

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVIAN FATIMA DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DOS SEUS ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NO PROCESSO DE
INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LAGES, SC.**

LAGES

2015



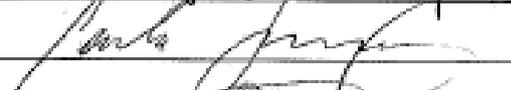
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

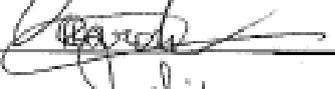
“Representações Sociais de Professores Acerca dos seus Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Processo de Inclusão em Escolas Públicas Municipais de Lages, SC”

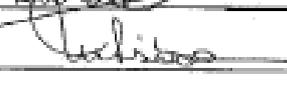
Dissertação submetida ao colegiando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/03/2015.

Orientador Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks: 

Membro Externo UFSM: Prof. Dr. Carlos Schmidt: 

Membro do PPGE/UNIPLAC-Titular: Profa. Dra. Lúdes Caron: 

Membro do PPGE/UNIPLAC-Suplente: Profa. Dra. Marilú Díez Lisboa: 



Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Marina Patrício de Arruda
Coordenadora PPGE
Mestrado em Educação
UNIPLAC



Lages, Santa Catarina, março de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação a todos os alunos e alunas com Transtorno do Espectro do Autismo, em especial a Júlia Furtado, a quem atribuo minha entrada e identificação nessa área de trabalho e estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que acompanharam minha trajetória de estudos, iniciando pelo meu professor orientador, Dr. Geraldo Augusto Locks, grande incentivador a minha entrada e permanência no Mestrado em Educação, pessoa a qual tenho imensa admiração, pois consegue tornar seu vasto conhecimento teórico-científico proporcional a seus valores de humildade e humanidade.

Á minha família que sempre se fez presente, em especial ao meu pai Altamir Rogério de Oliveira e minha mãe Margarida Maria de Oliveira, os quais são bases sólidas que me sustentam emocionalmente e dão suporte para que eu consiga atingir meus objetivos de vida.

Em nome da coordenadora do setor de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Lages, professora Menar Terezinha Córdova da Rosa, a qual sempre solícita autorizou a pesquisa nas escolas, agradeço a todos os diretores e diretoras, professores e professoras que gentilmente participaram deste estudo e contribuíram para minha formação.

Aos amigos, amigas e colegas de profissão, onde cada um de sua maneira acompanhou e me fortaleceu para continuidade dessa caminhada: Dr. Carlo Schmidt; MSc. Maria Dulce de França; MSc. Vanir Peixer Lorenzini; Dra. Lurdes Caron; Adriana Gonçalves e todos meus colegas de trabalho do ProAPE (Setor de Projetos e Apoio Pedagógico da UNIPLAC), meu muito obrigada!

RESUMO

Diante da demanda de alunos com necessidades especiais, encontram-se os sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), onde em linhas gerais o senso comum e a literatura revelam um enfoque baseado principalmente nas limitações em detrimento das potencialidades dessas pessoas. No caso deste estudo, se interpretou a lógica interna das teorias expressas pelos professores, mapeando os saberes que as apoiam e as imagens concretizadas, e assim foi ingressado nas representações sociais dos professores, servindo como um importante instrumento para a formação destes profissionais na prática pedagógica inclusiva. Foi utilizado o delineamento de estudo de caso múltiplos (YIN, 2001). O objeto de investigação priorizou o conhecimento das representações sociais dos professores acerca dos seus alunos com TEA incluídos no ensino regular em escolas públicas municipais de Lages. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Participaram deste estudo ao total 13 professores, sendo 8 professores regentes e 5 segundas professoras que atuam em classes comuns do ensino regular com alunos diagnosticados com TEA, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental (anos iniciais e finais) de 8 escolas públicas municipais de Lages. Foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado. O objetivo geral deste estudo foi conhecer se as representações sociais dos professores acerca dos seus alunos que apresentam TEA das escolas regulares públicas municipais de Lages SC funcionam como dificultadoras e/ou facilitadoras para o processo de inclusão escolar desses sujeitos e os objetivos específicos desta pesquisa foram formulados no sentido de a) Identificar as representações sociais dos professores do ensino regular que atuam em classe comum com alunos que apresentam TEA; b) Analisar como as representações sociais dos professores determinam as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos com TEA e c) Descrever desafios e avanços que podem emergir das relações entre as representações sociais e práticas pedagógicas no processo de inclusão ou exclusão de alunos com TEA das escolas pesquisadas. Todos esses objetivos descritos foram alcançados e considera-se que por meio dos resultados encontrados onde foi detectado em grande parte dos professores o desconhecimento científico do Transtorno do Espectro do Autismo, sendo que as falas se centralizavam mais em conhecimentos empíricos propriamente ditos, conseqüentemente dificultando as atuações práticas e responsabilizando outras instâncias pelo insucesso pedagógico desse alunado. Como encaminhamento deste estudo foi instituído em parceria com o curso de psicologia da UNIPLAC o projeto de extensão: *Grupo de Estudos e Reflexões Sobre Transtorno do Espectro do Autismo*, coordenado pela pesquisadora deste estudo, com objetivo de serem estudadas e debatidas estratégias de ensino, foco nas especificidades, desenvolvimento e comportamento dos alunos com TEA, abordagens científicas e trocas de experiências com relatos que deram certo na perspectiva da inclusão, para que se disseminem resultados positivos, com intuito de aperfeiçoarem as práticas atuais, pois pelo que se constatou atualmente está sendo realizada somente parte do que preconizam as políticas públicas de inclusão, onde as escolas estão garantindo o acesso, mas não a permanência e a educação de qualidade desses alunos.

Palavras chaves: Transtorno do Espectro do Autismo; Inclusão; Professores; Representações Sociais.

ABSTRACT

Faced with the demand for students with special needs, are the subjects with Autism Spectrum Disorder (ASD), which in general common sense and the literature reveals a focus primarily based on the limitations to the detriment of the potential of these people. In the case of this study, we performed the internal logic of the theories expressed by teachers, mapping the knowledge that support and materialize images, and so was entered in the social representations of teachers, serving as an important tool for the professional training in pedagogical practice inclusive. It was used study design multi case (YIN, 2001). The object of investigation prioritized knowledge of social representations of teachers about their students with ASD included in regular education in public schools in Lages. This was a qualitative research. The study included the total 13 teachers, 8 school teachers and 5 teachers who work in common regular education classes with students diagnosed with ASD, both of early childhood education as the primary (initial and final years) 8 public schools in Lages. Interviews were conducted with semi-structured. The aim of this study was to know if the social representations of teachers about their students with ASD municipal public ordinary schools of Lages SC function as cause difficulties and / or facilitators to the process of school inclusion of these subjects and the specific objectives of this research were formulated in order to a) identify the social representations of the regular education teachers who work in common class with students with ASD; b) To analyze how the social representations of teachers determine the pedagogical practices developed with students with ASD c) Describe challenges and advances that may emerge in relations between social representations and educational practices in the process of inclusion or exclusion of students with ASD of the surveyed schools . All these described goals were achieved and it is considered that by the results found where it was detected in the majority of teachers the scientific ignorance of Autism Spectrum Disorder, and the lines are more centered on themselves empirical knowledge, thus hindering the practical performances and other bodies responsible for the pedagogic failure of these students. As forwarding this study was set up in partnership with the psychology course of UNIPLAC the extension project: Group of Studies and Reflections on Autism Spectrum Disorder, coordinated by the researcher of this study, in order to be studied and discussed teaching strategies, focus the specifics, development and behavior of students with ASD, scientific approaches and exchange of experiences with reports that have worked in the perspective of inclusion, in order to disseminate positive results, with the aim of perfecting current practice, because at which it was found is currently being carried out only part of advocating public policies of inclusion, where schools are ensuring access, but not the permanence and quality education of these students.

Key words: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Teachers; Social Representations.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE FIGURAS.....	8
LISTA DE TABELAS.....	9
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	10
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	18
1.1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	18
1.1.3 REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAÇÃO SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	22
1.1.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	32
1.1.5 DIVERSIDADE, INCLUSÃO/EXCLUSÃO	35
1.1.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	40
1.1.7 ESTADO DA ARTE	44
CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	55
2.1 Delineamento	55
2.2 Participantes.....	55
2.3 Instrumentos.....	56
2.4 Análise de Dados	57
2.5 Procedimentos	57
2.6 Riscos ou Desconfortos Associados com a Participação dos Sujeitos na Pesquisa	58
2.7 Lócus e Caracterização dos Participantes.....	59
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	65
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	116
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A.....	127

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: A TEORIA AFETIVA	24
FIGURA 2: A TEORIA COGNITIVA BARON-COHEN.....	25

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista, conforme o DSM – 5 (APA, 2014)	30
TABELA 2: Estado da Arte	44
TABELA 3: Caracterizações dos Participantes.....	63
TABELA 4: Matriz Geral das Categorias e Subcategorias congruentes nos estudos de casos	105

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Este capítulo inicia com aspectos gerais referentes à inclusão escolar, trajetória profissional e aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo, bem como estruturação deste trabalho, concepções e diferentes enfoques de Representações Sociais, diferenciação dos conceitos de objetivação e ancoragem propostos por Moscovici (1961). Na continuidade, será traçada a perspectiva histórica do Transtorno do Espectro do Autismo e suas principais características, etiologias (causas), sendo destacados os critérios diagnósticos, bem como a historicidade, atualidades das práticas inclusivas e a formação do professor.

Somente nos últimos vinte anos é que se constata na legislação e na prática pedagógica educacional brasileira a preocupação com a diversidade humana. Por considerar que a escola é definida como uma instituição social, que através de legislações, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, as escolas deverão contemplar a educação para todos, sem exceção de classes sociais, cor, gênero, deficiências, religião. Inevitavelmente as representações sociais dos professores com relação aos alunos com necessidades especiais assumem um movimento de construção e reconstrução, tornando aspectos compreendidos como não familiares em familiares e aspectos familiares em não-familiares.

Dentro da demanda de alunos com necessidades especiais, encontram-se os sujeitos com autismo, onde em linhas gerais o senso comum e a literatura revelam um enfoque baseado principalmente nas limitações em detrimento das potencialidades dessas pessoas. Desse modo, poderá ocorrer um fortalecimento de convicções entre os professores, referente à impossibilidade de ser realizada efetivamente a inclusão desses alunos no ensino regular nas classes comuns.

O Autismo é uma condição classificada atualmente no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5) como pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista¹ (TEA). Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento

¹ Independente do DSM – 5 atribuir à nomenclatura Transtorno do Espectro Autista, a autora desta pesquisa utilizará o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) com intuito de minimizar possíveis aspectos pejorativos relativos a essa condição humana.

neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (APA, 2013).

Nesse sentido, a escola regular poderá ser um espaço de enriquecimento de experiências sociais dos alunos com autismo, oportunizando a interação com sujeitos da mesma faixa etária e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos. É fundamental identificar o discurso socialmente aceitável em prol do respeito à diversidade e verificar sua influência na prática pedagógica inclusiva.

Levando-se em consideração os dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, atualmente o município conta com o número de 170 alunos diagnosticados com necessidades especiais inclusos no ensino público municipal, desse modo considera-se que a diversidade está presente no contexto escolar da rede regular de ensino. Não obstante, analisar a inclusão dialeticamente relacionada com a exclusão, requer que inclusão se constitua num processo que compreende uma tríade: política pública, prática pedagógica e cultura. Desse modo, o caráter dinâmico da inclusão, emerge dentro de uma rede de significados, onde poderão ocorrer práticas excludentes, como historicamente é possível identificar na sociedade.

Esta rede de significados, tratando-se especificamente da experiência trazida pelos professores, já começou a estimular meu interesse pessoal e acadêmico durante minha trajetória como estudante na graduação de Psicologia, a partir da prática de estágio não-obrigatório, expressa em meu memorial descritivo. Para Moraes (1992), “memorial é um retrato crítico do indivíduo visto por múltiplas facetas através dos tempos, o qual possibilita inferências de suas capacidades”. Foi neste trabalho de Acompanhante Terapêutica² de uma aluna com autismo no ensino regular que realizei e realizo atualmente o “retrato crítico” através dos tempos, e nesta dissertação de mestrado buscarei aprofundar estudos na perspectiva da inclusão de pessoas com autismo, objetivando contribuições fidedignas para todos os profissionais e outros segmentos sociais que se interessarem.

Desde o início do estágio, já percebia que havia me identificado na área da educação especial e os pais da aluna referida depositaram muita confiança no meu desempenho e investiram no sentido de me proporcionarem capacitações e cursos neste

² Conforme a Resolução número 112/2006 que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, Acompanhante Terapêutico é o profissional que acompanha educandos que apresentam deficiência, condutas típicas e altas habilidades, em condições de sofrimento psíquico intenso, privados total ou parcialmente, de laços sociais e afetivos e da possibilidade da livre circulação pelo espaço escolar.

campo do conhecimento. Desse modo, a articulação teoria – prática – teoria foi de grande riqueza, disciplina nenhuma do curso de graduação em Psicologia me proporcionaria tanto aprendizado, ao mesmo tempo a educação especial cada vez mais se tornava surpreendente e prazerosa. Após ter colado grau, ainda permaneci mais um semestre neste mesmo contexto de trabalho, onde foi de grande relevância ter iniciado atuação prática com a aluna, pois finalizei o curso, convicta da área que iria atuar. Desse modo, o fim desse estágio, se tornava apenas o início de toda minha trajetória profissional voltada às pessoas que apresentam autismo.

A convite de minha professora, orientadora do estágio curricular obrigatório, iniciei o trabalho na condição de psicóloga em seu consultório, sendo a demanda maior de pacientes com autismo, tendo como primeira paciente a aluna que acompanhei no ensino regular. Concomitantemente ao trabalho no consultório, em 2007, comecei a trabalhar em um município vizinho, onde desempenhava a função de Psicóloga Escolar, tanto na rede regular, quanto na APAE. Neste mesmo ano, também passei a trabalhar em um Centro de Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Autismo (CAESP – AMA). Este Centro iniciou as atividades de psicologia e terapia ocupacional no segundo semestre de 2006, onde fui convidada a desenvolver trabalhos com alguns alunos. No início de 2007, começaram as aulas regulares neste CAESP e eu trabalhava 10 horas semanais nesta Instituição, 20 horas semanais no município de Bocaina do Sul e as demais horas, trabalhava no consultório. Em 2009, o CAESP – AMA ampliou sua equipe técnica da área da saúde, envolvendo uma equipe multidisciplinar e fui convidada a ser a coordenadora desta equipe.

Exerci minha função neste Centro até abril de 2011. Após este período, até fevereiro de 2012, dediquei meu tempo prioritariamente ao consultório. Durante os cinco anos de trabalho no CAESP – AMA tive oportunidade de ampliar meus conhecimentos, tanto na área da Educação Especial, quanto de relações interpessoais. Neste ínterim fiz duas especializações, uma em Educação Especial e a outra em Avaliação Psicológica, ambas na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Em agosto de 2011, fiz parte de um grupo de estudos na UNIPLAC referente à educação especial. Em dezembro de 2011, a convite da coordenadora desse grupo de estudos, participei da indicação docente e em fevereiro de 2012 fui contratada como docente na UNIPLAC. Por certo, esta trajetória credencia-me a continuar estudos neste campo, tendo em vista a constante qualificação da prática profissional e a construção de

novos conhecimentos a partir da realidade educacional local. Nisto reside também à relevância social e acadêmica deste objeto de estudo.

A opção do objeto de investigação desta dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa dois (2) – Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade – da Universidade do Planalto Catarinense, emergiu a partir das práticas e estudos supracitados, onde eu identificava que cada professor em seu espaço educacional apresentava maneiras diferenciadas de lidar com os alunos que apresentam autismo e os que mais acreditavam em suas potencialidades, mais resultados obtinham com seus estudantes, porém os que apresentavam descrença na aprendizagem e um certo “medo” ou “receio” de seus alunos, mais distantes aparentavam estar do êxito nos resultados de seus trabalhos.

Diante do meu conhecimento empírico, além do aparato teórico, aprendo continuamente nas disciplinas que ministro na graduação, mas principalmente na Unidade de Aprendizagem do curso de Psicologia: Antropologia Social e Psicologia, onde leciono juntamente com o professor orientador desta pesquisa, identifico que poderei construir respostas a partir do fenômeno das representações sociais, uma vez que está ligado aos processos sociais implicados com a diversidade cultural e as diferenças na sociedade.

As representações sociais de um grupo se expressam através de comportamento e linguagem, conforme Moscovici (1978) postula que uma representação é constituída de informação, atitude e campo de representação. Desse modo, permite-se sustentar um olhar compreensivo das práticas educacionais no contexto escolar. A tentativa da “ressignificação” das representações de um grupo poderá se constituir em um importante processo na formação dos professores. Moscovici (2003), ao formular a Teoria da Representação Social, recomenda que as representações sociais devem ser vistas como uma especificidade de compreender e comunicar o que a pessoa sabe. As representações sociais exercem uma posição de conceitos, que objetiva retirar sentido do mundo e incluir nele percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa.

Partindo dessas teorias descritas, o trabalho com representações sociais em educação permite uma aproximação das vivências pessoais, concentrando-se além das informações, o foco na subjetividade, mais especificamente, nas emoções dos professores. Desta forma, o trabalho educacional se apresenta multidimensional, pois abarca as dimensões prática, afetiva e cognitiva. Considerando que os significados

vivenciados no mundo são afetivos e subjetivos, a abordagem das imagens favorecem o surgimento e a reflexão desses significados (GAZZINELLI; REIS, 2006).

Por entender que as ações dos professores na prática de ensino e aprendizagem perpassam por suas culturas, crenças, valores, representações simbólicas, visões de mundo, presentes não somente em sala de aula, mas também em reuniões, formações continuadas, relações interpessoais, e podem expressar essas representações sociais em formas positivadas, acreditando e incentivando os alunos nas suas potencialidades, ou negativadas como estigma, segregação, discriminação e alienação na relação com seus alunos, é que se pergunta: **Quais são as representações sociais dos professores do ensino regular que atuam em classes comuns³ acerca de seus alunos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo?**

Como desmembramento da pergunta norteadora acima e inspirado neste objeto de investigação, o objetivo geral deste estudo será conhecer se as representações sociais dos professores acerca dos seus alunos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) das escolas regulares públicas municipais de Lages SC, funcionam como dificultadoras e/ou facilitadoras para o processo de inclusão escolar desses sujeitos.

Os objetivos específicos estão formulados no sentido de: a) Identificar as representações sociais dos professores do ensino regular que atuam em classe comum com alunos que apresentam TEA; b) Analisar como as representações sociais dos professores determinam as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos com TEA e c) Descrever desafios e avanços que podem emergir das relações entre as representações sociais e práticas pedagógicas no processo de inclusão ou exclusão de alunos com TEA das escolas pesquisadas.

Do ponto de vista da relevância desta pesquisa, convém ressaltar que partindo de minhas observações no campo empírico, antes mesmo dos professores atuarem em sala de aula com os alunos que apresentam autismo, estes profissionais já possuem representações que poderão funcionar como facilitadoras ou dificultadoras no processo de inclusão escolar. Partindo deste pressuposto é que se destaca a relevância de ser

³ O termo classe comum aqui utilizado refere-se para diferenciar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de recursos, que também acontece no ensino regular e não é o foco dessa pesquisa. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que os alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

promovida uma análise reflexiva das representações sociais dos professores em relação aos processos de inclusão escolar dos alunos com TEA.

Dependendo do foco que o professor estabelece, a inclusão de alunos com autismo pode pressupor mais a anseios e expectativas do que em práticas efetivas propriamente ditas. Dentro dessa perspectiva, intenciona-se identificar e compreender os conteúdos e as estruturas das representações sociais dos professores de alunos com TEA do ensino regular, considerando as possíveis mudanças do campo representacional ao longo de suas práticas pedagógicas. Deste modo, pode-se prever que o sucesso no processo de inclusão escolar dependerá do trabalho qualificado do professor, na busca do desvelamento do pensar e agir docente sobre seus alunos com autismo.

Segundo Bauer (2002) In Silva (2008), as representações sociais são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. As relações sujeito-objeto são observadas através das opiniões, atitudes, crenças, sentimentos, discursos, ideologias, hábitos e práticas. Sá (1998) entende a representação social como uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas. A representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto), desta forma precisa-se considerar, simultaneamente, o sujeito e o objeto da representação que se deseja pesquisar.

Referindo-se aos objetos acima citados, não se pode deixar de lado a conceituação de ancoragem, que para Santos e Silva (2008) se dá no campo das ideias e por si só não são capazes de se consolidar representações. Desse modo, é imprescindível transformar estas representações em algo comparável a outras representações já concretizadas em pensamentos e percebidas objetivamente no cotidiano, sob a forma de imagens. A este processo Moscovici (2003) dá o nome de *objetivação*, isto é, o processo de tornar físico e acessível o que é inicialmente, intelectualmente construído ou, em outras palavras, *transformar as palavras em carne*.

Diante desses processos de *ancoragem e objetivação*, as pessoas e os grupos tentam construir um mundo estável, compreensível e inteligível baseados nas informações armazenadas na memória e no processo de conceituação que transforma as ideias em imagens que possibilitam a compreensão do mundo exterior (SANTOS E SILVA, 2008).

Desse modo, cada indivíduo possui conjuntos de experiências particulares que os conduzem a diversas representações acerca de diferentes fenômenos; a Teoria das

Representações Sociais toma como ponto de partida a análise desta diversidade através daquilo que é *dito* pelas pessoas com o intuito de expressar essas experiências.

Aliado a isso, esta pesquisa irá acessar o *dito* dos professores de alunos com autismo no ensino regular, tendo muita importância no estudo das Representações Sociais, pois o que as pessoas dizem, expressam, sobretudo, um processo de pensamento. Uma análise acurada das representações ajuda-nos, também, a compreender o processo de recriação da realidade nos diferentes contextos de interação entre as pessoas e grupos, tendo em vista que “o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens está passando por mudanças” (MOSCOVICI, 2003, p.91).

Em outras palavras, num contexto de crise, em que a estrutura do pensamento é abalada por novas representações, as pessoas ficam mais propensas a buscar compreender o não familiar a fim de resgatar a estabilidade perdida e preencher o vazio deixado por uma ruptura inesperada e, até então, inexplicável. (SANTOS E SILVA, 2008).

Diante deste exposto, pressupõe-se que desenvolver uma intervenção educacional fidedigna é acessar o antecedente a prática pedagógica, no caso deste estudo, interpretar a lógica interna das teorias expressas pelos professores, mapear os saberes que as apoiam e as imagens concretizadas, se o conhecimento popularizado pelos professores sobre autismo perpassa pelo familiar e não familiar, será ingressado nas representações sociais dos professores, que poderá servir como um importante instrumento para a formação destes profissionais na prática pedagógica inclusiva.

Essa pesquisa será descritiva e terá como delineamento o método transversal, que visa o estudo num dado momento, ou seja, no período letivo de 2014. Tendo como objeto de investigação, conhecer as representações sociais dos professores do ensino regular das escolas públicas municipais de Lages no processo de inclusão dos alunos com TEA. Trata-se de uma pesquisa de campo, natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa é referente à observação e análise sistemática, que busca a compreensão particular do estudo, tendo como foco de atenção à centralização no específico, buscando melhorar a compreensão dos fenômenos estudados (MARTINS, 2001).

Os sujeitos deste estudo serão professores regentes e segundo professores⁴ das

⁴ Conforme a Resolução número 112/2006, segundo professor é o professor com habilitação em Educação Especial que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos que apresentam deficiência, condutas típicas e altas habilidades, que requeiram dois professores na turma.

escolas públicas municipais de Lages que atuam em classes comuns do ensino regular com alunos diagnosticados com TEA, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental (anos iniciais e finais).

A estruturação deste trabalho segue os seguintes passos: o primeiro capítulo apresenta os encaminhamentos teóricos da pesquisa, sendo utilizado como referencial teórico norteador a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Moscovici, Jodelet (1978; 2003) e seguidores, revisão histórica e conceituação sobre autismo publicada por Bleuler (1911) e Kanner (1943) e a temática da diversidade e inclusão/exclusão expressa por alguns autores como Stainback (1999), Mendes (2006). O segundo capítulo refere-se aos caminhos percorridos nesta pesquisa, com o intuito de detalhar como a pesquisa será construída, apresenta informações sobre os sujeitos (professores) envolvidos na coleta de dados, seguidamente com um breve histórico sobre *o locus*, a metodologia utilizada e os instrumentos que serão aplicados. No terceiro capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa, o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos professores de alunos com TEA, processados com base no material coletado. O quarto capítulo contará com a discussão dos resultados e respectiva análise.

O quinto capítulo com as Considerações Finais encerram o trabalho, e nelas se encontrarão as reflexões conclusivas do estudo com expectativas de contribuir na qualificação da prática pedagógica na perspectiva da inclusão de alunos com autismo, sensibilizar instituições escolares privadas, da rede pública em diferentes esferas do estado que mantém ensino regular e Instituições de Ensino Superiores, bem como políticas públicas afirmativas e voltadas para a educação inclusiva, democrática, justa, desprovida de preconceitos e que reconheçam a educação como um direito de todos.

