atribuição geral, em que podem escolher, seguindo a classificação de pontos, além do período, o ano/série e também a escola em que querem lecionar durante aquele ano letivo.

Cada escola municipal possui uma Equipe Gestora que é formada por Diretor, Coordenador Pedagógico, Pedagogo e Orientador Educacional; assim como os(as) professores(as), esses profissionais também são concursados e contratados nas normas da CLT. Entretanto, o cargo de diretor ainda não é preenchido por meio de concurso público, mas sim, a partir do ano de 2022, por Processo Seletivo interno, ou seja, para ocupar a função de diretor, o profissional deve ser efetivo da rede como

professor ou como qualquer um dos integrantes da equipe gestora; o candidato presta uma prova que segue uma lista de classificação e pode ocupar o cargo de diretor por até dois anos.

O diretor é quem trabalha com a parte administrativa e é responsável pela gestão da escola. O Coordenador Pedagógico realiza orientações pedagógicas aos professores quanto ao planejamento das aulas, às práticas pedagógicas e quanto ao preenchimento dos documentos como diário de classe, papeleta de notas, planejamento semestral, rotina diária, entre outros. O pedagogo faz o atendimento aos(as) estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e com alguns transtornos como Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), além de realizar encaminhamentos para a área da saúde como neurologista, psicólogo, fonoaudióloga e Terapeuta Educacional. E o Orientador Educacional é quem orienta os(as) estudantes sobre comportamentos, realiza orientações às famílias e também faz o encaminhamento para o Conselho Tutelar e para a Assistência Social, quando necessário.

Com a Nova Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram implementadas, nas escolas municipais, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Iniciou-se em 2009 o atendimento em cinco salas, que foram expandindo conforme a demanda do público da Educação Especial crescia, chegando a 21 salas atualmente. Essas SRM fazem parte de uma parceria com o MEC (Ministério da Educação e Cultura), que fica responsável por enviar os materiais e equipamentos para compô-las e a prefeitura com a responsabilidade de providenciar o espaço e o profissional.

A princípio, quem atuava nessas salas eram os pedagogos; no entanto, houve uma manifestação no Ministério Público por parte de alguns profissionais que consideravam o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais como desvio de função, pois não estava previsto no edital do concurso. Com isso, por meio dessa ação judicial, os pedagogos ficaram proibidos de atender nas SRM e a prefeitura teve que se adequar. No ano de 2020 foi realizado Concurso Público para professores de Educação Especial para atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais e realizarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A princípio, apenas seis profissionais foram contratados. Nos anos seguintes, foram contratados os demais profissionais para atuarem no cargo.

Em 2022, a rede possui 21 SRM, lotadas nas escolas, e todas estão funcionando. As professoras de Educação Especial atendem os alunos da própria escola e de outras escolas próximas; os atendimentos na SRM são realizados no contraturno. Também funciona uma sala que atende especificamente alunos com deficiência visual (DV), sendo que a professora é cega e ensina o Braille para as crianças. Além disso, os(as) estudantes com deficiência auditiva (DA) são atendidos(as) em uma sala específica por uma professora especialista em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e que além de pedagogia, também tem formação em fonoaudiologia.

Durante a pandemia da COVID-19, todos os atendimentos estavam acontecendo de forma remota, por meio de ferramentas digitais como *WhatsApp* e reuniões on-line. Com a volta às aulas presenciais, após os professores serem imunizados com a segunda dose da vacina, os atendimentos retornaram de forma presencial. Os(as) estudantes, em que a família possuía condições para ter aparelhos celulares e computadores com internet, conseguiram participar das aulas *on-line* ao vivo todos os dias e aqueles que não possuíam essa condição recebiam apostilas impressas. Dessa forma, em algumas escolas, as crianças participaram das aulas *on-line* e em outras escolas não. Por mais que os(as) professores(as) se esforçaram em preparar e imprimir atividades, fica evidente a diferença de oportunidades marcada por um sistema capitalista, dividido em classes sociais.

As escolas contam também com monitores concursados que auxiliam os alunos com deficiência na sala de aula comum. No entanto, esses profissionais são poucos e não atendem todo o público da Educação Especial. Sendo assim, e por este cargo estar em vacância, até o ano de 2019 foram contratados estagiários, estudantes do curso de pedagogia, para auxiliarem os(as) estudantes em sala. Porém, o Promotor da Pessoa com Deficiência, por meio de manifestações do Conselho da Pessoa com Deficiência, colocou a condição de que a prefeitura teria que se adequar e não poderia mais contratar estagiários, mas sim, professores já formados para serem auxiliares pedagógicos. Com esta exigência posta, no ano de 2021, a prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, contratou uma empresa terceirizada para realizar a contratação de profissionais que exercem a função de auxiliares externos, ajudando as crianças nas questões de alimentação, locomoção e higiene. Cada escola recebeu um auxiliar externo. Além dos auxiliares externos, também foi realizada, por meio de

Chamamento Público, em que uma Organização da Sociedade Civil (OSC) é responsável, a contratação de auxiliares de apoio pedagógico (professores já formados) para auxiliarem os(as) estudantes-público da Educação Especial que necessitam desse suporte com as atividades pedagógicas dentro da sala de aula. Inicialmente, foram contratados 47 auxiliares externos, 104 professores de apoio pedagógico e 4 tradutores intérpretes.

Além desses profissionais citados acima, as escolas contam com professores especialistas de Educação Física, professores de Música e, a partir de 2022, contam também com professores de Arte. Nas unidades escolares também possuem merendeiras, inspetores de alunos, secretários, escriturários, professores readaptados que atuam nas salas de leitura, ajudante geral e profissionais da limpeza. Os profissionais da limpeza são de uma empresa terceirizada contratada pela prefeitura.

Na rede municipal, as escolas seguem as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME), mas como ainda não tem um sistema de ensino próprio, estão subordinadas às diretrizes da Diretoria de Ensino de Franca que pertence à rede Estadual.

A Educação Especial está em constante crescimento e evolução; deste modo, todo o trabalho que antes era realizado por apenas uma gestora até 2019, durante dez anos, no ano de 2020 foi redirecionado e criou-se o Núcleo de Educação Especial, em que cinco profissionais na SME realizavam o direcionamento do trabalho com os(as) estudantes com deficiência e faziam orientações aos professores e famílias. Com a mudança de gestão, no ano de 2021, foi inaugurada a Seção de Políticas Públicas em Educação Especial, sendo composta por sete profissionais que realizam o direcionamento para o trabalho voltado ao público da Educação Especial na perspectiva de uma educação cada vez mais inclusiva. Fazem orientações para as escolas, aos professores de AEE, aos professores da sala comum, aos auxiliares externos e professores de apoio pedagógico, a toda comunidade escolar em geral e também às famílias. Além de produção de material informativo e formativo, flexibilizações de conteúdos e estudo de casos.

Em relação à composição da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a mesma é constituída por um computador, televisão com a funcionalidade de ampliar o material para o(a) estudante com baixa visão, globo terrestre em alto relevo, horas

em braile, letras e números de EVA, bola com guizo, lousa, livros, máquina em braile e vários jogos pedagógicos. (Figuras 1 e 2). As escolas também dispõem, além de salas de aulas, de sala de professores, quadra, laboratório de informática e sala de leitura. A seguir, algumas fotos da Sala de Recursos Multifuncionais:

Figura 1 - Estrutura da Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 2 - Estrutura da Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição: Sala com mesa central redonda com quatro cadeiras, mesa lateral para professora, duas carteiras com duas cadeiras para estudantes em frente à lousa, armário arquivo, duas mesas com o computador, impressoras e uma televisão, duas cadeiras giratórias, três armários de aço. Em cima dos armários, globo terrestre e materiais pedagógicos.

Figura 3 - Materiais da Sala de Recursos



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 4 - Materiais da Sala de Recursos



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 5 - Materiais da Sala de Recursos



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 6 - Materiais da Sala de Recursos



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição: Figura 3, 4, 5 e 6: Materiais pedagógicos, ábaco, jogos diversos, letras e números em EVA, cartaz em EVA, lousa branca, armário de aço com as portas abertas e vários jogos e materiais dentro dele.

O recorte temporal dessa pesquisa ficou determinado a partir da Lei nº 12.764/12 (Lei Berenice Piana), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no seu art. 1º, §2º, que evidenciou que o indivíduo diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, assegurando no contexto da educação, o direito a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a inclusão desses(as) estudantes nas classes comuns, e direito a ter um acompanhante/auxiliar especializado, quando comprovada necessidade (Lei 12764, Brasília, 2012).

Sendo assim, a educação é direito de todos(as) e a escola deve ser competente para atender satisfatoriamente todos(as) os(as) estudantes. Além do atendimento especializado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – BRASIL, 1996) assegura recursos para suprir as necessidades e condições adequadas das pessoas com deficiência. Essa garantia aos estudantes está também explicitada no artigo 59, nos incisos I, III e IV, que indica as seguintes providências para as escolas:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender as suas necessidades;
- III - Professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...] (BRASIL, 1996, p. 25).

Cabe, então, à escola se organizar e prover os recursos e materiais pedagógicos necessários para que todos(as) sejam satisfatoriamente escolarizados e tenham acesso aos níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, apesar de todas as Leis e Pareceres, há necessidade de mais estudos e aprofundamento sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular.

Na última versão do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5* (Manual Estatístico de Transtornos Mentais, 2014), o autismo é definido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é caracterizado por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (DSM-5, 2014, p.50). Com o tempo e por meio de novos estudos, segundo Schmidt (2017, p. 223), a “classificação

no formato categórico era inapropriada, sendo preferível a abordagem como um espectro único, cujas características e sintomas variam ao longo de um *continuum*". Foi adotado, então, o termo Espectro, devido à grande variabilidade de comportamento, cognição, desenvolvimento motor e comunicação apresentadas pelo transtorno. O relatório norte-americano do *Centers for Disease Control and Prevention/USA* (2020) mostra que a prevalência do TEA é de uma a cada 54 crianças, dados de 2016. O TEA está presente em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos.

As matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns vêm aumentando a cada ano e os dados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) evidenciam que "no que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006". (BRASIL, 2008, p.11). No entanto, apesar do crescente número de matrículas do público da Educação Especial em escolas regulares, segundo Mendes (2006), o público da educação especial passou por exclusão, e a escolarização dessas pessoas era em instituições residenciais e em hospitais. Porém, mesmo com a legislação garantindo o direito das pessoas com autismo, temos estudos como o de Cabral e Marin (2019) que nos mostram que ainda existem poucas pesquisas referentes à educação e inclusão desses(as) estudantes. E como evidencia a pesquisa de Nunes; Azevedo e Schmidt (2013), muitos professores não conhecem as características da criança com TEA e ainda existem poucas estratégias pedagógicas que auxiliam no processo de aprendizagem desses(as) estudantes.

Com a apresentação dessas informações e com os dados desses estudos realizados, surgem as indagações sobre as escolas públicas municipais da cidade de Franca: Os direitos das crianças com TEA são respeitados? Os alunos com TEA são efetivamente incluídos na sala de aula comum? Como acontece essa inclusão? A aprendizagem do aluno com TEA está garantida? Os professores estão preparados? Quais são as práticas pedagógicas mais inclusivas? Quais práticas pedagógicas auxiliam na aprendizagem do aluno com TEA? Qual a participação da família no processo de inclusão e aprendizagem das crianças com TEA? Existe a educação inclusiva em todas classes sociais?

Sabemos que apenas o acesso não é suficiente, é preciso garantir o aprendizado desses(as) estudantes dentro das escolas. Estima-se que a prevalência do TEA alcançou 1% da população dos Estados Unidos e outros países, com dados similares em amostras de crianças e adultos, segundo a Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2013). Foi realizado no Brasil um estudo-piloto na cidade de Atibaia/São Paulo, e estimou-se que 0,3% das crianças de 7 a 12 anos possuem diagnóstico de autismo (PAULA *et al.*, 2011).

Segundo a Associação de Psiquiatria Americana:

[...] o TEA é um transtorno caracterizado por prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. (APA, 2014, p. 53).

Nesse sentido, torna-se fulcral analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula comum contribuem para o aprendizado desses(as) estudantes. Espera-se, sem a pretensão de esgotar a temática, propiciar reflexões e debates, considerando que a escola pública, enquanto espaço formador, deve ampliar a educação inclusiva, estabelecendo estratégias pedagógicas e recursos, pautados em princípios democráticos, que favoreçam os(as) estudantes público da Educação Especial, para construir novos conhecimentos a serviço de toda a sociedade e, principalmente, para que mais alunos com TEA tenham uma educação de qualidade e que garantam os seus direitos.

A pesquisa social contribui para a área da educação na busca de construção de conhecimento que contemple a realidade. Segundo Bourguignon:

Pesquisar é exercício sistemático de indagação da realidade observada, buscando conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato, com um fim determinado e que fundamenta e instrumentaliza o profissional a desenvolver práticas comprometidas com mudanças significativas no contexto em que se insere e em relação à qualidade de vida do cidadão. (BOURGUIGNON, 2005, p.10)

Compreende-se que a análise e interpretação dos dados ocorreu segundo o método crítico e o que se aproxima desse estudo é o crítico-dialético, pois se pretendeu investigar a realidade do sistema capitalista vigente contida no cotidiano do processo educacional de escolas públicas municipais, na busca de sua transformação. O ponto

de partida, quando se utiliza esse método, é a realidade concreta, que é dinâmica e processual. A metodologia na análise crítica, a qual se aproxima esse estudo, pressupõe o estudo do modo de ser, ou seja, o modo ontológico do ser social, como também a historicidade do objeto concreto e a relação dialética das suas categorias, do particular ao universal, em busca da aparência e essência do objeto. Como pontua Silva:

Teoria e metodologia na análise marxiana partem da realidade social para captar as múltiplas determinações, que se elevam na elaboração de um todo pensado que relaciona particularidade, singularidade e totalidade, apreendendo a essência e a aparência do objeto, com o objetivo de criticar as relações opressivas e contrárias e propor a transformação das relações sociais. (SILVA, 2019, p. 50).

Justifica-se a opção de ter como orientador e norteador para a realização desta pesquisa o método de apreensão da realidade fundamentado na teoria social, pois se tem a perspectiva da transformação de relações sociais e, primordialmente, a compreensão da possibilidade de apreender determinada realidade e contradições que compõem a totalidade de determinado objeto. Portanto, o método utilizado para essa pesquisa se aproxima do método crítico-dialético, que propõe a abordagem dialética. Dessa forma, para apreensão do objeto, optou-se pela perspectiva crítica. Nesta pesquisa foi considerado o acesso à Educação Inclusiva, às práticas pedagógicas e aos recursos para as crianças de diferentes classes sociais.

Os procedimentos metodológicos foram constituídos por meio de pesquisa bibliográfica e de campo relacionadas à temática, oportunizando a ampliação de conhecimento sobre o assunto e delimitando aspectos mais relevantes para a consecução do objeto e dos objetivos.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de estudos de livros e artigos científicos relacionados ao objeto de estudo. Também foram realizadas muitas consultas e estudos sobre a Educação Inclusiva, Educação Especial e, conseqüentemente, a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de ensino.

Na pesquisa de campo foram utilizados contatos formais e informais com as pessoas envolvidas, por meio de telefonemas, mensagens por celular, envio de e-mail, visitas presenciais. Para a apreensão dos dados sobre o objeto investigado, foi utilizada a técnica de entrevista com roteiro semiestruturado. Segundo Minayo (2009,

p. 64), “[...] pode ser semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora de maneira presencial e também de forma on-line utilizando a ferramenta *Google Meet*. As entrevistas on-line foram realizadas com aqueles participantes que não puderam presencialmente. Foi utilizado como instrumental um gravador para preservar as falas dos(as) participantes, que foram transcritas para a análise e interpretação dos dados.

O público desta pesquisa se consistiu em profissionais que têm contato direto e diário com estudantes com TEA, sendo o professor regente da sala de aula comum e o professor de Educação Especial, como também, uma pessoa da família desses(as) estudantes. Como afirma Minayo (2002, p. 43), “a escolha do recorte de participantes na pesquisa busca àqueles que possuem vinculação com o problema a ser investigado e possibilita aproximações da realidade e totalidade do problema em suas múltiplas dimensões.”

Foram selecionadas escolas públicas municipais, considerando-se os seguintes critérios:

1. Possuir alunos com diagnóstico de TEA que são acompanhados pelo professor de apoio pedagógico (professor auxiliar);
2. Possuir professor de Educação Especial na escola que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O processo de apreensão de dados foi realizado por meio de:

- Entrevistas com professores regentes da sala de aula comum e professores de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e realizam o Atendimento Educacional Especializado (Apêndice 1). E entrevista com uma pessoa da família (Apêndice 2).

A entrevista, enquanto principal técnica de investigação, amplamente utilizada pelas Ciências Sociais, propicia interação social entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de informações com maior profundidade acerca do tema do estudo.

-Também foram realizados contatos formais e informais com a Secretaria Municipal de Educação de Franca.

Durante a realização da pesquisa de campo, tivemos uma professora de Educação Especial que pediu exoneração do cargo e outra que estava de licença.

Assim, contou-se com quatro professoras de sala de aula comum, quatro professoras de Educação Especial e quatro familiares.

Os(as) professores(as) entrevistados(as) foram aqueles(as) que atuavam em classes regulares que possuíam estudantes com diagnóstico de TEA e que seguissem os seguintes critérios:

1. frequentar a escola regularmente;
2. ser acompanhado por um professor de apoio pedagógico (professor auxiliar);
3. frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais;
4. receber o Atendimento Educacional Especializado;
5. possuir diagnóstico de TEA.

As entrevistas foram realizadas no momento em que a turma tinha aula com os professores de aulas extras, como aula de Educação Física e Música, e a professora regente da sala de aula ficava com aula vaga. Uma professora participou da entrevista após o horário de trabalho.

Os(as) professores(as) de Educação Especial eleitos(as) foram os(as) primeiros(as) professores(as) concursados e contratados(as) pela rede municipal de ensino de Franca para atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde anteriormente, como já mencionado neste estudo, o profissional que atuava nessa frente era o pedagogo.

Com as famílias, para participar da entrevista, foi realizado o convite para um responsável pela criança; apenas as mães participaram. As entrevistas com as mães foram realizadas nas escolas para preservar a privacidade e a segurança das famílias. A professora de Educação Especial foi quem agendou o melhor dia e horário tanto com as famílias, quanto com os professores de sala de aula comum. Reitera-se que todos(as) os(as) participantes da pesquisa tiveram sua identidade resguardada com a utilização de nomes fictícios.

Para cada entrevista foi elaborado roteiro com perguntas. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista permite o levantamento imediato das informações desejadas e, mais especificamente, a semiestruturada possibilita que o pesquisador faça as adaptações necessárias. Dessa forma, a entrevista semiestruturada possibilita tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado destacar informações que considerem relevantes. Para a realização desse procedimento metodológico,

mediante a autorização dos participantes, as entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio do celular da pesquisadora e, posteriormente, foram transcritas na íntegra.

Cada entrevista ocorreu em dia específico dependendo da disponibilidade de cada participante e o tempo de duração das mesmas variou de trinta minutos a uma hora.

A seguir as características das professoras regentes, das professoras de Educação Especial e das famílias participantes da pesquisa:

- Maria: possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Professora de Educação Básica. PEB I. Possui 16 anos de formação e atua há 16 anos na área da Educação.
- Cláudia: possui graduação em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. PEB I. Possui 22 anos de formação e atua há 19 anos na área da Educação.
- Isabela: possui formação no Magistério e graduação em Pedagogia e Letras. Professora de Educação Infantil. PEB I. Possui 20 anos de formação e atua há 17 anos na área da Educação.
- Rafaela: possui graduação em Pedagogia. Professora de Educação Básica. PEB I. Possui 27 anos de formação e atua há 27 anos na área da Educação.
- Ana: possui graduação em Educação Especial e em Pedagogia, pós-graduação em Neuropsicopedagogia e em Educação Especial e Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual. Professora de Educação Especial. Possui 10 anos de formação e atua há 10 anos na área da Educação.
- Sandra: possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial. Professora de Educação Especial, PEB I na prefeitura e professora da Sala de Recursos, PEB II no estado. Possui 12 anos de formação e atua há 12 anos na área da Educação.
- Joana: possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial. Professora de Educação Especial, PEB I. Possui 17 anos de formação e atua há 17 anos na área da Educação.
- Karina: possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial. Professora de Educação Especial, PEB I na prefeitura e professora da Sala de Recursos, PEB II no estado. Possui 23 anos de formação e atua há 23 anos na área da Educação.

- Elaine: Mãe, possui Ensino Médio Completo. Trabalha em loja.
- Aline: Mãe, possui Ensino Fundamental Completo. Do lar.
- Flávia: Mãe, possui Ensino Médio Completo, Do lar.
- Luciana: Mãe, possui Superior Completo. Do lar.

Primeiramente, foi estabelecido o contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME), para a autorização da realização da pesquisa e explicar sobre a mesma.

A etapa seguinte se constituiu a partir do contato com os diretores das escolas, justificando os motivos pelos quais aquela unidade escolar foi selecionada. Nesse momento, houve certo atraso em iniciar a pesquisa de campo, pois, as escolas ficaram um período sem o diretor, devido à nova maneira de ocupação do cargo, que passou a ser por prova por meio de Processo Seletivo e não mais por indicação, como era anteriormente. Dessa forma, foi necessário esperar terminar o processo de contratação dos diretores para iniciar as entrevistas nas escolas. Na sequência, foi realizado contato com as professoras de Educação Especial que foram selecionadas, para explicar sobre a pesquisa e quais os critérios de escolha. Além disso, foi solicitado a elas auxílio para a seleção da professora regente da sala de aula comum que tivesse uma criança com TEA e da família desse(a) estudante, seguindo os critérios estabelecidos. Posteriormente, antes da realização das entrevistas, foi apresentado o projeto de pesquisa a todos os(as) participantes.

A apreensão de dados iniciou-se após a autorização do Comitê de Ética e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos(as) participantes. Cabe destacar que todos(as) os(as) participantes das entrevistas foram receptivos e solícitos durante o processo de apreensão de dados. Apenas uma professora regente de sala de aula comum desistiu de participar, pois não se sentia confortável para falar; então, a professora de Educação Especial indicou outra professora que também seguia os critérios de seleção. Assim, iniciou-se a pesquisa com as entrevistas semiestruturadas.

O projeto foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, e em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, mais especificamente pelo CEP da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP), Campus de Franca, aprovado no CEP – CAAE: 61173022.9.0000.5408.

Essa apreciação foi necessária pelo fato de a pesquisa envolver seres humanos. Cabe destacar que a pesquisa em fase inicial (projeto de pesquisa) foi denominada *Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Gestão escolar, Atendimento Educacional Especializado e Práticas pedagógicas*, sendo aprovada pelo Comitê de Ética com o referido título.

Combinamos que, ao final da pesquisa, os resultados obtidos seriam apresentados para os participantes, proporcionando um retorno para os envolvidos.

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp de Franca - SP, foi iniciada a apreensão de dados com os(as) participantes.

A elaboração do roteiro da entrevista constitui-se de perguntas com o objetivo de compreender as respostas mediante os objetivos específicos; assim, as questões foram distribuídas em categorias.

Para a análise dos dados foram destacadas as seguintes categorias teóricas explicativas da realidade:

- Práticas pedagógicas e recursos que contribuem para a aprendizagem do(a) estudante com TEA;
- Ensino colaborativo;
- Plano de Ensino Individualizado;
- Importância do envolvimento e apoio da direção e da equipe gestora da escola;
- Formação continuada para os profissionais da escola;
- Relacionamento entre estudantes com TEA e os professores e estudantes com TEA e os outros estudantes da turma;
- Participação da família.

Para identificação dos participantes, foram usados nomes fictícios, resguardando-se, assim, a identidade dos mesmos e das escolas, conforme segue:

Professores regentes da sala de aula comum: Maria, Cláudia, Rafaela, Isabela.

Professores de Educação Especial: Ana, Sandra, Joana, Karina.

Família (cuidador responsável): Aline, Elaine, Flávia, Luciana.

Crianças: João, Pedro, Paulo, Igor.

Como citado anteriormente, foram realizadas entrevistas em quatro escolas públicas municipais, sendo duas escolas da região norte, uma da região sul e uma central. As escolas participantes da região norte e sul são consideradas escolas em áreas mais periféricas, de bairros populares. As famílias, em sua grande maioria, são de classes sociais mais baixas, e as mães se declararam do lar e disseram que não conseguem trabalhar porque os filhos com TEA precisam de dedicação constante delas. Os pais são trabalhadores e possuem uma longa jornada de trabalho. Quanto à renda familiar mensal, a maioria das famílias possui uma renda baixa e, mesmo assim, declararam que nenhuma recebe o BPC (Benefício de Prestação Continuada) ou qualquer outro benefício fornecido pelo governo, pela falta de conhecimento e informação sobre esse direito ou por considerarem ser muito difícil e burocrático conseguir os benefícios.