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A pergunta de pesquisa, o objetivo geral e específicos deste trabalho, identificam a relevância em aprofundar a temática sobre representações sociais, historicizar, conceituar, elencar atualizações sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e seu entorno biopsicossocial, destacar a importância da formação do professor, abordar políticas de inclusão, bem como levantar dificuldades e possibilidades referentes ao processo diversidade/inclusão/exclusão de alunos com TEA.

Para os professores que atuam com alunos que apresentam TEA, está implicada a urgência em conhecer mais a fundo sobre este Transtorno, tão presente nos contextos escolares e também adentrar no “universo” das representações sociais que os professores trazem consigo sobre o autismo, pois nesse fenômeno está envolto uma imensa complexidade e quando desvendada possivelmente qualificará as práticas pedagógicas inclusivas desses profissionais. Diferentes percepções sobre Representações Sociais são descritas por diversos autores, conforme será visto a seguir.

Sá (1998) referencia que os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais, de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

Desse modo, o autor complementa que esses fenômenos não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo, os fenômenos de representação social são caracteristicamente construídos no que Moscovici (1978) denominou de universos consensuais de pensamento. Assim, a melhor estratégia para o pesquisador no campo das representações sociais é a de escolher uma perspectiva teórica já constituída ou, se nenhuma o satisfaz, montar uma combinação consistente de diferentes perspectivas.

Tratando-se especificamente deste estudo, optou-se pela escolha da teoria das representações sociais proposta por Moscovici. Porém, cabe ressaltar que a *grande teoria* das representações sociais desse mesmo autor, citada por Sá (1996), desdobra-se

em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, dirigida por Jean-Claude Abric, em Aix-em-Provence. É provável ainda que se esteja articulando uma quarta alternativa complementar, por meio de releituras teóricas realizadas por alguns autores sensíveis às críticas pós-modernas (SÁ, 1998).

Santos (2009), enfatiza que apesar das diferenças de enfoque entre os autores, tais abordagens são tidas como complementares, e não excludentes, no estudo das representações sociais. Os autores em questão também concordam com alguns elementos da teorização de Moscovici: os processos de objetivação e ancoragem como geradores das representações sociais; o caráter polissêmico dos objetos de representação social e o componente atitudinal presente nas representações.

Almeida (2001) define que a objetivação, torna concreto o que é abstrato. Ela transforma um conceito em uma imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico. A ancoragem diz respeito ao processo de tornar o estranho familiar, apoiando-se em conhecimentos anteriores; é o apoio já conhecido que permite dar sentido ao novo. Podem ser considerados três grandes tipos de ancoragem das representações sociais: psicológicas, sociológicas e psicossociológicas.

As ancoragens psicológicas referem-se às modelações de uma representação que decorrem do nível de análise individual ou interindividual. As sociológicas analisam a relação entre as pertenças sociais e os conteúdos de uma representação, a partir da hipótese das experiências comuns aos membros de um mesmo grupo e que decorrem de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitando representações semelhantes. A análise psicossociológica inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente no que diz respeito às relações sociais, às divisões posicionais e categorias de um dado campo social (VALA, 2004).

Em suma, Jodelet (1990) demonstra como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Assim, esse processo permite compreender: (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e

instrumentaliza a conduta; (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram.

Santos (2005, p.22), cita que “para gerar representações sociais (teorias do senso comum), o objeto deve ser polimorfo, isto é, passível de assumir formas diferentes para cada contexto social e, ao mesmo tempo, ter relevância cultural para o grupo”. Diante disso, cabe enfatizar que o conceito de autismo é polissêmico, assume várias configurações em função de cada abordagem teórica. Por exemplo, os autores da vertente psiquiátrica entendem o autismo como uma desordem biológica, provocada por lesão cerebral; os teóricos cognitivistas defendem que o autismo é fruto de prejuízos mentais, atualmente predominando a ideia de que o módulo encarregado da teoria da mente (que possibilita hipotetizar sobre o que estaria se passando nas mentes de outras pessoas) é que está danificado, no quadro autista. A corrente psicanalítica, em linhas gerais, volta-se menos para questões etiológicas e mais para as clínicas, propondo uma interpretação do autismo a partir das primeiras relações objetais do bebê. Ainda dentro deste campo, há autores que acreditam que o autismo se configura como uma psicose; se constituindo numa defesa de fatores ambientais; (BARROS, 2006). Sendo um conceito multicausal, o autismo enquadra-se ao estudo das teorias de senso comum, construídas em torno dele (SANTOS, 2009).

O amparo nessa pesquisa da *grande teoria*, indica que estaremos nos ocupando explicitamente de uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana dos professores de alunos com autismo, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas (SÁ, 1998, p. 68).

O outro ponto imprescindível dentro da pesquisa que tem como delineamento a *grande teoria*, é o princípio da “transformação do não-familiar em familiar”, onde através desse processo de transformação, se explica a formação das representações sociais. Dentro desse contexto, Moscovici (2004) referencia que quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é com isso, enriquecido e transformado.

Após uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. Ao criá-los porém, não estamos mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e ideias com

as quais nós compreendemos o não-usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós conhecíamos e com o qual estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá uma impressão segura de algo “ já visto” (*déjà vu*) e já conhecido (*déjàconnu*) (MOSCOVICI, 2004).

O mesmo autor, exemplifica o modelo acima, como se, ao ocorrer uma brecha ou uma rachadura no que é geralmente percebido como normal, nossas mentes curem a feridas e consertem por dentro o que se deu por fora. Tal processo nos confirma e nos conforta; restabelece um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo ameaçado com descontinuidade e falta de sentido.

Desse modo, ao se estudar uma representação, devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu. “Mas é essencial que o desenvolvimento de tal característica seja observada no momento em que ela emerge na esfera social” (MOSCOVICI, 2004, p.59) .

De acordo com Jodelet (1990), autora contemporânea e seguidora de Moscovici, a qual será embasada neste trabalho, representação social pesquisada deve responder à dupla questão que está na base da teoria e que a diferencia de outras abordagens da cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social. Com isso pressupõe-se que ao estudar as representações sociais como produto, procura-se acessar seu conteúdo e sentido através de seus elementos constituintes: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos.

Tratando-se de crenças e valores, Lüdke, Bosa e Sanini (2011) no trabalho intitulado: *Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Um Estudo Sobre as Crenças dos Educadores*, referenciam que a preparação para os educadores que atuam com alunos que apresentam autismo é de suma importância, pois esses profissionais são responsáveis não somente por mediar conteúdos pedagógicos, mas também transmitir modelos de valores e normas sociais que possam inserir a pessoa com autismo na esfera simbólica do discurso social e as crenças que os professores apresentam com relação a seus alunos são extremamente relevantes para o desenvolvimento das atividades propostas nos programas de educação inclusiva.

Porém, para que caracterize uma representação social, esses elementos devem se configurar como estrutura, o que condiz a organização e hierarquização dos elementos inerentes ao conteúdo. Ao estudar as representações como processo, está sendo focado

na união entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, bem como nas práticas sociais que induzem e justificam.

Esses aspectos supracitados requerem a análise de interpretações culturais, ideológicas e interacionais, que sobressaem no grupo estudado, que consigam justificar a prevalência de um dado núcleo figurativo, classificando-o em uma rede de significações. Porém, convém ressaltar que não se pode exigir que um pesquisador individual seja capaz de absorver toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo de uma dada representação, é permitido para Jodelet (1990), esperar que ele faça adequadamente uma parte desse percurso.

Diante desse contexto, identifica-se a necessidade do pesquisador ou pesquisadora ter bem elaborado o que se pretende alcançar em seus estudos, no caso específico dessa pesquisa, pretende-se acessar as representações sociais dos professores do ensino regular que atuam em salas de aula comuns com alunos que apresentam TEA, no intuito de contribuir em suas práticas e/ou formações pedagógicas.

1.1.3 REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAÇÃO SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Atualmente pode-se afirmar que o TEA perpassa por diversas áreas do conhecimento, principalmente no âmbito educacional, porém, conforme cita Schmidt (2013), o interesse inicial pelo autismo advém da classe médica.

Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, em 1911 descreveu a síndrome da esquizofrenia infantil, acentuando um sintoma principal, a *Spaltung* ou dissociação. Simultaneamente, descreveu essas crianças como estando fora da realidade e vivendo uma predominância relativa ou absoluta de suas vidas interiores. É, disse ele, “o que chamamos de autismo” (*autos*, em grego, quer dizer “si mesmo”), sendo utilizado o termo pela primeira vez, em 1916 (AMY,2001).

Amy (2001) cita que Leo Kanner em 1943, psiquiatra austríaco, realizou seus estudos em Berlim, emigrou para os Estados Unidos, onde se tornou um dos fundadores da psiquiatria infantil, no artigo, “Os distúrbios autísticos da relação afetiva”, utilizou a mesma expressão de Bleuler descrevendo, sobre onze casos de crianças, uma síndrome (associação de sintomas que caracteriza uma doença particular) a qual, um ano depois dessa descrição, em 1944, deu o nome de autismo precoce.

Muito embora Bleuler tenha feito emergir o termo autismo para se referir aos sintomas negativos da esquizofrenia (ex.: retração e embotamento afetivo), o que se reconhece na atualidade como autismo, advém das publicações independentes, tanto de Kanner, quanto do pediatra Hans Asperger (1944) (Schmidt, 2013).

As crianças descritas com autismo, possuíam os quadros clínicos semelhantes entre si e após os estudos de Kanner em Berlim, considerava esses quadros raros, pois essas crianças apresentavam uma incapacidade de relacionar-se com pessoas e situações, desde o início da vida (AMY, 2001), onde cabe ressaltar a seguinte reflexão de Kanner (1943):

Nós devemos, então, assumir que estas crianças tenham vindo ao mundo com uma inabilidade inata de formar o usual, biologicamente determinado, contato afetivo com outras pessoas, da mesma forma que outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais inatas. (p. 250)

Essa condição do autismo ficou por um determinado tempo, inserida no grupo de psicoses da infância. Margareth Mahler (1968), psiquiatra e psicanalista infantil, desenvolveu suas concepções a partir da teoria evolutiva, justificando o autismo dentro do subgrupo das psicoses infantis e uma regressão ou fixação a uma fase inicial do desenvolvimento de não-diferenciação perceptiva, na qual os sintomas que mais se destacavam seriam as dificuldades em integrar sensações vindas do mundo externo e interno, e em perceber a mãe na qualidade de representante do mundo exterior (BOSA, CALLIAS, 2000) .

Melanie Klein, psicanalista austríaca foi a precursora em reconhecer e realizar tratamentos em crianças com psicose. Desse modo, a autora contribuiu significativamente no reconhecimento de características qualitativamente diferentes das crianças com autismo quando comparadas com as crianças que apresentavam psicose, mesmo que não tenha diferenciado os quadros de autismo com os de esquizofrenia infantil (KLEIN, 1965).

Para Klein, o autismo era explicado em termos de inibição do desenvolvimento, cuja angústia decorria do intenso conflito entre instinto de vida e de morte. Hipotetizava como Kanner (1943), que essa inibição seria de origem constitucional em consonância com as defesas primitivas e excessivas do ego, e assim resultaria no quadro autista. O bloqueio da relação com a realidade e do desenvolvimento da fantasia, que culminaria com um déficit na capacidade de simbolizar, seria então, central à síndrome (BOSA, CALLIAS, 2000).

Além das Teorias Psicanalíticas acima descritas, a compreensão do déficit social do autismo reporta-se à Teoria Afetiva, originalmente proposta por Kanner, mas depois revista por ele, podendo ser assim ilustrada resumidamente:

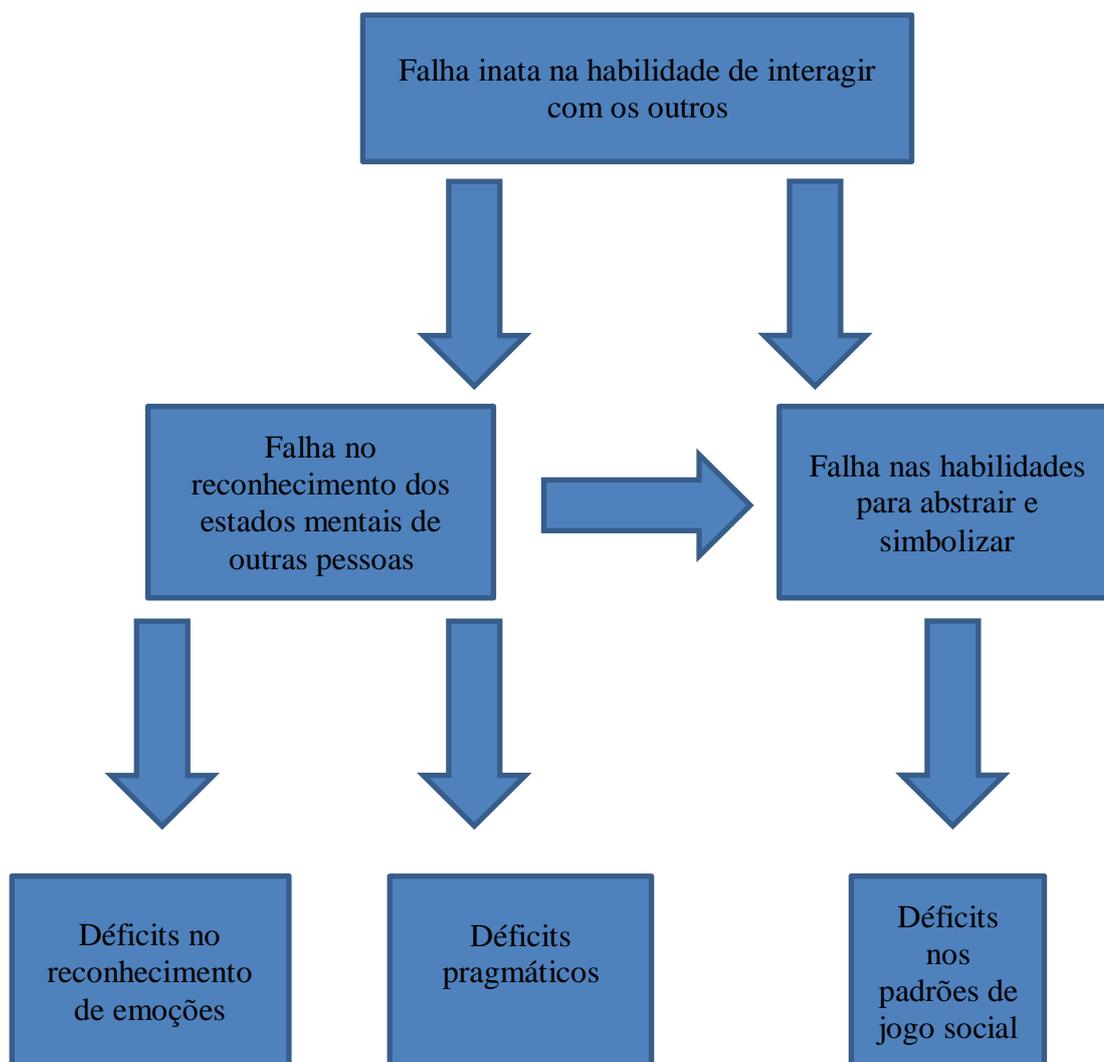


Fig. 1: A teoria afetiva (ASSUMPCÃO JR., KUCZYNSKI, 2007)

E contrapondo-se à teoria afetiva, Baron-Cohen (1988, 1990,1991) e Frith (1988) propõem uma Teoria Cognitiva para o autismo. Além de Klein e Ritvo (1976) que relacionavam o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o, não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento, corroborando essa concepção com diversos

outros autores como: Michael Rutter, Lorna Wing, Edward Ornitz, e no Brasil o Psiquiatra Christian Gauderer.

Como característica central dessa teoria também é considerada que a dificuldade principal da criança com autismo é a impossibilidade que possui para compreender estados mentais de outras pessoas. Essa inabilidade é denominada por esses autores como “teoria da mente”, pois abrange o conceito de existência de estados mentais utilizados para explicar ou prever o comportamento de outras pessoas, que pode ser resumida conforme o quadro abaixo (ASSUMPCÃO JR., KUCZYNSKI, 2007):

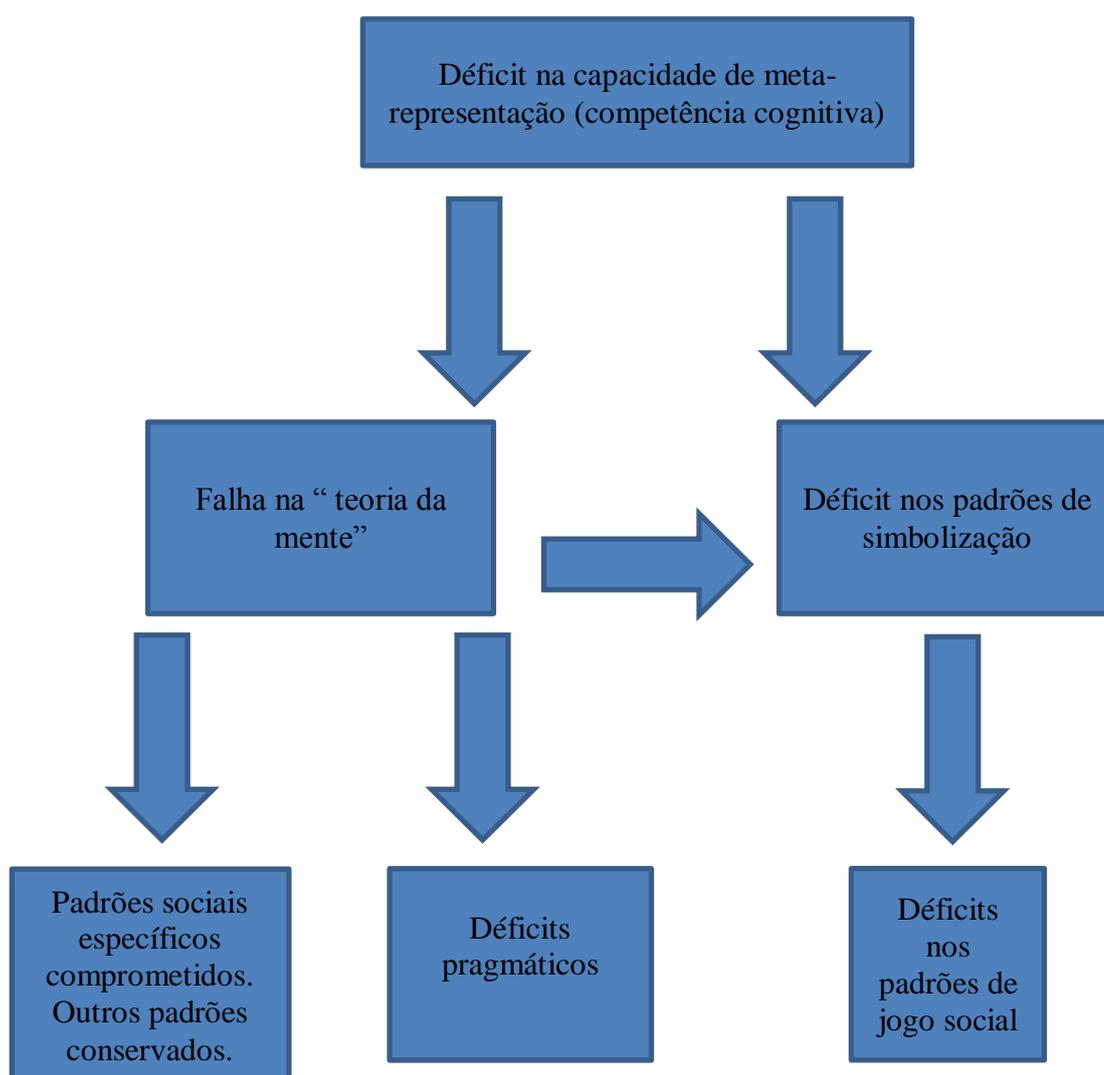


Fig. 2: A teoria cognitiva Baron-Cohen (1988) (ASSUMPCÃO JR., KUCZYNSKI, 2007).

Os estudos a respeito do déficit cognitivo em autismo inspiraram o trabalho pioneiro de Hermelin e O'Connor (1970), que foram os primeiros a testarem, cientificamente, como as crianças autistas processavam a informação sensorial na resolução de testes de habilidades de memória e motoras (BOSA, CALLIAS, 2000).

Diante de todas essas teorias, pautando-se em diversos estudos, ao final da década de 1970, ocorreu uma mudança de paradigma na compreensão da etiologia do autismo, responsável pela transição do enfoque da etiologia afetiva (parental) do autismo para priorizar os déficits cognitivos patognomônicos da síndrome, a denominada Teoria Organicista (SCHMIDT, 2014). Cabe destacar que, conforme identificado acima, a temática sobre autismo abrange uma gama de contribuições teóricas e este trabalho não conseguirá esgotar as descrições de todos os teóricos, prevalecendo somente os estudos que poderão contribuir para complementar a compreensão do objeto desta pesquisa.

A fim de sintetizar e favorecer a compreensão, considerando as hipóteses etiológicas do autismo: não organicistas, orgânico-ambientalistas e organicistas, os autores do primeiro grupo interpretavam os pais de pessoas com autismo como os principais responsáveis e os filhos como “vítimas”, o segundo grupo compreendia que os pais falhavam em seus cuidados para uma criança já com deficiência. E o último grupo considerava o autismo um transtorno de origem exclusivamente orgânica, neurológica (SCHMIDT, 2013).

No intuito de questionar as hipóteses etiológicas vigentes da época, autores pesquisaram 96 famílias quanto a uma série de medidas que envolviam práticas de cuidados infantis com crianças que apresentavam autismo, comparado com outros casos de transtornos do desenvolvimento e desenvolvimento típico. A maior contribuição dessa pesquisa de Marion DeMyeret *al.* (1972) foi de constatar que a qualidade das interações parentais das famílias de pessoas com autismo não apresentou diferença quando comparada a outros grupos, considerando os aspectos de aceitação, cuidados emocionais, práticas de amamentação e estimulação geral (SCHMIDT, 2013).

Dentro desse contexto, a partir dessas constatações, passou-se então a associar o autismo com anormalidades orgânicas. No que tange aos aspectos puramente emocionais para explicar a etiologia do autismo, conforme cita Riesgo *in* Schmidt (2013), não há mais nenhuma dúvida de que o autismo possui um substrato orgânico, o que certamente não exclui a concomitância emocional, porém não a culpa/responsabilidade dos pais como fator determinante causal.

Leboyer (2007) descreve o autismo como um distúrbio de desenvolvimento tão complexo que nenhum modelo, abordagem clínica, metodológica ou terapêutica poderia, isoladamente abranger toda a verdade.

Santos e Santos (2009) consideram que a diversidade de opiniões poderá aumentar e enriquecer reflexões sobre a temática do TEA, ao mesmo passo que pode também ser criado obstáculos à troca de informações entre pesquisadores e profissionais e no caso específico desta pesquisa, entre os professores, pois “o autismo do neurologista não é o mesmo autismo do psicanalista”, conforme afirma Kupfer (2001, p.44).

Até 2013, considerava-se o autismo dentro do quadro dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), relacionados com um grupo de síndromes comportamentais: Rett⁵, Asperger⁶, Autismo e Transtorno Desintegrativo da Infância⁷. Estes transtornos, caracterizados segundo Campos *in* Camargos Jr. (2002) por uma grande diversidade de fatores etiológicos, genéticos, biológicos e ambientais. Compreendemos, a partir de nossa vivência e observação, que a principal característica do autismo é o déficit considerável na área da socialização, comportamento e comunicação que na maioria dos casos a comunicação verbal é inexistente.

Diferentes autores concordam em citar o autismo como uma questão que apresenta grandes controvérsias, uma vez que engloba, dentro dos seus conceitos, uma gama bastante variada de doenças com diferentes quadros clínicos que têm como fator comum o autismo (ASSUMPCÃO JR., KUCZYNSKI, 2007).

Embora os manuais de classificação diagnóstica, DSM IV – Tr (2002) (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e CID-10⁸ (2010) se utilizassem dos termos Transtorno Autista, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno

⁵ Rett (RS): Essa síndrome ocorre exclusivamente em meninas e apresenta uma regressão do neurodesenvolvimento. A mutação específica relacionada com essa síndrome (methyl-CpGbinding protein-2 [MECP2]) foi identificada em 1999. Estima-se que atinja uma em cada 10.000 ou 15.000 meninas.

⁶ Síndrome de Asperger: Constitui uma alteração do desenvolvimento caracterizada por uma disfunção social e por *déficit* no foco de interesse e comunicação ocorrendo na presença de Inteligência preservada (GARCIA *IN* SCHMIDT, 2013).

⁷ Transtorno Desintegrativo da Infância: Também conhecido como síndrome de Heller, é uma condição em que as crianças se desenvolvem normalmente até as idades de 2 a 4, mas depois podem demonstrar uma grave perda de comunicação social, e outras habilidades (disponível em http://www.indicedesaude.com/artigos_ver.php?id=2443 acesso em 02/08/2014).

⁸ Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID – 10) é uma publicação oficial da Organização Mundial de Saúde (OMS) com o objetivo de padronizar a codificação de doenças, utiliza esquema de código alfanumérico que consiste em uma letra seguida de três números em nível de quatro caracteres, sua última versão foi publicada em novembro de 2010.

Global do Desenvolvimento e Autismo Infantil, alguns estudos, há mais de 20 anos utilizam o termo **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)** para se referir a apenas três transtornos relacionados o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (KHOURY; TEIXEIRA; CARREIRO; SCHWARTZMAN; RIBEIRO; CANTIERI, 2014).