Ainda que a pesquisa tenha sido desenvolvida em uma determinada realidade e localidade, contribuiu com informações relevantes sobre os participantes e suas especificidades que, corroboraram, sobretudo, para a perspectiva de uma educação emancipadora, de qualidade e para todos(as).

1. CONHECER É PRECISO: DIFERENTES OLHARES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

1.1. Etiologia do Autismo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é muito complexo, tanto pela variabilidade dos sintomas, como por sua etiologia. Estudos como o de Fadda e Cury (2016), que fizeram uma pesquisa bibliográfica, relacionaram as causas do TEA a quatro paradigmas: biológico genético, relacional, ambiental e o da neurodiversidade. As autoras colocaram os estudos de Kanner (1949 *apud* DONVAN; ZUCKER, 2017) e de Asperger na categoria que relaciona o autismo às causas biológicas. Kanner destacou a inabilidade inata de seus pacientes, enquanto Asperger dedicou-se a estudos de famílias com pessoas diagnosticadas com autismo.

Segundo as autoras, pesquisas que envolvem estudos comparativos de irmãos idênticos e fraternos ocorrem desde 1968. Estudos envolvendo a carga genética de irmãos, de gêmeos, meio irmãos e primos com o diagnóstico de autismo apontaram para uma concordância de genes de 50%. A outra metade, em que não havia semelhança, foi atribuída ao fato de ser resultante de fatores ambientais não identificados (FADDA; CURY, 2016).

Uma pesquisa recente obteve dados com um número de mais de 5 mil famílias, que eram compostas por uma criança com TEA e pelo menos um irmão adicional, podendo ser irmão ou meio irmão. O estudo comparou a incidência do Transtorno do Espectro do Autismo entre eles, e em seus estudos, Constantino (2013) observou que a incidência de autismo em irmãos que têm mesmo pai e mesma mãe é duas vezes maior do que em irmãos com apenas um parente em comum. Assim, fica evidente a carga genética presente no TEA.

Alguns autores, também com estudos dentro dos fatores biológicos, como Rizzolatti *et al.* (2009) e Caminha e Lampreia (2012) indicam alterações no sistema nervoso central. Para eles, essas alterações implicam em variações em algumas áreas do desenvolvimento como no processamento sensorial, na elaboração simbólica e no desenvolvimento de habilidades de imitação.

Algumas pesquisas relacionaram o TEA com alterações no processamento sensorial, como o estudo que indica que o cérebro das pessoas com autismo não atua na organização de estímulos externos de forma significativa (HATCH-RASMUSSEN, 1995 *apud* CAMINHA; LAMPREIA, 2012). Essas e outras pesquisas procuraram explicar o TEA a partir da perspectiva sensorial, no entanto, ainda não foram suficientes para explicar o Transtorno em toda sua complexidade. Segundo Caminha e Lampreia (2012), tais pesquisas concordaram que as alterações sensoriais apresentam relação direta com a tríade sintomatológica².

Para Rizzolatti *et al.* (2009), os sintomas de socialização e de comunicação no autismo estão relacionados ao sistema de neurônios espelho. Segundo esses autores, nas pessoas com autismo, os neurônios espelho permanecem silenciosos ao observarem a ação de um terceiro, por isso que as crianças com o diagnóstico de TEA apresentam dificuldades de imitação.

Na categoria do paradigma relacional, elaborada por Fadda e Cury (2016), são encontrados autores, em sua grande maioria psicanalistas, que acreditam que o autismo seja uma desordem psicológica na relação entre mãe e filho. Kanner (1949 *apud* DONVAN; ZUCKER, 2017) atribui aos pais das crianças com autismo características como “distantes e frios”, sendo um dos autores que classifica a etiologia do autismo no paradigma relacional. Kanner, em 1949, publicou um artigo em que atribui o autismo à figura materna, dizendo que essas crianças buscavam a solidão para evitar o contato frio e distante vivido no ambiente doméstico (KANNER, 1949 *apud* DONVAN; ZUCKER, 2017).

Essa atribuição ganhou maior proporção em 1967, quando Bruno Bettelheim publicou o livro *Fortaleza Vazia*, com a teoria da “mãe geladeira”. Esse livro, para Fadda e Cury (2016), representou o marco inicial do paradigma relacional, que culpabilizou e responsabilizou os pais de crianças com autismo por muitos anos. Porém, em 1969, Kanner foi a público e declarou isenção aos pais no que se refere à causa do autismo (DONVAN; ZUCKER, 2017).

A terceira categoria criada por Fadda e Cury (2016), o paradigma ambiental, teve início quando Wakefield (1998) publicou a teoria de que a vacina tríplice (sarampo, caxumba e rubéola) ocasionava autismo. Por causa dessa publicação,

² Refere-se à tríade sintomatológica descrita no DSM-IV. Nessa edição do manual, o autismo foi caracterizado pelo comprometimento em três áreas do desenvolvimento: socialização, comunicação e comportamento. Atualmente utiliza-se o DSM-5.

várias famílias, nos EUA, decidiram não vacinar seus filhos. E, ainda, outras famílias processaram o Estado afirmando que o TEA aconteceu depois que suas crianças tomaram a vacina. Porém, em 2010, após a comprovação de fraude na pesquisa de Wakefield, a revista responsável pela publicação se retratou com a população e o pesquisador perdeu sua licença médica (DONVAN; ZUCKER, 2017).

As pesquisas atuais, para Fadda e Cury (2016), que atribuem fatores ambientais à causa do autismo, apontam que podem ser por: contato com agentes infecciosos; contato com agentes químicos e também por decorrência de agentes associativos, tendo como exemplo a rubéola infecciosa, a exposição à poluição atmosférica e também a idade avançada dos pais. Os autores ainda ressaltam que:

A comunidade científica que propôs o **paradigma ambiental** vê o autismo como uma lesão neurológica causada pela exposição a agentes ambientais no período pré-natal, perinatal ou pós-natal. Nesse terceiro paradigma, a gravidade das características autistas depende da duração e intensidade de exposição aos fatores de risco. Entretanto, os pesquisadores estão de acordo em que não existe um único agente ambiental responsável pelo autismo, e que deve haver, concomitantemente, uma predisposição genética na criança. (FADDA; CURY, 2016. p. 419 grifo dos autores)

Assim, fica cada vez mais complexo entender as causas do TEA, uma vez que a etiologia não é totalmente explicada apenas por um único fator ambiental. As pesquisas recentes vêm buscando respostas para a etiologia do transtorno considerando a combinação complexa entre os fatores ambientais e genéticos (SCHMIDT, 2017).

O quarto paradigma, elencado por Fadda e Cury (2016), é o conceito de neurodiversidade. A neurodiversidade entende o TEA como uma característica de identidade, uma das inúmeras variações encontradas nos seres humanos e que, portanto, não precisa de tratamento; necessita de respeito (FADDA; CURY, 2016). E é nesse sentido que pais e familiares discordam dessa visão e estão criando um movimento para alertarem sobre a gravidade com que os sintomas podem se apresentar e sobre a necessidade de tratamentos que propõem a diminuição desses sintomas.

Contudo, os paradigmas apresentados por Fadda e Cury nos trazem muitas informações sobre os estudos publicados sobre a etiologia do autismo. No entanto, como mencionado pelos autores, o TEA ainda não foi entendido em toda a sua complexidade.

1.2. A classificação do TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) como um transtorno mental (APA, 2014). A Associação Americana de Psiquiatria define que “os transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes”. (APA, 2014, p. 20). Sendo assim, o TEA se configura como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, visto seu aparecimento ser na primeira infância (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011; BRASIL, 2015b).

Como citado anteriormente, inicialmente o TEA foi estudado por dois médicos, Kanner e Asperger. Existem apontamentos na literatura de que Kanner e Asperger estudavam o mesmo fenômeno na mesma época, mas em locais diferentes e que não havia comunicação entre ambos (RIVIERE, 2010; BARBOSA, 2014). Dessa maneira, os diagnósticos eram diferenciados e divididos entre Síndrome de Asperger ou Autismo Infantil. No entanto, atualmente, o TEA foi compreendido pela Associação de Psiquiatria Americana como um contínuo, ou seja, não se divide mais as classificações, acontecendo, assim, a fusão dos termos Autismo Infantil, Transtorno Autista, Síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) em Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois, entendeu-se que os sintomas apresentados não se constituem em transtornos diferentes, mas representam um contínuo único de déficits na comunicação social e nos comportamentos restritivos e repetitivos. A expressão espectro presente no TEA engloba as diversas nuances encontradas no transtorno. Segundo Rivière (2010), a ideia de considerar o autismo como um contínuo, mais do que como uma categoria que define um modo de ser, ajuda a compreender que, apesar das importantes diferenças que existem entre diferentes pessoas, todas elas apresentam alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou dimensões cuja afecção se produz sempre nos casos de transtorno profundo do desenvolvimento (RIVIÈRE, 2010, p. 241). Sendo assim, o termo espectro afirma que cada pessoa é única! Que existe uma heterogeneidade e variações das características do TEA em cada pessoa.

Primeiramente, as características do TEA foram classificadas como uma tríade com prejuízos na interação social, prejuízos na linguagem e movimentos repetitivos e

estereotipados. Atualmente, a APA (2014) transformou a tríade em díade, por considerar que o prejuízo qualitativo na área social e de comunicação possui uma relação muito próxima. Assim, a díade ficou estabelecida como: “a) déficits sociais e de comunicação e b) interesses fixados e comportamentos repetitivos” (LAPLANE, 2014, p. 231).

Em 1947, Bender considerava que o autismo seria a forma precoce da esquizofrenia, já manifestada na infância do indivíduo (GAUDERER, 1997). Nos anos seguintes, o TEA permaneceu com a classificação de esquizofrenia infantil no DSM-I (1952) e no DSM II (1968) (GOMES, 2007; MARTINS, 2012). Apenas no DSM-III, o autismo foi diferenciado da esquizofrenia infantil tendo como principal ponto diferenciador a idade do aparecimento das características de cada transtorno (GOMES, 2007; GRINKER, 2010; BARBOSA, 2014; SCHMIDT, 2017). O DSM-IV permaneceu com a mesma nomenclatura de Transtorno Autista. No entanto, a partir da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID)10 e do DSM-IV TR, o autismo foi colocado no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (APA, 2008; OMS, 2000). A Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio do CID-10, descreve os TGD como “Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicações e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (OMS, 2000, p. 367).

O CID-10 classificava o Transtorno Global do Desenvolvimento em: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (OMS, 2000; APA, 2008). Cada uma dessas classificações possuía características próprias que as diferenciavam. Nos dias de hoje, utiliza-se o CID-11 e nele houve a retirada da Síndrome de Rett e a unificação das classificações anteriores no termo TEA (APA, 2014; BARBOSA, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista, segundo a APA (2014), é um transtorno do Neurodesenvolvimento que se manifesta cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizado por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na

aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014, p. 31).

O diagnóstico de TEA é realizado de forma clínica, por meio da observação da interação social, de relatos dos pais e/ou responsáveis e em alguns casos há solicitação de relatos de outros profissionais, bem como de exames diagnósticos que auxiliam na exclusão de algum outro diagnóstico possível (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011; BARBOSA, 2014). A Associação Americana de Psiquiatria afirma que no diagnóstico do TEA as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores:

- com ou sem comprometimento intelectual concomitante;
- com ou sem comprometimento da linguagem concomitante;
- associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental;

Bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas:

- idade da primeira preocupação;
- com ou sem perda de habilidades estabelecidas;
- gravidade.

Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados (APA, 2014, p. 32).

A díade do TEA é composta por:

- (a) déficit na interação social e linguagem e
- (b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos

As características da díade são mencionadas em diversos estudos (GOMES, 2007; LAZZERI, 2010; ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCYNKI, 2011a; SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011; CUNHA, 2013; PEREIRA, 2014a; BARBOSA, 2014; VASQUES, 2015)

Atualmente, com a DSM-5 e o CID-11 não se utiliza mais os termos leve, moderado e severo. Para descrever a intensidade das manifestações diagnósticas em

que se enquadra a pessoa no transtorno, o médico pode utilizar os especificadores de gravidade na sintomatologia atual, sendo os níveis de intensidade: Nível 3 - Exigindo apoio muito substancial, Nível 2 - Exigindo apoio substancial e Nível 1 - Exigindo apoio. Mesmo com essa mudança, para Vasques (2008; 2015), esse modelo de diagnóstico possui algumas limitações e não considera as variações qualitativas das interações sociais, abnegando inclusive as características do contínuo presente no TEA.

Para ser realizado o diagnóstico de TEA é necessário a participação de uma equipe multidisciplinar. Segundo Padilha (2001), o modelo médico não dá conta das teorias sobre o homem, nem sobre as atuações com as pessoas público-alvo da Educação Especial. Vasques (2015, p. 113) ainda ressalta que “Na Educação e Educação Especial todo indivíduo deve ser visto como um ser histórico-cultural e a educação necessita buscar um olhar para além das características biológicas da pessoa.”

Além do DSM-5, os médicos utilizam como instrumento o CID-11 e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), ambos advêm da Organização Mundial de Saúde e são utilizados de forma complementar (OMS, 2000; 2003). O DSM apresenta uma visão relacionada exclusivamente ao modelo médico, biológico, direcionado para os comprometimentos da pessoa, enfatizando sempre a doença. No entanto, a CIF relaciona-se ao modelo biopsicossocial. Esse modelo “[...] avança no sentido de incorporar outros fatores, como os psicológicos e os sociais, no processo de cuidado em saúde.” (CASTRO *et al.*, 2015, p. 25). Esse modelo foca as potencialidades e as funcionalidades, trazendo um novo olhar sobre saúde, deficiência e individualidade humana. Sendo assim, “A CIF aplica-se a todas as pessoas, independentemente das condições específicas de saúde, em todos os contextos físicos, sociais e culturais” (OMS, 2004, p.12).

Quando o enfoque do diagnóstico está apenas na área da saúde, a pessoa acaba sendo rotulada e estigmatizada, focando em suas incapacidades, esquecendo-se de suas potencialidades. Alguns autores estudam a ênfase na área da saúde quanto aos prejuízos e incapacidades das pessoas que são diagnosticadas com o TEA (KANNER, 1997; SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011; VASQUES, 2015). Porém, com o uso da CIF, esses aspectos vêm sendo modificados (MICCAS; VITAL; D’ANTINO, 2014).

A CIF e o CID são complementares e recomenda-se usar as duas classificações em conjunto, pois, enquanto o CID fornece um diagnóstico das doenças, transtornos e outras condições de saúde, essas informações são enriquecidas pelas informações adicionais da CIF sobre a funcionalidade. Portanto, o uso da CIF com o CID possibilita coletar dados fornecendo uma imagem completa da saúde e da funcionalidade de forma consistente e comparável internacionalmente. (OMS, 2013, p. 41).

Sabemos que as pessoas com TEA podem apresentar alterações em diversas áreas do desenvolvimento e podemos encontrar diversos perfis de pessoas com TEA, com grande diversidade de sintomas e características. No entanto, devemos considerar que as crianças com TEA demonstram um grande potencial para o aprendizado, sendo necessário encontrar a maneira adequada para conseguir desenvolver todas as suas potencialidades, considerando suas características, a forma como aprendem, suas especificidades e encontrando os recursos e as estratégias eficientes.

1.3 A Educação Inclusiva para estudantes com TEA

Para abordar a temática da Educação Inclusiva para estudantes com TEA, considera-se imprescindível a apropriação de aspectos gerais que subsidiem a compreensão do contexto em que ela está inserida. Portanto, é necessário entender sobre as características do transtorno, a etiologia, a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com TEA.

No Brasil, o acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns vem crescendo ano após ano. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2018), referente à Educação Básica, em 2018, no Brasil, havia 1.181.276 matrículas na Educação Especial, sendo que 1.014.661 referiam-se a matrículas em salas de aula comum, ou seja, do total de alunos público-alvo da Educação Especial³ (PAEE) no Brasil, no ano de 2018, 85,89% estavam em escolas de ensino regular. Esse aumento nas matrículas é o reflexo da política brasileira para a educação inclusiva, em que o princípio básico é garantir, para todos

³ São considerados PAEE alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

os alunos, independente de raça, condições socioeconômicas, deficiências ou particularidades no desenvolvimento, o acesso às escolas comuns (BRASIL, 1994).

Para César (2003):

A educação inclusiva é um anúncio inequívoco, uma declaração pública e política e uma celebração da diferença. A diferença não é um eufemismo para o defeito, anormalidade, para um problema que deve ser trabalhado, através de políticas educativas de índole tecnicista e assimilacionista. A diversidade é um fato social. Por isso mesmo, uma escola **de todos e para todos**, em que para cada aluno seja dada uma voz, subscreve os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão, ou seja, garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por se sentir respeitada (CÉSAR, 2003, p.122, grifo do autor).

Como citado por César (2003), existe uma escola pelo direito de todos à educação. Sendo assim, um marco importante para a política da educação inclusiva foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 (BRASIL, 1996). Nesta Lei, é previsto o direito da educação para todos, preferencialmente na rede comum de ensino. Na Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, é ratificado o dever das instituições de ensino em matricular todos os alunos nas escolas comuns.

Outras leis que também foram compondo um conjunto de políticas que objetivam o direito à educação de qualidade. São elas: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei nº. 12.764 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que é a Lei Brasileira de Inclusão.

No entanto, Mendes (2006, p. 402) ressalta que “traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática”. Para ela, existem alguns perigos de ir contra a inclusão escolar, principalmente, se considerarmos o histórico marginalizado dos alunos-público da Educação Especial. Porém, a autora evidencia que a inclusão não deve ser vista de “maneira romântica” e as políticas de inclusão devem ser analisadas e utilizadas para sua verdadeira efetivação. De acordo com Pletsch (2014), faz-se importante o debate sobre a qualidade e a finalidade do ensino diante das necessidades dos alunos com deficiência nas escolas públicas:

Continuar repetindo políticas de ensino (currículos, conteúdos, planejamento, metodologias, estratégias de ensino e avaliação etc.), sem levar em consideração as necessidades reais desses sujeitos e o seu direito social à educação tende a agudizar a deterioração da qualidade do ensino público (PLETSCH, 2014, p. 80)

Sendo assim, apenas o acesso não é suficiente, é preciso garantir o aprendizado desses(as) estudantes dentro das escolas. Cruz; Camargo Júnior e Facchin (2013) expõem que é possível relacionar o sintoma comportamental presente na criança com TEA a alguma alteração cognitiva responsável por ele. Pensando sobre a aprendizagem das pessoas com TEA, algumas intervenções e práticas são apresentadas nas publicações científicas como tendo bons resultados. Encontramos na literatura as seguintes intervenções, sendo as mais adequadas para se trabalhar com pessoas com TEA: intervenções baseadas na Análise do Comportamento Aplicada ou *Analysis Behavior Applied*, (ABA), nas Práticas Baseadas em Evidência (PBE) e no *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH).

As pessoas com TEA apresentam um desenvolvimento idiossincrático, isso significa que apesar de compartilharem sintomas, não se trata de pessoas com as mesmas características. Cada pessoa com TEA é única. Essa particularidade do TEA aumenta ainda mais a necessidade de se refletir e planejar a Educação Inclusiva desses(as) estudantes de forma personalizada. Devido a essa grande heterogeneidade é que se fala em Espectro, sendo necessário pensar a Educação Especial de forma individual, à luz de suas características e especificidades.

Dessa forma, faz-se necessário a efetivação da Educação Inclusiva. Na década de 1990, o termo inclusão escolar passou a ser difundido internacionalmente. Inicialmente, esse termo surgiu na literatura norte-americana e, de acordo com Mendes (2010), nessa mesma época, no Brasil, logo após a Constituição de 1988, percebeu-se um discurso de esperança com relação à universalização ao acesso à educação e aos avanços na legislação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reitera o direito à educação para todos, preferencialmente na escola comum, em igualdade de condições de acesso e de permanência, além da oferta, quando necessário, do serviço de apoio especializado para atender as especificidades dos alunos com

deficiência (BRASIL, 1996). Para essas pessoas, de acordo com a LDBEN, devem ser ofertados recursos escolares e pedagógicos como currículo, método, técnicas e outros meios para atender às demandas individuais desses(as) estudantes. Essa lei ainda assegura a esses(as) estudantes, professores especializados no atendimento educacional especial e professores do ensino regular capacitados nessa área (BRASIL, 1996).

Com o passar dos anos, outras Políticas Públicas que defendem o desenvolvimento de uma Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foram surgindo. No Brasil, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei de nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (BRASIL, 2015).

Os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) são o acesso, a participação e o aprendizado do público da Educação Especial em escolas de ensino regular. Esta Política define como PAEE os(as) estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para estes(as) estudantes, são colocadas algumas garantias: transversalidade da Educação Especial na educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica; e articulação entre os setores para a implementação das Políticas Públicas (PNEE-EI, BRASIL, 2008).

O AEE foi citado na PNEE-EI, mas somente em 2011, com o Decreto nº 7.611/11 que foi definido como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2). A oferta do AEE poderia ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), de forma complementar à escolarização formal para alunos com deficiência e de forma suplementar para alunos com altas habilidades/superdotação. A PNEE-EI aponta a necessidade de mudança de perspectiva sobre a Educação Especial, pois, historicamente, estabeleceu-se como um sistema paralelo à educação regular, mas com esta Política, a Educação Especial

foi reafirmada como modalidade de ensino. A PNEE-EI ainda apontada a necessidade de construção de uma educação que atenda a todos.

Com a promulgação da Lei de nº 12.764/2012, popularmente conhecida como Lei Berenice Piana, as pessoas com TEA passaram a ser, a partir desta lei, para todos os efeitos legais, pessoas com deficiência. Esta Lei ainda prevê às pessoas com autismo o direito ao diagnóstico precoce, ao atendimento multifuncional, ao acesso a medicamento e a nutrientes. Ela garante, caso seja comprovada a necessidade, acompanhante especializado durante o processo de escolarização em escolas regulares e prevê multa para os gestores ou autoridades competentes que impedirem a matrícula destes alunos nas escolas (BRASIL, 2012).

Para assegurar e promover o exercício dos direitos e das igualdades das pessoas com deficiência e com o intuito de incluir socialmente e garantir a cidadania das pessoas com deficiência, foi decretada em 2015 a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015). A LBI abrange o direito à saúde, à moradia, ao trabalho e o direito à educação. Essa Lei estabelece o aprimoramento do atendimento educacional especializado para garantir o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado dos educandos-público da Educação Especial, em todas as modalidades de ensino, e o aprendizado durante toda a vida. Para isso:

responsabiliza o poder público em assegurar e implementar medidas como a institucionalização do atendimento educacional especializado nos projetos pedagógicos das escolas, e criar e desenvolver adaptações razoáveis para garantir seu pleno acesso ao currículo, com condições de igualdade, objetivando a conquista da autonomia. (BRASIL, 2015, p. 19).

Na Lei Berenice Piana e na LBI é prevista a oferta do profissional de apoio. Na Lei de 2015 são estabelecidas a esse profissional algumas funções como: promover atividades de alimentação, higiene e locomoção do(a) estudante com deficiência; atuar, diante da necessidade do(a) aluno(a), em todas as atividades escolares previstas para ele (ela), em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2015). Encontramos também na LBI a definição do conceito de pessoa com deficiência. De acordo com a Lei:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação

com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 10)

É importante evidenciar aqui que essa definição deposita as barreiras e impedimentos no ambiente e na inadequação dos espaços e não na pessoa. O conceito dessa definição foi baseado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência no ano de 2006, que no Brasil foi internalizada como Emenda Constitucional em 2008. Com o tempo, a concepção de deficiência foi ganhando novas perspectivas. “Durante a ideia de integralização, a concepção de deficiência tinha como base o modelo médico, centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava as escolas. Essas, por sua vez, dedicavam-se a escolarizar aqueles considerados educáveis.” (PLETSCH, 2014, p.80)

Além da evolução filosófica, também houve a evolução no foco de atuação. Glat (2018) nomeia de modelo psicossocial de auto gestão, que saiu dos moldes de tratamento e de ação nas fragilidades e dificuldades, e partiu para o desenvolvimento, para a autonomia, para a competência e para a inclusão. A concepção social da deficiência está cada vez mais forte e intensa e rompe com a ideia da dualidade entre a educação especial e a educação regular. Dessa forma, entende-se que a educação é uma unidade, heterogenia e complexa. Assim, fica evidente que todos os alunos, típicos e atípicos, são responsabilidade de toda a comunidade escolar. Toda a equipe escolar deve se envolver no acolhimento e no processo de aprendizagem dos alunos-público da Educação Especial.