O termo “Transtorno do Espectro do Autismo” é utilizado para se reconhecer que as crianças podem ter diferentes graus de comprometimento e, mais importante, que pode ser possível às crianças “movimentarem-se” ao longo do espectro, ou seja, que suas habilidades e comportamentos fiquem mais próximos do esperado para sua idade cronológica.

Em 18 de maio de 2013, foi lançada pela APA (American Psychiatric Association) a quinta edição do DSM, pode-se considerar que atualmente existem cinco revisões, desde sua primeira publicação em 1952. O DSM – 5 inclui mudanças expressivas nos critérios diagnósticos de autismo e adotando, o termo Transtorno do Espectro Autista como categoria diagnóstica.

O DSM-5 (APA, 2014) agrupou e incluiu quatro das cinco categorias do TID do DSM-IV na condição de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Foram elas: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. De acordo com o DSM-5, esses transtornos não apresentam mais validade em termos de condições diagnósticas distintas. Assim, passaram a ser considerados no mesmo espectro do autismo. O transtorno de Rett, no DSM-5, tampouco foi considerado como um dos TEA e, sim, como uma doença distinta com causa genética (KHOURY; TEIXEIRA; CARREIRO; SCHWARTZMAN; RIBEIRO; CANTIERI; 2014).

Por ter sido publicado no Brasil recentemente, convém descrever na íntegra os critérios diagnósticos do TEA que constam no DSM -5 (APA, 2014 p.50,51):

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. Especificar a gravidade atual: **A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos** (ver Tabela 1).

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipadas ou repetitivos (p.ex., estereotípias motoras simples, alinhar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p.ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmo alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p.ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p.ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). **A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos** (ver Tabela 1).

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social,

profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno de desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível do desenvolvimento.

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos ou 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 dos 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. Dificuldades para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a	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.

	<p>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.</p>	
--	---	--

As descrições acima destacadas do DSM – 5 são meramente a título de conhecimento e compreensão sobre o *continuum* do espectro e de forma alguma com objetivo de centralizar a prática profissional nos déficits ou escalas de categorizações.

A CID 10 atribui o autismo dentro do quadro de Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificando como grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Falando-se especificamente do autismo, CID 10(OMS, 2010) traz como referência: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos; b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

Convém ressaltar também, a partir das descrições acima dos manuais diagnósticos, a reflexão de Lüdke, Bosa e Sanini (2011) onde destacam aos profissionais que desejarem direcionar suas práticas em tais manuais, poderão aprisionar-se em determinadas classificações, “podendo gerar o não conhecimento de outras esferas da constituição psíquica do ser humano, como a subjetividade, afetividade e a necessidade de formar um vínculo que proporcione segurança e bem-estar entre os sujeitos” (p.11).

Orrú (2009) reitera essa reflexão, enfatizando que a literatura científica demonstra que as práticas educacionais desenvolvidas até então, pouco podem contribuir para inserção de pessoas com deficiência na sociedade. Isso chama atenção para transcender os aspectos meramente clínicos e técnicos, principalmente na formação de educadores, tendo em vista a educação da pessoa e não apenas o “treino” em certas competências.

Diante do exposto, identifica-se a importância e a obrigatoriedade amparada pelas legislações, de proporcionar um acompanhamento adequado e dentro das especificidades que o aluno com TEA requer.

Quando o professor atribuir sua atuação com os alunos que apresentam autismo como uma oportunidade e não como impossibilidade, inevitavelmente desenvolverá novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de proporcionar educação para todos. O próximo tópico será discorrido sobre a importância da formação desses profissionais.

1.1.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A sala de aula representa para o professor a sua prática, centra-se no exercício do conhecimento que demanda o trabalho e a ação, contrapondo-se à presença amorfa de um ofício apenas burocrático. É impossível incluir o aluno com uma prática pedagógica restritiva e em salas onde o professor interage consigo mesmo ou com o conteúdo de sua disciplina, enquanto os alunos dispersos e apáticos pensam durante as aulas em algo melhor para fazer (CUNHA, 2011).

Torna-se imprescindível o professor aperfeiçoar suas práticas pedagógicas privilegiando a necessidade e especificidade de cada educando e conseqüentemente não há distinção entre inclusão escolar e a formação do professor. Quando o profissional consegue visualizar no aluno suas potencialidades, é inevitável que aconteça um movimento de qualidade e respostas começarão a emergir ratificando ainda mais a constatação de que o ser humano, independente de suas diferenças, demonstram habilidades se forem propiciadas.

Cunha (2011) destaca que os alunos precisam encontrar no ambiente escolar uma acolhida natural, pois “ muitos chegam com a vida familiar conturbada, ativos ou desconcentrados, abatidos ou alegres e precisam ser cativados pelo espaço escolar” (p.100). Este deve ser o cerne do aprender e ensinar, na intimidade entre os saberes de

cada um, que somados formam os valores da sala de aula. Esses valores devem fundamentar qualquer atuação pedagógica.

Brito e Misquiati (2013) ressaltam a importância da capacitação docente, lembrando que “perpassa por uma série de elementos, que vão desde a formação de conhecimentos de ordem técnica da prática pedagógica até aspectos que envolvem as variáveis pessoais do professor” (p.195).

Referindo-se especificamente sobre o processo de educação escolar das pessoas com TEA, é imprescindível, que o professor seja um interlocutor recorrente e significativo, uma vez que no Brasil, a formação em relação aos TEA é particularmente negligenciada e insuficiente para atender as necessidades sociais, comunicativas, sensoriais e acadêmicas desses alunos (BRITO, MISQUIATI, 2013).

As autoras acima ponderam que a formação inicial e continuada do educador deve ser constituída para atuação orientada por condutas profissionais intencionalmente realizadas e principalmente, por conhecimentos científicos e não sendo privilegiadas apenas as experiências vividas pelo professor ou por reações meramente expressas como resultado do acaso, somente assim suas práticas serão fundamentadas.

Com relação às variáveis pessoais dos professores, as mesmas autoras referenciam alguns estudos de professores de alunos com TEA, onde relataram sintomas de ansiedade, depressão (DADOW *et al.*,2004) e estresse (PROBST; LEPPERT,2008), o que pode influenciar diretamente e negativamente suas intenções e atitudes sociais em relação a esses educandos, centralizando as dificuldades em sintomas pessoais em detrimento das potencialidades dos alunos.

Nessa mesma perspectiva, em uma pesquisa realizada por Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005) com professores de Educação Especial, chegaram a constatações que demandam preocupações e revisões nessa área, pois a opção de trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais, nem sempre está associada com desejo e prazer, mas na maioria dos casos justificada por questões de acaso ou conveniência. As justificativas desses profissionais, contemplavam questões salariais e ofertas casuais de cursos de capacitações nessa área.

Se eventualmente esses achados supracitados se confirmarem especificamente com alunos que apresentam TEA, dificultará ainda mais todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esbarrará na falta de interesse em conhecer as potencialidades e habilidades inerentes a todos os seres humanos, independentemente de suas limitações.

Continuando nessa mesma perspectiva, os resultados da pesquisa de Goldberg (2002), onde foram analisados relatos de alguns professores de alunos com autismo, a autora constatou as percepções de que esses profissionais identificam nos sujeitos com TEA que: “não tentam conversar com gestos...não se esforçam para dizer o que querem...”, “ele gosta de se voltar para o mundo interno, daquele redoma que eles criam”. Para outro professor, esse mundo próprio existe porque a criança é “ muito insatisfeita, nunca se prende....ela se desliga bastante...”.

Em outro estudo de Goldberg *et.al* (2005) foi identificado que os professores adotavam estratégias para de alguma maneira inibir as expressões dos “ sintomas de autismo”, por exemplo, “manter o aluno sempre ocupado”. Tal estratégia poderia ser utilizada mais no sentido de sobrepor a insegurança do professor do que numa atuação pedagógica propriamente dita.

Essa insegurança do professor reitera as constatações de Baptista, Vasques e Rublescki (2003), onde destacam que muitos educadores resistem em trabalhar com crianças com transtornos de desenvolvimento, devido a temores em não saber lidar com o comportamento agressivo desses alunos e aqui convém ressaltar que essa não é uma característica isolada do TEA ou que somente essas pessoas apresentarão essas condutas (KLEIN, BOSA, SANINI, 2011).

Favoretto e Lamônica (2014) realizaram a pesquisa intitulada: Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico, e concluíram a partir dos relatos apresentados pelos professores interesses e necessidades de atualização de conteúdos referentes ao TEA .Surgiu como proposta, a elaboração de um curso aos professores, elaborado por meio de vídeo-aulas, disponibilizado por DVD. As aulas centrariam nos assuntos advindos pelas respostas do questionário de verificação dessa pesquisa, sendo eles, definição e classificação dos TEA, legislação educacional, papel da escola e do professor na vida da criança, caracterização das alterações de comportamento, socialização e comunicação no indivíduo com TEA, desenvolvimento normal de linguagem e desenvolvimento de linguagem nos TEA e, principalmente de estratégias educacionais que favoreçam o aprendizado do aluno com TEA.

A partir desses achados da pesquisa acima, identifica-se que o cenário escolar está sendo modificado com os alunos que apresentam necessidades especiais e os professores estão demonstrando maiores interesse nas formações. Cabe destacar Perrenoud (2002), onde cita:

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. (p. 36)

Para os profissionais que atuam com as pessoas que apresentam TEA com destaque aos professores, é primordial a concepção do aprender a compreender as especificidades de cada aluno e privilegiar o olhar nas potencialidades desses sujeitos e não nas fragilidades.

O educador que opta por essa área de atuação, deve estar convicto de sua escolha, pois esse campo exerce um olhar aprimorado pro sujeito e em especial a toda sua família que de alguma forma pode apresentar sofrimentos e descrenças nas qualidades de seus filhos, dificultando todo o desenvolvimento e a superação das barreiras transpostas pelo desconhecimento do TEA.

A partir da literatura e de todo exposto acima, identifica-se o quanto o desenvolvimento das pesquisas nessa área poderão contribuir para qualidade da educação dos alunos com TEA e principalmente o que as formações docentes deverão contemplar, que é o foco nas potencialidades e habilidades das pessoas com autismo e não no transtorno, levando em consideração as especificidades de cada um, o aprender a compreender as necessidades dos sujeitos, sendo respeitado não somente o acesso às escolas regulares, mas prioritariamente a permanência e a qualidade do ensino e aprendizagem. Diante disso, o próximo tópico será discorrido sobre a inclusão escolar.

1.1.5 DIVERSIDADE, INCLUSÃO/EXCLUSÃO

O processo de inclusão no Brasil está ocorrendo gradativamente, com avanços, desafios, conhecimentos, desconhecimentos e políticas públicas que garantem o acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais.

A Constituição Federal da República de 1988 utilizou dos direitos tutelados na Declaração Universal dos Direitos Humanos adotando princípios fundamentais, sendo que essa declaração referida teve muita relevância na história dos direitos e garantias individuais e coletivas do homem no Brasil e no mundo. Para exemplificar, referencia-se o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos

brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade.

Com base nessas garantias legais, identifica-se que quando há um encontro com a prática, o direito que preconiza o acesso dos alunos com necessidades especiais, não é o mesmo da garantia do ensino e aprendizagem com qualidade.

Por esse motivo é que se pretende dentro do processo de inclusão escolar a reflexão não somente do aluno com necessidades especiais, mas uma atenção com maior amplitude em como a escola estabelece a relação com esses sujeitos.

Mendes (2006) recorda que em 1990, quando foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos de 1990, recomendou garantias a igualdade de acesso à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais como parte integrante do sistema educacional.

Nos países com baixo desenvolvimento, as estatísticas da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades de inúmeros alunos que então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Mas foi em 1994, promovida pela UNESCO e governo da Espanha, realizou-se a Conferência Mundial sobre necessidades Educacionais Especiais; acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (Brasil,1997), tida como o mais importante marco mundial da difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2006).

A Conferência trouxe um novo enfoque sobre o sistema educacional ocasionando uma atualização no ordenamento jurídico brasileiro, por meio de ementas que modificaram o texto constitucional e possibilitaram inserções importantes na política educativa e que constam na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001).

Stainback (1999) salienta que a educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Esta é a mensagem que foi claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais (Liga Internacional das Sociedades para Pessoas com Deficiência Mental, 1994). Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Merece destaque neste trabalho, a Lei 12764/12, denominada Berenice Piana, que apresenta essa denominação, pois a Berenice Piana é mãe de um filho com autismo e que juntamente com outros pais lutaram efetivamente para que essa lei fosse aprovada. Essa referida lei, é a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA e foi sancionada pela presidente Dilma em 27 de dezembro de 2012, entrando em vigor desde a data da publicação.

Convém ressaltar o artigo 7º dessa referida lei:

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de três a 20 (vinte) salários mínimos.

Costa (2013) descreve que essa lei, a qual ajudou a construir, prevê uma série de direitos que precisariam ser implementados em todo o Território Nacional, urgentemente como por exemplo:

1) Implantação do Diagnóstico precoce nos postos de saúde. Nas consultas de puericultura (mãe/bebê), por meio de um inventário de diagnóstico precoce, o pediatra iria verificar os sinais precoces para o autismo; caso surgissem evidências a mãe seria encaminhada aos Centros de Diagnóstico e Tratamento.

2) Criação de Centros de Tratamento Multidisciplinar. O Centro seria composto por profissionais (equipe multidisciplinar, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, psiquiatra infantil, neuropediatra, musicoterapeuta, dentista) que iriam elaborar um projeto interdisciplinar para ser desenvolvido para cada sujeito com autismo.

3) Educação com Mediador Escolar e os Centros de Tratamento: A relevância do Ministério da Saúde intervir com o ministro da Educação referente a importância da interdisciplinaridade entre estes Ministérios para implementação desta Política Nacional, uma vez que as escolas precisarão de capacitação para alcançar o máximo de estimulação para o maior desenvolvimento possível juntamente às pessoas com autismo e esta parceria o autor considera que traria grandes benefícios na qualidade de vida das pessoas com autismo na idade adulta. A necessidade do mediador escolar, turma reduzida e equipe psicopedagógica especializada em adaptar os métodos de ensino necessários para atender às especificidades de educação da pessoa com autismo.

4) Criação de Oficinas assistidas e Residências assistidas: Seriam criadas oficinas de trabalho assistido, para permitir atividades laborativas que teriam a função de promover a autoestima de jovens e adultos com autismo. E para as situações em que esses sujeitos perdessem seus responsáveis, seriam criadas residências assistidas, onde as pessoas com autismo em idade adulta seriam atendidas e recebidas para que se garantisse sua integridade física. Trabalho, emprego, universidade, escolas técnicas, todas elas deveriam sofrer adaptações específicas para poderem receber com qualidade e acolhimento essas pessoas.

5) Serviços de Atendimento ao Público: Os bombeiros e policiais militares seriam treinados para identificar e atender adequadamente as pessoas com autismo, pois, em várias ocorrências e/ou acidentes pode se encontrar uma pessoa com autismo, que ficará extremamente nervosa devido sua incapacidade de lidar com “mudanças de rotina”. Os hospitais deverão ter equipe treinada para ajudar estes pacientes.

6) Políticas Públicas voltadas à população: A sociedade precisa ser informada sobre como identificar uma pessoa com TEA, ou seja, que se crie uma cultura para identificar, respeitar e cuidar dessas pessoas com autismo, protegendo-as de agressões, negligências, discriminações. Enfim, que o ser humano aprenda a respeitar o outro ser humano, independentemente de sua condição, que o que nos identifica como seres humanos, seja a nossa capacidade de respeitar e ajudar o “semelhante”, construindo, assim uma sociedade mais solidária e mais humana.

Nessas discussões geradas pelas atuais políticas de inclusão, um aspecto que merece atenção é o de que a educação especial, em seu percurso histórico, apresenta uma concepção centrada no déficit e/ou doença, referindo-se especificamente à pessoa com deficiência, desprivilegiando aspectos socioculturais imprescindíveis para condição humana.

Desse modo, o conceito de deficiência se fortalece sobre a pessoa que apresenta um déficit intelectual com funcionamento abaixo da média, somada a problemas de comportamento e adaptação social, rotulando-a como incapaz de ter aprendido ou acompanhar o ensino regular, além de não prevalecer o seu contexto sócio-cultural, desencadeando processos de exclusão e segregação dos espaços sociais que são de direitos (ORRÚ, 2011).

Suplino (2009) referencia que em se tratando particularmente das pessoas com autismo, o desafio para a escola toma uma proporção ainda maior, uma vez que as características comportamentais desses sujeitos são um dos aspectos que assumem um entrave significativo, representando dúvidas para o estabelecimento de relações entre as pessoas com autismo e seu ambiente.

E partindo desse pressuposto acima, cabe destacar que a inclusão das pessoas com TEA pode trazer implicações nas trocas interpessoais que ocorrerão nas salas de aula, se não forem conduzidas forma favorável.

Bosa (2002) ressalta que a ausência de respostas das pessoas com TEA justifica-se muitas vezes pela falta de compreensão do que está sendo pedido a elas, ao invés de comportamentos de isolamentos ou recusas propositais, desse modo, julgar as características comportamentais desses sujeitos, limitará o professor em motivar o aluno nos objetivos que a escola regular propõe.

Limitar a convivência das pessoas com autismo com outras da mesma faixa etária e com desenvolvimento típico, privará do estímulo às suas capacidades interativas, fortalecendo o isolamento contínuo (CAMARGO, BOSA, 2007).

Orrú (2011) reitera a reflexão acima, no sentido de que o sujeito exposto a essa situação não apresentará referenciais sociais que a auxiliem na superação de suas dificuldades, dentro das quais costumam se centrar nos critérios diagnósticos, pois os colegas de convivência, manifestam as mesmas características que ele próprio apresenta.

Algumas publicações vêm surgindo junto ao Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Educação Especial – Seesp, que começou em 2003 a lançar uma série pedagógica destinada ao ensino de alunos com necessidades especiais.

Cabe ressaltar que poderá existir um pequeno grupo de pessoas com autismo, que em razão do grau de acometimento, não poderá participar da inclusão na rede regular de ensino, necessitando de um atendimento especial, mas tal medida só poderá ser adotada em caráter excepcional, indicado unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas escolas e salas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno ou para casos que seja indispensável ao bem estar da pessoa ou das demais.

Filho, Lowenthal *In* Schmidt (2013), destacaram o estudo de Serra (2008), onde foi verificado os efeitos da inclusão, nos comportamentos de uma criança com autismo, na escola regular. As evidências demonstraram que a inclusão trouxe benefícios para o aluno, como por exemplo, a melhora significativa da concentração nas atividades propostas, qualidade no estabelecimento de relacionamentos com os colegas e no comportamento de atender o que lhe é proposto. Também a pesquisa destacou os benefícios que a escola teve a partir da inclusão desse aluno em específico, bem como a matrícula de outros alunos com necessidades especiais, empenho de toda equipe escolar em estudar teorias que embasam a educação especial nos grupos de formação continuada de professores.

Evidencia-se que diante de todos esses aspectos elencados, a inclusão escolar vem transcendendo barreiras que foram adquiridas historicamente e que novos cenários escolares estão sendo criados. Cabe a cada profissional atuante nessa área, se dedicar e se especializar cientificamente, para que o senso comum e os mitos impeçam que as pessoas com TEA apresentem uma educação com qualidade e de sobremaneira, emancipatória.

1.1.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS QUE APRESENTAM TRANSTORNO DO ESPECTRO AO AUTISMO

No capítulo que se refere ao estado da arte, que discorrerá as bases consultadas, se evidencia apenas um achado nas pesquisas sobre estudos científicos de representações sociais de professores de alunos com autismo, porém na busca realizada

na web dentro de um contexto geral, foram encontradas três dissertações com essa temática, das quais os principais achados serão discorridos a seguir.

Com objetivo de se investigar como a aprendizagem dos alunos com “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (nomenclatura da CID - 10), estava sendo “concebida” na escola, foi onde Tais Guareschi pesquisou na cidade de Santa Maria (RS) as representações sociais dos professores desses alunos para traçar possíveis caminhos para inclusão educacional. Com sua dissertação intitulada: *Aprendizagem e Representações Sociais: Pensando a Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento*, se constatarem questões importantes sobre o contexto educacional de uma escola.

Diante da análise realizada pela autora, destacaram-se duas categorias, as representações sociais que indicaram a socialização como o principal objetivo da escolarização dos alunos com autismo e psicose, e as representações sociais sobre a capacidade de aprendizagem desses alunos.

Essa discussão apontou para a importância do professor enxergar um sujeito para além do sintoma, considerando que as representações sociais que precedem o sucesso ou o fracasso oferecem grande influência na aprendizagem desses alunos. Com este dado em relevo, a autora destaca a importância de uma reflexão centralizada na representação de socialização, que não pode ser considerada distinta da aprendizagem.

Dentro desse contexto, o estudo realiza um encaminhamento onde visa refletir que o sucesso na prática pedagógica dentro da perspectiva de inclusão educacional é: “acreditar que o controle desse processo não está em nossas mãos e aceitar, também, o confronto constante com o não saber. É uma educação em que o verbo ensinar equivale ao verbo investir” (GUARESCHI, 2006).

Em 2009 Michele Araújo Santos, com sua dissertação: *Entre o Familiar e o Estranho: Representações Sociais de Professores sobre o Autismo Infantil*, contou com 16 professores participantes, que se subdividiram em dois grupos: nove professoras que possuíam experiência, de no mínimo dois anos, na educação de alunos com autismo e sete professores (seis mulheres e um homem) sem qualquer tipo de experiência com essa demanda. Ao todo, eles se distribuíram entre professoras de uma escola especial da rede pública do Recife; professores do ensino fundamental I (1ª a 4ª série) de duas escolas regulares da rede municipal de Recife e de uma escola regular da rede municipal de Olinda.

A autora destacou nesse estudo que identificou a partir das entrevistas e outros instrumentos que há incertezas e fluidez por parte dos professores ao reputarem o autismo como: *“uma desordem orgânica ou o resultado de complicações relacionais precoces; em pensá-lo como um mergulho num mundo interno rico ou como um vazio interior, que o olhar sem foco, para além de tudo e todos, traduz. Em acreditar que essas crianças apresentem uma inteligência acima da média ou uma deficiência intelectual. A própria localização do autismo - no campo da doença, loucura ou deficiência - é ambígua”*.

Santos também discorre que detectou os professores construindo diversos tipos de autistas e autismos, num movimento de conhecimento que se ancora em variados repertórios, da psicanálise, neurociências, da linguagem midiática e as incertezas com relação à etiologia do autismo também se sobressaiu entre os professores. Entre os entrevistados, não se demonstrou uma ancoragem estável para a caracterização do autismo, ele não se insere satisfatoriamente no vocabulário da “loucura/ doença mental, da doença orgânica/síndrome nem no da deficiência”.

Independente de se atribuírem sentido a alguns comportamentos de seus alunos, os professores permanecem se surpreendendo com outros tantos atos desses sujeitos que para eles são considerados incompreensíveis. Nessa perspectiva, os processos representacionais construiriam a não familiaridade ao contrário de minimizá-la, isto é, compreender o outro como “alter”, como drasticamente diferente de mim, é para autora, paradoxalmente, uma forma de compreendê-lo, de significá-lo. Desse modo se constrói a representação de uma outra pessoa totalmente distinta, cuja subjetividade causa estranheza e incompreensão, bem como suas ações consideradas inesperadas. E como uma segunda e mais ousada hipótese, a alteridade surge da multiplicidade de significados, sendo elaborada como um problema estrutural das representações (SANTOS, 2009).

Diante dessas inferências citadas, as propostas de inclusão escolar e social dessas crianças, para a autora, devem ponderar as tensões envolvidas no contato com esses sujeitos, de maneira em que auxilie o professor a: “acreditar na possibilidade e na importância de um trabalho educativo, ainda que distinto do que se faz numa sala de aula “regular”; reconhecer o aluno enquanto sujeito; reconhecer e lidar com o medo presente nas situações de contato com crianças chamadas autistas”. E de sobremaneira, as atividades supervisionadas, onde são oferecidos espaços de escuta e oxigenação do

trabalho pedagógico, é substancial na rotina dos professores que atuam diretamente com alunos que apresentam transtornos graves.

Braga (2010) em sua pesquisa de natureza quantitativa intitulada: *Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*, desenvolvida com sujeitos que integram a comunidade educativa de uma escola pública de Porto em Portugal, desenvolveu essa investigação com a perspectiva de melhorar a compreensão sobre atitudes e representações de pais, professores e educadores de infância face à inclusão das crianças e jovens com PEA. A autora também considerou relevante averiguar a existência de conhecimentos por parte dos inquiridos acerca das PEA e comparar a sua concordância ou discordância acerca da inclusão desses alunos.

Colaboraram no estudo 80 sujeitos, os resultados apontaram para o fato dos inquiridos terem conhecimento sobre os principais aspectos que definem as PEA (dificuldade nas competências sociais, nas capacidades comunicativas e exibição de atividades estereotipadas). Constatou-se a relevância da experiência profissional junto às crianças e jovens com PEA. Verificou-se que os professores contratados demonstraram valores mais elevados no conhecimento das PEA que os professores efetivos, onde se constata a importância da inserção crescente de temas sobre as necessidades educacionais especiais (nomeadamente as PEA) nas estruturas curriculares que compõem a formação inicial, contínua e especializada dos professores.