A Educação Inclusiva, segundo Bueno (2009), foi incorporada como política de Estado não somente pelo Governo Federal, mas também para a maioria dos municípios do Brasil. Assim, torna-se evidente o progresso na garantia dos direitos educacionais destes(as) estudantes. No entanto, para Matos e Mendes (2014), para assegurar a permanência dos(as) estudantes PAEE nas escolas comuns, é necessário a formação continuada para os professores, o estabelecimento de uma relação família-escola e a convivência com a diversidade.

Para Omote (2018), a convivência com a diversidade e o desenvolvimento de recursos são primordiais para uma Educação Inclusiva. Segundo o autor:

Dois princípios norteadores podem ser fundamentais para a progressiva e interminável inclusão: (1) o desenvolvimento de recursos – materiais e procedimentos – precisa levar rigorosamente em consideração as

necessidades e as características da ampla diversidade de usuários possíveis, já referido outrora por *desenvolvimento inclusivo*; e (2) a compreensão e a vivência de que a existência de diferenças, quaisquer que sejam elas, são de domínio de toda a comunidade, que deve assumir a responsabilidade integral para ocupar-se delas e incorporá-las no seu cotidiano de modo produtivo para todas as partes. (OMOTE, 2018, p. 28)

Mesmo à luz de todas essas legislações, os(as) estudantes ainda enfrentam muitas dificuldades. Glat (2018) afirma que as pessoas não discutem mais a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, pois as matrículas são garantidas. Entretanto, a inclusão desses(as) estudantes em escolas comuns ainda é desafiadora, principalmente, quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Mendes (2006), no Brasil existem pesquisadores, familiares e ativistas que defendem a inclusão total e outros que defendem a inclusão em processo. Para aqueles que defendem a inclusão total, a escolarização seria, prioritariamente, para que a criança estabelecesse vínculos de amizade, para desenvolver habilidades de socialização e para desconstruir a ideia de não educáveis. Acreditam que os estudantes-público da Educação Especial devem estudar, exclusivamente, em escola comum e que para trabalhar com a diversidade e especificidade dessas crianças, a escola deve se reinventar. Para Mantoan (2011), a inclusão escolar deve ter como agente principal a própria escola e não o aluno com deficiência. Para a autora, os professores não necessitam de uma capacitação anterior ao recebimento de alunos com deficiência. Ela afirma que os professores já sabem como ensinar.

Já para aqueles que defendem a inclusão em processo, a escola deve propiciar recursos para que o aluno desenvolva habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, dentro e fora da escola. Autores como Mendes (2006), Ribeiro (2006), Glat e Blanco (2013) e Pletsch (2014) são defensores da ideia da inclusão em processo e indicam ser necessário ter cautela nesse processo, principalmente, quanto aos(às) estudantes com comprometimento grave em seu desenvolvimento, e também falam sobre a importância de se realizar uma avaliação criteriosa do aproveitamento desse alunado dentro da escola. Defendem as escolas especializadas para aqueles alunos cujos déficits os impeçam de terem um desenvolvimento pleno de suas habilidades, além de compartilharem da ideia de que a inclusão escolar deve ser avaliada não apenas pelo acesso à escola.

Mendes; Vilaronga e Zerbato (2014) indicam que os alunos da Educação Especial estão apenas convivendo com colegas dentro da sala de aula. O atendimento educacional especializado, na prática, tem se referido apenas à Sala de Recursos Multifuncionais (BRAUN; MARIN, 2016), e outros recursos da Educação Especial não têm chegado à sala de aula (BARBOSA; FUMES, 2018). Dessa maneira, as dúvidas sobre a aprendizagem desses(as) estudantes e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas nas escolas vêm sendo discutidas por vários autores. O acesso ao ensino e aprendizagem ainda não é uma realidade (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017). Esses autores evidenciam a falta de estratégias e de recursos adequados para o acesso aos currículos escolares e afirmam que para se efetivar a inclusão desses(as) estudantes, se fazem imprescindíveis a diversificação e a flexibilização curricular.

“O insucesso escolar não é simplesmente uma consequência da deficiência ou de características do aluno, mas resultado de um fracasso do processo do sistema escolar como metodologia inadequada e currículo fechado”. (GLAT; BLANCO, 2013). Sendo assim, as práticas utilizadas pelos professores não estão ensinando esses(as) estudantes. Portanto, entende-se que a inclusão escolar desses(as) estudantes com deficiência já acontece, pois, esses(as) estão tendo acesso às escolas, mas a grande preocupação é em relação à aprendizagem dessas crianças. Barbosa (2014, p. 60) evidencia que “Os serviços que poderiam ser ofertados para um melhor atendimento ao estudante com TEA em ambiente de escola regular dizem respeito aos processos colaborativos na escola, sendo estes: parceria colaborativa, ensino colaborativo/coensino, parceria com outros profissionais.”

O ensino colaborativo propõe a parceria entre o professor de educação especial e o professor comum (MENDES; VILARONGA e ZERBATO, 2014). Nesse modelo, também chamado de coensino, é feita uma parceria entre o professor da sala de aula e o professor do AEE, em que não tem hierarquia, e várias estratégias podem ser utilizadas, tanto na organização física da sala quanto na divisão de tarefas entre os professores, para oportunizar o aprendizado de todos em sala de aula. Outro modelo utilizado e que vem demonstrando bons resultados é o de consultoria colaborativa. “Ela é definida como uma parceria, não hierárquica, entre o consultor e o consultante que juntos unem esforços para atuar de maneira assertiva no desenvolvimento do aluno” (SILVA; MENDES, 2012, p. 56). O psicólogo, ou outro profissional especializado, atuando como consultor colaborativo nas escolas, pode auxiliar o

professor regente no planejamento de atividades acadêmicas como o ensino de habilidade de leitura e matemática (BENITEZ; DOMENICONI, 2016) e a redução de comportamentos inadequados (SILVA; MENDES, 2012)

Na escola regular, a equipe docente deve a todo momento realizar o planejamento, ensino e avaliação. E esses devem ter relação direta para com todos os estudantes, inclusive para os que possuem o TEA. No que diz respeito ao planejamento, a escola regular brasileira possui direcionamentos e diretrizes para a construção do planejamento em âmbito de currículo geral. Quanto ao estudante público-alvo da educação especial, há o plano do AEE que se configura “[...] como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2011, p. 1). Esse plano é restrito ao fazer docente do professor do AEE. Não há em ambiente de escola regular brasileira um planejamento que responda às necessidades educativas dos estudantes público-alvo da educação especial de forma integral, que envolva o que deve ser ensinado em contexto de sala de aula comum, de SRM, na Educação Física escolar e demais disciplinas e serviços que integram o currículo comum. Estudiosos de diversos estados brasileiros têm se dedicado em buscar uma alternativa viável para o planejamento escolar desses(as) estudantes (PEREIRA, 2014a; AVILA, 2015; SCHMIDT *et al.*, 2016; RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017). Um desses estudos corresponde à construção de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que se constitui como um recurso pedagógico centrado nas necessidades do estudante, sendo norteador do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando sucesso das ações docentes. O PEI ainda não é utilizado em larga escala em nível de Brasil, sendo que fornece uma forma de organização e auxilia no desenvolvimento educacional (TANNUS-VALADÃO, 2013). Inúmeros estudos que abordam a educação escolar para pessoas com TEA explicitam o planejamento individual como algo de real importância no ambiente escolar (GOMES; MENDES, 2010; PEREIRA, 2014a; SCHMIDT *et al.*, 2016; RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017).

Considerando, especificamente, a inclusão escolar de estudantes com TEA, autores apontam o aumento de matrículas após a promulgação da Lei Berenice Piana (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; SANTOS; ELIAS, 2018). Santos e Elias (2018) constataram um aumento crescente no percentual de matrículas de alunos com TEA entre os anos de 2009 a 2016. Porém, estudos apontam que esses alunos não

chegam ao Ensino Médio, como demonstrado nas pesquisas de Lima e Laplane (2016) e de Santos e Elias (2018); as matrículas de alunos com TEA vem aumentando a cada ano, mas somente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em algumas pesquisas realizadas, notou-se a intenção dos professores em atuar com seus(as) estudantes com TEA, criando práticas pedagógicas para intervenção. Entretanto, as intervenções são pouco consistentes, com alta variação nos objetivos e permeadas pelo insucesso, gerador de angústias aos professores. Para Faria (2018), apesar de os professores conhecerem o autismo e de concordarem com as Práticas Baseadas em Evidência, eles não a utilizam. Porém, para Schmidt et al. (2016), o uso de práticas pouco efetivas se dá pela falta de conhecimento dos professores.

Azevedo (2017) pesquisou sobre as práticas pedagógicas dos professores utilizadas com alunos com autismo, e concluiu que “[...] essas estratégias parecem ter sido insuficientes para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas/acadêmicas, sociocomunicativas e de solução de comportamentos disruptivos de alunos com TEA.” (AZEVEDO, 2017, p.134).

Alguns autores acreditam nas adequações curriculares para romper barreiras quanto ao aprendizado. Segundo Pletsch (2014), a implementação das adaptações curriculares é necessária para que todos os alunos participem das atividades escolares. Oliveira e Machado (2007) apontam que as adaptações respeitam o ritmo de cada aluno e suas habilidades individuais. Para Fernandes; Antunes e Glat (2013), a construção de espaços escolares acessíveis é primordial na educação inclusiva, e acreditam em estratégias de ensino diferenciadas, uso de tecnologia assistiva e condições para o acesso ao currículo.

Para Tomlinson (2008), é importante que os professores planejem suas aulas, levando em consideração três aspectos. Primeiro, o professor elabora uma atividade que esteja em sintonia com as possibilidades de respostas do aluno. O segundo fator refere-se ao interesse do aluno e ao seu envolvimento com o aprendizado, ou seja, conhecer os interesses e atuar em sua motivação. O terceiro ponto é a identificação do perfil de aprendizagem do aluno, ou seja, reconhecer a maneira individual com a qual o aprendizado do aluno é mais beneficiado.

Aliado à proposta de ensino diferenciado, encontra-se o conceito de Desenho Universal da Aprendizagem (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017). Os autores

apontam que os alunos PAEE podem se beneficiar com o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), uma vez que ele propõe o acesso ao currículo geral. O DUA considera a diversidade dos alunos desde o início do planejamento das aulas. Entretanto, Rodrigues; Mesquita; Castro (2018) questionam como seria implementá-lo numa escola com currículo rígido e indicam que com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, as práticas pedagógicas ficaram mais inflexíveis.

Para contemplar um ensino personalizado, que atenda a diversidade dos alunos, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é colocado como um instrumento norteador. O PDI ou Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento escolar do(a) estudante, focado em suas potencialidades e especificidades e que objetiva garantir os resultados esperados em sua escolarização. Para Tannus-Valadão e Mendes (2018), o PEI promove o processo de ensino e aprendizagem, possibilita o planejamento especificado e estruturado de atividades pedagógicas, e também permite o registro das necessidades e dos recursos a serem utilizados com os alunos. Para elaborar o PEI é necessária a realização de várias avaliações detalhadas das habilidades e dificuldades do aluno, que permitirão o estabelecimento de um norte e, depois, o acompanhamento e o desenvolvimento do aluno.

Em alguns países norte-americanos é indicado que o ensino em ambiente de escola pública regular para estudantes com TEA deve ser de base comportamental por meio do ensino estruturado e da abordagem do TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) (MONTE; SANTOS, 2004; HO, 2013). O TEACCH trabalha com comportamentos de forma operacional, indica que para desenvolver o aprendizado da pessoa com TEA, o espaço físico seja organizado, as atividades devem ser estruturadas, utilizando materiais concretos e visuais, em que o(a) professor(a) deve sempre dar atenção especial ao ambiente social e de aprendizagem. (WILLIAMS; WRIGHT, 2008; D'ANTINO; VINIC, 2011; HO, 2013).

No entanto, alguns autores fazem crítica ao condicionamento do comportamento, pois, com Lima (2012), acredita-se que esse comportamento condicionado não estimula a espontaneidade da pessoa e a convivência em sociedade e, ainda, quando as pessoas com TEA são expostas a ambientes pouco estruturados apresentam grandes dificuldades.

A percepção parental em relação à escolarização de crianças com TEA também vem sendo ouvida. O envolvimento entre família e escola para a promoção de uma inclusão escolar mais efetiva vem recebendo apoio na literatura (LEMOS *et al.*, 2016; VARGAS; SCHMIDT, 2017). Para esses autores, a aproximação da família, como parceira da escola, no processo educacional, contribui para a adaptação e para o aprendizado dos estudantes com TEA.

Os conhecimentos psicopedagógicos e psicoeducacionais trouxeram saberes da área da psicologia e desenvolvimento humano, sobressaindo à área médica, o que potencializou a interação social e o desenvolvimento educacional das pessoas com TEA, enfatizando o desenvolvimento social e intelectual. Os movimentos sociais, como a luta de pais e/ou responsáveis para que os direitos sociais das pessoas com TEA fossem concretizados, buscaram o respaldo legal por meio da criação e efetivação de leis. Nos movimentos sociais há a exposição da abordagem social da deficiência, em que as pessoas com TEA buscam ser respeitadas em suas potencialidades e especificidades.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 As pessoas com TEA e os movimentos sociais

Os movimentos sociais no Brasil relacionados às pessoas com TEA foram formados em sua maioria por familiares e datou, posteriori as outras associações, a partir de 1983 (SZABO, 2005). Segundo alguns autores, os pais de crianças com TEA se reuniram em grupos para lutar pelos direitos de seus filhos (CRUZ, 2008; SERRA, 2008; GRINKER, 2010; DONVAN; ZUCKER, 2017). Em sua dissertação, Nunes (2014) coloca que os anos de 2009 a 2012 foram muito importantes para as pessoas com TEA no Brasil, pois “a tomada da deficiência como instrumento político identitário caracterizou, assim, novos rumos da luta por direitos” (NUNES, 2014, p. 7). Luta essa realizada principalmente por grupos de pais/mães/familiares de pessoas com TEA que lutaram por direitos e até mesmo pelo acesso e permanência de qualidade em escolas regulares e em outros ambientes da sociedade. O surgimento dos movimentos sociais para a demanda das minorias, durante a história, foi constituído por grupos de pais/familiares para a luta por direitos, assim como Berenice Piana e Ulisses da Costa Batista, que são pais de pessoas com TEA, lutaram pela aprovação da legislação federal. Segundo Nunes (2014, p. 58) a “Berenice é mãe de Dayan, um rapaz de 20 anos, autista, costuma ser nomeada em eventos e audiências como ‘mãe guerreira’, ‘lutadora’ e ‘desbravadora’ devido a sua participação no movimento do autismo em âmbito nacional”. Em seu livro, Ulisses da Costa Batista escreve que “esta mãe lutou como alguém que luta pela vida de seus filhos. Foi várias vezes a Brasília representando a todos nós, pais e familiares para defender o texto original que havíamos redigido [...] investindo sua vida nesse ideal” (COSTA, 2013, p.111). O movimento não para e, recentemente, foram sancionadas novas leis, como exemplo, a Lei nº 13.438 de 26 de abril de 2017, que altera o inciso da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), em que o SUS tem a obrigação de realizar um protocolo de

avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. “§ 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico” (BRASIL, 2017).

Na cidade de Franca-SP existe a APAAF (Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Franca) fundada em março de 2017 e formada por pais de pessoas com TEA. Essa associação luta para que os direitos das pessoas com TEA sejam garantidos e efetivados. Quando a família se depara com o diagnóstico de TEA de um filho, muitas vezes, fica perdida e não sabe como auxiliar a criança em seu desenvolvimento; por isso, inúmeros pais se organizam com outros, formando associações. Mãe de um adulto com TEA, Cruz (2008), organizou-se com outros pais e juntos formaram associações, buscando conhecimentos sobre o TEA e sobre seus direitos, construindo uma rede para os cuidados dos filhos. A autora declarou que “faz parte de movimentos sociais que lutaram pelo direito à integração social dos autistas e pela oferta de serviços especializados destinados a eles.” (CRUZ, 2008, p. 11). Em um estudo realizado por Nunes (2014), observa-se que pais e responsáveis de pessoas com TEA, como o caso de Cruz (2008), Grinker (2010), Marcelino (2010) e outros, tiveram que ocupar um papel atuante na sociedade na luta pelos direitos de seus filhos e, com isso, uniram-se e criaram associações.

A APAAF (Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Franca) buscou inspiração em outras associações que já existem no Brasil há alguns anos, como a Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) de São Paulo que foi fundada em 1983. Alguns anos depois, foi criada a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), em 1988, que congregou as diversas associações em uma única associação de abrangência nacional (MELLO, 2013), mas cada uma destas associações possui a sua autonomia. Os associados da ABRA são pais de pessoas com autismo e em cada região do país tem representação nela. Nunes e Ortega (2016) explicam que a ABRA não possui fins lucrativos e possui representação nos Conselhos seguintes: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), Conselho Nacional de Saúde (CNS) e no Conselho da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE).

Cruz (2008), antiga presidente da ABRA e atuante da CORDE, ressalta o quanto foi longa e difícil a luta para que direitos com educação e saúde fossem cumpridos. As reivindicações das famílias ainda são muitas e estão relacionadas a várias questões como: protocolo médico para o diagnóstico do TEA e construção de centros de reabilitação com profissionais qualificados para o atendimento. A busca de ações não se refere somente às crianças e aos adolescentes, mas também aos adultos com TEA. Como menciona Cruz (2008, p.14), no que diz respeito às pessoas com TEA na idade adulta, há entraves acontecendo no Brasil e em diversas partes do mundo quanto às residências inclusivas, pois existem dificuldades em se conseguir residências inclusivas para adultos com TEA, mesmo já sendo previstas na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e na Lei Brasileira de Inclusão, como segue: na Política Nacional é mencionado o direito quanto “à moradia, inclusive à residência protegida” (BRASIL, 2012a). E a LBI conceitua residências inclusivas como:

[...] unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos. (BRASIL, 2015a).

Sendo assim, os pais e responsáveis lutam incessantemente para que os direitos às pessoas com TEA se concretizem no cotidiano da vida diária. Como menciona Grinker (2010, p. 30), “muitos pais ainda lutam para encontrar lugares apropriados para o filho autista. Brigam com sistemas de educação, valem-se de advogados, registram queixas e processam legalmente instituições envolvidas”

Em seu estudo, Tibyriça (2017) afirmou que em inúmeras batalhas judiciais relacionadas à garantia dos direitos em saúde e educação, consegue-se aprovação do judiciário. Contudo, segundo a autora, ainda existe a necessidade da ampliação dos conhecimentos legais pelos juristas no que se refere à legislação brasileira sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva em escolas regulares. Para os pais de filhos com TEA a luta é árdua e contínua. Grinker (2010), estudioso, antropólogo e pai de uma criança com TEA, escreveu um livro sobre as questões culturais relacionadas ao TEA em diversas partes do mundo. E em várias histórias o autor revela a luta

cotidiana de pais e de responsáveis de pessoas com TEA para que seus filhos consigam ter acesso à vida em sociedade. Ele cita em seu livro várias lutas como: ação judicial para atendimentos de saúde e para diagnósticos médicos, para matricular os filhos nas escolas regulares, para atendimento educacional especializado, entre outros. Donvan e Zucker (2017, p. 514) explicitam que:

[...] durante quarenta anos, a partir da década de 1960, o trabalho de apoio ao autismo foi uma missão quase inteiramente por mães e pais dedicados a melhorar o mundo para seus filhos. Eram deles as vozes que se ouviam, falando por gente que não podia falar por si. Em nome dos filhos, eles mudaram o mundo.

A partir de 1993, as próprias pessoas com TEA iniciaram um movimento social chamado neurodiversidade, em que começaram a se expressar sobre suas lutas. Uma dessas lutas foi em relação ao respeito da condição de ser humano que possui o transtorno. Segundo Donvan e Zucker (2017, p. 559), “o movimento da neurodiversidade afirma que ter o TEA é apenas uma maneira de ser humano e afirma enfaticamente “não chorem por nós” como lema para aqueles que veem na condição do transtorno algo negativo, que necessita ser curado e erradicado da sociedade”. Existe um embate entre as pessoas que realizam movimentos extremistas em busca da cura para o TEA e o grupo da neurodiversidade. Sobre esses conflitos, Ortega (2009, p. 71) explica que:

[...] os grupos de pais e profissionais dizem que a maioria dos autistas, especialmente as crianças, não tem condições de saber qual é a decisão correta, e que as vozes do movimento [neurodiversidade] são de indivíduos que não deveriam ser considerados autistas, pois, eles estão no extremo mais funcional do espectro do transtorno, beirando a ‘normalidade’, uma situação muito diferente vivenciada pela maioria das crianças autistas. Os conflitos entre o grupo da neurodiversidade e os movimentos que defendem a descoberta da cura para o TEA são muito acirrados. As famílias que desde 1960 lutam pela visibilidade em relação ao TEA, a prescrição e o cumprimento de direitos temem que os direitos adquiridos sejam prejudicados, pois o movimento da neurodiversidade estabelece o aceite quanto a sua condição. O grupo se revela contra algumas formas de tratamento e terapias utilizadas para as pessoas com TEA. Como alguns em que participaram no decorrer de sua vida e se sentiram prejudicados, como exemplo algumas práticas da abordagem comportamentais, quelação e utilização de determinados medicamentos.

De acordo com Donvan e Zucker (2017, p. 43), “a quelação é um procedimento de terapia alternativa no tratamento do TEA, no qual a pessoa recebia doses de substâncias que removiam os metais pesados e acumulados do corpo. Esse

tratamento com quelato possuía efeitos colaterais tóxicos e, em casos raros, podia causar a morte do indivíduo”. Em relação aos questionamentos sobre o fato de a pessoa possuir ou não o TEA, é algo bem complexo, pois o diagnóstico é clínico, realizado por médicos e, em alguns casos, com o auxílio de uma equipe multidisciplinar, e a partir do DSM-5 e do CID-11, não existem mais as subdivisões que antes existiam no autismo, como, por exemplo, a Síndrome de Asperger, que antes era apresentada como a forma mais leve do transtorno. Todas as nomeações anteriores foram unificadas em uma única classificação: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, não há como expor quem teria ou não o TEA. Como confirma Ortega (2009), os diagnósticos são clínicos e as pessoas que participam do movimento neurodiversidade possuem essa indicação médica. Em estudos relacionados às pessoas com deficiência, Vygotsky (1983; 1984), em sua teoria, explica sobre os mecanismos da compensação que estão presentes nas pessoas que possuem alguma deficiência. Ele afirma que a pessoa pode ir além da deficiência que o seu corpo possui, que a compensação nos remete às potencialidades e a forma como conseguem se desenvolver, utilizando não apenas os aspectos biológicos, mas também os sociais e culturais.

2.2. O processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA

Sabe-se que nas escolas públicas brasileiras existem muitas dificuldades no ensino de pessoas com deficiência, mas encontramos na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2001) dicas de ações para os professores. As pesquisas apontam que é necessário adotar novas práticas pedagógicas e que o ensino tradicional possui inúmeras debilidades quando relacionado às peculiaridades desse público (SERRA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; LIMA, 2012; SCHMIDT, *et al.*, 2016; DONVAN; ZUCKER, 2017).

As práticas pedagógicas utilizadas para o ensino de estudantes com TEA têm sido o foco de diversos autores que buscam encontrar formas para desenvolver a aprendizagem desse público (CUNHA, 2010; GOMES; MENDES, 2010; CHIOTE, 2011; GOMES, 2011; LIMA, 2012; CUNHA, 2013; PEREIRA *et al.*, 2015; SCHMIDT, *et al.*, 2016). Todos esses autores enfatizam que as práticas pedagógicas devem focar nas potencialidades da pessoa e não nas necessidades que ela demanda. Esses

estudiosos afirmam que não existe uma maneira única de se ensinar crianças com TEA, pois há uma grande diversidade de características dentro do espectro. Assim, faz-se necessário conhecer a criança e traçar metas e estratégias para ela, de forma individualizada. Esse trabalho não é fácil, mas existem publicações que podem ajudar os(as) professores(as) na tarefa de ensinar o(as)s estudantes com TEA, como as de Cunha (2010); Gomes e Mendes (2010); Chiote (2011); Gomes (2011); Lima (2012); Cunha (2013); Gomes (2015); Pereira *et al.* (2015). Esses estudiosos afirmaram que a maioria das dificuldades dos(as) estudantes com TEA se relaciona com as características do próprio transtorno como: dificuldades nas habilidades sociais, dificuldades na interação social, dificuldades na comunicação e na presença de movimentos estereotipados e repetitivos. Os autores observam também que existem muitas dificuldades para que essa criança consiga permanecer no ambiente escolar como: elas gostam muito de uma rotina fixa, não gostam de mudanças, muitos possuem hipersensibilidade a cheiros e barulhos, alguns também podem apresentar dificuldades em abstrair e não entendem metáforas, analogias. Por isso, é preciso planejar estratégias que levem em conta as especificidades desses estudantes e que consigam auxiliar no desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas. Como afirma Lima, “a intervenção deve ser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências acadêmicas.” (LIMA, 2012, p. 41).