A autora destaca que nos aspectos relacionados à concordância ou discordância dos pesquisados perante a inclusão dos alunos com PEA, grande parte concorda, destacando a importância do acompanhamento por parte dos serviços da educação especial. Dessa investigação emergiram algumas reflexões que poderão implicar ao nível da intervenção prática e que conseqüentemente possam vir a interessar a todos que atuam no processo de inclusão da criança e jovem com PEA.

Considera-se ainda diante das análises desse estudo mencionado, que dentro desse contexto, há muito ainda em avançar, em direção ao caminho de uma educação mais inclusiva e considerada bem sucedida, tão quanto à importância do contato com crianças e jovens com PEA e trocas de experiências profissionais.

Por fim, conclui-se no estudo de Braga, o levantamento de uma reflexão que “apesar de muitas coisas precisarem passar a ter significado para a pessoa com PEA, muitas outras também necessitam ser apropriadas e compreendidas por nós, é que

transformamos a condição de excluído no seu mundo para incluído em nosso mundo” (BRAGA, 2010).

A partir desses trabalhos, constata-se que as representações sociais dos professores se centralizaram na importância da socialização dos alunos com autismo no ensino regular; descrença na possibilidade e na importância de um trabalho educativo, dificuldade em reconhecer o aluno enquanto sujeito e o medo presentes em algumas situações ao lidar com os sujeitos com TEA.

1.1.7 ESTADO DA ARTE

O levantamento de trabalhos publicados na internet em bases científicas referentes a esta pesquisa, foi realizado entre os dias 19 e 29 de janeiro de 2015. O trabalho se iniciou pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), posteriormente a consulta se procedeu no banco de teses da Universidade de São Paulo – USP e a terceira busca, foi na base de dados disponíveis no site <http://www.scielo.br/>. Como opção optou-se prioritariamente pelos dados dos artigos publicados nesta página, no formulário livre, com as categorias, total de pesquisas encontradas e títulos dos trabalhos demonstrados no quadro a seguir:

Tabela 02 – Estado da Arte

Base Consultada: CAPES - http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/	
Categoria: Inclusão de Alunos com Autismo	
Total de pesquisas encontradas: 03	
Títulos	Ano
A Prática Pedagógica na Inclusão de Alunos com Autismo	2011
Avaliação de um Programa de Formação em Serviço para Professores na Área de Inclusão e Autismo na Escola Comum	2012
Inclusão Escolar de Alunos com Autismo: Quem Ensina e Quem Aprende?	2012
Categoria: Inclusão de Alunos Autistas	
Total de pesquisas encontradas: 01	

Impasses e Passos na Inclusão Escolar de Crianças Autistas e Psicóticas: O Trabalho do Professor e o Olhar para o Sujeito	2012
Categoria: Inclusão de Alunos com Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento	
Total de pesquisas encontradas: 01	
Interações Comunicativas entre uma Professora e um Aluno com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento na Escola Regular	2011
Categoria: Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	
Total de pesquisas encontradas: 1	
Amizade e Inclusão no contexto Escolar: Um Olhar Piagetiano	2011
Categoria: Representações Sociais de Professores de Alunos com Autismo/Autistas/Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtornos Invasivos do Desenvolvimento	
Total de pesquisas encontradas: 0	
Base Consultada: Biblioteca Digital USP – www.usp.br	
Categoria: Inclusão de Alunos com Autismo	
Total de pesquisas encontradas: 01	
Autismo e Escola: Perspectiva de Pais e Professores	2013
Categoria: Inclusão de Alunos Autistas	
Total de pesquisas encontradas: 00	
Categoria: Inclusão de Alunos com Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento	
Total de pesquisas encontradas: 00	
Categoria: Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	
Total de pesquisas encontradas: 00	
Categoria: Representações Sociais de Professores de Alunos com Autismo/Autistas/Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtornos Invasivos do Desenvolvimento	
Total de pesquisas encontradas: 00	
Base Consultada: Scielo – www.scielo.org	
Categoria: Inclusão de Alunos com Autismo	
Total de pesquisas encontradas: 12	

Aprender com os outros: uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo	2010
Quando TODOS aprendem com Todos: uma estratégia para a inclusão de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo	2010
Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares	2009
Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo	2014
Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura	2009
Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo	2012
Autismo e Síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas	2014
Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração	2007
Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares	2013
Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	2014
Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada	2008
Categoria: Inclusão de Alunos Autistas	
Total de pesquisas encontradas: 01	
Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar	2014
Categoria: Inclusão de Alunos com Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento	
Total de pesquisas encontradas: 00	
Categoria: Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	
Total de pesquisas encontradas: 00	
Categoria: Representações Sociais de Professores de Alunos com Autismo/Autistas/Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtornos Invasivos do Desenvolvimento	
Total de pesquisas encontradas: 01	
Representações Sociais sobre o Autismo Infantil	2012

Abaixo serão descritos sucintamente os resultados das pesquisas encontradas nessa busca descrita no quadro acima.

O artigo intitulado **A Prática Pedagógica na Inclusão de Alunos com Autismo** aponta para a necessidade de outros trabalhos ampliarem a amostra pesquisada e que tenham como foco analisar como está ocorrendo à inclusão educacional e chama a atenção, também, para a urgência em investimentos na formação continuada dos professores no sentido de possibilitar melhoria na prática pedagógica desenvolvida com os alunos com TEA e o aprofundamento das questões referentes ao desenvolvimento infantil, diversidade, educação inclusiva, autismo e outros temas.

A pesquisa **Avaliação de um Programa de Formação em Serviço para Professores na Área de Inclusão e Autismo na Escola Comum** permitiu concluir que o caminho mais favorável para a inclusão de alunos com autismo baseia-se na formação do professor em serviço, levando em consideração a complexidade dessa síndrome. Destacou-se a importância do trabalho realizado em equipe, bem como o reconhecimento dos papéis e funções dos professores, coordenadores e direção. Por fim, este trabalho ressaltou a relevância do profissional especializado no contexto escolar.

Inclusão Escolar de Alunos com Autismo: Quem Ensina e Quem Aprende? Como resultados deste trabalho, considerou-se que o acompanhamento direto da Educação Especial ao professor regente, em sala de aula, é favorável à inclusão de alunos com autismo. A utilização de adaptações curriculares com a flexibilização das estratégias de ensino, e a criação de atividades individualizadas para o aluno relacionadas ao proposto para a classe como um todo também foram fatores cuja importância foi evidenciada. Outro dado relevante da pesquisa foi o envolvimento da gestão da escola como facilitador na promoção de inclusão de alunos com autismo. Ainda que obstáculos precisem ser superados, a pesquisa revelou que a inclusão de alunos com autismo na escola comum, com o suporte da Educação Especial, impulsiona a aprendizagem de todos os envolvidos. Destaca-se o progresso dos alunos com autismo, como resultado direto da formação continuada do professor da escola comum.

A pesquisa intitulada **Impasses e Passos na Inclusão Escolar de Crianças Autistas e Psíquicas: O Trabalho do Professor e o Olhar para o Sujeito** revelou três pontos de impasse no trabalho da inclusão escolar com os alunos em questão: a estrutura escolar; os fundamentos da pedagogia; e a própria estrutura psíquica das crianças com autismo ou psicose. A análise dos resultados demonstrou que há uma possibilidade ao se considerar a inclusão escolar desse alunado e está atrelada à

capacidade que o professor tem de implicar-se com o seu ato educativo. Quando o professor trabalha numa concepção de educação que leva em conta o sujeito parece haver chances de que ambos, professor e aluno possam atuar em nome próprio, resguardando as respectivas subjetividades.

Interações Comunicativas entre uma Professora e um Aluno com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento na Escola Regular descreveu a experiência de uma professora capacitada para um programa de intervenção, no sentido de empregar estratégias no Ensino Naturalístico (EN) e recursos da Comunicação Alternativa Ampliada para aumentar a frequência de interações com o aluno durante três rotinas da sala de aula (hora da entrada, lanche e atividade pedagógica). Os resultados apontaram mudanças qualitativas e quantitativas nas interações da díade após o programa de intervenção. O aluno em questão passou a utilizar os pictogramas para se comunicar com a professora em duas das três rotinas investigadas. A frequência no uso da CAA foi também observada no repertório da professora, principalmente quando o aluno falhava em compreender gestos e palavras, desse modo à professora avaliou o programa de intervenção de forma positiva.

Amizade e Inclusão no contexto Escolar: Um Olhar Piagetiano, os resultados dessa investigação demonstraram que crianças que convivem com o diferente (nesse caso, um colega com autismo, que traz características comportamentais peculiares do transtorno) em sala de aula parecem se dispor mais a respeitar e se relacionar com ele quando comparado aquelas que não têm a mesma oportunidade. Sugerem-se mais pesquisas, contudo, para investigar o processo de inclusão em diversas escolas, com sujeitos de diversas idades a fim de identificar outras variáveis que podem influenciar nesse processo.

Na pesquisa **Autismo e Escola: Perspectiva de Pais e Professores**, os cuidadores identificam a escola como uma experiência positiva para seus filhos (85%). A área de maior desenvolvimento foi citada como o aspecto social, por 53% dos cuidadores. Benefícios diversos como nas áreas de aprendizagem, independência, comunicação e comportamento foram mencionados por 18% dos cuidadores e 14% deles não constata qualquer efeito positivo relacionado à experiência escolar dos seus filhos. Os professores responderam que acreditam beneficiar principalmente a comunicação e as relações interpessoais. Mas também mencionaram que as dificuldades são principalmente relacionadas à aprendizagem, à comunicação e ao comportamento da criança. Os pesquisados consideram que a escola oferece apoio suficiente para seu

trabalho, mas que há muito pouco apoio por outros profissionais, além da ausência de tecnologia de ensino adequado. Estes resultados vão ao encontro do que cuidadores e professores esperam da experiência escolar. Causa preocupação o fato que o resultado positivo da escolaridade para as pessoas com autismo relatados pela maioria dos participantes é o desenvolvimento social. A falta de menção de resultados educacionais pode ser devido a um de dois fatores: ou o potencial educativo das crianças e adolescentes com autismo está sendo subestimado, ou os resultados escolares estão sendo ignorados pelas pessoas que devem compartilhar a responsabilidade por sua qualidade.

Aprender com os outros: uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo, para atingir os objetivos desta investigação-ação, foi realizado um trabalho a pares e posteriormente em pequenos grupos, para desta forma incluir o aluno com autismo na dinâmica das aulas, para que participasse nas atividades propostas, obtendo o respeito dos colegas na valorização das suas intervenções e do seu ritmo de trabalho. Como resultados, os objetivos definidos, bem como as atividades realizadas e avaliadas, e todos os intervenientes do processo, permitiram que o aluno tivesse aprendizagens significativas nas áreas, acadêmica, social, autonomia e comunicação.

Quando TODOS aprendem com Todos: uma estratégia para a inclusão de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo abordou também uma investigação-ação e como resultados do aluno com hipótese diagnóstica de síndrome de Asperger, foram: controlados os estímulos (ambiente físico); utilização da moldagem (shaping) do comportamento dos alunos de modo a ensinar um novo comportamento de forma sucessiva; a sequência (chaining) quando se treinaram comportamentos; a demonstração/modelagem (modeling) dos comportamentos pela professora; ajudas específicas (prompting) em determinados comportamentos no sentido de assegurar uma resposta ou comportamentos adequados – verbais, físicas, visuais, espaciais, gestual (ex.: apontar para sinais de trânsito na rua); a generalização, quando determinado comportamento era exibido em diversos contextos e situações uma vez que um comportamento só se torna funcional quando for generalizado – pessoas, contextos, estímulos, respostas, temporal; e o desmame (fading) quando se iam retirando lentamente as ajudas específicas. Foi promovida a inclusão escolar e uma crescente autonomia desse aluno, por meio da adequação do processo de ensino e aprendizagem com a promoção de respostas diferenciadas inclusivas, atendendo às suas necessidades e especificidades. Os sucessos alcançados dependeram muito da análise de competências

do aluno, da avaliação do seu desempenho, da seleção das estratégias adequadas e dos reforços e da antecipação, sistematização, coerência e persistência e do enorme respeito pelo ritmo e tempo de integração do que aprendia.

Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares estudou a inclusão de alunos com autismo em duas escolas públicas de dois municípios da Baixada Fluminense. Foi detectado que apesar dos discursos inclusivos que permeiam os meios escolares e os principais documentos e legislações que fundamentam as práticas pedagógicas, a inclusão educacional para alunos com autismo ainda é tímida e ineficiente. A intolerância, o estranhamento e a exclusão são presentes na maioria das relações interpessoais com esse alunado e seus familiares. Faz-se necessário que as políticas públicas de educação e saúde sejam reformuladas para que a inclusão como significado de socialização, aprendizagem e desenvolvimento ocorram na grande maioria das escolas e que os alunos com necessidades especiais, em particular os estudantes com autismo, tenham não só o direito do acesso à educação garantido, mas também sua permanência. A inclusão sem a formação adequada de professores, sem o apoio dos colegas de sala e sem a participação dos familiares, paradoxalmente, pode significar a pior das exclusões.

A pesquisa **Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo** propôs uma reflexão integradora entre especificidades da síndrome do autismo e possíveis linhas de ação para a inclusão escolar. Foram discutidos pressupostos históricos e normativos, *indicadores de boas práticas*, com intuito de unir qualidade com escolhas pedagógicas. O trabalho enfatizou uma série de novas atenções profissionais, principalmente no que se refere à contínua investigação sobre hipóteses etiológicas do autismo, diagnóstico precoce, assim como prontidão e pluralidade das intervenções educativas e didáticas, que favorecem projetos de inclusão escolar. Analisaram-se as principais abordagens sobre o autismo, recolhendo elementos essenciais para uma proposta, ou linhas-guia, de inclusão de sujeitos com autismo na escola.

O estudo intitulado **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura** revisou criticamente a literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos atualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar. Com resultado se identificou poucos estudos sobre este tema, os quais apresentaram limitações metodológicas. Este panorama aponta para a necessidade de

investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão no ensino comum, desde a educação infantil.

A pesquisa **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo** analisou o perfil de competência social (CS) de uma criança pré-escolar com autismo, na escola comum comparado a uma criança com desenvolvimento típico e investigou a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil de CS de ambas. As interações sociais com seus colegas foram filmadas, na escola, e a codificação dos vídeos foi realizada por um avaliador independente. Utilizou-se como instrumento a versão adaptada da Escala Q-sort de CS. Os resultados indicaram que enquanto o perfil de competência social da criança com desenvolvimento típico pouco variou entre os contextos, a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização do *self*, no pátio.

Autismo e Síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas objetivou analisar as concepções de profissionais de diferentes áreas acerca do autismo e da síndrome de Down, tanto daqueles com experiência quanto dos sem experiência no trabalho com esses indivíduos. Participaram 75 profissionais, distribuídos nos seguintes grupos: psiquiatras, neurologistas, pediatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, educadores físicos, psicólogos, pedagogos e professores. Ao analisar os relatos dos profissionais, identificou-se que aqueles com experiência apresentaram conhecimentos mais específicos sobre o autismo e a síndrome de Down, enquanto aqueles sem experiência frequentemente mencionavam características mais conhecidas das duas síndromes. Embora tenham considerado os prejuízos que podem estar presentes no autismo e na síndrome de Down, constatou-se que, de uma maneira geral, os profissionais demonstraram também ter concepções positivas em relação a essas duas condições, ao reconhecerem as capacidades que tais indivíduos podem desenvolver. Chamou atenção o fato de alguns profissionais desconhecerem o autismo, o que não ocorreu em relação à síndrome de Down, o que indica a necessidade de uma maior capacitação dos profissionais, sobretudo quanto à primeira dessas condições, vindo a contribuir para a inclusão escolar e social desses indivíduos.

Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração Este estudo problematiza a questão de que o ensino de habilidades acadêmicas para pessoas com autismo tem recebido pouca atenção científica, possivelmente pelo fato dos

comprometimentos clássicos do transtorno relacionados à comunicação, interação social e comportamentos são vistos como prioritários no desenvolvimento de pesquisas. Desse modo, este trabalho descreve o ensino de habilidades de adição e subtração para uma adolescente com autismo e utilizou procedimentos adaptados com base em descrições sobre o quadro de autismo, princípios de aprendizagem da análise experimental do comportamento, técnicas de ensino e observação direta do repertório da participante. Gradativamente, aumentou-se a complexidade das operações ensinadas, à medida que ia aumentando o número de acertos dela nas tarefas. Esses procedimentos foram realizados no decorrer de nove sessões. Os erros e acertos foram computados e serviram para representação gráfica. Os resultados demonstram a aprendizagem gradativa das habilidades ensinadas à medida que a intervenção ocorreu.

Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares ressaltou os esforços dos pesquisadores em delinear e avaliar intervenções para facilitar o desenvolvimento da interação social em crianças com autismo e seus pares, em situações de inclusão escolar. Diante dos resultados controversos dos estudos estão os que se referem ao papel do contexto das brincadeiras, livre ou dirigida, na promoção da competência social dessas crianças. O objetivo deste estudo foi revisar criticamente a literatura sobre o tema, buscando-se evidências sobre que tipo de contexto de brincadeira tende a promover as interações entre pares, examinando-se as questões metodológicas que cercam esse debate. A conclusão foi de que ambos os contextos promovem o desenvolvimento da competência social, mas o livre tende a ser mais duradouro e espontâneo.

Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção O objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos de um programa de intervenção em interações comunicativas, no contexto da sala de aula de uma escola comum, entre um aluno não verbal de 10 anos, com diagnóstico de autismo, e sua professora. Os dados foram coletados em uma escola de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Natal (RN). No programa de intervenção, a professora foi capacitada a empregar estratégias do ensino naturalístico e recursos da comunicação alternativa ampliada para aumentar a frequência de interações com o aluno durante três rotinas da sala de aula. A partir disso, foram identificadas mudanças qualitativas e quantitativas nas interações professora-aluno, logo após a implementação do programa de intervenção.

Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada Com referência na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, o objetivo deste estudo foi discutir sobre a prática profissional de duas professoras e seus alunos com autismo em classes de educação infantil. As concepções sobre inclusão foram diferentes para ambas as professoras. O padrão de mediação de ambas as professoras apresentou diferenças nos principais componentes de mediação: Intencionalidade, Significação e Transcendência. Uma docente apresentou baixos níveis (nível 1) para todos esses componentes de mediação mencionados, enquanto que a outra professora, apresentou níveis 3 de mediação em Intencionalidade, por exemplo. Concluiu-se que a professora Marta apresenta comportamentos que não favorecem a modificabilidade cognitiva estrutural da criança. Nessa direção, o estudo sugere ao fato da escola qualificar o professor para promover e a inclusão social e educacional e o desenvolvimento infantil.

O estudo **Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar** objetivou analisar as interações sociais de crianças com espectro autista nos contextos de escolas regulares, considerando a mediação das professoras. Participaram deste estudo 42 crianças, das quais quatro crianças têm o diagnóstico de espectro autista, entre três e cinco anos de idade, e quatro professoras de duas escolas regulares particulares. Os resultados demonstraram que a mediação das professoras se caracterizou pelo uso de *diretivos* linguísticos e *apoio físico*. A participação das crianças com espectro autista em termos interacionais se caracterizou por comportamentos mais frequentes de *olhar pessoas, iniciativa dirigida à ação, resposta adequada e sorriso*. Nesse sentido, essa pesquisa ressalta que compreender como as crianças com espectro autista interagem com as pessoas e objetos em ambientes escolares e como são realizadas as mediações pelas professoras nesses momentos são aspectos de grande relevância para a elaboração de estratégias de intervenção que favoreçam a interação social e o processo de inclusão escolar.

Diante dessas pesquisas descritas, identifica-se que existe uma fragilidade em estudos que evidenciem as capacidades cognitivas ou resultados pedagógicos com alunos que apresentam TEA. Grande parte dos achados indicam descobertas na área social entre os pares ou na relação professor e aluno. Também se constataram estratégias experimentais com esse alunado e sentimentos de angústia e frustração pelo desconhecimento do TEA entre os profissionais. Desse modo, cabe um destaque no

sentido de aumentar o número de pesquisas com os profissionais que atuam com pessoas que apresentam TEA, porém modificando o foco nas estratégias e resultados positivos na área educacional, onde sejam demonstradas práticas favoráveis condizentes a cada caso, conseqüentemente os resultados poderão aumentar.

Convém destacar que a área social também é importante e está intimamente relacionada ao aprendizado, mas é necessário avançar, diversificar e publicar os achados com os estudantes que apresentam autismo.

CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Produzir o conhecimento perpassa pelos critérios e cuidados utilizados na etapa da coleta de dados, análise das informações, a maneira responsável em expor os resultados alcançados, além da construção e execução do método, característica inerente da pesquisa qualitativa. Esta reflexão corrobora com o que preconiza Lüdke e André (1986), onde referenciam que a preocupação com o processo é muito maior do que com o resultado final. A finalidade do pesquisador ao estudar uma determinada problemática é investigar como ela se aparece nas atividades, procedimentos e interações cotidianas.

Nesta etapa do trabalho será discorrido sobre os procedimentos metodológicos dessa pesquisa de campo, seu delineamento, descreve-se a quantidade de participantes e de escolas pesquisadas, caracterização dos instrumentos que farão parte deste estudo, procedimentos, considerações éticas, *lócus* e a caracterização dos sujeitos desta pesquisa.

2.1 Delineamento:

Foi utilizado o delineamento de estudo de caso múltiplos (YIN, 2001).

Teve o método transversal, que visa o estudo num dado momento. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa é referente à observação e análise sistemática, que busca a compreensão particular do estudo, tendo como foco de atenção à centralização no específico, buscando melhorar a compreensão dos fenômenos estudados (MARTINS, 2001).

2.2 Participantes:

Participaram deste estudo ao total 13 professores, sendo 8 professores regentes e 5 segundos professores que atuam em classes comuns do ensino regular com alunos diagnosticados com TEA, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental (anos iniciais e finais) de 8 escolas públicas municipais de Lages, conforme descrição. A seleção ocorreu por meio de uma lista fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Lages com os seguintes critérios:

Critério de inclusão dos participantes: O professor regente e segundo professor atuar diretamente com aluno diagnosticado dentro do Transtorno do Espectro do Autismo, os professores fazerem parte da rede regular de classes comuns do sistema municipal de ensino de Lages. Conforme a Resolução do CEE/SC nº 112/2006, segundo professor é o professor com habilitação em Educação Especial que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos que apresentam deficiência, condutas típicas e altas habilidades, que requeiram dois professores na turma.

Critério de exclusão dos participantes: O aluno ter algum tipo de vínculo com a pesquisadora e outras características que bloqueiam a entrada no estudo de indivíduos que atendem aos critérios de inclusão.

Critério de inclusão das escolas: A escola ter alunos matriculados que apresentem diagnóstico de TEA, mapeado pela coordenadora do setor de educação especial da Secretaria da Educação do Município de Lages.

Critério de exclusão das escolas: A escola não ter alunos matriculados que apresentem diagnóstico de TEA.

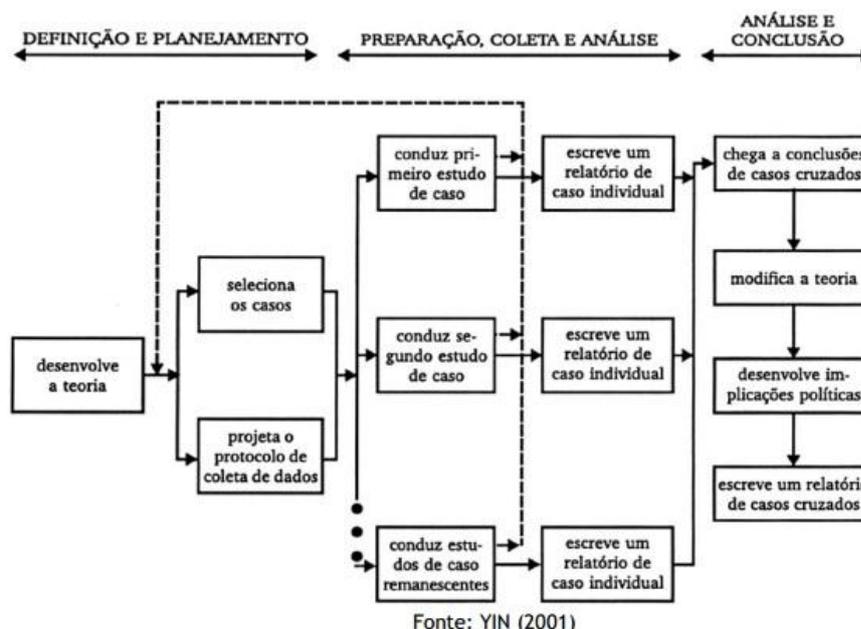
2.3 Instrumentos:

Foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado (APÊNDICE A), que conforme cita Triviños (1994), consiste na elaboração de questionamentos básicos, a partir de teorias e hipóteses, dentro das ideias da pesquisadora. Inicia-se a entrevista com este norteamento, e à medida que o entrevistado(a) responde, novas hipóteses surgem, sendo complementadas, frutos desta interação.