O ensino para as crianças com TEA deve conter a elaboração de planejamento antecipado, flexibilização curricular e de atividades, o uso de elementos lúdicos e a utilização de pistas visuais e materiais concretos. Guareschi e Naujorks (2016, p. 619), relatam que “em sua prática pedagógica, os professores precisam criar, no dia a dia da escola, estratégias para ensinar os alunos com autismo que não estão previstas em métodos fechados, completos.”

Barbosa (2014), Pereira e Silva (2015) e Schmidt (2016) trazem alguns exemplos de como pode ser o ensino para os(as) estudantes com TEA e algumas estratégias que podem colaborar com a aprendizagem dessas crianças. Como as pessoas com TEA possuem dificuldade na abstração, a explicação apenas de forma oral não seria adequada, então, sugere-se a utilização de recursos concretos e pistas visuais, como imagens e figuras. Dessa maneira, o professor poderá propor aulas mais dinâmicas, utilizando desenhos, e vários instrumentos para desenhar como a

lousa, a cartolina, o computador para projetar. A contação de histórias também é um recurso que funciona bastante, principalmente se o(a) professor(a) usar objetos concretos para ilustrar a história enquanto conta, como fantoches, chapéu, peruca, objetos, brinquedos. O professor também pode utilizar materiais concretos como massinha, palitos, letras e números em EVA. E visto que essas crianças têm dificuldade em compreender as metáforas, os professores devem trabalhar com frases que os estudantes compreendam (PASSERINO, 2005; BARBOSA, 2014; PEREIRA; BARBOSA; SILVA, 2015; GRANDIN; PANEK, 2016; SCHMIDT, *et al.*, 2016). Dessa maneira, como afirma Vygotsky (2009; 2010), o concreto deve ser usado como estratégia para estimular o aprendizado dos conhecimentos abstratos.

Uma outra estratégia que deve ser utilizada pelos professores seria dividir as atividades em partes menores e apresentá-las uma de cada vez. Quando é apresentada uma tarefa por vez o(a) estudante com TEA tem a possibilidade de obter um melhor desempenho. Se o(a) estudante for exposto a muitas informações ao mesmo tempo, mesmo que as atividades estejam adaptadas, ele pode ficar confuso. Outra possibilidade é o trabalho com duplas produtivas, em que um estudante auxilia o outro, mas o professor precisa planejar previamente as crianças que farão parte dessa dupla e qual o objetivo que deseja alcançar com ela, também precisa assessorar as duplas na realização das tarefas. “[...] ensinar pessoas com autismo exige planejamento, organização, técnica, delicadeza e persistência” (GOMES, 2015, p. 126). Estudos como o de Barbosa (2014) mostram que os estudantes com TEA apresentam facilidade e interesse quanto ao manejo e atenção voluntária na utilização de softwares e aparelhos tecnológicos. Sendo assim, existe também a possibilidade de uso de softwares e das tecnologias assistivas. Em uma perspectiva sócio-histórica, Passerino (2005) usou como ferramenta um ambiente digital para estimular competências acadêmicas em crianças com TEA. Nesse estudo, a utilização do ambiente digital, concomitantemente com a mediação pedagógica do professor, possibilitou o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, havendo também aumento nas interações, por intermédio do computador.

A mediação do professor aparece como algo recorrente nas pesquisas com pessoas com TEA (SILVA; ALMEIDA, 2012; CHIOTE, 2013; BARBOSA, 2014). Todos os(as) estudantes com TEA ou com desenvolvimento típico necessitam de mediação pedagógica para auxiliar no processo de aprendizagem, o papel do professor é

imprescindível. As crianças com TEA têm potencial para aprender habilidades acadêmicas, relacionadas à leitura e à escrita, e habilidades de compreensão e estudos, como Chiang e Lin (2007) afirmam. Ainda, segundo Guareschi e Naujorks (2016, p.619), cabe ao professor “flexibilizar o currículo, os métodos e as estratégias de ensino estimulando o aprendizado de todos os(as) estudantes.” É importante ressaltar que além das atividades, também é necessário flexibilizar e adaptar as avaliações para os(as) estudantes com TEA. Lima (2012) apresenta como estratégia dividir a avaliação em partes, diminuindo o número de questões a serem apresentadas, também elaborar consignas mais claras e utilizar figuras e imagens, devido à dificuldade de abstração da criança com TEA. Além disso, é necessário ampliar o tempo para o(a) estudante realizar a avaliação e poderão ser utilizadas outras formas de avaliação, como a avaliação oral, a elaboração de relatórios de desenvolvimento e a construção de portfólio utilizando fotos e vídeos da criança.

2.3. Algumas práticas pedagógicas e recursos utilizados com crianças com TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um Transtorno do Neurodesenvolvimento, conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5; APA, 2014). Segundo o Manual, o TEA é caracterizado por prejuízos com intensidades que vão de leve a grave e “somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas” (DSM-5, p.31; APA, 2014). Ainda, segundo o Manual:

[...] o Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (DSM-5, p.31; APA, 2014).

Sabe-se que as pessoas são únicas e cada uma tem suas diferentes potencialidades e dificuldades; assim, também acontece com as pessoas que possuem diagnóstico de TEA. As características do TEA podem se manifestar de formas e intensidades diferentes. A Associação Americana de Psiquiatria (APA), por meio do DSM-5, classificou as pessoas com autismo, de acordo com o nível de

autonomia que elas têm. Sendo assim, uma pessoa que está classificada no nível 1 tem uma maior autonomia do que uma pessoa que está no nível 3. Dessa forma, o DSM-5 apresenta em sua Tabela 2, na página 52, os níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista em relação à comunicação social e em comportamentos restritos e repetitivos. A seguir o que consta na tabela: *Transtornos do Neurodesenvolvimento. Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista. Nível de gravidade para a comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos:*

Nível 3: “Exigindo apoio muito substancial”: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. Nível 2: “Exigindo apoio substancial”: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. Nível 1: “Exigindo apoio”: Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência” (DSM-5, p.52; APA, 2014).

Desta forma, as crianças com TEA apresentam essas características do transtorno e devem ser respeitadas em suas especificidades e singularidades em seu processo de desenvolvimento e também no processo de ensino e aprendizagem. A seguir serão apresentadas algumas práticas e recursos que alguns autores consideram inclusivos e adequados para a efetivação da aprendizagem de crianças com TEA:

Segundo Bosa (2006, p. 49), “crianças com grande déficit em sua habilidade de comunicação verbal podem requerer alguma forma de comunicação alternativa. A escolha apropriada do sistema depende das habilidades da criança e do grau de comprometimento”. “O PECS (*Picture Exchange Communication System*) é um exemplo de como uma criança pode exercer um papel ativo utilizando velcro ou adesivos para indicar o início, alterações ou final das atividades” (BONDY, 1995, p. 311-334, *apud* BOSA, 2006, p.47). A seguir, exemplos de PECS:

Figura 7 – PECS chaveiro



Fonte: PECS-Desvendando o autismo. <https://sites.google.com/site/desvendandooautismo/pecs>

Descrição da Figura 7: Imagens de objetos, pessoas e cenas do cotidiano que foram impressas em uma folha de papel, plastificadas e recortadas em pequenos retângulos. Cada uma possui um furo em sua base inferior. Todas foram agrupadas em uma argola de metal, compondo um chaveiro.

Bosa afirma que o Sistema de Comunicação Alternativa auxilia e facilita a comunicação e a compreensão das crianças com TEA. “[...] este sistema facilita tanto a comunicação quanto a compreensão, quando se estabelece a associação entre a atividade/símbolos.” (BOSA, 2006, p. 47).

Figura 8 – Prancha de comunicação



Fonte: www.maisqueespecial.blogspot.com

Descrição da Figura 8: Um modelo de Prancha de Comunicação com símbolos que foram retirados de um software que se é utilizado especificamente para a construção desse tipo de material.

Com as pranchas de comunicação as crianças se comunicam apontando na figura/símbolo que representa o objeto de desejo ou a ação que elas querem realizar; aquelas que são verbais, além de apontar, depois repetem o que foi apontado. Segundo Bosa, 2006:

[...] em contraste com as preocupações dos pais sobre o perigo de que os sinais e fotos diminuam a motivação para o desenvolvimento da fala, até agora não há evidência de que isso possa ocorrer. Pelo contrário, aponta-se que, ao focar em formas alternativas de comunicação, as crianças podem ser encorajadas a utilizar a fala (BOSA, 2006, p.48).

O programa TEACCH é recomendado como um recurso facilitador para a aprendizagem de crianças com TEA. Como afirma Bosa (2006, p.49), “outro sistema de instrução com base visual é o programa educacional TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related communication Handicapped Children*)”. Ainda, segundo a autora, o TEACCH:

[...] é um programa altamente estruturado que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e reduzir comportamentos inapropriados. Áreas e recipientes de cores diferentes são utilizados para instruir as crianças sobre, por exemplo, o lugar apropriado para elas estarem em certo momento e qual a correspondente sequência de atividades, durante o dia, na escola. (BOSA, 2006, p.49)

Os estudos sobre programas de ensino tais como o TEACCH, “demonstram a importância da organização do ambiente, do uso de pistas visuais e o trabalho com

base nas habilidades prévias da criança em vez de focar na tentativa de superar os principais déficits do Autismo” (KANNER, 1943, p. *apud* BOSA, 2006, p. 49). A seguir, alguns exemplos de atividades que contemplam o programa TEACCH.

Figura 9 – Pareamento de imagens



Fonte: www.apoioautista.com.br

Descrição da Figura 9: Uma base de papelão, dividida em duas partes por fitas coloridas. Do lado esquerdo contém cinco figuras de objetos e animais colocadas de forma aleatória e uma flecha feita com a fita colorida indicando para o lado direito. No outro lado, lados direito contendo as mesmas cinco figuras dos objetos e animais coladas em uma sequência e na frente dessas figuras estão fixados velcros. A criança deverá fazer o pareamento das figuras e colocá-las em frente à figura correspondente.

Desse modo, o professor precisa preparar as atividades de maneira que fiquem visualmente organizadas. Fonseca e Ciola (2016) sugerem que o material seja dividido em área de armazenamento e área de execução, sendo a área de armazenamento o local onde ficam os estímulos móveis (como letras, números, figuras), os quais serão transferidos para a área de execução, onde será realizada a tarefa.

Assim, a área de armazenamento poderá ficar à esquerda da folha e a área de execução ficar do lado direito. Veja alguns exemplos:

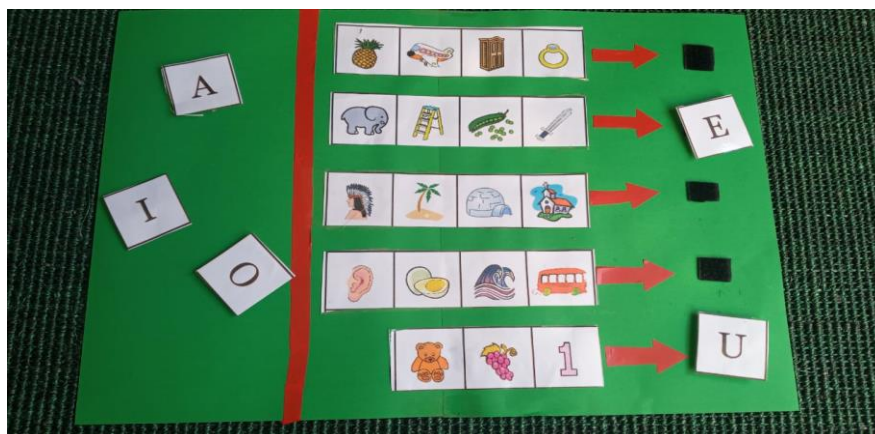
Figura 10 – Trabalhando com o nome



Fonte: Material elaborado pelas professoras da Educação Especial da Rede Municipal de Franca

Descrição da Figura 10: Trabalhando com o nome. Do lado esquerdo da folha, na área de armazenamento, tem um pote transparente com as letras do nome da criança recortadas em pequenos quadrados, dispostas de forma aleatória. No lado direito da folha, na área de execução, contém o nome da criança que está colado na ordem correta e embaixo de cada letra tem uma flecha indicando um quadrado com velcro. A criança deverá fazer o pareamento e colar as letras no lugar certo, formando o seu nome.

Figura 11– Letras iniciais



Fonte: Material elaborado pelas professoras da Educação Especial da Rede Municipal de Franca

Descrição da Figura 11: Trabalhando com as vogais. Do lado esquerdo da folha, na área de armazenamento, foram colocadas as vogais, recortadas em pequenos quadrados, dispostas de forma aleatória. No lado direito da folha, na área de execução, contém imagens de objetos e animais que iniciam com as vogais, e ao lado de cada imagem tem uma flecha indicando um velcro. A criança deverá fazer o pareamento e colar as letras no lugar certo.

Figura 12 – Formando palavras



Fonte: Material elaborado pelas professoras da Educação Especial da Rede Municipal de Franca

Descrição da Figura 12: Formando palavras. Do lado esquerdo da folha, na área de armazenamento, tem um velcro com as sílabas que compõem as palavras, recortadas em pequenos quadrados, dispostas de forma aleatória. No lado direito da folha, na área de execução, contém imagens de objetos e a palavra completa escrita de forma correta ao lado da figura. Na parte superior às imagens, existe um espaço com velcro para a criança colar a sílaba correspondente. A criança deverá fazer o pareamento das cores das sílabas e colá-las no lugar certo, formando o nome das imagens.

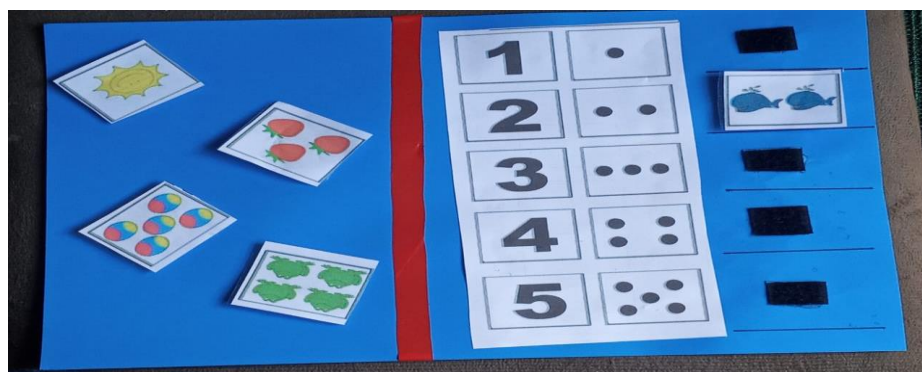
Figura 13 – Trabalhando com as cores



Fonte: Material elaborado pelas professoras da Educação Especial da Rede Municipal de Franca

Descrição da Figura 13: Trabalhando com as cores. Do lado esquerdo da folha, na área de armazenamento, tem um pote transparente com alguns objetos pequenos como tampinhas de garrafa, nas cores azul, amarelo e vermelho. No lado direito da folha, na área de execução, contém tampas redondas e grandes nas cores azul, amarelo e vermelho. A criança deverá fazer o pareamento das cores e colocar os objetos que estão dentro do pote transparente sobre as tampas coloridas.

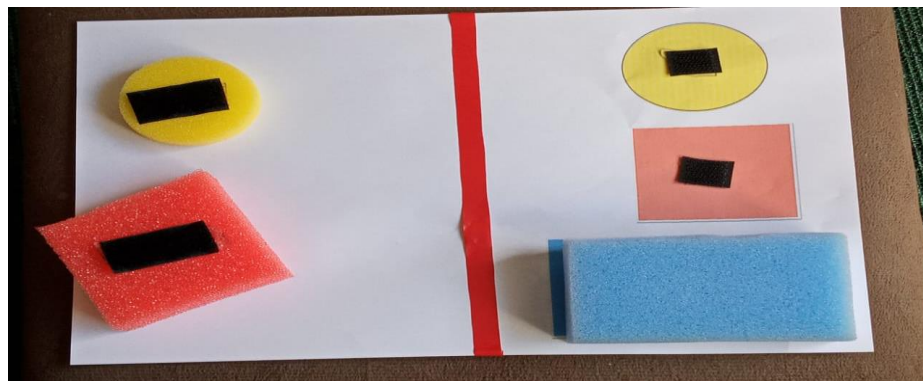
Figura 14 – Trabalhando com os números



Fonte: Material elaborado pelas professoras da Educação Especial da Rede Municipal de Franca

Descrição da Figura 14: Trabalhando com os números. Do lado esquerdo da folha, na área de armazenamento, foram colocadas imagens de objetos e animais com as quantidades de 1 a 5, recortadas em pequenos quadrados, dispostas de forma aleatória. No lado direito da folha, na área de execução, tem os numerais de 1 a 5 escritos e colados na ordem correta, na frente dos números têm pontinhos pretos indicando a quantidade. Na frente existe um espaço com velcro. A criança deverá fazer o pareamento e colar as figuras no lugar certo, fazendo a correspondência entre número e quantidade.

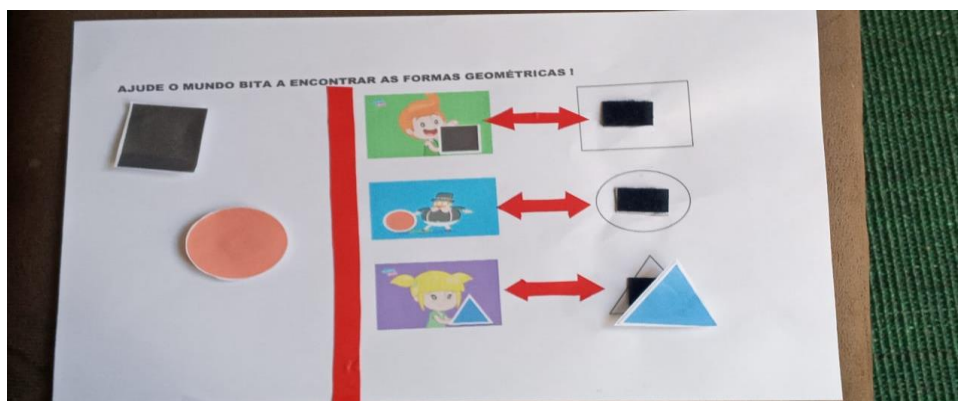
Figura 15 – Formas geométricas



Fonte: Material elaborado pelas professoras da Educação Especial da Rede Municipal de Franca

Descrição da Figura 15: Trabalhando com formas geométricas. Do lado esquerdo da folha, na área de armazenamento, tem esponjas coloridas recortadas nas formas geométricas: retângulo quadrado e círculo. No lado direito da folha, na área de execução, contém as imagens das figuras geométricas. A criança deverá fazer o pareamento das formas geométricas.

Figura 16 – Trabalhando formas geométricas com o Mundo Bita



Fonte: Material elaborado pelas professoras da Educação Especial da Rede Municipal de Franca

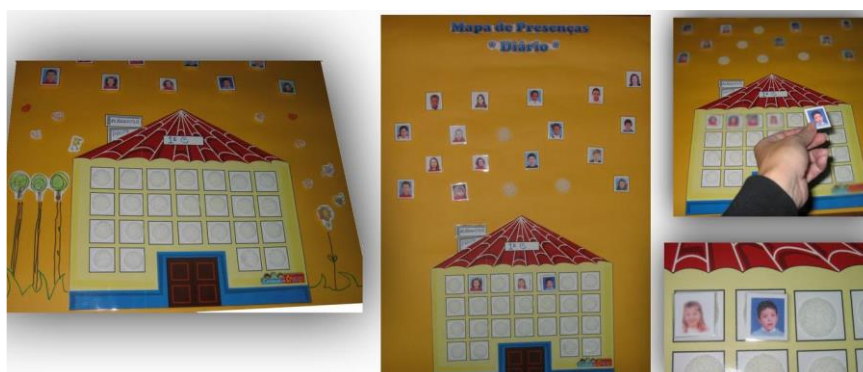
Descrição da Figura 16: Trabalhando com formas geométricas. Do lado esquerdo da folha, na área de armazenamento, têm figuras coloridas recortadas nas formas geométricas: triângulo, quadrado e círculo. No lado direito da folha, na área de execução, contém as imagens das figuras geométricas. A criança deverá fazer o pareamento das formas geométricas. Aqui foram utilizadas imagens do desenho que é o hiperfoco da criança.

Como podemos observar nessas imagens das atividades propostas aos(às) estudantes com TEA, todo o material foi preparado levando em consideração a

importância da organização, do uso de pistas visuais e o trabalho com base nas habilidades prévias e dos interesses da criança, o que facilita a sua aprendizagem.

Sabemos que a socialização e a interação da criança com TEA e os colegas é muito importante, então, a seguir, demonstra-se um exemplo de como o professor pode trabalhar para desenvolver essa habilidade:

Figura 17 – Colegas de classe



Fonte: www.aee2013andrea.blogspot.com

Para realizar essa atividade, o professor poderá utilizar uma tabela com as fotos dos colegas e falar o nome de cada um conforme for colocando.

Estudos mostram que a criança com autismo tem a necessidade de ter uma rotina diária, assim, fica mais segura e mais calma. A seguir um exemplo de como pode ser montado um quadro de rotina:

Figura 18 – Rotina semanal



Fonte: Caderno Pedagógico - Autismo, Prefeitura Municipal de Cabo Frio

Descrição da Figura 18: Quadro de rotina. Um quadro feito com cartolina, dividido em partes que representam os dias da semana. Em cada parte está colada uma tira de velcro em que a criança colocará imagens com os símbolos das atividades e ações que acontecerão naquele período.

Contudo, além dessas estratégias, outras questões devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com TEA. Segundo Bosa (2006, p.49):

[...] metáforas devem ser evitadas ou então explicadas, caso contrário podem causar muito sofrimento, como no exemplo: “Estou morrendo de fome”. Perguntas devem ser o mais simples e concisas possíveis, tentando reduzir a ambiguidade. Portanto, é melhor perguntar: “qual é o número do celular de sua mãe?” do que “por favor, você pode me dar o celular de sua mãe?” Para essa última questão, a criança autista pode responder “sim” e não fazer mais nada ou compreender que deve dar o aparelho para o solicitante.

Os estudos afirmam que o diagnóstico precoce de TEA e as intervenções imediatas favorecem o desenvolvimento da criança com TEA. “Atrasos desnecessários no diagnóstico têm implicações práticas importantes, já que o desenvolvimento de estratégias de comunicação efetivas, ainda que simples, em um estágio precoce da vida auxiliam a prevenir o comportamento disruptivo” (BOSA, 2006, p.52). A autora ressalta que um dos motivos, entre tantos, para haver a demora no fechamento do diagnóstico é a presença da ecolalia. “A ecolalia imediata é a repetição do que alguém acabou de dizer, ao passo que a ecolalia remota ou tardia são palavras, expressões ou mesmo diálogos tomados de outras pessoas ou dos meios de comunicação.” (HOWLIN, 1989, *apud* BOSA, 2006, p.49). Sendo assim, “um vocabulário amplo, copiado da fala dos adultos, por exemplo, pode ser entendido como um sinal de competência linguística e não como linguagem estereotipada e, desta forma, retardar o fechamento do diagnóstico real” (BOSA, 2006, p.49). A autora também comenta que:

[...] outras características especiais da linguagem no autismo são a inversão de pronomes, como na confusão entre eu-você, e as perguntas repetitivas. Esses comportamentos refletem as dificuldades das crianças em desenvolver um sentido do “eu” e do “eles”, a capacidade de se comunicar socialmente e de lidar com situações imprevisíveis” (BOSA, 2006, p.49).

“Os melhores preditores do desenvolvimento subsequente são tanto o nível de comunicação quanto as habilidades cognitivas durante os anos pré-escolares” (LORD; RUTTER, p. 166-230, *apud* BOSA 2006, p. 49). “Desta forma, há razões suficientes

para aumentar os esforços na identificação e intervenção para crianças com autismo, o mais precocemente possível” (HERNANDEZ, 2005, p.45, apud BOSA, 2006, p. 50). Portanto, podemos compreender que o fechamento do diagnóstico de forma precoce para início de intervenções imediatas e a utilização de práticas eficazes, além de serem um direito da criança com TEA, também são fundamentais para o seu desenvolvimento pleno.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, PROFESSORES REGENTES E FAMÍLIAS

Nesta seção apresentam-se as análises e reflexões constituídas durante o processo de entrevistas semiestruturadas com os(as) participantes da pesquisa.

As entrevistas foram organizadas partindo de categorias extraídas da fundamentação teórica que foram consideradas no contexto da análise de dados.

Segundo Moraes (2003):

No seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise (MORAES, 2003, p.197).

Deste modo, busca-se organizar elementos semelhantes a partir de categorizações, possibilitando a compreensão de reflexões que contribuam para as indicativas do problema de pesquisa.

A pesquisa de campo tratou do levantamento do perfil dos participantes. A equipe é composta por profissionais com expressivo tempo de experiência na educação. As professoras de Educação Especial apresentam em média 15 anos de trabalho e as professoras do ensino comum também apresentam uma média de 15 anos de trabalho. Pode-se notar que os(as) profissionais possuem muitos anos de experiência na educação pública, ou seja, não são profissionais despreparados, já passaram por muitas vivências dentro da escola.

Com as entrevistas foi possível perceber que as diretoras das escolas municipais (gestão administrativa), na grande maioria, estão muito ocupadas e ligadas aos assuntos burocráticos, documentações, recursos financeiros, uma multiplicidade de ações que, em conjunto, visam o andamento da escola. A equipe gestora (gestão pedagógica) está mais direcionada ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Para Boaventura (2008), essas áreas devem trabalhar interligadas para a promoção de ações mais democráticas.

No caso do(a) estudante com TEA, o laudo não deve ser considerado um empecilho para a aprendizagem. No entanto, vale esclarecer que o êxito dos alunos com deficiência não se relaciona apenas com o espaço escolar, mas com um conjunto de elementos que pode acarretar uma escolaridade bem sucedida, indo desde a detecção precoce da deficiência, a assistência, a orientação da família até a preparação dos professores (LAPLANE; BATISTA, 2008).

Uma questão explicitada pelas professoras da Educação Especial é que todos os(as) estudantes com deficiência são matriculados e recebidos nas escolas municipais, não podendo negar a vaga para a criança. Mas, segundo Silveira (2009), a escola ser acolhedora com o aluno com deficiência não significa que ela é inclusiva.

Outra questão levantada, como protocolo a ser seguido, é a necessidade de que a escola tenha o laudo da criança e, com o consentimento da família, o(a) aluno(a) é cadastrado(a) na Secretaria Escolar Digital (SED). O laudo médico está previsto na Nota Técnica nº 4 de 2014, como orientação quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Censo Escolar. Não se trata de um documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. Desta forma, o

direito da pessoa com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014b).

A Educação Inclusiva não deve ser somente para os(as) estudantes com deficiência, mas também para os demais a partir de suas diversidades. Caldas (2005), ao fazer uma análise crítica sobre o laudo e o processo de escolarização, evidencia que muitos(as) estudantes matriculados(as) em rede pública têm um rendimento escolar insatisfatório mediante a aprovação de procedimentos psicológicos com testes e laudos que corroboram o fracasso escolar. A escola não pode trabalhar apenas com aquilo que é cogitado pelo laudo médico, mas devem ser consideradas todas as potencialidades da criança.

Considerar apenas a socialização dos(as) estudantes não faz da escola uma escola inclusiva. Para alguns autores, incluir vai além de promover as relações sociais, é quando as escolas que estão aptas ao processo de ensino e aprendizagem permitem que todos os alunos possam ser atendidos em suas necessidades educacionais específicas, sendo essas temporárias ou permanentes (BOAVENTURA, 2008). Por sua vez, Mantoan (2003, p. 33) explica que para haver uma educação inclusiva, é necessário que “[...] a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas”.

Na pesquisa de campo, uma dificuldade mencionada pelas professoras nas entrevistas, no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, é a diversidade em sala de aula, que inclui não apenas aquelas crianças com diagnóstico de TEA, mas também crianças com outras questões como dificuldades de aprendizagem, transtornos como Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e até mesmo com outras deficiências, mas que ainda estão em processo de diagnóstico. E em relação as esses(as) estudantes, eles ainda não podem contar com o apoio necessário como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou com um professor de apoio pedagógico e isso dificulta o desenvolvimento dessas crianças, pois, esses aspectos são essenciais para um trabalho de inclusão efetivo. (ROPOLI *et al.*, 2010).

As professoras regentes também relatam que devido à pandemia muitas crianças ficaram prejudicadas, não receberam o estímulo necessário e estão com defasagem de aprendizagem. E essa grande diversidade em sala de aula e a falta de

apoio são dificuldades recorrentes, confirmadas pelas falas das professoras entrevistadas:

“É difícil porque existe uma diversidade muito grande dentro da sala, sabe? Não é somente ele que precisa da minha atenção. Eu tenho mais cinco crianças que necessitam de uma ajuda maior, que tenho que ficar ali do lado o tempo todo. E, às vezes, me sinto mal com isso, porque não consigo dar atenção a todos” (Maria).

“Eu tenho que dar uma explicação a mais pra ele. Ele precisa de um tempo maior, um tempo que a gente não tem, se não tiver um apoio nos ajudando.” (Isabela).

“Depois da pandemia as crianças voltaram com uma defasagem muito grande. Eu não culpo os pais, eles não são profissionais, não sabem como trabalhar com as crianças. Então, eles voltaram, praticamente com dois anos de atraso. Estou tendo que voltar habilidades de anos anteriores para trabalhar com eles. E, praticamente, cada um está em um nível diferente.” (Rafaela).

Com os relatos, nota-se a dificuldade das professoras em manejar e lidar com a diversidade em sala de aula, principalmente quando não podem contar com o auxílio do educador de apoio pedagógico para contribuir com os(as) estudantes que necessitam de mais atenção. E essas dificuldades ficaram ainda mais evidentes devido à pandemia do novo coronavírus que expôs com ênfase as fragilidades históricas dos sistemas educacionais. Sabe-se que essa não foi a primeira situação que afetou diretamente as possibilidades de aprendizagem dos(as) estudantes; as escolas já enfrentaram enchentes, situações de insegurança pública, greves, entre outros fatores que impediram o cumprimento do ano letivo. No entanto, a pandemia provocou um cenário inédito de isolamento social, com rápida transição para o ensino remoto e com um impacto enorme no aspecto emocional de milhões de estudantes, professores e famílias, além de insegurança, instabilidade financeira, problemas de saúde e perda de pessoas queridas. Sem dúvida, nenhuma situação anterior se compara com essa que passamos. O momento atual, comprovado pela fala das professoras nas entrevistas, indica uma ampliação da enorme desigualdade no desempenho educacional dos(as) estudantes, o que acrescenta ainda mais desafios na busca pela garantia de aprendizagem com equidade e de qualidade a todos(as). Além de todas essas questões mencionadas, a pandemia revela, de maneira mais

escancarada, a desigualdade social, pois as crianças que possuíam computador e internet em casa puderam assistir aulas de forma on-line e ao vivo com os(as) seus(as) professores(as) todos os dias da semana, várias horas por dia, durante o ano todo, enquanto as crianças que não possuíam esses equipamentos, não tiveram essa possibilidade, recebiam uma apostila impressa. Está certo que a escola pretendeu não deixar de atender a nenhum(a) estudante, por isso, preparou as apostilas, imprimiu e entregou às crianças, mas as duas situações de aprendizagem não podem ser comparadas, é evidente que ter aula com o(a) professor(a), mesmo que de maneira remota, é muito mais eficiente do que apenas receber atividades impressas.

Contudo, percebe-se as dificuldades que o ensino remoto trouxe, especialmente em famílias com condições reduzidas de acesso à infraestrutura necessária para isso, ou mesmo a um contexto domiciliar e comunitário menos favorável à aprendizagem. E mesmo que tenha sido bem planejado e executado, o ensino remoto tem menores chances de gerar engajamento dos(as) estudantes e promover o desenvolvimento de aprendizagens, principalmente para crianças com TEA, que apresentam características específicas para conseguirem desenvolver suas habilidades. Como explicado anteriormente, neste estudo, segundo Guareschi e Naujorks (2016, p. 619), o ensino para as crianças com TEA deve conter a elaboração de planejamento antecipado, a flexibilização curricular e de atividades, o uso de elementos lúdicos e a utilização de pistas visuais e materiais concretos. Além disso, Fonseca e Ciola (2016) evidenciam que o(a) estudante com TEA necessita de um ambiente organizado, atividades adaptadas; desse modo, o professor precisa preparar as atividades de maneira que fiquem visualmente organizadas. Sendo assim, o ensino remoto não favorece a aprendizagem de crianças com TEA, e, diante disso, surgem várias indagações para futuras pesquisas: Que políticas públicas poderão ser criadas para amenizar os impactos causados pela pandemia? O que a Diretoria de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação poderão propor para resgatarem a aprendizagem dessas crianças? Quais estratégias os professores poderão utilizar para diminuir essa defasagem das aprendizagens dos(as) estudantes? Com certeza, existe um grande desafio para a educação. No entanto, as professoras relataram que a Secretaria Municipal de Educação propôs algumas estratégias pensadas para minimizar as defasagens causadas pela pandemia, uma delas foi a reorganização do

Plano de Ação, um documento para nortear o Currículo que deveria ser trabalhado durante o ano letivo, priorizando habilidades essenciais para serem desenvolvidas com maior foco. Outra estratégia foi a elaboração de um plano de recuperação contínua para a realização de agrupamentos intencionais realizados nas aulas e grupos de apoio para desenvolver habilidades essenciais, por meio de atividades que priorizem o nível de desempenho dos(as) estudantes.

Outro grande desafio encontrado em sala de aula é em relação ao comportamento. As quatro professoras relataram que utilizam estratégias para diminuir as dificuldades comportamentais apresentadas pelos(as) estudantes, como: entregar um brinquedo que ele gosta para tentar acalmar; pedir para as crianças falarem baixo; usar um tom de voz baixo; cantar uma canção que ele gosta; conversar; a professora de apoio retira a criança da sala de aula para dar uma volta e para beber água; em situações de crise ligam para a família buscar mais cedo. Entende-se que as estratégias utilizadas para ajudar nas dificuldades comportamentais das crianças, em sua grande maioria, não agem com a antecipação; geralmente não são voltadas para a prevenção de crises e de comportamentos disruptivos baseados no conhecimento dos seus padrões comportamentais, elas são reativas, ou seja, tratam de consequências e tentativas de conter o comportamento já instalado. Os poucos recursos de prevenção de comportamentos não estão baseados em práticas validadas e eficazes e não consideram a análise dos antecedentes e as consequências. “Há autores que apontam que as técnicas de intervenção devem focar na melhoria das áreas de desenvolvimento, principalmente as habilidades sociais e a linguagem, mais do que na eliminação dos problemas” (BOSA, 2006, p.50).

Sendo assim, com esse foco somente no comportamento e com as intervenções não apropriadas, pode-se desencadear ou manter o comportamento, como ilustra a fala a seguir:

“Ele gosta muito do balanço, então quando ele fica agitado e nervoso, a auxiliar leva ele no balanço. Mas eu já percebi que ele é muito esperto e, às vezes, ele bate e fica apontando lá fora para ir no balanço”. (Cláudia)

O que podemos perceber nessa fala da professora regente é que a criança bate no colega para ir ao balanço. O fato de ir ao balanço após bater está reforçando o comportamento dela. Podemos notar nesse contexto que a criança não aprendeu a se

comunicar de forma adequada e isso causa este tipo de comportamento, por isso, é importante que os profissionais se apropriem de técnicas baseadas em evidências para conseguirem analisar todo o contexto que antecede o comportamento, como também as consequências que a criança recebe, para evitarem que esses comportamentos se repitam e que o(a) estudante consiga se comunicar e expressar o seu desejo de forma adequada, sem bater no colega.

Dentro do aspecto comportamental, outra dificuldade apontada foi o manejo de comportamentos atrelados à recusa em fazer atividades e/ou seguir rotinas e regras. Também foram apresentadas como dificuldades os interesses restritos e estereotipados das crianças. Algumas profissionais relataram ter dificuldades nessa questão. Essas estereotipias diversas, que comumente podem envolver balanço do corpo, agitação das mãos, dentre outros, podem ocorrer em situações tanto de alegria, euforia, quanto de frustração das crianças com TEA. No ambiente escolar, também estão frequentemente associadas à realização de atividades de interesse e/ou desencadeadas pelas características do TEA.

“Quando ele está feliz ele dá uns gritinhos, mexe as mãos, fica correndo de um lado para o outro. No começo as crianças não entendiam, mas agora já acostumaram.” (Sandra).

“Ele assiste muitos desenhos, é o hiperfoco dele. Então, Carros, Divertida Mente, o senhor Gru, ele gosta muito.” (Maria).

“A professora tem que preparar atividades com os personagens que ele gosta como a Patrulha Canina. Ele só quer fazer atividades com esses personagens.” (Ana).

“O hiperfoco dele é o Homem-Aranha, então tudo tem que ser desse personagem.” (Karina).

Entende-se que o conhecimento do que é o TEA, quais as suas características e como intervir é extremamente relevante quando se fala no processo de educação inclusiva de crianças com esse Transtorno. Como prevê a PNEE-EI, os profissionais devem ter formação inicial e continuada que contemple desde conhecimentos gerais para o exercício da docência até mesmo conhecimentos específicos sobre a educação especial (BRASIL, 2008). Pode-se notar que profissionais com compreensão científica

sobre o TEA conseguem apresentar mais condições de favorecer o desenvolvimento de crianças com esse Transtorno, enquanto profissionais que não apresentam nenhum tipo de compreensão científica a esse respeito podem apresentar mais dificuldades para a inclusão destes(as) estudantes. Deve-se também compreender que os aspectos cognitivos da pessoa influenciam em suas atitudes sociais. Como afirmam Rodrigues; Assmar e Jablonski (2009), o aspecto cognitivo pode alterar os componentes afetivos e comportamentais das pessoas, e, desse modo, mudar as atitudes sociais diante dos fenômenos sociais. Por esse entendimento, coloca-se a importância do conhecimento sobre o TEA e sobre as intervenções adequadas, para que se possa auxiliar as crianças com TEA a desenvolverem atitudes sociais.

Outro aspecto mencionado pelas profissionais foi o comportamento agressivo, relatado nas falas a seguir:

“Às vezes ele fica nervoso, joga a garrafinha, rasga as atividades. Eu não sei porque, é do nada.” (Rafaela).

“No começo foi bem difícil. E, às vezes, ele grita, bate, morde, tem crises. É bem difícil! Tem hora que não sei o que fazer para ajudar”. (Cláudia).

“Ele apertava e beliscava as outras crianças, gritava, chorava, não ficava com os sapatos, só comia sentado no chão. Foi bem difícil o início dele aqui na escola.” (Joana)

Esse tipo de comportamento não é uma característica para o diagnóstico de TEA, mas muitas crianças podem apresentá-lo. Geralmente, apresentam comportamentos agressivos quando existe dificuldade na comunicação e as crianças não conseguem ser compreendidas. Por esse motivo, a ocorrência desses comportamentos exige uma análise cautelosa de todo o contexto, pois todo comportamento tem uma função e suas causas estão frequentemente associadas a fatores relativos ao próprio ambiente em que ocorre. As professoras, muitas vezes, não conseguem explicar e analisar o contexto e as situações que desencadeiam os comportamentos agressivos. Segundo uma pesquisa realizada por Brito (2017), quando as crianças com TEA apresentam agressividade, elas podem ter maior chance de não serem aceitas pelos colegas de classe, o que pode prejudicar o seu processo de inclusão escolar. Dessa maneira, existe a necessidade de se pensar em

estratégias que auxiliem as crianças com TEA, para apresentarem menos comportamentos agressivos, como também é preciso instrumentalizar a escola, para que os profissionais e os colegas de sala consigam lidar com os(as) estudantes com TEA, quando apresentarem esses comportamentos. Por outro lado, o que também pode acontecer nas escolas é a superproteção dessas crianças, o que, segundo Amaral (1998), é o estereótipo da vítima; isso acontece quando a pessoa com deficiência é vista como incapaz de realizar alguma coisa com autonomia. Sendo assim, os profissionais e as crianças devem acolher o(a) estudante com TEA, no entanto, devem ter cautela para não ignorarem as suas potencialidades.

A comunicação dos(as) estudantes com TEA também foi um aspecto que as profissionais colocaram como desafiador no processo de ensino e aprendizagem. A dificuldade está relacionada com o fato de a criança não falar, não verbalizar, ou mesmo com o fato de que não apresentam o interesse de desenvolver um diálogo interativo e recíproco, como exemplificam os seguintes relatos:

“Então, eu não sei se ele está na fase silábico com valor, porque não dá para saber, ele não fala. E isso dificulta o processo de alfabetização.” (Maria).

“Como ele não fala, ele só aponta. Então, para trabalhar o apontamento como comunicação, quando ele vem na minha sala, eu falo que ele é meu navegador. Coloco ele no carro e falo que ele é o comandante, ele tem que apontar se quer que o carro vai para frente, para trás, para a direita ou para a esquerda. Ele adora!” (Karina).

“Ele usa o Livox para se comunicar, que é um aplicativo de comunicação instalado no tablet dele. Em parceria com as terapeutas dele e isso facilitou um pouco a comunicação.” (Rafaela).

“Às vezes é difícil porque a gente não entende o que ele quer, então ele fica nervoso e começa a gritar.” (Cláudia).

Nota-se como é importante a comunicação para o processo de inclusão de crianças com TEA na escola regular. Dessa forma, quando o(a) estudante não fala, a escola deve oferecer instrumentos e técnicas para favorecer a comunicação alternativa. Como explica Bosa (2006, p. 48), “crianças com grande déficit em sua habilidade de comunicação verbal podem requerer alguma forma de comunicação alternativa. A escolha apropriada do sistema depende das habilidades da criança e do

grau de comprometimento”. Sendo assim, a escola, em parceria com os terapeutas da criança, deve encontrar uma alternativa para que ela consiga se comunicar.

Um exemplo bem comum e fácil de ser utilizado nas salas de aula é o PECS (*Picture Exchange Communication System*) que, segundo Bosa (2006, p. 48), “[...] é um exemplo de como uma criança pode exercer um papel ativo utilizando velcro ou adesivos para indicar o início, alterações ou final das atividades. Este sistema facilita tanto a comunicação quanto a compreensão, quando se estabelece a associação entre a atividade/símbolos”. Esse sistema é basicamente a comunicação por imagens e figuras. O estudante também pode utilizar as pranchas de comunicação com símbolos e imagens e também aplicativos de comunicação que podem ser baixados no tablet ou em celular. Essa comunicação alternativa facilitaria a aprendizagem da criança e poderia reduzir os comportamentos agressivos; no entanto, o que se percebe é que a maioria dos professores não tem conhecimento sobre essas alternativas e que a maioria das crianças com TEA não utiliza esse tipo de comunicação na escola.

Outras dificuldades relatadas pelas profissionais não se referem a desafios relacionados às características do TEA, mas sim, a questões presentes no dia a dia, no processo da educação inclusiva, como os recursos que possuem. Uma professora relatou ter dificuldades para utilizar atividades adaptadas para o(a) estudante com TEA, como podemos observar:

“Eu sinto falta de atividades pedagógicas mesmo, assim para desenvolver no caderno, porque eu pesquiso, mas vai limitando. Eu não tenho tanto conhecimento de atividades assim. E ficam atividades muito parecidas. Eu busco, eu faço, mas tenho um pouco de dificuldade nesse sentido. Podia ter um banco de atividades assim para ajudar os professores. Alguns exemplos.” (Maria).

Percebe-se na fala da professora que ela necessita de auxílio para conseguir adaptar e flexibilizar as atividades para a criança com TEA. Essa dificuldade poderia ser amenizada por meio de formação continuada, o que institui a Lei Brasileira de Inclusão em seu artigo 28, inciso X: “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015). Assim, os professores necessitam de parceria com os profissionais do Atendimento Educacional

Especializado e precisam receber formações mais específicas sobre a adaptação de atividades para estudantes com TEA.

Segundo Hundert (2009), outra característica marcante que pessoas com TEA em geral possuem é a inflexibilidade com mudanças de rotina e a necessidade de uma rotina organizada e sistemática. Algumas profissionais apontaram como um desafio as dificuldades que os(as) estudantes têm em sair da rotina, como mostram as falas a seguir:

“Teve uma vez que precisou trocar a porta da nossa sala porque estava estragada e tivemos que ir para outra sala, ele não quis, estranhou e não ficou na sala. E ele gosta de sentar sempre no mesmo lugar. Ele é muito apegado à rotina, sabe? Quando muda alguma coisa, ele estranha.” (Maria).

“Se a monitora dele falta é bem complicado, porque ele não aceita ficar com ninguém. Teve um dia que ela faltou e ele não ficou” (Isabela).

“Todos os dias ele faz sempre a mesma coisa, já chega e senta no seu lugar, coloca suas coisas em cima da mesa. Não gosta de mudanças. (Rafaela).

Hundert (2009) afirma que a organização da rotina é um aspecto essencial para a permanência da criança na escola e visa ajudá-la na busca de autonomia e independência. Nota-se que os profissionais já têm a noção de que uma rotina estruturada é importante para a criança com TEA, no entanto, existe a necessidade de instruí-los sobre como agir nos momentos em que a rotina precisa ser alterada.

Ainda nesse sentido, Fernandes (2010) aponta que a mudança de rotina pode desestruturar o ambiente de sala de aula, dificultando as propostas apresentadas pelo professor. A autora ressalta que lidar com as responsabilidades do trabalho e ainda com as alterações na rotina pode causar estresse para os educadores. Sendo assim, proporcionar uma rotina organizada com recursos, como quadros e painéis com fotos e/ou imagens, facilita o processo de adaptação da criança com TEA, que pode entender melhor o que irá acontecer naquele dia na sala de aula, antecipando os acontecimentos e, conseqüentemente, diminuindo os comportamentos não adequados.

Quanto à aprendizagem, a participação do professor auxiliar no processo de ensino e aprendizagem foi muito citada entre os(as) participantes da pesquisa. Sobre esse aspecto, a Lei Berenice Piana (12.764/12) criou a Política Nacional dos direitos da pessoa com TEA e, entre tantos outros direitos, assegura o direito de um acompanhante especializado em sala de aula, se a criança necessitar. E a Lei Brasileira da Inclusão (2015) define o profissional de apoio escolar como aquele profissional que auxilia na locomoção, alimentação e higiene em todas as atividades e em todos os níveis necessários, sendo sua disponibilização responsabilidade do Poder Público; no entanto, não foi definido o tipo de formação ou vínculo empregatício desse profissional.

Nas escolas municipais da cidade foram contratados auxiliares externos, que atuam fora da sala de aula, para ajudarem as crianças na locomoção, alimentação e higiene. Esses profissionais foram contratados por uma empresa terceirizada. As escolas também contam com monitores concursados e com professores de apoio pedagógico que auxiliam os(as) estudantes dentro da sala de aula. Existem poucos monitores concursados, pois esse concurso na cidade foi realizado há muito tempo e o cargo está em vacância. A priori, esse cargo era para o concursado atuar como monitor em creches, não estando diretamente ligado à Educação Especial. Posteriormente, houve um ajuste nas funções e esses profissionais foram para as escolas auxiliarem as crianças com deficiência. No entanto, não existe previsão para acontecer um novo concurso público para esse cargo. E, a partir de 2021, os(as) professores(as) que auxiliam aos(às) estudantes com deficiência nas escolas são professores já com formação completa em Pedagogia, não podendo mais ser estagiários como acontecia em anos anteriores, por determinação do Promotor da Pessoa com Deficiência de Franca-SP. Sendo assim, esses professores são contratados por meio de uma Organização da Sociedade Civil (OSC), que passam por um Chamamento Público.

Contudo, entre os desafios mais citados nas entrevistas, apareceu a questão da falta ou da troca constante desse profissional na sala de aula. Dos 12 participantes respondentes, 10 citaram esta dificuldade. Seguem alguns depoimentos que ilustram este desafio:

“Eu vejo que é muito importante ter um professor de apoio pedagógico pra ajudar essas crianças e quando demora para chegar ou quando troca, nossa, aí fica muito difícil. O Paulo estava tranquilo, bem adaptado, mas depois que mudou a professora, ele começou a ter crises e não querer ficar mais na sala” (Isabela).

“Os professores de apoio pedagógico deveriam começar e finalizar o ano junto com a gente, porque eles chegam bem depois que as aulas já começaram geralmente em março ou abril. E depois o contrato deles se encerra antes das aulas terminarem, em outubro, novembro e isso é muito ruim porque o professor sozinho dentro da sala não consegue dar atenção que o aluno precisa”. (Rafaela).

“Depois que mudou o apoio pedagógico, o Paulo começou a ter crises, não quer mais vir para a escola, não se adaptou com a nova profissional e ele estava muito bem antes. Acho que tinha que ser concurso e não como estão sendo contratados agora”. (Joana).

“O professor de apoio é fundamental para a inclusão desses alunos. Depois que mudou a professora auxiliar, o Vitor regrediu em algumas habilidades”. (Karina).

Matos e Diniz (2014) apontam sobre a grande diversidade de formação desses profissionais que atuam como auxiliares de apoio pedagógico de crianças com TEA, e salientam, ainda, que devido a essas diferentes formações, encontramos intervenções variadas que são realizadas por esses profissionais no contexto de sala de aula. Elas colocam ainda que a falta de uma legislação para regular a prática desses profissionais é o que pode causar essa variedade de vínculos trabalhistas, a diversidade de técnicas de intervenção e de atuação, como também as diferentes formas da adaptação de atividades. Matos e Diniz (2014) sugerem em sua pesquisa a regulamentação de diretrizes legais que possam nortear a prática desses profissionais e assegurar os direitos legais a eles.