Roteiro de entrevista semiestruturada sobre as representações sociais dos professores: Os tópicos da entrevista incluíram: a) tempo de experiência com o aluno com TEA; como foi o primeiro contato com o aluno; como está o contato atualmente; a tarefa de educar esse aluno; expectativas; desafios; conquistas; o real papel da escola; o significado de autismo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após analisados, foram separados por critérios temáticos propostos por Bardin (1977), a qual confirma a pesquisa qualitativa.

2.4 Análise de Dados:

As entrevistas foram gravadas (áudio) e posteriormente transcritas pela pesquisadora. O estudo do fenômeno das representações sociais foi realizado a partir de estudo de caso múltiplos, conforme prevê Yin (2001). A análise de conteúdo, conforme Vergara (2006), será de grade mista, ou seja, é quando se definem preliminarmente as categorias pertinentes ao objetivo da pesquisa, porém admite-se a inclusão de categorias surgidas durante o processo de análise. Após os dados coletados de cada professor e professoras, foram qualificados, analisados e realizado um estudo cruzado entre os mesmos, conforme sintetiza a metodologia no fluxograma de estudo de caso múltiplo, descrita a concepção de Yin (2001):



2.5 Procedimentos:

Com o recebimento da listagem fornecida pela SME, a pesquisadora se dirigiu até as escolas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas (áudio) e posteriormente transcritas. Após, se analisaram os conteúdos das entrevistas e separados por critérios temáticos propostos por Bardin (1977), que confirma a pesquisa qualitativa. A análise de conteúdo é dividida em três etapas, as de pré-análise, a qual será realizada pela identificação das representações sociais dos professores que atuam na prática inclusiva de alunos com TEA, como também a construção de indicadores que

irão orientar a interpretação. Exploração do material, que codifica os dados brutos em busca de núcleos de compreensão do texto. E, por último, tratamento dos resultados obtidos na interpretação, realizando-se a descrição e a análise dos dados tendo como finalidade a compreensão dos conteúdos manifestos e latentes, integrando com as características teóricas escolhidas pela pesquisadora (MYNAIO, 1999). Após serem coletados, qualificados e analisados os dados de cada professor, foi realizado um estudo cruzado entre os mesmos⁹.

2.6 Riscos ou Desconfortos Associados com a Participação dos Sujeitos na Pesquisa:

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. (Resolução 466/2012 do CNS). O projeto dessa pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e foi aprovado por meio do parecer 1.034.755, ofereceu risco mínimo aos participantes, pelo fato da pesquisadora ter se aproximado das pessoas entrevistadas anterior a realização da pesquisa, explicando seus objetivos e desenvolvendo sentimentos de confiança, empatia em vista do diálogo a ser estabelecido.

O sigilo foi mantido por meio da não divulgação dos nomes das pessoas participantes, mediante a assinatura do Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido, que foi lido junto aos participantes. A pesquisa foi realizada após a concordância dos participantes com o termo e mediante assinatura. Será ressaltado que estes podem desistir de participar da pesquisa, não sendo obrigatória a participação dos mesmos depois de assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A desistência não implicará em qualquer prejuízo aos participantes.

Foram analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. O risco se justifica pelo benefício esperado, onde

⁹ A ideia inicial do projeto de pesquisa para ajudar na investigação das Representações Sociais dos professores, seria realizar a técnica de desenhos histórias, porém a partir da entrevista piloto se identificou a impossibilidade de aplicação devido ao tempo que despenderia com esses profissionais, levando em consideração que se encontravam em horários de aulas.

se pretende com os resultados, qualificar a comunidade escolar de profissionais que atuam com alunos que apresentam TEA e fortalecer o desenvolvimento das políticas públicas no campo da educação especial. Os benefícios em prol dos participantes serão diretos na medida em que os mesmos terão oportunidade de problematizar a sua prática pedagógica e preencher lacunas de seu conhecimento; e os benefícios indiretos nos planos individuais e coletivos ocorrerão com a devolutiva da pesquisa e com a disseminação do conhecimento para sociedade, favorecendo a inclusão dos alunos com TEA.

A pesquisadora responsável informou que, ao perceber qualquer risco ou danos significativos aos participantes da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a assistência se dará por meio de comunicação do fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliará, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Tão logo constatada a superioridade significativa de uma intervenção sobre outra(s) comparativa(s), a pesquisadora avaliará a necessidade de adequar ou suspender o estudo em curso, visando oferecer a todos os benefícios do melhor regime. Caso detectado algum tipo de dano emocional/psicológico com os sujeitos pesquisados, seria sugerido o encaminhamento ao Serviço Escola do curso de Psicologia, onde são oferecidos atendimentos psicológicos gratuitos a toda comunidade interna e externa da UNIPLAC, localizado no Centro de Ciências da Saúde (CCS) e pode ser agendado diretamente na recepção deste Centro com os técnicos administrativos ou por meio do telefone 3251-1084.

2.7 Locus e Caracterização dos Participantes

O município de Lages está localizado na região sul do Brasil, estado de Santa Catarina. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de agosto de 2014, a cidade conta com 158.846 habitantes.

Atualmente Lages é considerada a maior cidade do estado em extensão territorial com 2.631.504 quilômetro quadrado, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) igual a 0,770, e 73 bairros. É conhecida nacionalmente como a Capital do Turismo Rural. Os investimentos da cidade se direcional basicamente aos setores da agropecuária, madeira e comércio, consolidando-se novamente em setores do metal mecânico, autopeças, polo petrolífero, produção de alimentos e desenvolvimento de softwares.

No que concerne a educação, em 2014 a Secretaria de Educação do município ofereceu em torno de 1.400 vagas nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM's), no ensino fundamental, do 1º ao 9º ano o total de 2.673 novas vagas, totalizando 4.077 em toda rede. Ainda no ensino fundamental, o município abarca o total de 9 mil alunos, distribuídos em 32 escolas da zona urbana e 40 da zona rural.

Em suma, a cidade contempla na área da educação os seguintes números nas redes - municipal: 142 escolas, 16.022 alunos, 11 núcleos para jovens e adolescentes e 79 Centros de Educação Infantil. Estadual: 25 escolas e 18.154 alunos. Particular: 25 escolas, incluindo filantrópicas. Lages possui quatro Instituições de Ensino Superior e quatro unidades de cursos técnicos (dados retirados do site: www.lages.org.br).

Para a efetivação dessa presente pesquisa, a ideia inicial era investigar professores das redes municipal e estadual, porém em contato com a responsável pelo núcleo de educação especial da Gerência Regional de Educação - GERED, não haveriam alunos matriculados com diagnóstico de TEA. Desse modo, o mapeamento foi realizado apenas na rede municipal, repassado pela coordenadora de educação especial dessa secretaria. O total de alunos com diagnóstico de TEA foi de 11 alunos, porém considerando os critérios de inclusão dessa pesquisa e a não obrigatoriedade dos participantes, a pesquisa se efetivou em 8 escolas, com 8 professores regentes e 5 segundos professores.

Segundo professor é um projeto da Secretaria Municipal da Educação do Município de Lages (SEML) para alunos considerados “portadores com necessidades especiais” com vista a sua inclusão no sistema regular de ensino, como preconiza a carta magna dos pais em seu artigo 208 inciso III – **“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”**.

Diante das orientações da Lei de Diretrizes e Bases, que determina no artigo 58 parágrafo 3º - “a oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. O município também disponibilizará nas turmas do Ensino fundamental, que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais de alta complexidade, o Segundo Professor para subsidiar no processo de inclusão.

Neste projeto constam as principais informações que seguem. O perfil desse profissional é das áreas da educação ou saúde, para atender os alunos da Educação Especial e deverão cumprir a carga horária para a qual foi contratado, integralmente na

Unidade Escolar. Será assegurado um segundo professor quando houver em turma, alunos:

- Que passem por uma avaliação da Equipe do Programa Psicossocial¹⁰ ;
- Diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associado à deficiência mental;
- Diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico;
- Diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;
- Diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento com sintomatologia exacerbada;
- Diagnóstico de Transtorno de Déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada;
- Diagnóstico de perda auditiva moderada a profunda com uso de aparelho auditivo e perda auditiva severa e profunda sem aparelho auditivo;
- Diagnóstico de deficiência visual (de grave à cegueira total).

Atribuições do Segundo Professor:

- Planejar e executar, em conjunto com o professor titular, as atividades pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil;
- Propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas;
- Participar de conselhos de classe e reuniões pedagógicas;
- Participar das orientações e assessorias prestadas pela SEML;
- Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- Cumprir a carga horária de trabalho na escola;

¹⁰ Programa municipal que garante a crianças e adolescentes carentes da rede municipal e estadual de ensino, que apresentam transtornos biopsicossociais, o acesso à saúde, por meio da realização de um trabalho de desenvolvimento saudável e integral de suas potencialidades; fornece atendimento semanal de psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade de vida e do processo educativo inclusivo.

- Acompanhar integralmente o aluno com necessidades especiais em todas as atividades pedagógicas, promovendo a integração do mesmo com toda a turma e assistindo aos demais alunos com atenção;
- Este professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, etc.

Na tabela a seguir, serão demonstradas as caracterizações dos participantes dessa pesquisa. Cabe ressaltar que como este estudo trará os resultados em formato de estudos de casos, serão numerados de 01 a 13 correspondente a sigla (EC) e para preservar o anonimato dos(as) inquiridos(as), bem como das escolas, serão utilizados nomes fictícios.

Tabela 03 – Caracterizações dos Participantes

Estudo de Caso	Professor	Grau de Instrução	Sexo	Idade	Tempo de atuação profissional	Tempo de experiência com alunos com TEA	Etapa escolar do aluno	Idade do aluno
EC1**	Regente	Especialista	F	42	08 anos	02 anos	Fundamental (9º ano)	15 anos
EC2	Regente	Graduação	F	29	07 anos	04 anos	Anos iniciais (2º ano)	09 anos
EC3	2ª Professora	Graduação	F	29	01 ano	05 meses	Anos iniciais (2º ano)	09 anos
EC4*	Regente	Magistério Graduação	F	40	10 anos	02 meses	Anos iniciais (2º ano)	10 anos
EC5	Regente	Especialista	F	50	14 anos	02 anos	Anos iniciais (Pré)	05 anos
EC6	2ª Professora	Graduação	F	27	05 anos	01 ano	Anos iniciais (Pré)	05 anos
EC7	Regente	Especialista	F	32	10 anos	01 ano	Anos iniciais (3º ano)	08 anos
EC 8	2ª Professora	Graduação	F	29	04 anos	02 anos	Anos iniciais	08 anos

							(3° ano)	
EC9	Regente	Especialista	M	25	04 anos	01 ano	Fundamental (7° ano)	12 anos
EC 10	2ª Professora	Magistério	F	29	05 anos	03 anos	Fundamental (7° ano)	12 anos e 14 anos
EC11*	Regente	Especialista	F	26	08 anos	01 ano	Anos iniciais (3° ano)	12 anos
EC12	Regente	Graduação	F	40	22 anos	01 ano	Anos iniciais (maternal)	04 anos
EC13	Segundo Professor	Graduação	F	38	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses	Anos iniciais (maternal)	04 anos

** Não havia segundo professor em sala

* Segundo professor se encontrava em licença médica

CAPÍTULO III – RESULTADOS

A seguir serão demonstradas sínteses dos principais aspectos obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores regentes e segundos professores, bem como impressões da pesquisadora, sendo intercaladas com categorias ilustradas nos círculos centrais e as subcategorias nos círculos das extremidades.

Estudo de Caso 01 **Resultados Professora Regente**

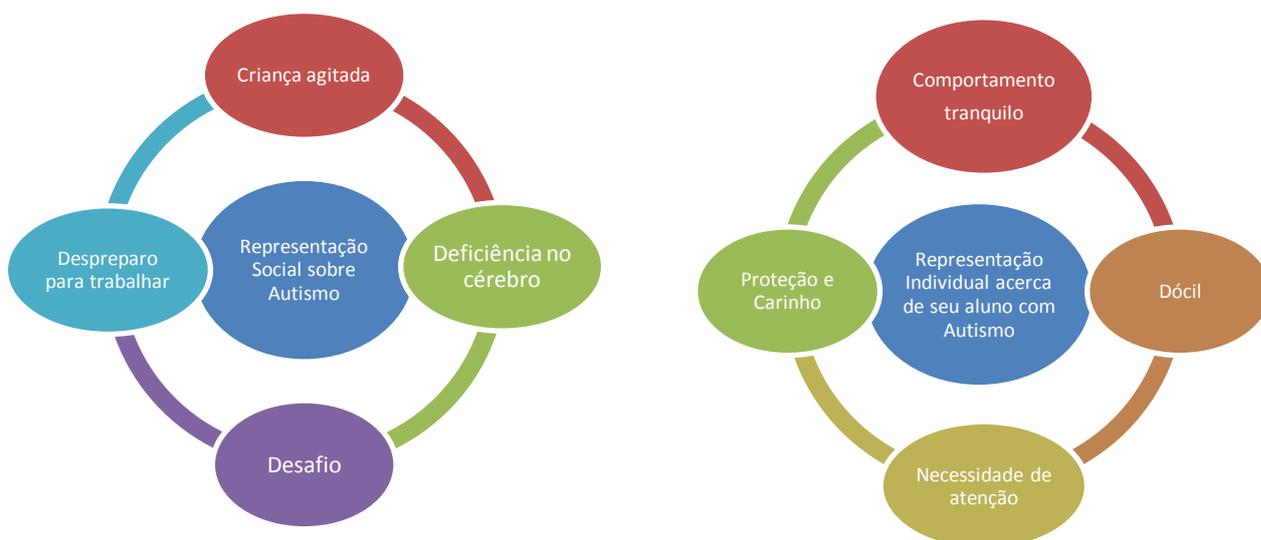
A escola “Feliz Saber” oferece os níveis de ensino do 1º ao 9º ano, a sala da aluna Esmeralda (15 anos), 9º ano contava com 23 estudantes e apresentava mais um aluno com necessidades especiais, porém com TEA somente esta estudante. A diretora da escola foi receptiva com a entrevistadora, solicitou que aguardasse a professora Jaqueline na sala dos professores e informou que a mãe de Esmeralda estava presente na escola por fazer parte do quadro funcional. Enquanto aguardava, a mãe da aluna foi informada do objetivo e o foco da pesquisa pela direção e com muita simpatia e humildade se dirigiu até a entrevistadora, onde realizou algumas perguntas e descreveu sua história com a filha. A percepção foi que se a regente não chegasse para entrevista, a mãe continuaria relatando suas vivências.

Professora Jaqueline demonstrou interesse e disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Informou que é o segundo ano em que atua com a aluna, pois por decisão colegiada, no ano anterior optaram que Esmeralda repetisse o 9º ano para evitar possíveis prejuízos sociais e afetivos por trocar de escola e iniciar o ensino médio, e pelo fato de ser repetente, não teria direito ao segundo professor, mas na visão da escola era preferível garantir o cuidado e afetividade com a aluna, em detrimento de resultados pedagógicos (*Porque ela ir pro estado já ia ficar difícil né, então mantemos ela aqui, seguramos ela aqui com carinho com amor, pra cuidar né, porque você sabe que ainda a gente pode manter esse afeto né? E no estado? Outra escola? Pode se perder isso né. Como ela é proteção, ela é carinho, então lá fora, a mãe dela também ia ficar com medo né de não ter isso lá fora...então esse ano ela tá aqui ainda aos cuidados de nós, agora ano que vem é preocupante, ano que vem não vai ter esse carinho*). Identifica-se

que a aluna possa permanecer nessa escola, por segurança e confiança da família, também por estar sob os “olhos” da mãe.

Quando questionada sobre resultados pedagógicos com a aluna, a professora relatou a importância do acompanhamento do segundo professor em sala e os prejuízos atuais decorrentes da ausência desse profissional (*Esse ano ficou perdido, ano passado acho que foi mais trabalhado pelo fato de ela ter esse segundo professor né, porque são duas alunas especiais que não tem auxílio né, então... e eu acho que se esse ano tivesse outro professor, teria sido melhor. Ela com professor do lado dela, exclusivamente pra ela, ela vai render muito. Porque ela vai tranquila, ela faz tudo que a gente quer, contas e memória boa, então, mas tem que ter tranquilidade pra trabalhar com ela*).

Especificamente sobre as representações sociais do autismo, a professora verbalizou criança agitada e desafio, contrapondo às suas representações individuais referentes a aluna Esmeralda, onde se remete a comportamento tranquilo e dócil, porém permanência no quesito desafio e falta de preparo, quando relaciona a prática pedagógica com alunos que apresentam TEA (*Desafio... né, desafio sempre um desafio e tentar cada vez mais aprender sobre isso né, só que a gente não é preparada né, então você entra com desafio na mão e tendo que assumir sem tá preparada, então todo dia é um desafio novo, e precisamos estar mais preparadas*).



Desse modo a professora ressaltou que para estar preparada, seria necessária a orientação de outros profissionais que atendessem a aluna e oferecimento de cursos na área, para que ocorressem trocas e consequentemente maiores resultados (*A preparação*

seria de repente a gente receber cursos nessa área, né, de como trabalhar, uma psicóloga nos orientando com mais frequência, uma psicóloga de perto orientando a gente né, eu já tive uma psicóloga quando eu trabalhava em outra escola do município, que ela era muito atenciosa, ela vinha, ela conversava, ela sentava, ela perguntava tudo sobre né, e ela conseguia nos passar o que aquela criança, aquele estudante tinha de problema e hoje eu tô sentindo essa falta).

No que concerne a inclusão de alunos com TEA, professora Jaqueline relata que no ano corrente não apresentou avanços ou conquistas com a aluna, porém acredita que a inclusão é importante mas ainda enfrenta muitas dificuldades, como por exemplo, *bullying* com as alunas com necessidades especiais, o pouco tempo do professor em sala no ensino fundamental, pois cada aula tem de 35 a 40 minutos e a falta de formações continuadas. *(Eu acho que é muito importante. A escola tem que se unir mais, tem que pegar mesmo, tem que abraçar a causa!)*. E a própria descrença na inclusão por parte de seus colegas de trabalho.



Estudo de Caso 02

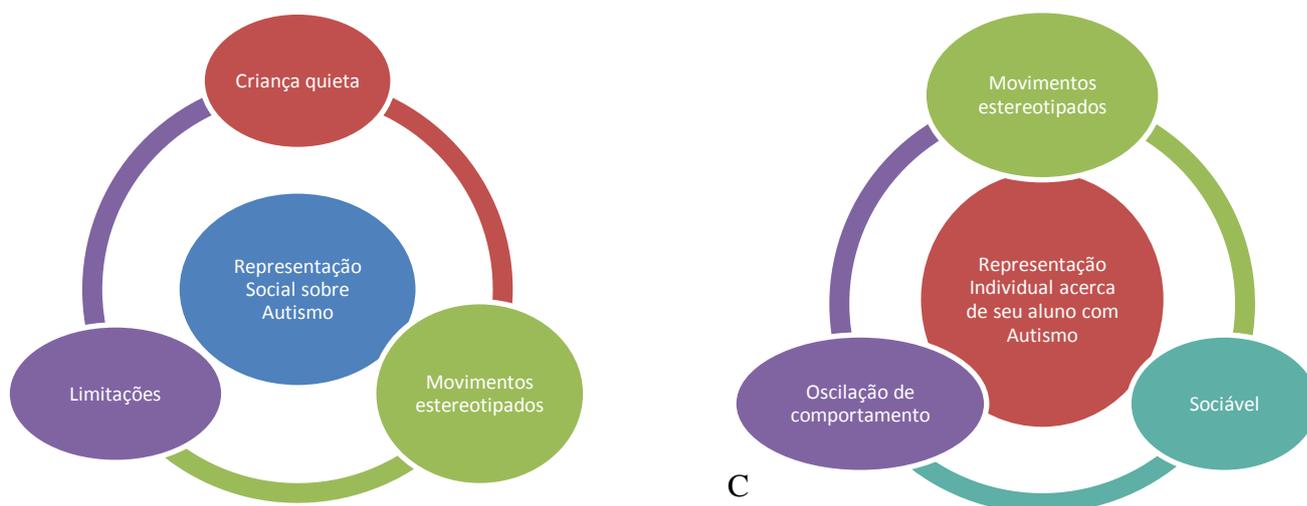
Resultados Professora Regente

A escola “Passos do Conhecimento” oferece os níveis de ensino do berçário ao quinto ano, a turma contava com 25 alunos, 02 com necessidades especiais, sendo uma com TEA. A pesquisadora foi recebida pela auxiliar de Direção, onde foi explicado o objetivo da pesquisa e esta informou que a aluna Cristal (9 anos) do 2º ano, não apresentava diagnóstico de autismo. Porém como esse dado foi repassado pela

Secretaria Municipal de Educação foi mantido o interesse da entrevistadora em contactar as professoras, onde foi confirmado o diagnóstico repassado pela SME.

A entrevista ocorreu na Secretaria da escola, professora Valquíria aceitou participar, assinou o TCLE, porém nas verbalizações das respostas demonstrava certa resistência, reação essa compreendida a partir da investigação específica de sua percepção sobre autismo, onde relatou ser mãe de um filho com necessidades especiais (*Essa pergunta, uma criança né, que tem suas limitações, né, mas olha sinceramente te dizer o que é autismo é bem complicado tipo porque eu também tenho um filho especial né, então daí né, fica meio...*).

Desse modo ficou notório que no momento da entrevista, não estava presente somente a professora de Cristal, mas também a mãe do filho com paralisia cerebral, onde as perguntas poderiam adentrar em sua história de vida pessoal e conseqüentemente em seus aspectos emocionais, ficando perceptível dentro das representações sociais, que a *ancoragem* do autismo para essa profissional, seria elaborada a partir da deficiência do filho, fortalecida no retorno da pergunta estabelecida de qual pensamento teve quando informada que seria professora de um aluno com autismo (*Pra mim foi tranquilo porque já tendo um filho especial, então pra mim já é tranquilo trabalhar com uma criança se for especial também né, bem tranquilo, trato ela como todas as outras*).



Com relação à imagem que surge a mente quando a professora ouve a palavra autismo, ela se remete a “criança quieta”, movimentos estereotipados, assinalados também como comportamentos frequentes de sua aluna (*Imagem, deixa eu ver, porque eles tem muito de fazer aqueles gestos né, de ficar batendo tipo um lápis, mexendo num*

zíper, então a imagem que me vem, ela batendo, ela bate, ela fica assim na carteira né, então essa é a imagem que me vem na cabeça, dos gestos).

No que concerne à inclusão de alunos com autismo, a professora especificou que já trabalhou na APAE e considera importante o contato de todos com a diversidade no ensino regular (*eu acho que eles têm que interagir com todo mundo sim, numa escola normal sim, né, não deixar eles, dividir, alunos com autismo num lugar, tem que socializar, todo mundo junto!*).

Relatou que não encontrou dificuldades ou desafios com a aluna e que Cristal teve avanços pedagógicos, porém não conseguiu enumerá-los, apenas referiu que as concretizações das atividades estavam intimamente relacionadas ao comportamento diário da aluna, diferenciado pela professora por “elétrica” ou “quieta”, onde o primeiro trazia resultados significativos nas atividades e com o segundo acontecia totalmente ao contrário, não realizava de forma alguma as tarefas propostas. Ressaltou a evolução de Cristal no âmbito da interação social, variedades de brincadeiras com os colegas e aumento do repertório verbal, pois havia sido repassado por outros profissionais da escola, que Cristal sempre permanecia afastada de todo grupo.



Estudo de Caso 03

Resultados Segundo Professor

A pesquisadora foi recebida com simpatia pela professora Jordana, onde demonstrou entusiasmo em participar e relatou que naquele dia a aluna Cristal não havia comparecido à aula, mas sugeriu pra voltar em outro momento, especificamente para

conhecê-la e que independente da ausência da aluna, gostaria de mostrar seu caderno de atividades e antes de iniciar a entrevista, rapidamente foi buscar.

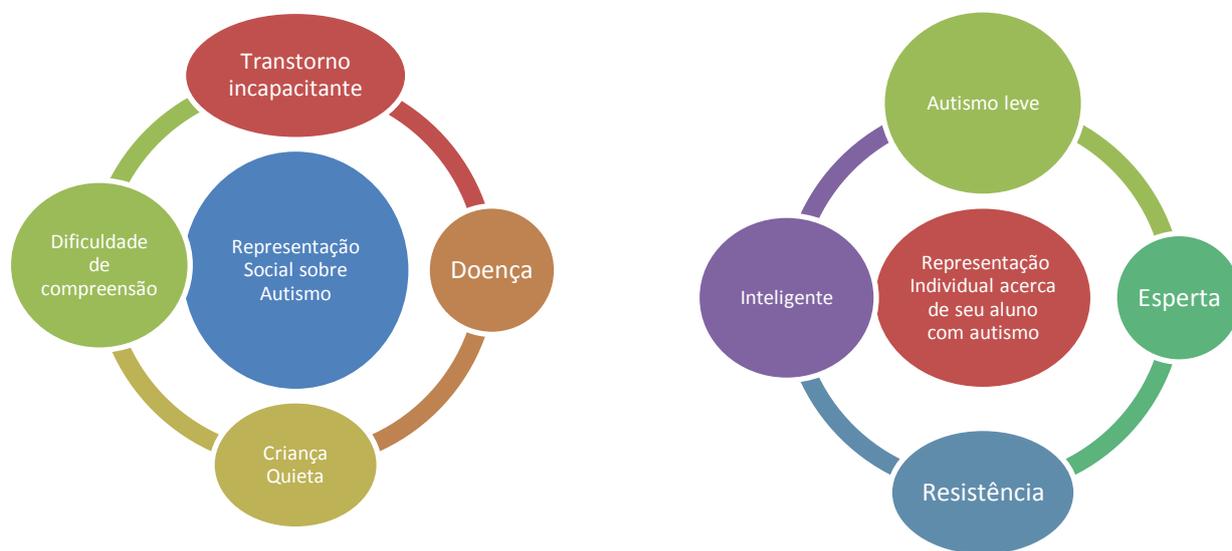
A docente mencionou que anterior ao trabalho com Cristal, apresentava uma imagem do autismo como um transtorno incapacitante, porém quando começou sua atuação com a aluna, identificou muito potencial (*Antes de conhecer Cristal, eu pensava que eles tinham um... que tem determinados tipos de autismo né e o dela é bem leve, então eu não tinha esse conhecimento da doença em si, então quando falavam em autismo eu achava que era aquele transtorno que não desenvolveria determinadas situações, na qual eu trabalhando com Cristal vi que realmente é ao contrário né.... Ela é muito esperta, muito esperta*).