Alguns familiares também falaram sobre essa dificuldade:

“O meu filho tinha uma professora auxiliar, a J, que ele gostava muito, tudo o que ele aprendeu na escola eu posso agradecer a ela. Eles mandaram ela embora, foi muito triste, eu nem acreditei. Depois que trocou, ele regrediu demais, está tendo muitas crises, fica nervoso, bate, não quer mais ir para escola. E agora em setembro vai trocar de novo porque mudou de firma e o salário delas diminuiu bastante, então muitas não

querem continuar. Nossa, eu não sei o que fazer! Não estou nem querendo mandar ele mais para a escola por enquanto, porque autista não consegue se adaptar assim tão fácil!” (Flávia).

“Entrei na justiça para conseguir a professora de apoio, para ter uma pessoa fixa, competente e de minha confiança, porque ele já sofreu demais!” (Luciana).

Segundo Nascimento; Cruz; Braun (2017), possibilitar a efetiva participação da criança com deficiência no processo de aprendizagem passa por práticas como reexplicação e desaceleração do ritmo de aula. E o professor de apoio pode ser o mediador na execução das atividades propostas para a criança com TEA, considerando suas dificuldades e potencialidades. Então, pelas respostas das pessoas entrevistadas, tanto pelas profissionais, quanto pelas famílias, pode-se notar que a presença do professor de apoio pedagógico para a criança com TEA torna-se crucial no processo de educação inclusiva. Sendo que a falta ou a troca constante desse profissional torna-se uma barreira para a inclusão de crianças com TEA na escola comum. E, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), nenhuma barreira para que a educação inclusiva aconteça deveria existir. No entanto, de acordo com a maioria das pessoas entrevistadas, essas barreiras existem, como, por exemplo, a falta de material concreto, a falta de técnicas de comunicação alternativa, a falta de atividades adaptadas, de formação de professores e a falta e/ou a troca constante do professor auxiliar, denotando a discrepância entre as políticas públicas e a prática da Educação Inclusiva. As pesquisas realizadas por Cabral e Marin (2017) afirmam que existe a necessidade de superar essas barreiras para que a Educação Inclusiva seja realmente efetivada.

Nas entrevistas, os materiais e recursos mais utilizados e mencionados pelas profissionais são: massinha de modelar, tinta, pinturas, jogos de encaixe como Lego, quebra-cabeças, alfabeto móvel, letras e números em EVA, livros, folhas de sulfite, atividades de pareamento, atividades com imagens, parlendas, músicas e recorte. Percebe-se que existe a preocupação e a intenção das profissionais em ensinar os(as) estudantes com TEA utilizando vários recursos. As falas das professoras destacam esse aspecto:

“Eu trabalho muito com ele com massinha, recorte, lego, com tinta guache, quebra-cabeça, alfabeto móvel. Bem no concreto mesmo.” (Cláudia).

“Ele aprende melhor com pistas visuais e com atividades concretas, como alfabeto móvel, atividades de pareamento, atividades de ligar, jogos de encaixe, Lego, quebra-cabeças. Ele aprende também com o modelo, você tem que dar o modelo para ele, por exemplo, se você quer que ele escreva o nome completo, coloca o J na folha e ele continua. O João gosta muito de desenhar e nós já percebemos um avanço nos desenhos dele”. (Maria).

“Ele gosta muito de música, então trabalhamos com as canções que ele gosta. O Paulo não tem muito tempo de concentração, então temos que ficar trocando de atividade constantemente. Trabalho com jogos, pintura, massinha, recorte e colagem, imagens, figuras, tem que ser com materiais concretos. (Isabela).

“O trabalho com ele tem que ser com letra bastão, atividades bem coloridas, que parece que chamam a atenção dele. Tem que trabalhar muito com o lúdico, no concreto, contação de histórias, figuras, imagens, tudo muito visual”. (Rafaela).

Nota-se pelas falas que as professoras regentes demonstraram grande preocupação em ensinar às crianças com TEA; no entanto, percebe-se que elas não conhecem ou não sabem trabalhar com práticas baseadas em evidências como o PECS, TEACCH, ABA. Além disso, uma professora da Educação Especial relatou que usa o sistema de trocas com a criança, mas não necessariamente os formalmente conhecidos como PECS e não força a criança a fazer atividades para que ela não entre em crise. Com isso, observa-se que as estratégias utilizadas são baseadas no que as profissionais acreditam ser adequado, apontando para a necessidade de formações sobre as práticas baseadas em evidências, pois como já foi mencionado nessa pesquisa, essas práticas são as mais eficientes para desenvolver a aprendizagem das crianças com TEA: Sobre o PECS “[...] este sistema facilita tanto a comunicação quanto a compreensão, quando se estabelece a associação entre a atividade/símbolos.” (BOSA, 2006, p. 47). Os estudos sobre programas de ensino tais como o TEACCH, “demonstram a importância da organização do ambiente, do uso de pistas visuais e o trabalho com base nas habilidades prévias da criança em vez de focar na tentativa de superar os principais déficits do Autismo” (KANNER, 1943, *apud*

BOSA, 2006, p.49). E segundo Lovaas (2002), a terapia ABA é eficaz porque compreende o TEA não como uma doença ou um problema a ser corrigido, mas como um conjunto de comportamentos que podem ser desenvolvidos por meio de procedimentos do ensino, permitindo ao profissional focar mais nas necessidades específicas de aprendizagem das pessoas com TEA e aperfeiçoar habilidades adequadas já existentes. Também, segundo o autor, um dos fatores para o sucesso da terapia ABA consiste no fato de os seus procedimentos de intervenção serem embasados por evidências científicas acumuladas e utilizadas com pessoas com desenvolvimento neurotípico ou com TEA.

Todas as profissionais entrevistadas relataram que foi necessário realizar um horário diferente na entrada ou na saída das crianças com TEA, pois essa mudança no horário proporcionou, para elas, uma melhor adaptação na rotina escolar. Algumas professoras afirmaram que esse horário deve ser aumentado gradualmente conforme a adaptação:

“Esse foi o primeiro ano que ele frequentou a escola, até mesmo por causa da pandemia e tudo. Então, ele não conseguia ficar muito tempo, no início ficava somente 40 minutos e depois ia embora. Foi aumentando aos poucos e hoje ele consegue ficar quase o período todo.” (Sandra).

“Ele está conseguindo ficar um pouquinho mais a cada dia, começou ficando meia hora, quarenta minutos, depois passou para uma hora, e a gente foi aumentando de 15 em 15 minutos.” (Cláudia).

“Ele teve que passar por um processo de adaptação muito grande, não conhecia o que era escola. Primeiro ficava quase uma hora e depois foi aumentando o tempo gradativamente. Se a gente insistisse muito para ficar mais tempo ele não aguentava e tinha crises. Então, esse horário flexibilizado foi mesmo em respeito ao aluno.” (Isabela).

Para muitas crianças com TEA, adaptar-se e entender a rotina da escola é um grande desafio. A inserção progressiva da criança no ambiente escolar pode ser necessária em alguns casos. No entanto, essa não deve ser a única estratégia a ser realizada. Possuir uma rotina estruturada, com imagens e fotos, mostrando a sequência das atividades e dos acontecimentos do dia, como também realizar a

antecipação das mudanças que poderão ocorrer durante o período na escola é fundamental para esses(as) estudantes, pois, assim, alguns comportamentos reativos podem ser evitados. Contudo, algumas professoras mencionaram utilizar recursos, como uma rotina visual com figuras e imagens, sendo essas rotinas visuais bastante apropriadas para a aprendizagem de crianças com TEA.

“Utilizamos rotinas com imagens e com fotos dele na sala de aula. Ajudei a professora a construir essa rotina e percebemos que auxilia muito, ele fica menos ansioso já sabendo o que vai acontecer depois.” (Joana).

“Ah a rotina visual ajuda muito, ele fica mais tranquilo, menos agitado.” (Isabela).

Com as falas das professoras, mais uma vez nesta pesquisa, fica evidenciado que as crianças com TEA se beneficiam com a rotina estruturada, utilizando como recursos quadros com fotos e/ou imagens. Com isso, nota-se a importância de materiais diversos para auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem dos(as) estudantes com TEA. Sendo assim, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) conta com livros, materiais adaptados, jogos, computador, impressora e algumas também com impressora em Braille, além de softwares. Na fala de uma profissional entrevistada, aparece que esses materiais da SRM foram apresentados pela professora de Educação Especial em reunião de planejamento. A seguir o depoimento da professora da sala de aula comum:

“Em uma REP, a professora da Sala de Recursos montou uma mesa com o material que ela trabalha com os alunos de inclusão e mostrou para os professores. Eu achei muito interessante”. (Cláudia).

Para Bersch (2017), a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tem como objetivo propiciar independência às pessoas com deficiência, pois esses recursos possibilitam a comunicação, a interação e a aprendizagem. Segundo Schlünzen e Schlünzen (2006), o uso das tecnologias favorece o processo educacional e propicia a inclusão das pessoas com deficiência, permitindo a comunicação e a interação com a comunidade. No entanto, percebe-se que apenas uma

professora de Educação Especial apresentou os recursos da Sala de Recursos Multifuncionais para as professoras regentes da escola. Seria interessante se todas as professoras conhecessem esses materiais, pois podem contribuir para aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

Apesar desses aspectos citados, que geram desafios e tornam a experiência do ensino para crianças com TEA difícil para as professoras, o conhecimento possibilitou um crescimento profissional e pessoal. Muitas professoras repensaram as suas práticas pedagógicas e analisaram os benefícios que a inclusão dessas crianças pode gerar nas outras. Esse processo é importante, pois pode nortear o trabalho do professor, possibilitando que ele reflita sobre suas tarefas e tenha objetivos mais bem definidos no processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes com TEA. Algumas professoras perceberam uma evolução significativa nas crianças com TEA em sua aprendizagem e socialização, como mostram as falas abaixo:

“Eu percebi que depois que ele veio pra escola, já me conhece, conhece a professora auxiliar, os colegas. Ele já escreve o nome dele, copia da lousa, o desenho melhorou muito, aprendeu as letras do alfabeto. Ele já evoluiu bastante.”
(Maria).

“Às vezes, ele ainda gosta de brincar sozinho, mas a interação com os colegas já é maior, porque ele participa, vai na minha mesa, me ajuda a entregar os livros”.
(Cláudia).

A Educação Inclusiva é benéfica para todas as pessoas, para aquelas com deficiência e para aquelas que apresentam o desenvolvimento neurotípico. Santos (1995) enfatiza que é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Mantoan ainda afirma que “incluir é não deixar ninguém de fora da escolar comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente!” (MANTOAN, 2003, p.28).

Nas escolas públicas municipais de Franca, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na grande maioria dos casos, e a periodicidade do atendimento ocorre duas vezes por semana, durante 50 minutos cada atendimento, no contraturno escolar. Atualmente,

estão em funcionamento 21 Salas de Recursos Multifuncionais, que atendem aos(às) estudantes da própria escola e também de escolas municipais mais próximas, chamadas de escolas de abrangência, que não possuem a SRM em seu próprio prédio.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas, o público é constituído por estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Lembrando que os(as) estudantes com surdez são atendidos em uma SRM específica, por uma professora especializada que ensina Libras. Os(as) estudantes cegos são atendidos em uma SRM específica, por uma professora que também é cega e ensina o Braille. Além desses, também são atendidos nessa mesma sala, crianças com baixa visão, por uma professora especializada. Para o atendimento nessas duas salas, de DA e DV, a prefeitura oferece o transporte aos(às) estudantes, a van pega as crianças em casa e deixa na escola e depois busca na escola e deixa novamente em casa. Os atendimentos acontecem no contraturno, o período todo, de uma a duas vezes por semana.

Ao perguntar para as professoras regentes da sala de aula comum e para as professoras da Educação Especial sobre o Ensino Colaborativo, todas mencionaram a importância da parceria entre as profissionais. O Ensino Colaborativo, ou Coensino, é definido por Mendes como:

[...] um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 32).

Dessa maneira, esse novo modelo de ensino deve ser entendido como uma forma de educação, em que todos os envolvidos se tornam responsáveis pelo processo de Educação Inclusiva e de desenvolvimento das habilidades e potencialidades da criança com deficiência, nesse caso, das crianças com TEA.

“Existe a parceria e ela é muito importante, mas a professora da Sala de Recursos está com muita demanda e geralmente não consegue me auxiliar.” (Maria).

“É muito importante, mas a gente se encontra pouco, geralmente a ajuda é pelo Whatsapp.” (Isabela).

“Nossa, a ajuda dela é muito importante, sem ela não sei o que eu faria. Ela auxilia muito.” (Cláudia).

“Com certeza é muito importante essa parceria entre as duas profissionais, mas o Ensino Colaborativo, de fato, ainda não acontece. A professora da Sala de Recursos está muito ocupada e atende em outra escola, então, fica difícil.” (Rafaela).

“O atendimento na Sala de Recursos é muito importante, porque eles recebem um atendimento individualizado, de acordo com as suas necessidades. Na SRM oferecemos recursos pra que ele possa ficar bem na sala de aula regular, mas, duas vezes por semana é pouco. Sabemos que o ideal seria o Ensino Colaborativo. Pela estrutura de atendimento que temos que são muitos alunos e muitas escolas, se torna pouco tempo”. (Ana).

“Sim e muito! Porque estou na escola todos os dias, então, eu estou ali, estou inserida ali. Todo o trabalho colaborativo que a gente faz vai desde material, desde orientações, aliás, a construção de materiais concretos mesmo que eu levo para elas. Eu confecciono, flexibilizo, imprimo e até plastifico o material. Então, se a gente ficar só presa dentro da SRM com o aluno, não dá tempo de preparar esse material e fazer as orientações para as professoras.” (Sandra).

“Com certeza essa parceria é muito importante, é fundamental. Realizo orientação para as professoras e ajudo a preparar os materiais, organizar a rotina. Mas com as professoras que trabalham em outras escolas fica um pouco mais difícil, mas conversamos pelo Whatsapp.” (Karina).

Nota-se que, na maioria dos casos, as professoras de Educação Especial possuem uma grande demanda de atendimento individual nas Salas de Recursos Multifuncionais, não existindo tempo suficiente para a atuação em colaboração com o professor da sala de aula comum. Vigotsky (1997) afirma que as pessoas com deficiência encontram dificuldades quanto às condições instrumentais e materiais. Diante disso, na escola regular, as crianças com diagnóstico de TEA precisam de práticas pedagógicas, recursos, atividades adaptadas e profissionais capacitados

para realizar as mediações que contribuam com a sua aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, faz-se necessário tempo para a preparação do material adaptado, momentos para encontrar os recursos adequados para cada criança e, primordialmente, a escola deve proporcionar encontros entre os professores da Educação Especial e os professores da sala de aula comum para trocarem informações e conhecimentos sobre o(a) estudante com TEA. Nesse sentido, Vilaronga e Mendes (2014) evidenciam que:

Diante desse contexto, precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares. Com uma formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que na maioria das vezes não correspondem à realidade das escolas e sem troca efetiva com os professores especialistas em educação especial (quando fazem parte do corpo de profissionais da escola), os professores recebem todos os anos alunos com as mais distintas deficiências (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 3).

Contudo, de acordo com as autoras, é importante investir na capacitação dos profissionais da Educação Especial e professores regentes para que juntos possam encontrar práticas e recursos para auxiliarem na aprendizagem da criança com TEA. Porém, a falta ou o pouco tempo para a cooperatividade entre os professores da Educação Especial e os professores regentes da sala de aula comum dificulta o processo de educação inclusiva nas escolas públicas municipais.

Para contemplar um ensino personalizado, que atenda a diversidade dos(as) estudantes, o Plano Educacional Individualizado (PEI) ou o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é colocado como um instrumento norteador; é um documento escolar do(a) estudante, focado em suas potencialidades e especificidades e que objetiva garantir os resultados esperados em sua escolarização. Para Tannus-Valadão e Mendes (2018), o PEI promove o processo de ensino e aprendizagem, possibilita o planejamento especificado e estruturado de atividades pedagógicas, e também permite o registro das necessidades e dos recursos a serem utilizados com os alunos. Para elaborar o PEI é necessária a realização de várias avaliações detalhadas das habilidades e dificuldades do aluno, que permitirão o estabelecimento de um norte e, depois, o acompanhamento e o desenvolvimento do(a) estudante. Assim, o PEI deve ser elaborado, considerando as necessidades e as potencialidades da criança com TEA.

Com a política de Educação Inclusiva no Brasil, vem aumentando o número de matrículas dos alunos com TEA nas escolas públicas regulares. No entanto, o Brasil não possui dispositivos na legislação federal que garantam que esses(as) estudantes tenham um PEI baseado em suas singularidades.

Durante a pesquisa de campo, as professoras ressaltaram a importância desse documento, mas algumas colocaram que o estudante não possui o PEI. A seguir, algumas falas que representam essas questões:

“O PEI é muito importante, é um norte para nós professoras, para sabermos o que trabalhar com o aluno.” (Rafaela).

“Ele tem um PEI e é muito importante e a gente sabe o que tem que trabalhar com o aluno. No começo eu estava muito preocupada, mas agora com o PEI eu fiquei mais segura.” (Cláudia).

“Se ele tem eu desconheço. A professora da Sala de Recursos ficou de passar para gente, mas não deu tempo dela fazer. Eu acho que seria muito importante se ele tivesse um documento como o PEI desde o ano passado, assim, poderíamos saber do que ele gosta e não gosta, como ele aprende, onde parou, o que já foi trabalhado com ele.” (Maria).

“Sim, ele tem um PEI, mas eu não fiz conforme pediu a Seção de Educação Especial, fiz conforme minha experiência. Todos os meus alunos tem. Eu não faço somente em relação ao trabalho pedagógico, realizo pensando no desenvolvimento global da criança. No desenvolvimento de habilidades funcionais que antecedem a alfabetização propriamente dita, atividades de vida diária, vida prática.” (Rafaela).

O PEI centrado na pessoa, construído a partir das potencialidades e dificuldades apresentadas pelo(a) estudante, pode otimizar o processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA. Sabe-se que ele não vai resolver por si só todas as questões do processo de Educação Inclusiva, no entanto, ele é, sem dúvida, um instrumento indispensável para se efetivar o desenvolvimento desses(as) estudantes em classe comum. Dessa forma, faz-se necessário que todos os(as) estudantes com TEA tenha o seu Plano de Ensino Individualizado (PEI) para que seja oferecida uma educação de qualidade e específica para ele(a), que contemple suas necessidades e potencialidades. O PEI é um documento muito importante e que já está sendo

elaborado pelos profissionais das escolas públicas municipais, no entanto, é necessário que ele seja ampliado e construído em conjunto pelos profissionais para todas as crianças com TEA.

Nas entrevistas, quando questionadas sobre o relacionamento entre os(as) estudantes com TEA, os demais estudantes e os(as) professores(as), todos os participantes responderam que as crianças recebem bem os colegas com deficiência e a convivência é tranquila, exceto nos casos em que há comportamentos agressivos por parte das crianças com TEA, mas esses casos são raros.

“As crianças cuidam muito bem dele! Tanto comigo, quanto com os colegas e os outros profissionais da escola a relação é bem tranquila. Na verdade, os meninos dão até uma “brigadinha”, sabe, para ver quem ajuda ele. Ele aceita contato, dá a mão para os outros alunos.” (Maria).

“A turma cuida muito bem dele, acompanha ele até o banheiro, pegando na mão. No recreio brincam com ele. Só ficam um pouco assustadas quando ele tem crise.” (Isabela).

“Ah a relação é tranquila, é muito boa. Ele me procura, vem na minha mesa. Sabe que um dia eu achei até engraçado porque eu tinha sentado um pouquinho e ele pegou o giz e veio me entregar. Ele gosta que eu escrevo na lousa, presta atenção. E com as outras crianças é bem tranquilo também”. (Rafaela).

“A convivência é muito boa comigo e com os outros alunos. No início quando ele apertava, beliscava e abraçava muito forte, as crianças não queriam ficar perto dele, ficavam com medo. Mas, em um dia em que ele não estava na sala, falei que ele era como se fosse um super herói e tinha muita força. E a gente tinha que ensinar para ele como dosar essa força e como abraçar corretamente. Ah, as crianças adoraram!” (Cláudia).

Eu acho que existe uma boa convivência sim, tanto comigo como com as crianças. A professora relata que eles ajudam ele a sentar no lugar, a ir ao banheiro. Ela disse que no começo quando ele apertava muito forte, as crianças não gostavam, mas ela teve uma ideia de falar que ele tinha uma força igual a um super herói e as crianças acharam o máximo. Eu achei que foi uma ótima estratégia! (Sandra).

Quando o João cria o vínculo com alguma pessoa, ele tem mais facilidade de aprender e de seguir regras. Dentro da sala de aula ele já tem costume de ficar com seus amigos. Os colegas ajudam bastante ele na hora do intervalo, na hora da merenda. Compreendem quando ele não está bem dentro da sala de aula, quando ele não está bem, se precisa de sair, se precisa de silêncio. Ele tem dificuldade em se comunicar, mas estar junto ele gosta” (Ana).

As falas indicam que a convivência passa pelo princípio de igualdade e de respeito à diversidade, em que as crianças aprendem juntas a respeitar as diferenças e as necessidades de cada um. Contudo, quando colocada a expressão respeito à diferença, ela não pode ser configurada numa aceitação passiva do outro, porque, segundo Carvalho (2005), essa expressão pode trazer também um ranço conservador e determinista que coloca a pessoa com deficiência como sujeito que sempre será como é, restando-nos, portanto, respeitá-los.

Para os familiares, a convivência entre as crianças ocorre de uma forma tranquila e positiva. No entanto, com os adultos é um pouco mais complicada, principalmente quando troca o professor de apoio pedagógico.

“A relação dele com as outras crianças hoje nessa escola é tranquila. Ele brinca com as crianças, fica junto. Hoje ele gosta de ir para a escola, é bem acolhido, a professora é muito boa, a professora da sala de recursos é excelente! Mas em uma outra escola da prefeitura municipal de Franca era horrível, ele chorava, não queria ir para a escola, a professora não dava bola para ele e a auxiliar deixava ele dentro de uma caixa de papelão como reforçador, sabe? Porque ele gostava de ficar lá dentro quietinho e ela deixava. Nossa, ele sofreu muito lá. Mas hoje nessa escola ele é feliz.” (Luciana).

“Ele gostava muito de ir para a escola, ia feliz. No final de semana era até difícil porque ele não entendia que não tinha aula e queria ir para a escola de qualquer jeito. Eles são muito apegados à rotina, sabe? Ele brincava com as crianças, fazia roda. Ele amava a auxiliar dele, a J. Mas depois que a professora de apoio dele saiu, que mandaram ela embora, nossa agora ele está dando crises e não quer ir mais para escola de jeito nenhum.” (Flávia).

A convivência é muito boa. Ele gosta de vir para a escola, gosta da professora dele e dos amiguinhos. É bem tranquilo. As crianças abraçam ele, beijam, no começo ele não deixava, mas hoje ele aceita muito bem. (Elaine).

Com certeza, o vínculo adequado entre professor e estudante, e entre os(as) próprios(as) estudantes, é necessário em qualquer processo educativo, mas no contexto de uma educação inclusiva, percebe-se que se torna primordial. O processo da Educação Inclusiva no ensino regular demanda uma atenção mais especializada para que todos possam se beneficiar das experiências obtidas no ambiente escolar, uma vez que estar matriculado e frequentar uma escola não quer dizer que a pessoa está incluída.

E a vivência da não inclusão pode se tornar uma experiência muito desumana, uma vez que um dos maiores desafios na proposta da Educação Especial e Inclusiva se refere a ir ao encontro das necessidades e particularidades da criança com deficiência, buscando a construção de um paradigma inclusivo que supere os padrões pré-estabelecidos que, segundo Boneti (2013), impõe-se no contexto social, vedando a possibilidade da ação educativa se constituir de um elemento de construção do sujeito autônomo, que se desenvolve segundo suas habilidades e potencialidades.

Para que se possa promover uma formação para a cidadania, a gestão da escola precisa ser democrática. A gestão democrática requer a postura democrática do gestor. Ele precisa direcionar toda a equipe conhecendo todos os setores da escola e isso integra o acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência. Quem administra um estabelecimento escolar público torna-o um representante de posturas, atitudes e valores centrados na democracia (SILVA, 2012; CURY, 2002b).

Dessa forma, segundo Mattos (2010), quando se trata de escolas públicas, tem-se como objetivo pautar na democracia com a participação de todos, não podendo deixar de considerar os(as) estudantes com deficiência, alegando falta de preparação, visto que a instituição de ensino é criada pela diversidade para atender as necessidades de uma sociedade que também se constitui como diversa, ou seja, características próprias da raça humana. Isso demanda a construção de um novo perfil escolar que esteja em conformidade com a peculiaridade dos sujeitos e do paradigma inclusivo. (MATTOS, 2010).