Mesmo com o potencial da aluna, a docente relatou a mesma dificuldade que a professora regente, nos dias em que Cristal apresentava resistência em realizar as atividades propostas, para esse comportamento não encontravam subsídios que atraíssem sua atenção e não tentavam insistir por medo de sua reação (*Eu tenho que deixar ela, eu tenho que deixar ela no momento dela, porque se não o meu medo é de ela chorar ou fazer alguma outra coisa ou não querer vir mais, porque você sabe né que eles tem essa partida, como ela é muito...muito certinha no que ela quer, e ela sabe bem o que ela quer, então quando ela diz não, realmente ...*).

“Atenção” foi mencionada pela professora, quando relacionava autismo com alguma palavra, sendo justificado que o professor deverá atuar pedagogicamente com uma atenção diferenciada nas necessidades desse aluno (*quando você fala em autismo, você pensa naquela pessoa quieta, né, você vê em mente aquela pessoa quieta, ou de repente aquela pessoa que não entende o que tu vai passar né, no caso, mas assim acho que atenção, tem que ter atenção no que eles vão realizar, no que eles querem naquele momento, então o autismo eu acho que é mais atenção, se você tiver atenção, você consegue trabalhar determinados assuntos com eles, eu acho que é isso!*).

Ainda nessa mesma perspectiva, a docente acredita ser importante uma prática pedagógica diferenciada para alunos com autismo, troca de experiências e orientações com todos os profissionais que conhecem e atuam no caso, bem como a importância do fortalecimento de vínculo, aproximando-se dos interesses e preferências desses alunos para ter resultados significativos (*...quando eu vi que ela gostava de por exemplo, gostava da gatinha Marie, gostava de joaninha, então eu fiz o meu jaleco disso, sabe? Daí unha sabe, hoje ela não tá aqui mas a minha unha por exemplo, com a Cristal, se não tá pintada, ela não dá muita bola, mas ela gosta que minha unha esteja pintada,*

arrumadinha sabe? Que esteja cumprida, ela gosta muito, que daí eu vou lá, tento mostrar pra ela, fazer determinadas coisas, então ela gosta disso, então quando eu vi isso, eu comecei a caminhar conforme ela caminhava...).



Na interpretação da professora, Cristal teve mais avanços na área social, quando comparada à área pedagógica, ocorrendo oscilação de resultados num curto espaço de tempo (*avanço pedagógico é como eu te falei, eu vejo avanços, no outro dia já não vejo mais*). Em compensação, na hora do intervalo Cristal apresentou evolução surpreendente (*...nossa na hora do intervalo ela sai brincando de bicho pega com os outros, né, isso ela não fazia, ela ficava bem assim ó, encostada na parede, quando eu cheguei, na primeira semana, e agora ela brinca de bicho pega*).

A docente destacou a integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e que a participação da família são imprescindíveis no processo de inclusão, pois ressaltou sua experiência com Cristal, na qualidade da interação social que essa aluna conquistou, bem como a diversidade de brincadeiras, indo também ao encontro do relato da professora regente, sendo demonstrada sintonia em seus trabalhos (*a professora regente me ajuda bastante, assim quando eu fiz a minha tese, eu fui em determinados locais pra ver como que era a inclusão, que eu não trabalhava com a inclusão, até não trabalhava na área, então eu vi que era excluído, realmente... e aqui na escola eu vi referente a inclusão, eu vi um diferencial, sabe tanto quanto os professores, tanto quanto os profissionais que estão aqui na escola*).



Com relação aos desafios ou dificuldades encontrados no processo de inclusão, a professora mencionou que considera difícil a tarefa de educar um aluno com autismo, pois mesmo com as conquistas alcançadas, ocorre frustração quando não consegue atingir os objetivos de uma atividade proposta por não encontrar recurso suficiente para despertar interesse, mesmo sabendo do potencial que a aluna apresenta (*É difícil, é difícil, não vou te dizer que é fácil assim, claro consegui avanços, consegui, não sei se vou conseguir com outro aluno, que tem autismo, referente a isso sabe, mais assim é muito difícil, é muito difícil porque você sabe da capacidade que ele tem, sabe e você não consegue fazer nada, é isso, é bem difícil, você sabe da capacidade, você sabe tudo assim e tem determinados momentos é mesmo da especificidade dele né que é a prática dele aprender por exemplo, ele tem tudo isso só que ele não deixa você chegar nele, então é isso, a prática de educar é difícil e que você no final não conseguiu fazer nada, você acha, claro, teve avanços, né, o avanço dela foi maravilhoso, não pode dizer que não foi nada, mas pro profissional fica frustrado de não ter sabe, como te digo, de não ter uma forma, um apoio, uma atividade mais voltada que dê pra integrar assim sabe...então).*



Estudo de Caso 04

Resultados Professora Regente

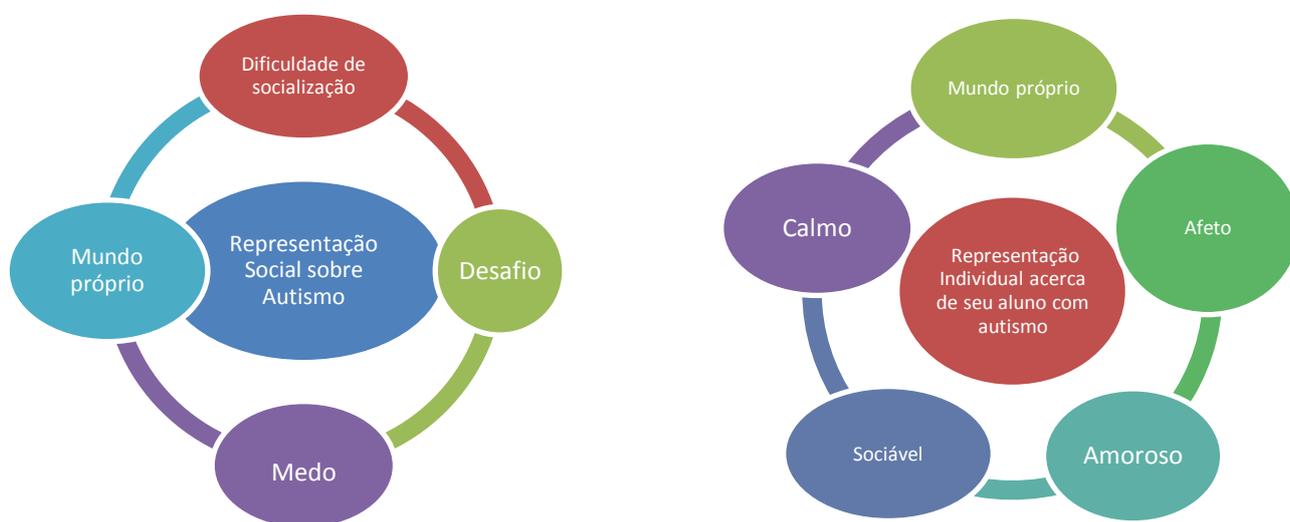
A escola “Conhecer e Ser” oferece os níveis de ensino do 1º ao 9º ano, a sala do aluno Diamante (10 anos) é o 2º ano e conta com 17 estudantes, somente um com necessidades especiais. A pesquisadora foi recepcionada pela auxiliar de direção, onde foi informada que a segunda professora do aluno não estava presente na escola porque havia entrado em licença, sendo que sua professora regente que o acompanhou desde o início do ano também estava na mesma condição e a docente atual tinha apenas dois meses de experiência com o aluno, porém independente disso se optou em entrevistar a professora que estava em sala.

As perguntas ocorreram dentro da própria sala de aula, onde a auxiliar se prontificou em ficar com a turma no pátio da escola enquanto transcorria a entrevista. Professora Zilda atendeu prontamente o convite em participar e com seu jeito calmo e tranquilo respondeu a todas as perguntas sem nenhum desconhecimento do assunto, mesmo com seu pouco tempo de experiência com Diamante.

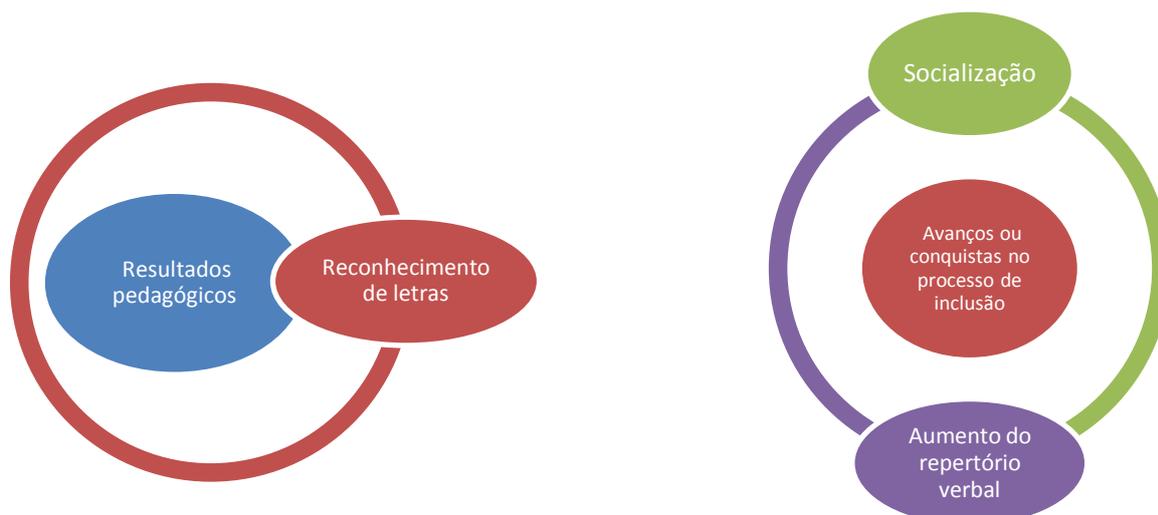
Sobre o que pensava a respeito do autismo anterior a sua prática com Diamante, a professora imaginava que eles não conseguiriam se socializar por terem mundo próprio, desse modo, seria impossível a aproximação com esses sujeitos e pelo fato da docente considerar o afeto parte inerente ao ensino, relatou que apresentava medo de não conseguir resultados com esse aluno, mas essas impressões foram sendo desconstruídas na medida em que foi tendo proximidade com Diamante (*eu tinha um medo, porque eu sou muito do afeto, muito de chegar perto, me aproximar e eu sei que, é o que falam né que não tinha muito como fazer isso, mas depois eu fui me aproximando e fui vendo que não era assim né e não....ele falava, desde o começo do ano foi o que me falaram, que ele não era muito de falar e depois quando eu cheguei aqui eu fui conseguindo assim aos pouquinhos, que apesar de ter dois meses que eu fiquei aqui, vai fazer dois meses né, eu fazia a chamada e ele só dava aquele olharzinho né, aí ele começou a erguer o dedo, eu fui conseguindo me aproximar...depois ele já começou a me olhar, então eu acho que foi a partir do afeto, a socialização, que fui conseguindo chegar perto...mesmo que ele no mundo dele, mas é sempre chamando ele da mesma forma sabe).*

A professora expôs que o aluno era diferente do que haviam repassado, pois esperava encontrar um aluno que não verbalizasse, porém identificou que Diamante

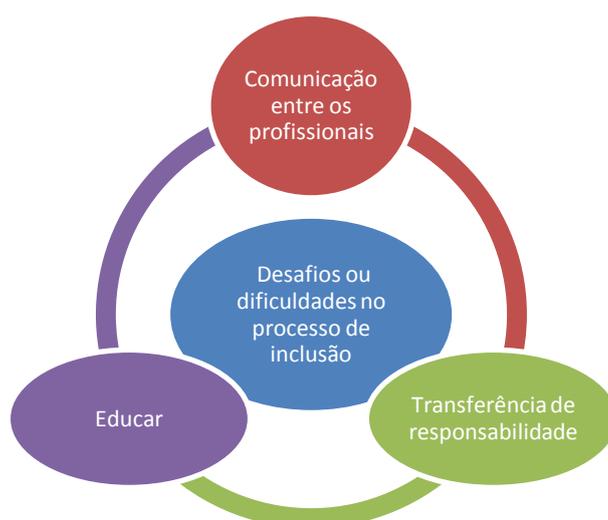
emitia algumas palavras, das quais foram aumentando seu repertório conforme se vinculava à Regente, apresentava comportamento calmo, amoroso e afetuoso, se socializava com os colegas, mesmo algumas vezes sendo evidenciada a necessidade de estar “no mundo dele” alegou a importância de ser respeitada sua individualidade.



No que se diz respeito às conquistas pedagógicas com o aluno, a professora mencionou que em dois meses identificou melhora na atenção, o reconhecimento de algumas letras do alfabeto e especificamente no que concerne a inclusão, chama sua atenção à socialização (*Os alunos interagem muito bem, eles não verem o Diamante como um aluno especial, eu sempre explico pra eles que todos nós somos especiais e eles interagem com ele normal assim né, não é mais como eu acho que antigamente viam uma criança assim diferente né, não, agora não, eles englobam, brincam com ele normal, ele também brinca e quando ele falou esses dias mais alto, porque ele fala muito baixinho, eles todos fizeram uma festa, ele também, é tudo um incentivo, então eles também, eles incentivam ele, e emociona a gente quando tem esses pequenos avanços né, porque o ano todo se você tiver um avancinho pequeno já....então por eles estarem assim, incentivando ele também, isso também ajuda muito! Não tem diferença!).*)



A opinião da professora com relação aos desafios no processo de inclusão de alunos com TEA é na tarefa de educar, também adere à falha de comunicação entre os profissionais que atuam diretamente com o mesmo estudante e ressaltou a transferência de responsabilidades que poderão ocorrer nas escolas com relação aos alunos que apresentam necessidades especiais (*A escola não deve achar que o aluno é só do segundo professor, a escola tem que acompanhar isso, tem que acompanhar, o segundo professor, tem que acompanhar a regência e apoiar...*).



Estudo de caso 05

Resultados Professor Regente

A escola “Primeiros Passos” compreende do berçário a pré-escola, o aluno Topázio (5 anos) encontrava-se numa turma com 19 alunos, somente ele com diagnóstico de TEA e um outro aluno com a mesma hipótese diagnóstica. O contato com Professora Fabiana foi de muita reciprocidade, recebeu a entrevistadora com simpatia e interesse em contribuir com o estudo. A professora levou a pesquisadora até o refeitório para que lá ocorresse a entrevista, enquanto a segunda professora permaneceu em sala de aula com os alunos.

Logo na resposta da primeira pergunta foi notório o conhecimento científico que a Regente apresentava, devido ao significado atribuído ao autismo (*É um transtorno de desenvolvimento neurológico que necessita realmente de trabalho e de estudo pra ver qual é o grau que essa criança apresenta do autismo...*). E a imagem que emerge a essa profissional quando se fala em autismo (*Criança sem permanência, com movimentos estereotipados, seletiva, vocabulário restrito, entre outras características*).

Também ficou clara a inquietude dessa professora em compreender e descobrir a etiologia desse Transtorno, declarou que seu primeiro contato com uma pessoa com autismo foi assustador, causou-lhe medo, receio e diante disso foi em busca de leituras para minimizar essa sensação.

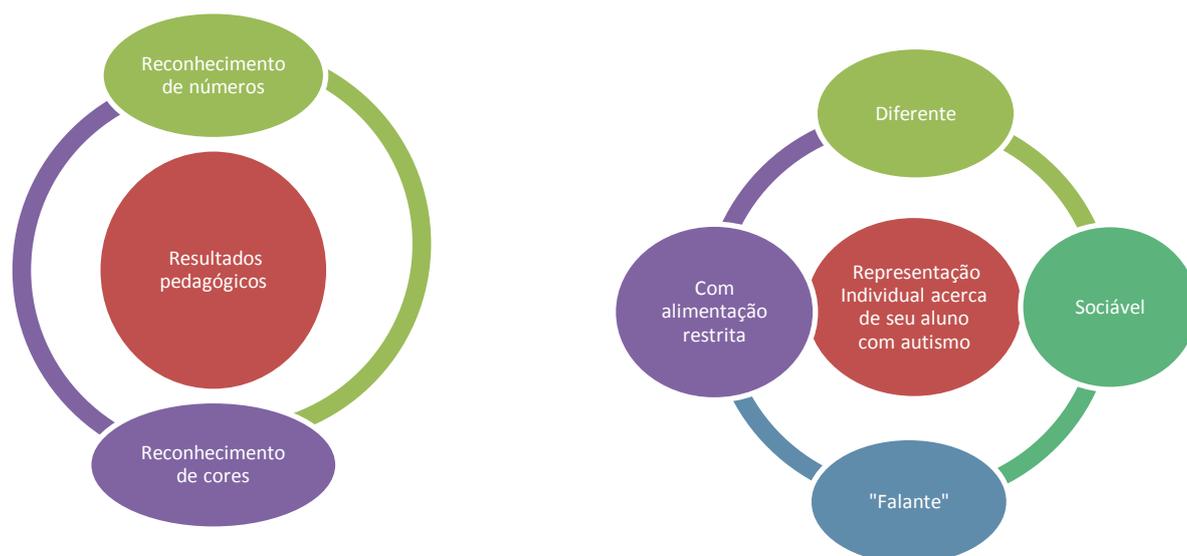
A docente mencionou que antes de atuar no ensino regular, trabalhou em APAE's e devido a essa experiência anterior, foi enfática ao afirmar que o autismo é uma das deficiências mais difíceis de ser trabalhada (*Passou o medo, confesso que passou o medo, mais essa coisa de você querer saber mais, entender porque que acontece isso, e qual é o grau, até entender o que se passa na cabeça deles, e o que eles tão pensando, porque eles agem dessa forma, isso, essa coisa assim, me questiono até hoje, esse questionamento, eu não tenho respostas, acho que muita gente não tem respostas, pesquisadores ainda continuam sem respostas, porque existe o autismo? E eu particularmente, digo e afirmo que pra mim, de todas as deficiências a mais complicada de se trabalhar pra mim é o autista!*).

Com o olhar mais aprimorado para os alunos com necessidades especiais, a professora narrou que antes de Topázio ser seu aluno, ele já despertava sua atenção devido a alguns comportamentos diferenciados, aspectos esses que passavam despercebidos pelos outros professores, porém ela começou a alertá-los e que se tornassem mais atentos em algumas características, onde posteriormente o caso foi

levado ao conhecimento da direção para proceder com os devidos encaminhamentos além de garantir o direito ao segundo professor (...meu primeiro contato foi perceber que ele era um aluno diferente, tanto que eu, quando entrei aqui eu comecei a observá-lo e comecei a perceber que realmente ele tinha alguma coisa diferente, aí eu comecei a juntar as peças do quebra-cabeça e foi aí que a gente entrou em contato com a direção da escola, e eu disse nós temos que investigar porque esse aluno apresenta alguma deficiência, eu não posso dar diagnóstico porque eu não tenho gabarito pra isso mas eu digo que esse menino tem todas as características de um autista. E aí foi o que a professora, a professora na época era uma colega, entraram em contato com a direção, a direção entrou em contato com a mãe e ali buscou-se todo o aparato, foi encaminhado pro Médico, foi encaminhado pra Fono e foi aonde veio o diagnóstico fechado que ele era um autista!).



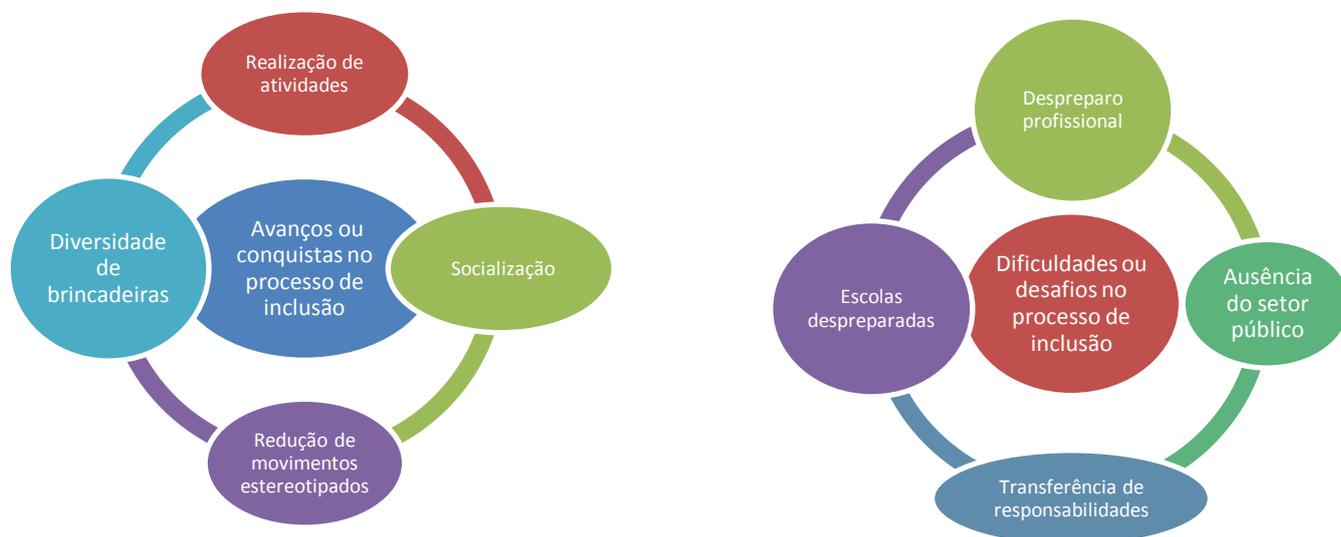
No ano seguinte, quando Topázio se tornou aluno de sala da professora Fabiana, foi surpreendida com sua evolução em todos os aspectos, de socialização, pedagógicos (reconhecimento de números e cores), verbalização, apenas na alimentação que não ocorreu diferenças, pois ainda demonstrava muita restrição e enfatiza que essa característica é inerente as pessoas com autismo.



No que se refere à tarefa de educar seu aluno, relatou ser gratificante e não encontrou dificuldades, Topázio reduziu seus movimentos estereotipados, realizou todas as atividades repassadas, aumentou as formas de brincar com os colegas, a família foi sempre presente, porém lembrou que em experiências anteriores com estudante que apresentava TEA, a família demonstrou rejeição com seu trabalho e considerou primordial escola e família trabalharem em parceria (*...agora não encontrei dificuldades, mas em outras épocas quando trabalhei com autista, eu encontrei dificuldades inclusive rejeição da própria família, que eles me disseram que eu não estava, isso me marcou bastante, que eu não estava preparada pra ser professora de um aluno autista, do filho deles que era autista, aí eu respondi a pergunta com outra pergunta: E você tá preparada pra ser mãe de um filho autista?.*).

A Regente mencionou que infelizmente não são todas as escolas e todos os professores que estão preparados pra receber um aluno com autismo, que há necessidade de maior envolvimento do setor público que realiza atendimento com esses alunos (*Um engajamento maior, sabe, nós sentimos a necessidade, o Psicossocial infelizmente tá deixando a desejar, infelizmente, eles não estão dando a devida atenção que estamos pedindo, sabe...eles estão falhando nisso, a gente sabe que tem profissionais que tem capacidade de trabalhar, e eles preferem colocar outros profissionais em função do custeio ser mais barato, sabe, enquanto a escola não tiver suporte, pra receber o autista e trabalhar com o autista, como ele tem que ser trabalhado, é em vão você incluir um autista, na verdade não estaremos incluindo, nós estaremos introduzindo eles na escola e será mais um só na turma né, mas o trabalho*

mesmo, pra trabalhar com o autista e trabalhar a inclusão e tem que ter muita vontade do professor, se não tiver a boa vontade do professor, infelizmente não adianta nós termos, inserir um aluno a mais, inserir um autista a mais, não adianta você tem que incluir, você tem que trabalhar com ele...).