Segundo Silva e Leme (2009), a democratização da gestão e a educação inclusiva estão relacionadas, confirmando que quanto mais democrática for a escola, mais inclusiva será. Até porque “são muitos os direitos garantidos nos documentos

legais, contudo garantir que a efetivação destes direitos chegue a todos os cidadãos é tão importante quanto tê-los conquistado”. (MENDES; RODRIGUES; CAPELLINI, 2003, p.11).

Assim, propõem-se novas formas de gestão escolar, em que o envolvimento do gestor é fundamental, não apenas na administração, mas também nas dimensões políticas e pedagógicas, almejando uma escola inclusiva, por meio do envolvimento de conselhos escolares e colegiados diversos, estabelecendo uma nova postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem, além de ser um novo incentivo para a democratização da gestão (BOAVENTURA, 2008). E para que isso aconteça, é necessário que o gestor esteja atento em tudo o que acontece na escola para identificar possíveis enganos e propor direcionamentos para resoluções, promovendo a construção de uma escola inclusiva. Dessa forma, é necessário que os gestores compreendam a realidade do seu alunado. Isso proporcionará discussões acerca da prática pedagógica, pois estará embasada no realismo que intente construir uma escola abrangente (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

A Educação Inclusiva é o reconhecimento da diversidade em sala de aula. No entanto, a inclusão só será eficaz perante a reestruturação pedagógica e administrativa da escola, priorizando o atendimento de qualidade para todos(as) os(as) estudantes.

Como enfatiza Tezani (2008), o trabalho da gestão escolar não se resume apenas às questões burocráticas e técnicas, mas a incentivar troca de ideias, discussões, observações, fazer comparações, colocar em prática o que foi estabelecido e, mesmo obtendo um resultado insatisfatório, cabe também à gestão analisar os erros, além de liderar com profissionalismo os processos pedagógicos. Nesse contexto, mesmo cada escola apresentando sua identidade, com uma personalidade própria e suas redes de relações, acredita-se que a gestão de uma escola não pode apoiar-se apenas na rotina. Além disso, é importante conhecer o espaço em que atua, algo que facilita as intervenções que proporcionam mudanças e transformações (TEZANI, 2008).

Os desafios para uma verdadeira educação inclusiva são muitos, e a gestão precisa se reorganizar e liderar as mudanças necessárias em toda a escola. Assim sendo, o gestor precisa conhecer a realidade vivenciada pela comunidade a partir de conhecimentos e técnicas que propiciem o trabalho em parceria, contribuindo com a

aprendizagem dos alunos com deficiência em conjunto com a família (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Ao serem questionadas sobre a participação da gestão escolar, todas as professoras regentes da sala de aula e todas as professoras da Educação Especial disseram que o apoio e a participação da equipe gestora no processo da Educação Inclusiva são fundamentais. A seguir, algumas falas que afirmam essa importância:

“Eu considero que a participação da equipe gestora é muito importante. A gente constrói o PEI da criança com TEA e esse plano é construído em equipe, com a participação da diretora, da coordenadora, da orientadora educacional, da pedagoga. E nesse momento há uma troca de conhecimentos. E em vários momentos também como em uma intervenção dentro da escola, em uma reunião com a família é necessário que elas estejam juntas. E você ser apoiada pela equipe gestora, é uma valorização do nosso trabalho, onde o trabalho realizado na sala de recursos está coerente com toda a forma de gestão da escola.” (Ana).

“Mesmo que aqui na escola somente esse ano já passaram três diretores, mas os três diretores confiaram no meu trabalho. Isso para mim é muito importante, porque não me engessa, porque o AEE não pode ser engessado, essa carga horária só dentro da SRM. E nós temos as escolas de abrangência também, então, às vezes, não estamos aqui e eles precisam confiar em nosso trabalho. A gestão tem que ter parceria com os profissionais, dar abertura.” (Sandra).

“É muito importante o apoio da gestão. A professora da Sala de Recursos não está aqui o tempo todo na escola, então, eu corro na pedagoga e peço ajuda. Envio material para ela dar uma olhada. Então, essa parceria, esse apoio é importante, porque sozinha eu não conseguiria”. (Rafaela).

“Nossa, é muito importante! Sem o apoio e a colaboração da equipe gestora a inclusão não acontece. A gestão precisa acreditar em uma educação inclusiva e no potencial dos alunos, ou então, nada dará certo.” (Isabela).

Portanto, por meio das falas das participantes, podemos entender que a participação e o apoio da equipe gestora são fundamentais para o processo de Educação Inclusiva. Essas falas evidenciam que todos devem se sentir parte da

Educação Inclusiva, que ela é um processo em que todos devem ser responsáveis. Neste aspecto, segundo Azevedo e Cunha (2008), as políticas públicas necessitam potencializar a relação entre gestão e inclusão, com aprofundamento na construção de indicadores.

Nesta categoria buscou-se analisar a percepção das professoras regentes e das professoras de Educação Especial quanto à formação continuada em Educação Especial e Educação Inclusiva, contribuindo para a atuação com os(as) estudantes com TEA na escola.

Todas as participantes indicaram a importância da formação continuada para trabalhar com crianças com deficiência. A seguir são apresentadas as análises das respostas das professoras regentes:

“Com certeza a formação continuada é muito importante. Nós temos que estudar e buscar muito, porque trabalhar com uma criança com autismo não é fácil. Existe formação para a professora da sala de recursos. Têm uma Seção na Secretaria de Educação, mas para nós professores somente algumas palestras durante o ano.”
(Maria)

“É muito importante a formação continuada. Eu estudo muito, faço cursos on-line. As professoras das salas de recursos têm reuniões a cada quinze dias, e às vezes, elas passam alguma coisa nas REPs para gente. (Cláudia)

“Nossa é muito importante, eu já tive outros alunos autistas, mas eles não eram igual ao Paulo, sabe? Então eu tenho que estudar muito, faço cursos, procuro pessoas que entendem do assunto, busco muito...lavo uma louça enquanto escuto uma live.(risos).”
(Rafaela).

Nota-se pelas falas que as professoras regentes apontaram que quem recebe a formação da Secretaria Municipal de Educação são as professoras da Educação Especial e que elas repassam para os professores que possuem estudantes com deficiência em atendimentos individuais ou, eventualmente, em reuniões de estudos pedagógicos (REP). Embora as reuniões de estudos pedagógicos ocorram semanalmente, toda quinta-feira, durante um período de 1h30, os professores não recebem em todos esses encontros a formação com a temática que envolva as deficiências, os transtornos, a Educação Especial ou a Educação Inclusiva, sendo que

reuniões para tratar dessas temáticas são realizadas ocasionalmente com o grupo de professores e individualmente quando necessário.

“As professoras das salas de recursos têm formação quinzenalmente e eles passam para nós em alguma REP, mas é bem raro acontecer, sabe? Geralmente conversam com a gente na nossa sala ou na sala dela”. (Isabela).

As professoras da Educação Especial apontaram que a formação continuada é muito importante; no entanto, as formações oferecidas aos(às) professores(as) são poucas e não suprem as necessidades deles(as), como comentado nas falas a seguir:

“Nós participamos da formação continuada oferecida pela SME, quinzenalmente. Mas eu acredito que para o professor de sala de aula é pouco, acho que teve somente uma formação on-line esse ano. Sabe, eu faço orientações para os professores quando eles precisam, mas não é a mesma coisa. Eles precisavam de uma formação mais consistente e direcionada para eles.” (Joana).

“A formação eu acho que assim, eu acho ela muito romantizada quando vem de pessoas que está só lá em cima, só atrás de uma mesa. Eu não julgo, sabe? Igual o trabalho que elas fazem, igual o material flexibilizado é muito bom, elas dão o início e a gente destrincha aqui na escola. Mas as formações eu acho que precisava ser mais na realidade, trazer um estudo de caso por exemplo, mas não só os bonitos, tem que ser um estudo de caso real. Tem que começar a pensar na prática, filmar os casos. Trazer, por exemplo uma professora na formação para os professores e deixar ela contar as experiências dela, dizer colega não foi fácil, eu suei, mas hoje ele está assim. Formações romantizadas, onde tudo é bonito não rola, sabe?” (Sandra).

Contudo, com a análise das respostas apresentadas pelas professoras regentes e pelas professoras de Educação Especial, foi possível perceber que a Secretaria Municipal de Educação realiza formações sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva; no entanto, essas geralmente não são ofertadas aos professores regentes de sala de aula. As respostas apontam a necessidade de repensar o atual modelo de formação continuada e propor mais formações para os professores, possibilitando, assim, que estejam capacitados para atuar com alunos com deficiências nas salas comuns. Esses relatos demonstram que é fundamental que o

professor seja orientado em cursos de formação de professores, sobre recursos e estratégias de ensino para alunos com TEA para que eles estejam, de fato, incluídos e a aprendizagem possa efetivamente ocorrer (LEMOS *et al.*, 2016). A educação inclusiva na formação inicial e continuada é conclamada pelos profissionais da educação, de forma que contemplem a diversidade, promovendo o exercício do direcionamento do olhar para o outro e disseminando uma prática que valorize as diferenças (FREITAS, 2006).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, todos já deveriam estar qualificados para atuarem com a Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, pesquisas como as de Cabral e Marin (2017) e Ferreira (2017) afirmam que os profissionais não estão preparados para a atuação com crianças com TEA, e ainda colocam que essa falta de preparo é devido à própria formação dos profissionais, que não aprendem a trabalhar com práticas inclusivas. Com isso, percebe-se que, apesar de existirem políticas públicas que buscam garantir o preparo desses profissionais para atuarem com as crianças com deficiência, muitos não estão preparados para essa prática, o que pode apresentar uma possível falha no cumprimento dessas políticas públicas. Sendo assim, a formação de professores, embora não seja o único aspecto, torna-se fundamental para o sucesso do processo da Educação Inclusiva de crianças com TEA e precisa ocorrer de forma consistente tanto na formação inicial quanto na continuada.

Analisando as respostas das professoras regentes da sala de aula comum e das professoras de Educação Especial, observou-se, também, que todas as profissionais entrevistadas consideram primordial para o sucesso da Educação Inclusiva a participação da família. Vejamos a seguir algumas falas sobre essa questão:

“Com certeza a participação da família é muito importante. A família do meu aluno é muito presente e isso faz toda diferença na inclusão dele.” (Maria).

“É muito importante a participação da família. Por exemplo, no começo quando ele conseguia ficar somente meia hora na escola, a mãe trazia e depois vinha buscá-lo. E essa adaptação aos poucos foi fundamental para ele estar bem na escola hoje”. (Cláudia).

“Nossa é muito importante, precisamos muito da família, sabe? Temos que ter essa parceria, eles têm que confiar no nosso trabalho. Precisamos da parceria com a família ou o trabalho não flui.” (Rafaela).

“A mãe do meu aluno é muito presente, participativa, tudo o que a gente pede ela vai atrás. Essa parceria com a família é muito importante.” (Isabela).

Algumas falas das professoras de Educação Especial sobre a participação da família:

“Com certeza a participação dos pais é fundamental. Eu digo que é uma tríade, família, escola e terapias. Se alguma falha, o desenvolvimento não acontece.” (Karina).

“A participação da família é muito importante para nós, sem essa parceria o nosso trabalho não flui. A família do meu aluno com TEA é muito participativa, mas tenho casos em que os pais não participam e o trabalho não é o mesmo, a criança não se desenvolve da mesma maneira.” (Joana)

“Nossa, a participação da família é muito importante! Se a gente não contar com o apoio e parceria da família torna-se muito complicado a inclusão dessa criança. A escola depende muito da consciência e da atuação dos pais para o desenvolvimento do aluno, pois envolve muita coisa como, por exemplo, dar a medicação correta, levar ao médico, levar nas terapias. Sem isso a criança não evolui.” (Sandra).

“A participação da família é algo fundamental! Sem o apoio da família não conseguimos auxiliar a criança a se desenvolver”. (Ana).

E algumas falas das famílias sobre a participação delas no processo de escolarização dos filhos:

“Eu acho que é muito importante a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Eu e meu marido estamos sempre presentes na escola. Isso faz toda diferença na vida da criança”. (Flávia).

“Olha, a participação é muito importante. Eu falo que os pais têm que andar junto com a escola. É a família, a escola e as terapias, é um conjunto que faz a diferença na vida dos nossos filhos.” (Elaine).

“Eu acredito muito nessa parceria. Tudo o que a escola pede eu faço, a escola adaptou o banheiro para ele e eu até comprei um redutor para o vaso sanitário. Tudo o que a professora pede eu faço. O material que a escola não tem eu forneço.” (Luciana).

“Eu acho muito importante, estou sempre que posso na escola. Quando me ligam para buscar ele mais cedo porque está dando alguma crise, eu sempre vou.” (Aline).

É válido ressaltar que todas as pessoas responderam que a participação da família é muito importante para o processo de Educação Inclusiva. Com a parceria entre a escola e os familiares, a criança se beneficia, pois com a troca e o compartilhamento de saberes e de informações sobre as necessidades dela é possível auxiliá-la de forma mais adequada, com atendimentos especializados. A família pode compartilhar informações de como a criança é em casa, do que ela gosta, como também a respeito dos tratamentos aos quais ela realiza e os profissionais podem orientar essa família instruindo adaptações que podem ser realizadas em casa. Com isso, essa criança poderá apresentar um melhor desempenho em sala de aula regular, pois as necessidades e as capacidades vão sendo enxergadas de forma mais ampla.

No entanto, a pesquisa de Cabral e Marin (2017) aponta que ainda falta parceria e troca de experiências entre pais e os profissionais que trabalham com crianças com TEA. O que pode ser um empecilho para a escolarização dessas crianças. Conforme o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) de que essas crianças tenham seu processo de Educação Inclusiva favorecido em escolas regulares, é de fundamental importância a parceria entre ambas as instituições sociais, família e escola. É fundamental a participação da família no processo de escolarização das crianças com TEA. A família tem função essencial nesta tarefa; entretanto, necessitam de orientação e de apoio para conseguirem desenvolver esse papel. Por fim, a contribuição da família para o sucesso escolar das crianças é amplamente relatada na literatura (DESSEN;

POLONIA, 2007), sobretudo, quando se diz respeito à escolarização de crianças com deficiência em escolas comuns. A importância da parceria dessas duas instituições é aspecto fundamental para ser trabalhado na formação de professores como parte integrante das práticas educacionais inclusivas (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

3.1 A perspectiva das Famílias

A seguir, serão apresentados os dados apreendidos a partir da análise das entrevistas com as famílias. Para a realização das entrevistas foram convidados os familiares ou cuidadores diretos das crianças com TEA; apenas as mães participaram. Esse fato corrobora o que evidencia Bosa, “há evidência de que o autismo tem impacto sobre a família e que a sobrecarga dos cuidados recai principalmente nas mães” (BOSA, 2006, p.51). O que infelizmente, é um fato que acontece muito em famílias com crianças com deficiência.

Com as respostas, pode-se notar que quando a criança com TEA é o primogênito, os pais, geralmente, optam por não ter mais filhos, o que pode estar relacionado com a grande demanda de cuidados que a criança com TEA apresenta ou ainda, com o receio de ter outro filho com TEA. Sobre a escolaridade, apenas uma mãe possui o nível Superior Completo (Faculdade em administração). Nesse sentido, alguns autores consideram que a escolaridade parental é uma das variáveis que parece antecipar o diagnóstico do TEA (SHATTUCK et al., 2009; FOUNTAIN; KING & BEARMAN, 2011; ROSENBERG; LANDA; LAW; STUART, & LAW, 2011). Quanto à profissão, três mães se declararam do lar e disseram que não conseguem manter um emprego formal devido à grande demanda de cuidados com os filhos com TEA. Quanto aos pais, são trabalhadores e possuem uma longa jornada de trabalho, o que dificulta os cuidados com os filhos. Quanto à renda familiar mensal, a grande maioria das famílias declarou ser de baixa renda, mesmo assim, nenhuma família recebe o BPC (Benefício de Prestação Continuada) ou qualquer outro benefício fornecido pelo governo, ou por falta de informação e orientação, ou por considerarem ser muito burocrático o sistema.

Os dados da pesquisa revelaram que todas as famílias vivenciam uma caminhada árdua em busca da efetivação dos direitos de seus filhos, com diagnósticos tardios, tratamentos insuficientes, dificuldades na escolarização das

crianças, além do preconceito e da discriminação que, por vezes, aparecem velados. Todas as famílias entrevistadas revelaram uma visão crítica diante do descaso dos governantes no atendimento de seus filhos.

Em relação à escolarização das crianças com TEA, apresenta-se a perspectiva das famílias, que foi dividida nas seguintes subcategorias:

- Diagnóstico,
- Tratamento,
- Processo de escolarização.

Algumas falas das famílias a respeito do diagnóstico:

“Demorou muito para conseguir o diagnóstico de autismo dele, começamos a caminhada ele tinha 1 ano e 8 meses e fechou somente agora que ele está com 5 anos. A gente correu atrás e demorou para conseguir. Aqui em Franca ainda existem poucos médicos que sabem sobre o autismo”. (Flávia).

“Na verdade, quem percebeu foi a minha mãe, porque ela é professora e um dia ele estava brincando no parquinho com o priminho dele que tem a mesma idade, eu filmei e mandei para ela, aí ela confirmou que tinha alguma coisa diferente, porque o Igor não fazia nada que o primo dele fazia, sabe? Não subia as escadas, não escorregava. Então, levamos ele em uma consulta com um médico em Ribeirão Preto, porque aqui em Franca é muito difícil, e logo o laudo dele foi fechado, ele tinha 2 anos.” (Luciana).

As histórias são bem parecidas, e as mães relataram que desde muito cedo já notavam algumas diferenças no desenvolvimento das crianças, principalmente, quando comparadas aos primos e amigos da mesma idade. Com essas questões para serem investigadas, levaram as crianças ao pediatra, que depois de longo tempo, realizou um encaminhamento para uma avaliação com o neurologista ou com o psiquiatra. Após observação e conversa com os familiares e terapeutas, o diagnóstico foi fechado. As famílias afirmam que houve uma demora em fechar o diagnóstico, que todo o processo, desde a percepção da família e primeiro contato com médico até o laudo, levou aproximadamente de 3 a 4 anos. Apenas uma família afirmou que recebeu o diagnóstico do filho mais rapidamente, pois pagou consulta particular com um médico especialista em Ribeirão Preto-SP. A criança recebeu o laudo de TEA quando tinha 2 anos. As famílias relataram que tiveram dificuldades de acesso aos

profissionais especializados para o diagnóstico de TEA, pois ainda existem poucos profissionais capacitados na cidade de Franca-SP.

Diante das falas apresentadas pelas famílias, nota-se que ainda existe uma escassez de profissionais para o diagnóstico do TEA, seja por falta de especialização ou pela complexidade que apresenta o transtorno. E compreende-se que com o diagnóstico precoce e as intervenções adequadas, a criança tem mais chances de se desenvolver. Como aponta Bosa (2006, p. 51), “o diagnóstico é ainda muito raro, apesar das afirmações de que a intervenção precoce é o melhor procedimento para o desenvolvimento da criança”. A autora ainda afirma que:

Atrasos desnecessários no diagnóstico têm implicações práticas importantes, já que o desenvolvimento de estratégias de comunicação efetivas, ainda que simples, em um estágio precoce da vida auxiliam a prevenir o comportamento disruptivo. (BOSA, 2006, p.52).

Dessa forma, com o atraso no diagnóstico, as crianças perdem anos preciosos de desenvolvimento que, em algumas situações, não conseguem ser mais recuperados. E o que mais uma vez nesse estudo podemos perceber é a diferença entre as classes sociais: a família com condições financeiras para pagar consulta com profissional particular conseguiu obter o diagnóstico com maior rapidez e todas as outras famílias, que não possuíam condições, tiveram que esperar muito tempo para conseguir o diagnóstico. São aproximadamente 4 anos de diferença entre uma situação e outra, anos de atrasos desnecessários, é um processo longo e penoso, desde a identificação dos primeiros sinais do TEA até a realização do diagnóstico. Essa média existente da demora de 3 a 4 anos corrobora a literatura, pois, segundo Daniels e Mandell (2013), em um estudo de revisão crítica da literatura, quando relacionado às crianças com TEA, o diagnóstico demorou de 32 a 89 meses. Com as falas das famílias e com esse dado da pesquisa citada, pode-se entender que o diagnóstico tardio do TEA é algo preocupante em diferentes contextos socioculturais.

Entre as principais dificuldades encontradas pelas famílias durante esse processo de se conseguir o diagnóstico, as mais citadas foram a falta de qualificação dos profissionais e o processo demorado. Foi realizado um estudo na França, com 248 mães de pessoas com TEA, e apresentou-se que alguns profissionais, após escutarem as preocupações das mães acerca de suas percepções do desenvolvimento diferente de seus filhos, não deram atenção necessária,

minimizando os fatos (CHAMAK & BONNIAU, 2013). Nota-se que ainda existe a falta de qualificação de alguns médicos para a identificação precoce do TEA e para lidar com as demandas das famílias em um momento em que estão fragilizadas. Portanto, ressalta-se a importância de uma avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar capacitada.

Estudos vêm trazendo a importância de o profissional da saúde estabelecer uma comunicação empática e transparente com os pais na hora do diagnóstico, apresentando uma postura humana, além de se mostrar disponível às perguntas e às dúvidas das famílias (BRASIL, 2014; MULLIGAN; MACCULLOCH; GOOD, & NICHOLAS, 2012; SEMENSATO & BOSA, 2013). No entanto, como apresentado nas falas das famílias, receber o diagnóstico não significa que os pais recebem o suporte e o tratamento necessário para os filhos. Na maioria das vezes, os próprios pais buscam por profissionais especializados, sendo necessário investimento financeiro próprio. Desde o início do desenvolvimento da criança com TEA, as famílias já enfrentam dificuldades.

Quanto ao tratamento, conforme as falas apresentadas pelas entrevistadas, observa-se que as terapias são muito importantes, pois, contribuíram para o desenvolvimento da criança com TEA, como citado:

“Ele faz lá no CER fono, TO e psicóloga. Depois que ele começou com as terapias ele já evoluiu muito, é outra criança! Antes ele só gritava, batia, mordia, hoje ele já não faz mais isso. E do jeitinho dele, mas já está se comunicando”. (Flávia).

“Ele faz fono e TO na clínica particular, faz ABA com uma profissional e faz natação. Mas eu tive que entrar na justiça para conseguir as terapias para ele, porque a quantidade que o plano oferecia era muito pouca. Agora ele já desenvolveu muito.” (Luciana).

“Ele faz fono, psicóloga, TO e fisioterapia lá no CER. Ah e passa com neuro lá também. Nossa ele melhorou muito depois que começou a fazer as terapias, hoje ele aceita o abraço, o beijo, brinca com outras crianças, aceita um pouquinho mais as regras. Já aponta o que ele quer. Sem dúvida teve muito avanço”. (Elaine).

“Ele faz lá no CER, fono, psico e T.O., faz também pelo plano de saúde. Com certeza melhorou muito, nossa é outra criança!” (Aline).

Das quatro famílias entrevistadas, três declararam que seus filhos realizam terapias com fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional e neurologista ou psiquiatra no CER (Centro Especializado em Reabilitação). O CER é mantido pelo SUS, e as famílias não precisam pagar pelos atendimentos. No entanto, a fila de espera para atendimento é muito grande, de quase um ano, e depois de um período, por volta de dois anos, a criança recebe alta dos atendimentos. Essa situação é complicada porque essas crianças não conseguem atendimento em outros lugares públicos, e as UBS (unidades Básicas de Saúde) da cidade, segundo o relato da família, não atendem crianças com TEA, o que dificulta muito o tratamento das crianças. Apenas uma família relatou que o filho realiza as terapias em clínicas particulares que são conveniadas com o plano de saúde que possuem; no entanto, mesmo tendo o plano de saúde, a família teve que ingressar com uma ação judicial para conseguir o tratamento adequado, pois a quantidade de sessões permitidas pelo plano eram muito poucas em relação ao que é indicado para um tratamento eficaz.

Nota-se pelas falas das famílias que aquelas crianças que dependem de atendimento público receberam o laudo tardio e houve demora em conseguir a realização das terapias. Esses depoimentos das famílias reforçam a importância das terapias adequadas para o desenvolvimento das crianças com TEA. Bosa (2006, p.52) ainda ressalta que “há razões suficientes para aumentar os esforços na identificação e intervenção para crianças com autismo, o mais precocemente possível”.