Outro ponto de vista problematizado pela docente é que não somente as escolas precisam estar preparadas, mas também avaliar se aquele aluno com autismo pode estar no ensino regular, devido a variedade dos graus, pode ser que um sujeito mais acometido não tenha ganhos e o contrário acontecer (*Sou bem sincera, eu fico meio assim em saber, porque eu penso que tem escolas que tem condições e tem alunos que tem condições de estar na escola regular, mas tem aqueles alunos de grau elevado que eu penso que não tem condições de estar na escola regular...até por toda a questão de barulho, de rotina, tudo isso envolve, então é isso que me instiga ainda, sabe isso me deixa, mais até que ponto é vantajoso você incluir? Você deixar um autista dentro de uma sala regular, mas até que ponto esse autista lá junto com os outros pares ele tá se desenvolvendo ou ele tá só ficando naquela mesmice, então são questionamentos que ficam na cabeça da gente, tem o lado que você quer que ele vá pra escola regular e desenvolva, certo? E tem o lado que será que é possível que ele tenha esse desenvolvimento mesmo ou é melhor ele ficar com os pares? Fica...esses questionamentos eu não tenho a resposta, fica esse questionamento...).*

Além disso, a professora frisou a importância do segundo professor em sala e que esses profissionais sejam formados (*É essencial, necessária, primordial e urgente*

que se tenha professores formados, volto a frisar, professores formados, graduados, que tenham essa especialização pra trabalhar, Não adianta nós termos auxiliar, nós precisamos realmente de professores gabaritados que tenham condições de trabalhar com esse aluno).

E quanto à interação dos alunos com Topázio, a cada dia a professora se sentia surpreendida com as conquistas e no tratamento que os colegas dispndiam com o aluno, pois não haviam diferenças quando comparado aos outros sujeitos com desenvolvimento típico.

Estudo de Caso 06 **Segunda Professora**

Professora Bianca encontrou a pesquisadora no corredor da escola e a recebeu com simpatia e prestatividade, solicitou que a acompanhasse para conhecer a turma de Topázio, que infelizmente naquele dia não havia comparecido a aula. Posterior a isso a entrevistadora solicitou a anuência da direção para que ocorressem as contribuições das professoras, sendo que a segunda professora foi entrevistada logo em seguida da professora regente, mas o local foi diferenciado, não sendo no refeitório pelo fato do horário coincidir com o lanche dos alunos, desse modo foi utilizada a secretaria da escola.

Com relação às representações sociais sobre autismo, as palavras e imagens advindas da Professora foram mencionadas: crianças agressivas, medo, isolamento, ausência de contato ocular e o trabalho pedagógico realizado em forma de repetição para que ocorresse o aprendizado desses alunos. Quando iniciou o trabalho com Topázio, esses conceitos foram desmistificados, percebeu que essas características não poderiam ser generalizadas, pois dentro do TEA, se apresentavam vários graus e no caso desse aluno em específico, ela considerava ser de grau leve, pois além de calmo e amoroso, relatou ser inteligente e possuir altas habilidades (*Nossa, no dia que eu cheguei ele já foi bem “tranquilinho”, bem amoroso, aceitação total, porque meu medo também era que sei lá, ele ficasse arredio, porque aquele negócio que o autista não te olha no olho, que o autista é isolado, ele é totalmente ao contrário, ele interage, ele se expressa, ele é totalmente ao contrário, então é aceitação total, eu fiquei do ladinho dele na atividade, fizemos juntos e ele bem tranquilo, e isso do inicio até hoje, ele adora! Sabe, muito, muito tranquilo).*



Como resultados pedagógicos com o aluno, a professora elencou que não encontrou dificuldades para trabalhar com o aluno, ocorreu o reconhecimento de algumas cores, estabelecimento de relações cor X objetos e aspectos de motricidade fina (*as cores, que nem as cores que era a maior preocupação da mãe, a preocupação assim do movimento de pinça que ele não fazia, ele já tá pegando direitinho no lápis, o manuseio da tesoura, e tipo as cores primárias ele já relaciona, tipo o azul da cor do céu, sabe, ele acha o que relacionar, aí tem na sala, tudo bonitinho, então ele relaciona, às vezes confunde um pouco a cor mais relaciona e a gente fica ali, né, sempre por repetição né, então...*).

Os avanços nas esferas social e comportamental, foram aspectos destacados pela professora, minimização de movimentos estereotipados e aumento de brincadeiras.



A importância do apoio familiar também foi ratificada pela professora Bianca, assim como mencionado pela professora regente. A evolução de Topázio, a docente aderiu e esse envolvimento, principalmente a mãe contribuiu para seu desenvolvimento, além da escola.

Os desafios ou dificuldades encontrados no processo de inclusão de alunos com autismo, a professora se remeteu mais em preocupações com o futuro desses alunos. Devido sua formação em Licenciatura em Educação Especial, ela questionou a mudança nos critérios de seleção dos segundos professores para o ano subsequente, onde será realizada chamada pública para estudantes e não mais serão contratados profissionais formados (*Não, não saiu processo seletivo pra educação especial, não tem pra segundo professor, segundo professor vai ser chamada pública, pra quem tá estudando, pra quem tá fazendo uma pedagogia, começando sei lá no segundo, terceiro semestre, vai ter uma educação especial quando? E bem vago daí né? Porque eu acredito que na pedagogia, sei lá, sei lá que tipo de educação especial que eles vão ter mas vai ser breve, bem breve né, eu acho!*).

Além disso, destacou sua experiência em outra escola, onde identificou a dificuldade da inclusão de alunos com autismo no ensino fundamental, sendo que a dinâmica em sala de aula se decorre com muitas trocas de professores e nenhum se responsabilizou por esse aluno além do segundo professor (*a escola tem que proporcionar alguém habilitado, mais profissionais habilitados pra trabalharem com esses alunos, e realmente que aconteça a inclusão! Né, porque na educação infantil é tranquilo, né mas as EMEB s (Escolas Municipais de Educação Básica), vai ver um autista numa EMEB, é bem diferente! Aí a escola realmente tinha que ter uma inclusão, a gente sabe que nossa inclusão é bem...deixada bem de lado assim né, aqui assim na educação infantil é tranquilo o papel da escola, porque tudo que a gente precisa, a gente corre, que nem as profs de AEE, se você tem alguma dificuldade, você corre e elas te auxiliam, te ajudam*).

Desse modo, o discurso dessa professora, também para a problemática da transferência de responsabilidades, ainda mais quando o aluno em questão apresenta autismo severo, sua percepção é que a inclusão não acontece como deveria, faltam apoios e poucas alternativas para se trabalhar (*lá na EMEB nós temos um autista severo, tipo ele fica em sala mais daí não para, porque aí ele já é agressivo né, ele é agressivo*

daí querendo ou não ele tá lá no meio da sala gritando, aí os outros não conseguem prestar atenção, ele gosta mesmo é de ficar na sala de AEE brincando com uma bola, então ele fica lá, ele brinca com aquela bola, lá ele interage porque daí ele sai, porque ele lá é severo né, e daí eu acho que tinha que ser diferente, é complicado, mas o aluno tinha que tá em sala, o aluno tinha que tá vendo o que os outros estão vendo, porque a nossa inclusão não tá acontecendo, nas EMEB's é complicado, o aluno tem que tá ali, não tem que sair dar uma passeadinha, o aluno tem que ver ali o que estão vendo e no limite dele, do jeito que ele possa aprender e coisa com significado pra ele aprender, não ir lá ver o quê?...ele não é alfabetizado e ele tem que ver tudo aquilo lá que o professor tá passando? Eu não concordo, eu acho que tinha que tá ali com ele, passando o que eu sei que ele vai aprender! Alfabetizando aquele aluno então! Né?)



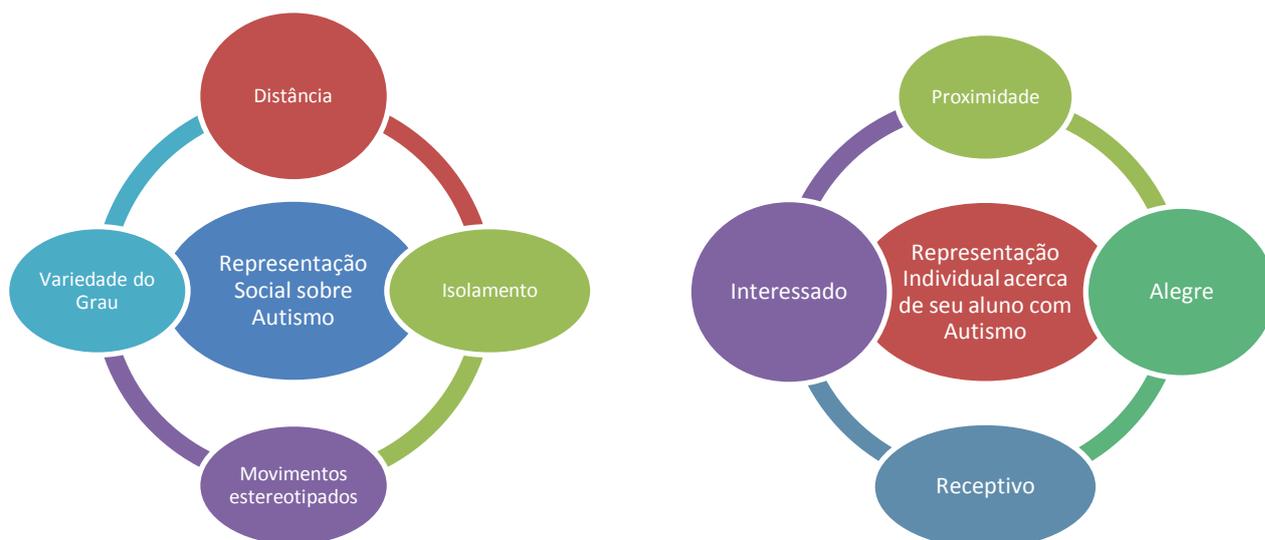
Estudo de Caso 07 **Professora Regente**

A Escola “Luz do Saber” oferece os níveis de ensino do primeiro ao quinto ano. A pesquisadora foi recebida pela Auxiliar de Direção na Secretaria, onde foi explicado o objetivo e o foco da pesquisa e assim foi contactada a segunda professora e posterior a essa entrevista que aconteceu no mesmo local em que a pesquisadora foi recepcionada, foram realizadas as perguntas com a professora Beatriz, a regente de sala, a qual será descrita abaixo. Professora Beatriz relatou que seria bem sincera em todas as respostas, a entrevistadora percebeu que a regente demonstrava muita vontade em contribuir e o

decorrer da entrevista pareceu certo desabafo, envolto de dúvidas e indagações realizadas pela docente. A sala do terceiro ano, contava com 15 alunos, dois com necessidades especiais e somente Zafir (8 anos) com TEA. Iniciou a fala mencionando que desconhecia o fato de seu aluno ter autismo, que nunca foi repassado esse diagnóstico a elas e sim de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), fechado no final do ano de 2013 para o aluno garantir o direito do segundo professor em sala.

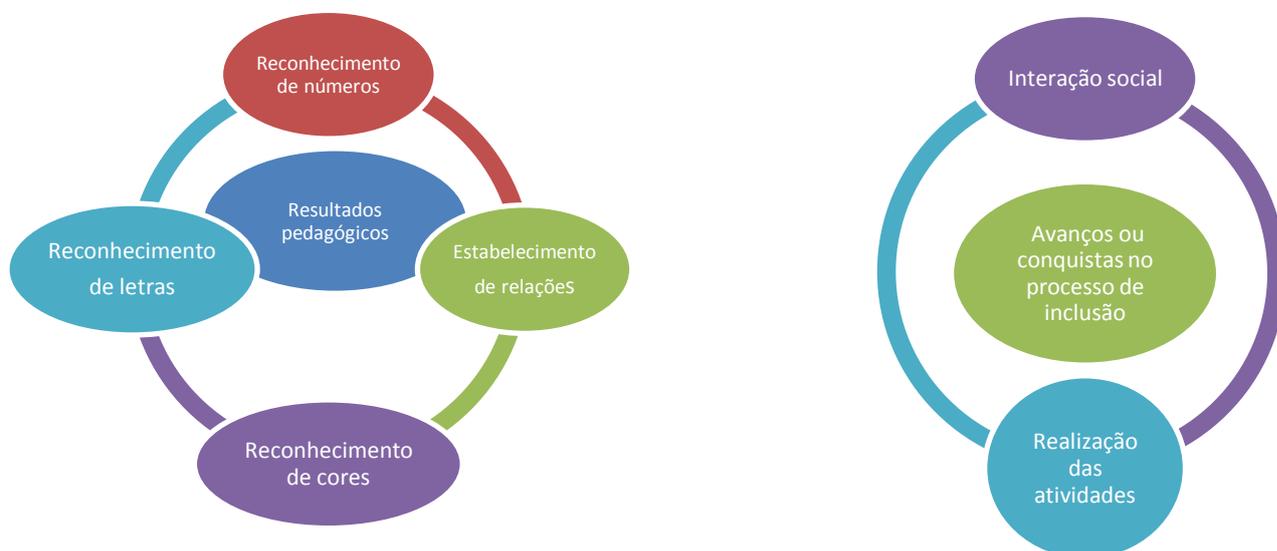
Desse modo, a pesquisadora esclareceu que o autismo estava dentro do grupo que compreendia o “TGD” e que o nome de Zafir havia sido repassado pela SME (*No caso do Zafir, a gente não tem muita clareza se é autismo na verdade né, no laudo vem escrito transtorno né e é assim, foi isso que foi passado e esse laudo também é vago, então a gente foi vendo assim de outros exemplos, e a gente ficou no início sem saber o que ele tinha direito né, e o Zafir pelo que eu conheço de autismo, pelo que a gente estudou, ele não se engloba ali, porque eu não sei, a gente não conhece direito mais ele é uma criança bem receptiva, ele é alegre, ele não tem aquele distanciamento, ele participa do grupo, ele participa das atividades, ele é interessado, ele tem as limitações dele, mas em momento nenhum tem a distância que a gente imaginava que teria, ele não é agressivo, ele é assim, a gente vê mais os lapsos de agressividade dele, não do transtorno mas sim da vivência com a família, com a história familiar assim).*

A partir desse relato, a professora também realizou alguns questionamentos referentes à falta de orientação em como trabalhar com o aluno, ausência de esclarecimentos quanto ao grau do autismo de Zafir, do que ela conheceu cientificamente que não coincidiu com o aluno em sala e também trouxe a problemática da ausência de formação do segundo professor para o ano subsequente (*...o autismo assim você vê aquela criança trancadinha, no cantinho, se chacoalhando, a primeira impressão assim né! O Zafir não é assim, então que grau ele tem? Onde alcançar? Eu não sei isso, eu não sei o que esperar dele então eu fico bem assustada assim quando eu peço e eu te confesso assim se eu puder escolher assim a princípio, você vai escolher uma turma que não tem aluno especial, que hoje tá bem complicado e difícil mas assim ó, até que ponto? E agora ano que vem diz que não vai ter mais nem a segunda professora, tá ficando assustador!...).*



Em relação à área pedagógica com Zafir, a professora elencou alguns resultados alcançados como o reconhecimento de letras e números, estabelecimento de relações cor X objeto (*O Zafir não conhecia letras e números, agora ele já conhece o alfabeto todo e os números até 50, então assim cores ele não conhecia, agora ele tá bem focado, ele conhece a cor, até quando a gente vai brincar eu digo, antes eu dizia ah o chapéu do Papai Noel é vermelho, ele pintaria de qualquer cor, agora ele foca na cor quer saber que cor que é sabe? Até a árvore verde assim ele pintava de rosa, agora ele sabe que a árvore lá fora, é verde, então ele vai pintar de verde também ele deu uma melhoria incrível, dentro das limitações dele né.*).

Como avanços ou conquistas na inclusão de Zafir, a professora considerou a melhora da interação social e que os alunos apresentavam o costume de ajudar Zafir na execução de algumas atividades propostas.



A ausência de formações continuadas na área de educação especial para os regentes foi outra queixa dessa professora, no sentido que essas capacitações ao longo do ano foram oferecidas pela SME somente para os segundos professores (...*porque as segundas professoras ainda tem uma formação, recebe um pouquinho a mais, bem pouquinho mais, mas a gente não recebe. Se ele é inserido lá na minha sala, porque que eu não tenho essa formação também? Então a mesma formação que ela tinha, eu tinha que ter, porque se não vai ficar só ela trabalhando com ele, porque eu não tenho a formação, então eu vou julgar que ela foi na formação e ela sabe! E talvez ela não tenha, ela não saiba! Então eu vejo assim, a educação dessas crianças bem difícil e a inclusão meio bonitinha no papel, eu acredito que não é feita a inclusão hoje em dia do jeito que eles querem!*).

Ainda nessa perspectiva, professora Beatriz questionou os encaminhamentos realizados pelo Psicossocial, onde as necessidades e especificidades não ficam esclarecidas nos relatórios dos alunos que são enviados as escolas (... *encaminhamento mais claro do Psicossocial, o relatório que eles mandam é grego assim, porque é um “xizinho” né, acompanhou, não acompanhou, às vezes eles mandam lá que ele recebeu alta, mas recebeu alta como? Com que fundamento? O que que ele alcançou? Então as pessoas que tem formação pra trabalhar com essas síndromes elas acham que um “X” resolve! Mandar um “X” pra mim, o que que eu vou entender com “X”, tá um sim ou não, mas sim ou não, uma pessoa é sim ou não? Se o aluno “normal” não é sim ou não como que o especial vai ser? Então assim, eu me sinto perdida! Quando eu recebo um aluno especial, bem perdida!*).

Assim a tarefa de educar para a professora, foi traduzida como complicada e difícil, muitas vezes sem resultado (...*então o papel de educar essas crianças é mais difícil do que educar os outros e muitas vezes o que que acontece, eu vejo assim, ah você vai acabando e deixando ele um pouquinho, é triste isso, mais é o que acontece, você tem trinta crianças lá na sala e você tem o aluno especial, que você sabe que ele não vai ter aquele acompanhamento, que ele vai ganhar o “7” porque não pode ter uma nota menor, então assim óh se eu te disser porque você vai ficar em cima dele, só dele assim, é muito bonitinho, mas não é assim que acontece! E eu acho que quem fala que acontece isso, tá meio fantasiando, porque você tem os outros 29 que precisam de nota, que precisam de assistência e muitas vezes, daí elas mandam segunda professora mas a segunda professora também não sabe o que fazer*).

A regente foi enfática ao declarar que não acredita na perspectiva da inclusão e se tivesse um filho com necessidades especiais não colocaria no ensino regular (*A inclusão tá aí, que eu não acredito nessa palavra inclusão, eu acho que as crianças são jogadas lá, jogada pras pessoas que não estão preparadas e vai ficar aquela coisa que assim é muito bonitinha no papel, ah lá eles tem inclusão? Tem inclusão por quê? Eu se tivesse um filho especial hoje eu não jogaria ele numa escola! Que até que ponto é inclusão? É porque ele tá no meio de pessoas ali, mas na minha casa também tá, então assim até que ponto?*).

A participação da família foi pontuada pela docente como essencial para evolução do aluno na escola e no acompanhamento dos tratamentos multidisciplinares (*...acho que teria que ter sido feito um trabalho com a família, que nem eu te disse, se eles recebessem todo, todo o encaminhamento que foi feito e ele fosse, ele teria grandes expectativas, só que o problema é familiar, ele não participa de nada, então eu acho que ele vim só na escola, não vai adiantar!*).



Estudo de Caso 08

Resultados Segunda Professora

Professora Vitória foi receptiva e interessada em participar da pesquisa, foi notório o amor pela profissão devido à forma como se expressava, acreditando no potencial dos estudantes com necessidades especiais. Também foi mencionado o desconhecimento de que seu aluno teria autismo e sim o TGD, a qual foi esclarecida, da mesma forma como ocorreu com a professora regente.

A Representação social do autismo, quando investigada imagem e palavras advindas pela professora, emergiram as relações com autoagressão, ausência de noção de perigo, retraimento, habilidade em determinadas áreas, desafio, dificuldade e ausência de comunicação (*Aquelas crianças que elas não tem noção né de perigo, elas não tem noção, elas podem se bater, elas podem se machucar, elas podem se jogar de qualquer coisa, ou então aquela criança totalmente retraída, né, ela não se comunica mas que tem lá, de alguma forma você consegue tirar alguma coisa deles, eles se expressam em alguma área que às vezes você tem que tentar descobrir né, ou na música, ou no desenho ou numa outra área*).

Falando-se especificamente de seu aluno, a docente mencionou que ele demonstrava vontade de aprender, participativo, sociável e concentrado sendo que isso contribuía muito com os resultados de seu trabalho e a estimulava a realizar adaptações de conteúdo para que dentro das limitações de Zafir, ele atingisse compreensão (*Por exemplo assim, a gente tá trabalhando a água por exemplo né, aí lógico que é um texto que não adianta que ele não vai copiar aquele texto, porque como ele não tá alfabetizado, vai ter apenas a cópia, então o que eu faço, dou uma pincelada no conteúdo ali pra ele, explico, tiro dele alguma coisa que ele saiba sobre a água, seja pra mim oralmente ou descrevendo, ou mostrando né, procuro achar revistas, livros que ele encontre pra mim coisas sobre aquela matéria, sobre aquilo que a gente tá falando, então eu faço muito isso, aí ele consegue, acha lá o rio, a criança tomando a água, lavando a mão, sabe, os recursos todos da água.*).



A minimização do comportamento agressivo de Zafir e o aumento de seu repertório verbal foram dois aspectos destacados pela segunda professora como avanços e conquistas no processo de inclusão desse aluno, bem como a forma do manejo, prevalecendo o afeto, interesse e o diálogo com esse estudante (*...um dia ele chegou e falou um monte de coisa assim pra mim e tava brabo e empurrou os cadernos e brigando mesmo sabe, aí eu cheguei pra ele, abaixei, olhei no olho dele e disse assim: Porque você tá brabo comigo? Eu fiz alguma coisa pra você? A prof. Brigou com você? Não, eu não briguei com você, eu gosto de você...a partir daquele dia que eu fiz isso eu senti uma melhora muito grande! Sabe? Eu não sei se ele sentiu que eu estava ali não pra brigar, que eu estava ali e que realmente eu me interessava por ele, com isso eu tive muitos benefícios, então cada vez que ele se exaltava, muitas vezes eu chegava, abaixava e olhava pra ele e perguntava: por que porque você tá brigando comigo?*) .



A Segunda Professora relatou as conquistas pedagógicas, levando em consideração o início de seu trabalho com o aluno, o qual não era alfabetizado, enfatizou o reconhecimento de letras e números (*ele não era uma criança alfabetizada não conhecia nome, não conhecia código, desenho, nada né, então hoje ele sabe, matemática ele reconhece os números, né, ele sabe contar os números também, até dez, chegamos até dez, não foi um avanço nossa né significativo, mas foi, sabe, então trabalhei ali, comecei pela idade dele, aí depois a idade dos irmãos, aí depois a idade da turminha, como é que tava e aos poucos fui trazendo os números pra ele e ele tá sabendo os números, no português que é a letra e tal ele reconhece os nomes e algumas letras do alfabeto, tanto que se você jogar o alfabeto ele tira, no móvel ele tira as letras do nome dele.*).

A docente fez referência ao trabalho por repetição que muitas vezes deve ser implantado com os alunos e ter persistência em sua prática pedagógica (...então você precisa tá ali diariamente, repetição, muita sabe porque não pode se deixar assim ah mais eu ensinei ontem e ele não aprendeu, não, vamos pegar de novo e se precisar duas, três, sabe eu acho que é empenho, a palavra é empenho mesmo, a pessoa realmente sentir que tá ali pra ajudar aquela criança, e fazer sua parte com interesse.).

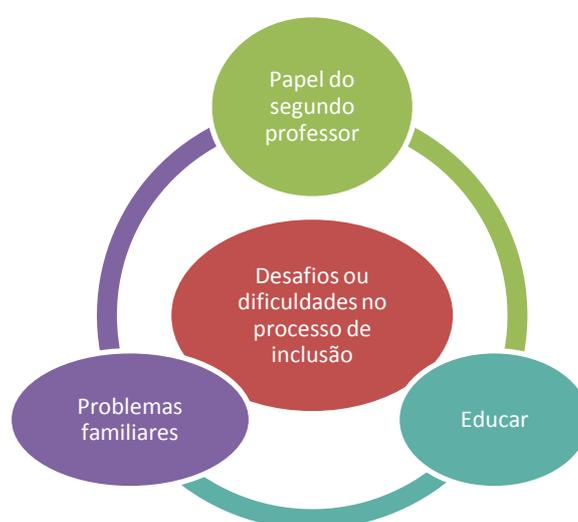


A maneira como a família aceitou ou rejeitou o filho com necessidades especiais pode ter incidido diretamente em sua autoestima e refletido no desempenho pedagógico, professora Bianca ressaltou a importância de enxergar esse aluno além do que ele demonstra superficialmente e que a tarefa de educar esses estudantes exige muito empenho.

Outro ponto em destaque extraído da entrevista com professora Bianca, é no que concerne ao papel do segundo professor e em sua relação com o professor regente na perspectiva da inclusão, evidenciou que em sua prática atual não encontrou dificuldades mas que já experienciou em outros contextos uma distorção da identidade desse profissional (...eu já vi fala de um regente que ele disse assim: Você vai ficar apenas ao lado dessa criança e você vai copiar do quadro e tal e eu várias vezes relato em formações nossas, a gente não é professor daquele aluno, como a gente faz parte daquela turma sabe, a gente tá ali lógico como segundo professor daquele aluno pra passar mais segurança, pra atender mais, focar mais naquele aluno, mas também dar oportunidade dessa criança ser um pouquinho autônomo, elas aos poucos se desenvolvendo e ver que ela também tem competências em alguns momentos fazer atividade sozinha, sabe, porque daí como é que vai criar se a gente não der liberdade

pra esse aluno, num segundo momento lá em casa ou na rua aí ele vai ficar né interligado a uma pessoa o resto da vida? Não né, ele tem que ter momentos de autonomia, então eu acho que é isso a relação que o segundo professor tem que deixar claro pro regente, estamos ali pra somar, estamos ali pra fazer um trabalho junto, pra te ajudar, mas eu acho que tem que ser uma relação mútua, sabe.).

Interessante que ao término da entrevista, com o gravador desligado, a professora narrou rapidamente sua história, que tinha outra formação, atuava na área administrativa antes de fazer Pedagogia, mas não era realizada e que atualmente havia se encontrado profissionalmente e tinha certeza que estava no caminho certo.



Estudo de Caso 09

Resultados Professor Regente

A Escola Alfa & Beto é constituída pelos níveis de ensino do primeiro ao nono ano, a sala de aula de Safira (aluna com TEA, 12 anos), sétimo ano, apresentava 41 alunos, sendo dois com necessidades especiais e um com hipótese diagnóstica de TEA.

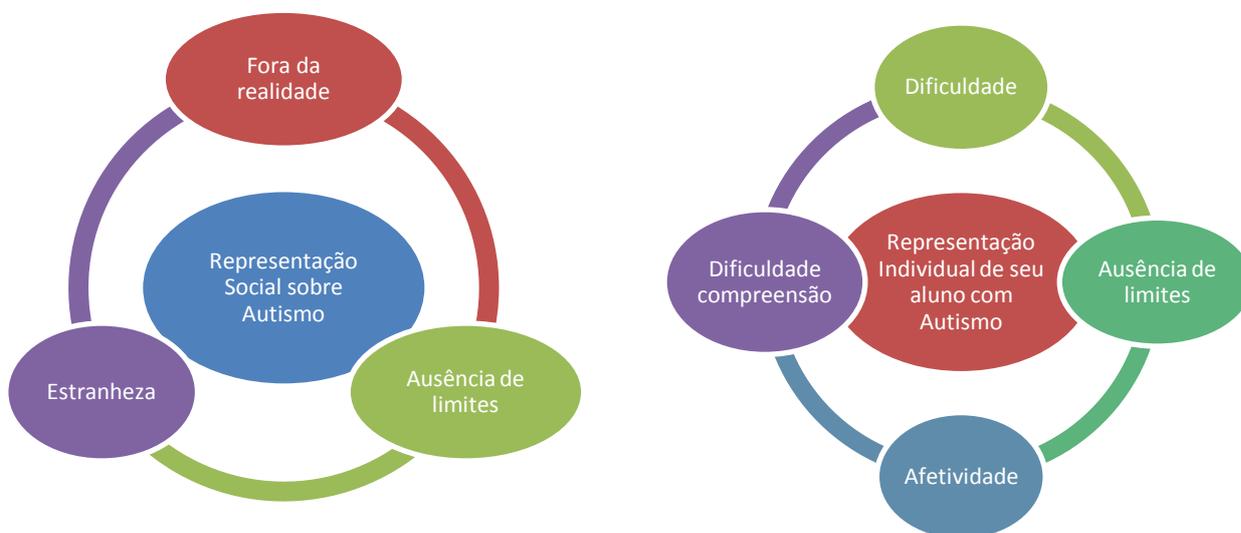
O contato com o professor Maurício regente de turma, se estabeleceu na sala dos professores, a pesquisadora foi bem recebida e sentiu que o profissional demonstrava carinho e vínculo quando se reportava a aluna.

Anterior a sua prática com Safira, o professor concebia o autismo a pessoas “fora da realidade”, com ausência de limites e dificuldade compreensão (*Assim eu pensava muito que era uma pessoa que tinha uma realidade fora da nossa, mas não é, eu vejo assim que é um pessoa que talvez tenha um pouquinho de dificuldade de*

compreender, é uma pessoa que faz o que pensa, não mede consequência e faz o que der na telha, então assim é, eu vejo no caso da Safira assim, ela quer ir no banheiro toda hora, então eu vejo que ela quer dar uma passeada, então é uma pessoa que tem uma dificuldade mas nada que seja...tem dificuldade e faz o que quer, então assim é uma pessoa que faz o que der na telha ela vai lá e faz, então na minha concepção é isso...).

Passado o período de adaptação e maior contato com a aluna, professor Mauricio relatou que criou laços de afetividade com Safira (*...o primeiro contato foi assim aquela estranheza, mas depois nossa vai criando aquela afetividade a pessoa acho que vai te conhecendo, aí vai ficando mais fácil, mas o primeiro contato foi complicado, ela balançava a cabeça, falava mais alto, mas agora tranquilo).*

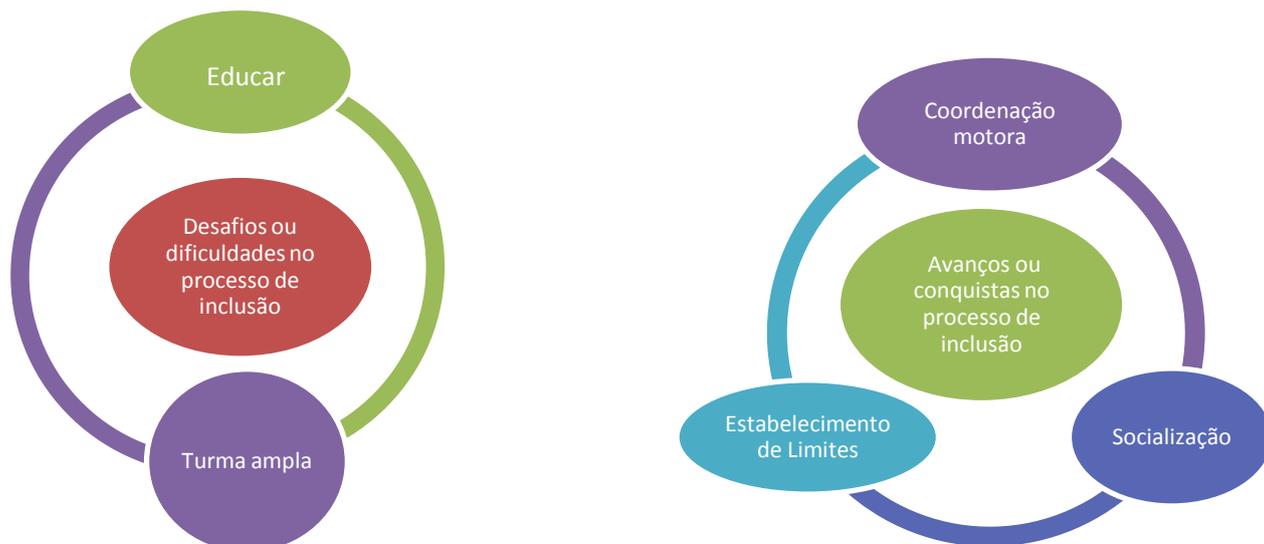
É também ressaltado pelo regente o olhar integral a aluna, extensivo à família, demonstrando atenção, dedicação e empatia pela história de vida familiar de Safira (*...então assim, querendo ou não, a Safira é uma pessoa que além de ela ter a parte de síndrome ela também é uma pessoa mais carente assim e eu acho que de tudo, quem conhece um pouquinho a vida dela, diz que ela tem problema com a mãe e tal então a mãe também, a vó também ajuda, auxilia, mais também não é aquela coisa, então querendo ou não, tu cria um lado de afetividade também além do aluno professor, claro que tu também tem que criar outro meio de avaliação, porque não é o mesmo mais acho que hoje criou um laço assim, e começa a conhecer a pessoa e começa a querer se dedicar também aquela pessoa!).*



No que diz respeito a parte pedagógica específica da matéria em que o regente leciona, expôs que teria que ser sincero, onde avanços correspondentes aos conteúdos específicos do sétimo ano, Safira não obteve e seria difícil, porém no que se refere a parte de contagem e coordenação motora, estabelecimento de limites, o docente identificou evolução, com destaque na parte de socialização, ajuda dos colegas com a aluna, o surpreendeu muito (*...por exemplo, nós temos o Frederico, é um menino repetente já do sexto ano e ele auxilia a Safira direto, então assim, e aí tu vê é um menino e tal, nós temos a Lívia, também auxilia no dia que a professora não vem, então assim ela é bem acolhida, ela foi de muita sorte de pegar uma turma muito boa, então assim é difícil de achar... uma turma que, no que precisar ela tá, e ela tem uma relação muito boa com os alunos ali, assim em dia de festinha ela tá lá, tá no meio, então assim, é bem interessante essa parte, por isso que eu destaco assim a parte social da escola...*).



O docente enfatizou as dificuldades encontradas para estabelecer a devida atenção com os alunos que apresentam necessidades especiais, a grande quantidade de alunos nas turmas e fortaleceu a prioridade de ter o segundo professor em sala (*Olha é bem mais difícil, porque é uma sala com 38 alunos, ter que mais dois, três alunos ali que precisam de um pouquinho mais de atenção, por isso que a gente precisa bastante do auxílio da segunda professora, então a parte de tarefa, de observar o caderno no final do bimestre, pegar as atividades, ali pega um caderno e faz a colagem dos exercícios, então isso auxilia bastante mais assim é bem complicado tu ter 38, 40 alunos numa sala, ainda mais com um aluno, dois especiais, então fica bem complicado*).



Estudo de Caso 10

Resultados Segunda Professora

Quando a pesquisadora entrevistou o professor regente de Safira, a segunda professora estava afastada por licença médica, entretanto foi informada pela direção da escola que entre cinco dias a profissional estaria retornando as atividades. Passado esse espaço de tempo, foi realizada a entrevista.

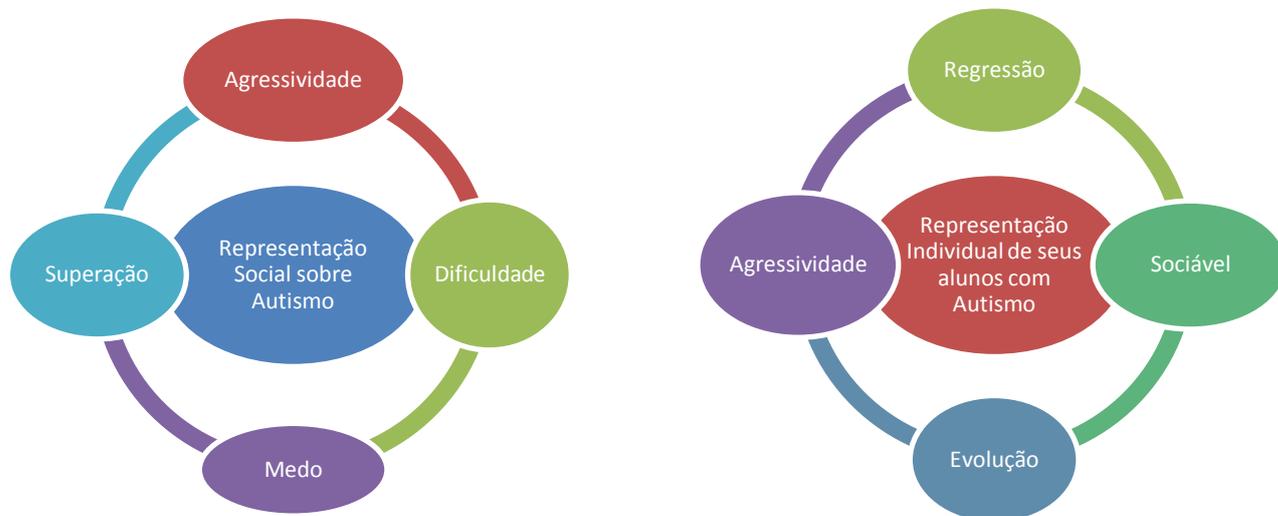
No momento da apresentação à professora Valentina, a profissional do AEE estava presente e discordou que Safira tivesse o diagnóstico de autismo, referindo que não se recordava qual seria, mas que o mencionado não seria e muito disponível solicitou que a acompanhasse até sua sala de atendimento para investigar a pasta da aluna. Juntamente com a segunda professora foram lidos os relatórios de Safira e lá constava o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento. Desse modo foi esclarecido o autismo dentro do grupo dos TGD's, como ocorreu em outra escola.

A professora explicou que trabalhava 20 horas naquele local e 20 horas em outra EMEB, acompanhando também um aluno com TEA, onde seria mais severo, coincidindo que nessa última escola foi à única em que a regente não aceitou a participação da pesquisa por conta das especificidades do caso.

Foi solicitada a professora Valentina, quando fossem realizadas as perguntas que se reportasse a qualquer um dos alunos, o que viesse primeiro a sua mente e sentisse necessidade e vontade de mencionar. No início da entrevista a professora demonstrava certo entrave, mas nas perguntas finais as respostas foram mais longas e quando o

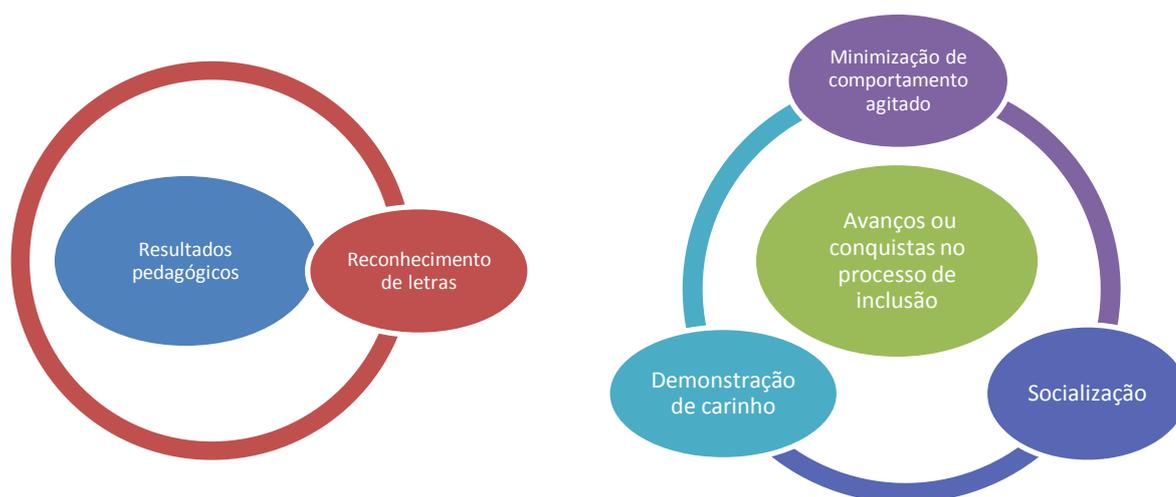
gravador foi desligado, emergiram dados e sentimentos de desabafos por conta de alguns desafios encontrados em seu trabalho com esse aluno com autismo severo.

No que concerne às representações sociais do autismo, as imagens e palavras que vem em sua mente são: Agressividade, medo, trabalho difícil e de superação. Com relação especificamente aos seus alunos com autismo, a docente distingue muito bem os dois, onde em Safira identificou progressos, mas com o aluno Rubi, percebe regressos (*...no mesmo tempo que você vê que ele tá indo bem, ele já tem uma...ele regride, como aconteceu com o meu aluno, ele regrediu bastante*).



Resultados com Safira a professora elencou comportamentais e pedagógicos, como o reconhecimento das letras, socialização, demonstração de carinho pelas pessoas, mas com Rubi com o olhar triste, relatou que não teve nenhuma conquista, porém a professora nem se deu conta de quando indagada em como se estabelecia a relação de Rubi com os outros alunos com desenvolvimento típico, seus olhos brilharam e relatou que teve muitos avanços nessa área (*...os alunos se dão melhor com o Rubi do que com outro aluno, tanto assim que com a outra turma, tem outra turma, os alunos vão, eles dão oi pro Rubi, tentam dar beijo nele, é assim você não tem noção do carinho que eles tem com o Rubi, e o Rubi se identifica muito com eles... quando tá na pausa com os menores, o Rubi se identifica demais, você não vê mais o Rubi autista, ele vai com os alunos, ele corre, ele sorri, é outro aluno com os menores, olhe, assim com os alunos eu não tenho reclamação, o Rubi é excelente, na socialização do Rubi com os alunos eu digo que aí... é um avanço ...se eu olhar pra trás e ver quem era o Rubi e ver quem é o*

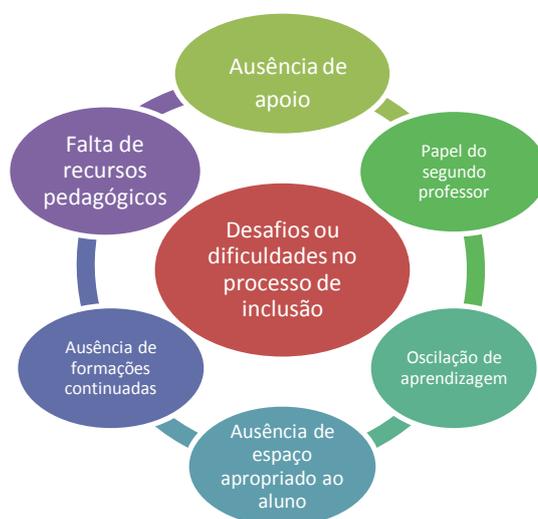
Rubi hoje, você não poderia nem abrir, eu lembro que o portão da escola vivia fechado, porque ele abria, ele saía, hoje o portão da escola fica totalmente aberto, ele não sai, ele tem o lugar dele, ele não sai pra fora do pátio, não mexe, você pode deixar ele sozinho na sala, não mexe em nada, que antes ele pegava lápis, foi difícil, mas coloquei todos os limites é por isso que eu digo, na socialização o Rubi só ganhou, só ganhou!).



Necessidade de formações continuadas para os regentes foi referida pela professora como essencial para ser realizado trabalho em conjunto e parceria com os segundos professores, para assim os resultados serem mais fidedignos na educação inclusiva e o acolhimento aos alunos com necessidades especiais também é considerado primordial nessa prática pedagógica (*Acolher. Eu acho assim ter mais formação pra todos, não só pro segundo, mais assim pros regentes, porque eu acho que falta os regentes saber o papel do segundo professor, não o segundo professor saber do papel dos regentes, que eu acho assim se o regente começar a adquirir essa informação ele vai né, saber que o aluno não é do segundo, é sim da turma, coisa que não acontece, você sabe que não....*).

Essa falta de parceria e trabalho em conjunto referido acima, a professora mencionou que se responsabilizou, afirmando que falhou no manejo com Rubi quando desencadeavam as “crises”, retirando-o da sala quando apresentava comportamentos agitados (*...E eu acho assim, como que eu digo, eu não boto a culpa nos outros, mais, eu falhei, nesse momento, eu acho assim no começo, se eu pegasse no começo do ano e começasse, nem que levasse um mês ali na sala, os professores me ajudassem, que eu*

digo, por isso que precisa de ajuda, porque é difícil você tentar controlar um aluno, que você sabe que um momento ou outro ele vai tentar se alterar né, então sozinha você não consegue eu acho que foi aí que eu errei eu deveria ter imposto pro professor, olhe o aluno, hoje eu não estaria sofrendo desse jeito né, então foi nesse momento, foi assim um aprendizado...). Além disso, indicou a necessidade de ter acesso a mais recursos e materiais lúdicos, a professora declarou ao término da entrevista, que a licença saúde em que se encontrava foi em decorrência de situações advindas com o aluno Zafir, as quais se sentiu sozinha, sem apoio de outros profissionais, debilitando-a emocionalmente e fisicamente.

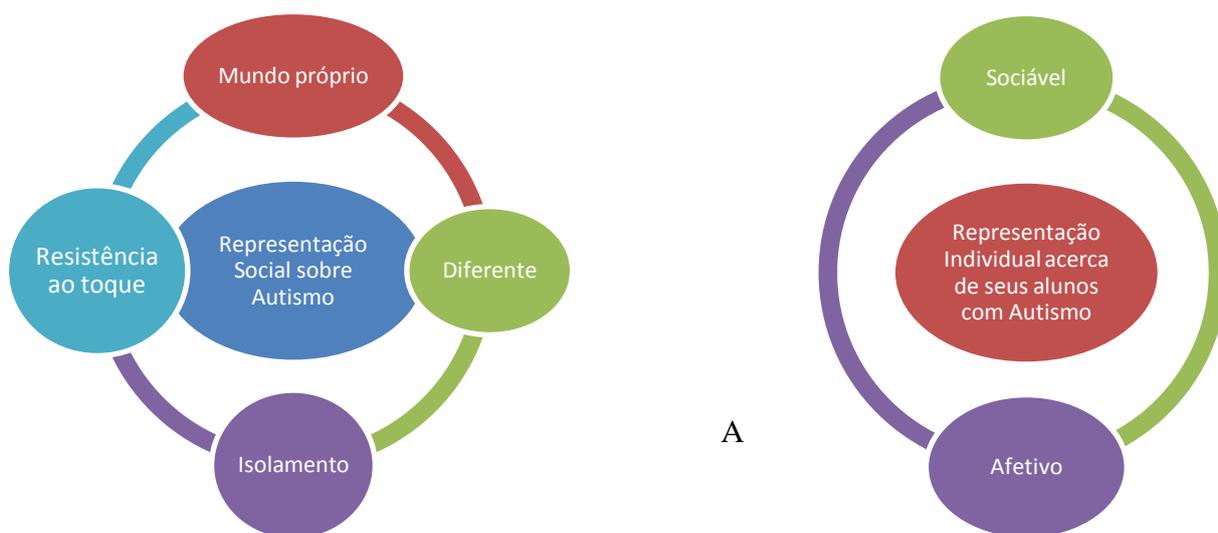


Estudo de Caso 11 **Professora Regente**

A escola Colorir & Educar oferece os níveis de ensino do primeiro ao nono ano, a sala do quarto ano, conta com dezesseis alunos, onde somente Ônix (12 anos) apresenta necessidades especiais, TEA. Foi o único estabelecimento de ensino que autorizou a pesquisa somente após confirmar autorização com a coordenadora do setor de educação especial do município. Após o contato com essa profissional da SME, a direção foi solícita e receptiva com a entrevistadora, inclusive a convidando para ministrar uma palestra para os professores dessa instituição de ensino. A Auxiliar de Direção encaminhou a pesquisadora até Rebeca, professora regente, a qual informou que a segunda professora naquela mesma semana havia entrado em licença saúde.

A entrevista aconteceu dentro da própria sala de aula, porém o aluno estava ausente no dia. Enquanto transcorriam as perguntas, a segunda professora direcionou as atividades com a turma, a qual havia iniciado substituição naquele mesmo dia.

No que diz respeito ao que a regente pensava e imaginava sobre autismo antes de atuar com Ônix, recordou que apresentava conceitos que posterior a sua prática com o aluno foram sendo desmistificados (*...a princípio eu tinha uma visão bem distorcida, sou sincera em dizer, a visão que eu tinha do autismo era uma criança assim que não tinha muito contato com os outros que tinha um mundinho fechado, pelo menos era isso que eu já tinha lido a respeito né, então depois que eu tive o contato com Ônix, não, eu percebi que tinha uma interação diferente com as crianças, ele era muito afetivo, gostava muito de abraçar, beijar, os colegas, então assim, era uma coisa que eu tinha de diferente é que diziam assim que a criança que era autista não gostava muito do toque, do contato e ele não, totalmente ao contrário, tanto que ele tirava uma criança por dia, como quem diz assim aquele lá é quem eu vou beijar e eu vou abraçar...).*

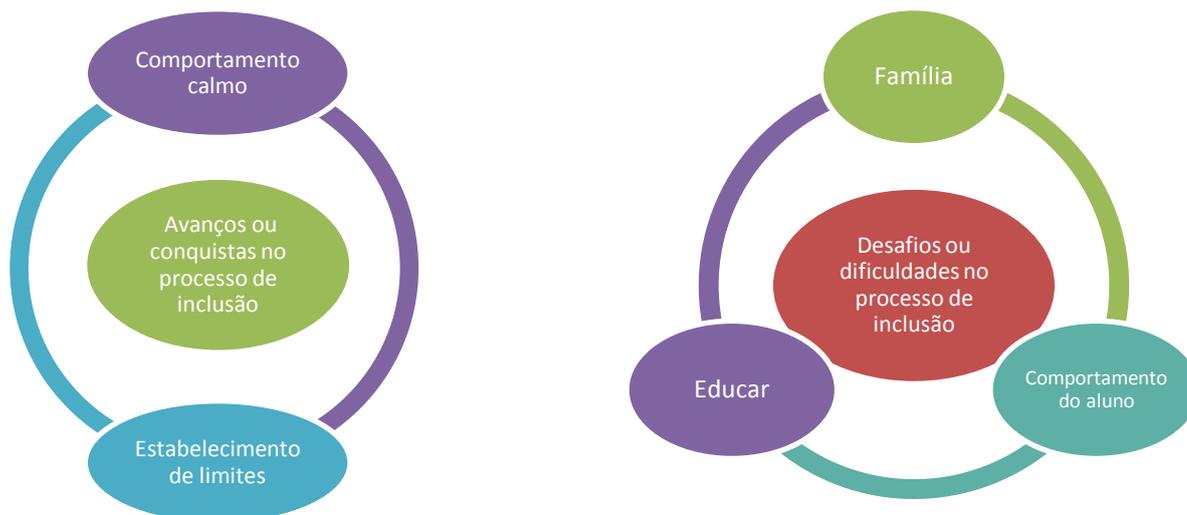


Atividade em