Todas as famílias relataram que a escolarização dos filhos foi um momento difícil, pois era uma situação nova, que causava desconforto e insegurança, receio pelo desconhecido, medo das crianças não serem aceitas e, em alguns casos, passaram por recusa de vaga e discriminação. A seguir algumas falas das mães que revelaram essa realidade:

“A caminhada foi muito longa e difícil. Quando ele tinha um aninho e pouco, que eu já comecei a perceber o atraso do Igor, eu ia voltar a trabalhar e tive que deixar ele em uma creche da prefeitura e ele começou a vomitar. Então, foi uma semana vomitando até o dia que eu peguei ele na sexta-feira falei não tem como, porque ele desidratou, a pele dele ressecou inteira. Aí eu pensei não tem como. Então eu coloquei ele em uma escola particular e lá é um ambiente mais aberto, tinha parque, então, ele se interessou mais do que na creche que ele estava que tinha a estrutura mais fechada.

Eu tive o apoio das terapeutas na época que falaram para deixar vomitando mesmo, aí ele vomitou três dias e não vomitou mais. Lá eles já começaram a falar que ele tinha autismo, eu levei no médico e logo fechou o laudo dele. Ele ficou lá três anos, depois veio a pandemia e depois a escola não queria mais ele lá, porque a coordenadora falou que não poderia mais dar o remédio para ele e disse que a professora não poderia mais conversar com os pais dos autistas porque demandava muito tempo. E eu não podia conversar mais com a monitora, foi proibido, então eu chegava e parecia que eu era um monstro e a monitora saia correndo de mim. E começaram a acontecer muitas coisas. Depois eu tirei ele de lá e comecei a pedir vaga para todo mundo. De uma escola particular estou esperando a vaga até hoje, não me deixou nem entrar. A outra escola me passou o valor, falou que tinha vaga, mas quando viu que ele era autista e não falava, disseram que não tinha mais a vaga. Daí eu fui em outra escola particular e lá eu já cheguei chorando e falei a verdade, acredito que ela tenha ficado comovida e arrumou uma vaga para ele e ele ficou lá um ano. Lá não tem muita estrutura, lá tinha rodízio de monitor, não tinha ninguém para ficar com ele e ele ficava muito fora da sala. Depois fui para uma escola municipal de Franca, que não me deixou eu entrar na escola, o primeiro dia de aula elas não deixaram eu entrar, não me deixaram eu mostrar o espaço para o meu filho, tive que deixar ele na fila chorando, aí eu falei para a diretora ele é autista, eu não posso acompanhá-lo até a sala? Ela respondeu que ele era autista, mas ele é igual a todo mundo. Depois eu fiquei sabendo que ele ficava dentro de uma caixa de papelão, a monitora deixava ele lá dentro como reforçador. Eu descobri tudo e mudei para outra escola da prefeitura, lá ele está tendo todo suporte da sala de recursos, aceitaram a psicóloga entrar, a TO entrar. Eu acho que nessa ele está bem, porque quando ele saía da outra ele me batia, me mordida e agora não, ele sai calmo. Nessa escola todo mundo aceita ele, eu posso entrar, todo mundo conhece ele. Mas eu entrei com uma ação na justiça para conseguir uma professora de apoio para ficar com ele, alguém de minha confiança, porque ele já sofreu demais.” (Luciana).

“Foi um desafio! No começo foi bem difícil porque era tudo novo, era novidade para mim também. Eu falo que eu entrei na escola junto com ele. No início ele ficava somente meia hora e eu tinha que buscá-lo, depois ele foi conseguindo ficar mais tempo. Antes de ser autista ele é uma criança e tem gênio forte, então, às vezes é difícil de lidar com ele. Mas hoje ele está bem, ama vir para escola. No final de semana até chora para ir para escola. E eu já vejo uma diferença enorme nele.” (Elaine).

“Quando ele entrou e tinha a auxiliar J. era uma gracinha, ele aprendeu a dar abraço, beijo, nossa devo muita coisa a ela, ele aprendeu muito com ela. Depois que mandaram ela embora, ele regrediu muito. Está tendo muitas crises e não quer ir para a escola mais”. (Flávia).

De fato, o acesso das crianças com TEA ao ensino regular é um desafio para todas as famílias. Como demonstram os relatos, elas enfrentaram preconceito, rejeição, discriminação, falta de preparo e outras situações negativas por parte dos profissionais da educação.

Contudo, compreende-se com os relatos das famílias a presença perversa de uma sociedade capitalista marcada por uma desigualdade social, em que quem tem condições financeiras consegue o diagnóstico precoce e os tratamentos adequados para o pleno desenvolvimento de seus filhos, mas dependendo das condições socioeconômicas das famílias, que necessitam contar com o atendimento público, o que encontramos é o descaso por parte do Estado. As falas também revelaram que muito ainda deve ser feito para se efetivar uma educação verdadeiramente inclusiva, ou seja, respeito à diversidade, práticas pedagógicas e recursos que desenvolvam a aprendizagem, a formação continuada de professores, o apoio pedagógico especializado, profissionais capacitados, políticas públicas e sociais às famílias, o enfrentamento à discriminação e o preconceito, enfim, a busca incessante de uma educação emancipadora, inclusiva e com qualidade para todos(as).

As categorias se integram quanto à reflexão sobre a vida das crianças com TEA, vítimas de um sistema excludente e opressor. As situações que as famílias vivem em seu dia a dia, na luta pelos direitos e na busca por uma sociedade menos preconceituosa, são, muitas vezes, perversas e vexatórias, como representada na fala dessa mãe:

“As pessoas podem imaginar, mas elas não sabem. Só quem sente na pele, sabe o que a gente passa.” (Flávia).

Por fim, pode-se observar nas falas das participantes o quanto a luta é árdua para conquistar os direitos dos seus filhos. Como apontado em estudos, os comportamentos atípicos e as dificuldades sociais da criança; a demora do diagnóstico e do estabelecimento de um plano de tratamento, na maioria das vezes,

são preocupações e sofrimento aos pais (FAVERO-NUNES & SANTOS, 2010). Pesquisas evidenciam que famílias que passam por situações que modificam drasticamente o cotidiano sofrem mais com estresse e tensão emocional (GOMES, LIMA; BUENO; ARAÚJO & SOUZA, 2014; SCHMIDT & BOSA, 2007). Estudos apresentam que no caso de famílias com crianças com TEA, esse desgaste emocional pode resultar em uma variedade de problemas psicológicos, como depressão, ansiedade e até menor qualidade de vida (HIGGINS; BAILEY, & PEARCE, 2005; ZABLOTSKY; ANDERSON, & LAW, 2013; ZABLOTSKY; BRADSHAW, & STUART, 2013). A saúde mental da família pode prejudicar os cuidados oferecidos à criança (DABROWSKA & PISULA, 2010). Cabe aos profissionais da área da saúde e da educação prestar atenção aos comportamentos apresentados pelas crianças e também às preocupações e sentimentos dos pais, que irão necessitar de orientação e apoio. Contudo, entende-se que o conhecimento das reais dificuldades relatadas pela família é essencial e pode embasar políticas de cuidado às crianças e às suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva de estudantes com deficiência é uma discussão que se ampliou nas últimas décadas, estando presente em Congressos, Simpósios, eventos científicos e em outros encontros que colaboram com pesquisas e publicações sobre esse tema. O direito à Educação Inclusiva em escolas comuns, no Brasil, se fortalece com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Com as legislações e todo o movimento de reflexão em prol da Educação Especial e da Educação Inclusiva foi garantido o direito ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular e, concomitantemente, ao Atendimento Educacional Especializado. No entanto, estudos realizados apontam que, embora tenhamos essa pauta há mais de vinte anos, as ações práticas no cotidiano escolar ainda se apresentam como preambulares.

Ao longo da pesquisa, nota-se, em relação à Educação Inclusiva para estudantes com TEA, que ainda é necessário adquirir mais conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista, suas características e especificidades, e, sobretudo, sobre as práticas pedagógicas e os recursos que seriam necessários e mais apropriados para o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas com TEA. As dificuldades e os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA estão relacionados ao fato do não conhecimento aprofundado e da falta do saber pedagógico de cunho prático, que auxiliem o(a) professor(a) no que e como fazer para ensinar e manejar os comportamentos desses(as) estudantes. O professor pode apresentar um sentimento de frustração e impotência diante da falta de conhecimento e de recursos frente às dificuldades comportamentais, de socialização e de aprendizagem de estudantes com TEA. E a busca por práticas pedagógicas e recursos que auxiliem o aprendizado do(a) estudante com TEA nem sempre são adequados ou validados cientificamente.

Conforme a Associação Psiquiátrica Americana, (APA, 2014), a pessoa com TEA apresenta diáde de comprometimento nas áreas de comunicação/interação social e comportamental. E o resultado da presente pesquisa demonstra que as maiores dificuldades mencionadas pelas professoras estão atreladas a esses aspectos. O maior desafio para a escola se coloca em como evitar e manejar

comportamentos que interferem no processo de Educação Inclusiva e quais são as práticas pedagógicas que contribuem para a aprendizagem significativa do(a) estudante com TEA, o que e como ensinar e como avaliar essas crianças. Esses dados afirmam que os profissionais da educação ainda requerem auxílio e muito mais investimento em cursos de formação inicial e continuada. Dessa maneira, será possível atender não somente as necessidades dos(as) estudantes, mas também as necessidades dos professores, a partir dos principais desafios que encontram no processo educativo das crianças com TEA que, frequentemente, apresentam dificuldades frente aos métodos de ensino tradicionais.

Embora não seja o único, a formação de professores é um dos aspectos primordiais para o sucesso do processo de escolarização da criança com TEA, sendo necessário que ocorra de maneira consistente e sistematizada na formação inicial e na formação continuada. A falta ou a insuficiência de formação continuada é um grande desafio, e algumas ações educativas existem; no entanto, estas são direcionadas a poucos profissionais, apontando a necessidade de se propor mais formações e capacitações específicas para os(as) professores(as) que atuam com estudantes com TEA na sala de aula comum.

Compreende-se que a formação continuada pode contribuir para a construção e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas mais eficazes para a aprendizagem da criança com TEA, sendo que a responsabilidade de buscar a formação especializada não deve recair somente sobre os ombros do(a) professor(a), assim como a de formar ou incentivar a formação dos professores não pode ser somente da gestão escolar. Assim, a Diretoria Regional de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação também precisam atuar para a garantia e a sustentação da Educação Especial e da Educação Inclusiva nas escolas públicas.

Além desses desafios outros foram apontados como, por exemplo, a rotatividade dos diretores das escolas, pois esses profissionais necessitam de um tempo para conhecer a realidade da escola e de toda a comunidade escolar. Em muitas escolas aconteceu a troca desse profissional nesse ano de 2022. Nesse estudo, as entrevistadas apontaram como sendo fundamental o apoio e a participação da equipe gestora para o processo de Educação Inclusiva para o(a) estudante com TEA. Nesse contexto, os gestores, possuem um papel importante na articulação entre os professores das salas de aula comum, os professores da Educação Especial e os

demais profissionais dentro da escola. O professor sozinho, dentro da sala de aula, não consegue efetivar a inclusão da criança com deficiência. Faz-se necessário uma rede de apoio e suporte para que seu trabalho seja eficaz. A possibilidade do trabalho coletivo se torna fulcral para a Educação Inclusiva efetiva do(a) estudante com TEA. As concepções sobre a Educação Especial e sobre a Educação Inclusiva devem ser mediadas pela equipe gestora da escola, sendo os momentos de encontro, como no planejamento, no conselho de classe e na reunião de pais, espaços cruciais para a sedimentação do trabalho de um grupo envolvido com essas questões.

Nesse caso, as ações precisam ser mais direcionadas e coordenadas, de forma que, paulatinamente, construam-se práticas e que se tenham vivências que consubstanciem a cultura inclusiva. Para a efetivação desse trabalho é preciso que ele seja democrático e necessite da participação e colaboração de toda equipe escolar e de ações coletivas e discussões colegiadas.

Os dados da pesquisa apontam que os recursos da área da saúde necessários para o desenvolvimento da criança com TEA são o atendimento e o acompanhamento de médicos especialistas, como neurologistas e psiquiatras, e também de terapeutas como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais. As famílias afirmam que esses atendimentos são oferecidos no Centro Especializado em Reabilitação (CER), mas são insuficientes devido à grande demanda que existe. Na pesquisa foram expostas marcas de um sistema capitalista vigente, em que aqueles que necessitam de atendimento público, que representa a grande maioria dos casos, recebem o laudo tardiamente e poucos tratamentos e as pessoas que possuem condições financeiras, minoria dos casos, conseguem pagar pelo diagnóstico e tratamentos adequados em clínicas particulares.

No contexto escolar, ficou evidente, enquanto um grande facilitador para o processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA, a presença do professor de apoio pedagógico dentro da sala de aula. No entanto, o estudo mostrou como um grande desafio a ser resolvido o tempo de contrato desses profissionais, que não abrange todo o período letivo. E, ainda, apresentou como uma dificuldade a ser superada a troca desse profissional durante o ano.

A presente investigação identificou, pelos dados apreendidos, que a elaboração do PEI e a execução do Ensino Colaborativo já foram iniciadas nas escolas. Esses dois instrumentos foram apontados como aspectos primordiais para o

desenvolvimento do(a) estudante e para o processo de Educação Inclusiva. No entanto, são práticas que estão em construção e requerem mais estudos, mais atenção e incentivo para serem implementadas.

Quanto à visão de que o ensino regular tem favorecido a socialização de todas as crianças, não somente as com TEA, a pesquisa mostrou que a escola comum é um ambiente que favorece a socialização de todas as pessoas.

Adaptações na didática e no manejo da sala de aula são, muitas vezes, as principais ações necessárias e efetivas para promover o aprendizado da criança com TEA. Sem dúvida, a heterogeneidade das características do transtorno pode contribuir para maior ou menor necessidade de modificações nas práticas pedagógicas. Entretanto, na maioria dos casos, essas alterações também auxiliam os(as) estudantes com desenvolvimento típico.

Esse estudo evidenciou que a falta de orientação adequada, explícita e focada em aspectos práticos, leva os(as) professores(as) a buscarem alternativas que não são eficazes e, mostrou ainda, que são necessárias formações e orientações para os profissionais sobre o Transtorno do Espectro Autista e como essas pessoas aprendem e se desenvolvem.

Os resultados, além de evidenciar a importância da participação e das articulações realizadas pela equipe gestora, revelam o quanto é fundamental a formação continuada dos professores do ensino regular, da Educação Especial e de toda equipe gestora para que o conhecimento possibilite o estabelecimento de práticas inclusivas.

Contudo, a presente pesquisa abordou a Educação Inclusiva do(a) estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), conseguindo analisar as práticas pedagógicas e os recursos que contribuem para a aprendizagem do(a) estudante com o Transtorno do Espectro Autista em sala de aula regular de escolas públicas municipais de Franca; identificou também como acontece no cotidiano escolar a relação dos profissionais e dos colegas de classe com o aluno com TEA, entendendo como as práticas pedagógicas e os recursos desenvolvidos em sala de aula influenciam na inclusão e na aprendizagem desses(as) estudantes; compreendeu como a participação da família contribui para o desenvolvimento da criança com TEA em seu processo de escolarização e entendeu como a gestão escolar contribui para a Educação Inclusiva.

Portanto, os resultados deste estudo pretendem contribuir para que as escolas participantes, e também as outras escolas da rede municipal, possam refletir, analisar e aperfeiçoar suas estratégias pedagógicas por meio do reconhecimento das diferenças como um atributo humano e, com isso, compreender a necessidade de se estabelecer diversas maneiras de se ensinar, buscando uma educação de qualidade para todos(as) as pessoas. Além disso, esta pesquisa propõe que sejam realizadas mais formações e orientações para todas as escolas para a ampliação do conhecimento sobre as práticas pedagógicas e sobre os recursos que favorecem a Educação Inclusiva de estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa com deficiência CORDE, 1998.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 18, n.31, p.53-72, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2LbZPRR>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BARBOSA, M. O. **Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. 145f. Maceió, 2014.

BARBOSA, M. O.; FUMES N. L. F. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação**, v. 7, p. 88-108, 2018.

BOAVENTURA, R.S. **A Gestão Escolar na Perspectiva da Inclusão**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2usghTu>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BONETI, Lindomar W. L'exclusion sociale en tant que trajectoire de perte d'accès à des biens et des services. **Bulletin de l'Association internationale des sociologues de langue française**, Toulouse, n. 20, p. 149-166, 2013.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.28, p.47-53. 2006.

BOURGUIGNON, J. A. O processo da pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais. In: **Revista Emancipação**, Ano 6, n. 1, Ponta Grossa: Editora UEPG, 2005, 41-52.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06 nov., 2021.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 nov., 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão*, v.4, n.1, p.7-17, 2008.

BRASIL, Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 06 nov., 2021.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 20 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 2003.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 12 jan. 2021.

BRASIL. Conferência de Educação Mundial para todos. Jomtien, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Política para Integração da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o AEE. Disponível em:
http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação. Disponível em:
<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. e-Mosaicos, **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (CAp-UERJ), Ano 1, v.1, n. 2, p. 1-12. dez., 2012. Disponível em: www.epublicacoes.uerj.br. Acesso em: 10 maio 2016.

BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. **Assistiva, Tecnologia e Educação**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, p. 1-20, 2017. Disponível em:
http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 24 mai. 2022.

CABRAL, Cristiane S; MARIN, Ângela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. Belo Horizonte: **Educação em Revista**. v. 33, pp. 01-30, 2019.

CAMINHA, R.; LAMPREIA, C. Findings on sensory deficits in autism: Implications for understanding the disorder. **Psychology & Neuroscience**, v.5, n. 2, 2012. p. 231-237.

CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola - família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CASTRO, Eder Alonso *et al.* Ensino Híbrido: Desafio da Contemporaneidade? **Projeção e docência**, v. 6, n. 2, 2015. p. 47-58.

CESAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogos de todos e para todos. In RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003. p. 117-149.

CFESS. Série Assistente social no combate ao preconceito: discriminação contra a pessoa com deficiência. Brasília/Distrito Federal, 2019.

COSTA, U. Autismo no Brasil: um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, 2013. p. 609-626.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Maria Beatriz Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010.

FADDA, G.; CURY, V. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set. 2016.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: A história do Autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FARIA, P. M. F., Camargo, D. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. Educar em revista: Curitiba. p. 37. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.64536>.

FARIA, K. T. *et al.* Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353-370, jun. 2018.

FONSECA, M.; CIOLA, J. **Vejo e aprendo: fundamentos do programa TEACCH o ensino estruturado para pessoas com autismo**. Ribeirão Preto. vol. 2: Book Toy. 2016.

FREITAS, S. N. Educação e formação de professores: experiências inclusivas implementadas em Santa Maria/RS. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Ensaios Pedagógicos**. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 239-245.

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter. 1997.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar¹. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. spe, 2018. p. 9-20.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

Gomes, C.G.S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: Adição e subtração. **Rev Bras Educ Esp**, 13(3):345-64. 2007.

GOMES, C G S; MENDES, E G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010.

GOMES, R. C. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

GOMES, C. Ensino de leitura para pessoas com autismo. Curitiba: Appris. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366. 2015.

HO, H. Campanha nacional pelos direitos e pela assistência das pessoas com autismo. 2011/12. In: MELLO, A. M. S.; ANDRADE, M. A., HO, H.; SOUZA DIAS, I. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.p. 37-63.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Revista Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2021.

LAPLANE, A. L. F. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e transtorno do espectro autista. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.G. (Org.). **A escola e o público-alvo da educação especial**: apontamentos atuais. São Paulo: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p.224-244.

LEMOS, E.L. M, D. *et al.* Parents and teachers conceptions about the inclusion of autistic children. **Revista de Psicologia**, v.28, n.3, 2016. p.351-361.

LIMA, Stéfanie M.; LAPLANE, Adriana Lia F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr-jun, 2016.

LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo**: manual prático de intervenção. 2. ed. Lisboa, Porto: Lidel, 2012.

LOVAAS, O. I. **Teaching Individuals with Developmental Delay**: Basic Intervention Techniques. Austin: Pro-ed. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M.T. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? Ed. Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. 2011. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 01 ago. 2021

MATOS & DINIZ, A. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. In: SOUZA, R. C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. (Orgs.). **Formação de professores e cultura inclusiva**. p. 45-66. São Cristovão, SE: UFS. 2014.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas dos professores e inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v.21, n.1, 2014. p.9-22.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, 2006. p.387-559.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Vol. 22, Nº.57, mai-ago, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M; M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo- Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.24, n.125, 2017.

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

NUNES, F. C. F. Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde. 147 f. Dissertação 2014. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

OLIVEIRA, E. S. G.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 36-52.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa1. **Rev. bras. educ. esp.**, Bauru, v. 24, n. spe, 2018. p. 21-32.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração dos direitos das pessoas deficientes, 1975. Disponível em: Acesso em 15 mai. 2022.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; SANTIAGO, Nilza Bernardes. A atuação do pedagogo: que profissional é esse. **Pedagogia em Ação**. V.1, n.2, p.1-122. Agosto/novembro, 2009.

PAULA, Cristiane S et al. Brief report: Prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: A pilot study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 12, pp. 1738-1742, 2011.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2.ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F.; ORLEANS, L. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.

RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIZZOLATTI, G., et al. Cortical mechanisms underlying the organization of goal-directed actions and mirror neuron-based action understanding. **Physiological Reviews**, 94(2), 655-706. 2009.

RODRIGUES, J. R. B. MESQUITA, A. M. A.; CASTRO, K. P. de. A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 55, 2018. p. 70-88.

ROPOLI, E A. *et.al.* **A Escola comum Inclusiva**. Brasília: SEE/UFC, 2010.

SANTOS, B. S. Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandirboaven1.htm>, 1995.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chanel. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria/RS, v.24, n.4, p.465-482, 2018.

SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C. A. Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C. A. Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon; 2011.

SCHMIDT, C., *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prá.**, São Paulo, v.18, n.1, p.222-235, abr., 2016.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, jun. 2017.

SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.1n.2, p.163-176, jul./dez, 2008.

SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva; 2012.

SILVA, C.M.P. **O lúdico na educação infantil**: aspectos presentes na prática docente. 2019. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2820/282021777006/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

TANNUS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada de educadores. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2013.

TANNUS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, 2018.

TEZANI, T. C. R. Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**, Vol. XI, nº11, 2008. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1945>. Acesso em: 03 jun. 2021.

TIBYRIÇÁ, R. F. Direito à educação das pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo: uma análise a partir de decisões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. In: CAIADO, K. R. M, BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2017.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade no Ensino de Alunos com Turmas com Diferentes níveis de Capacidades**. Tradução de Helena Antunes. Porto: Porto Editora, 2008.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, mar. 1990. Acesso em: 16 maio 2022.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 2, p. 207-214, abr./jun., 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S.: **Fundamentos da defectologia**. In: Obras Escogidas V. Madrid: Aprendizaje Visor, 1983.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Cortez.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. In: Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista da pesquisa de campo

Entrevista com Professores Regentes da sala de Aula e Professores de Educação Especial

Dados da caracterização dos sujeitos:

Nome:

Idade:

Nível de escolaridade:

Profissão:

Cargo:

Tempo de formação profissional:

Tempo de atuação:

Entrevista

1. Conte um pouco sobre o seu aluno com autismo, como ele é, do que ele gosta, como ele aprende.
2. Quais práticas pedagógicas e recursos que você entende que contribuem para a aprendizagem do aluno com TEA?
3. Vocês trabalham com o Ensino Colaborativo na escola?
4. O seu aluno tem um PEI? Em sua opinião, ele contribui para a aprendizagem do estudante com TEA?
5. Como é a relação dos outros alunos com o aluno com TEA? E como é a sua relação com o aluno com TEA?
6. Você acredita que é importante o apoio da gestão escolar e a formação continuada para a educação do aluno com TEA?
7. Como é a participação da família do seu aluno com TEA?

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista da pesquisa de campo

Entrevista com a família

Dados da caracterização dos sujeitos:

Nome:

Idade:

Nível de escolaridade:

Profissão:

Parentesco/vínculo com a criança:

Dados pessoais da Criança:

Nome:

Data de Nascimento:

Escola:

Ano:

Entrevista

1. Como e quando foi diagnosticado o TEA?
2. Quais tratamentos a criança realiza? Onde?
3. Como foi o processo de escolarização da criança, desde quando entrou na escola até hoje?
4. Fale sobre a sua participação na escolarização de seu filho.
5. Conte sobre a composição familiar. Quem mora com vocês?
6. Você poderia falar sobre a renda familiar mensal? Pode dizer se a criança recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC)?

ANEXO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE:

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: ____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____, declaro para os devidos fins, ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: *O processo de Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas públicas municipais*. O projeto de pesquisa será conduzido por Fernanda Cristina de Souza Mozetti, do Curso de Pós-Graduação em Serviço Social, orientado pela Prof(a). Dr(a) Maria Cristina Piana, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Dissertação de Mestrado, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculados em escolas públicas municipais de Franca, identificando quais as práticas pedagógicas que contribuem para a aprendizagem do educando. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e os riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de de .

 Assinatura do participante

Pesquisador Responsável/RG: Fernanda Cristina de Souza Mozetti- RG: 43.824.126-5

Profª Drª Maria Cristina Piana

Endereço:

Telefone:

E-mail: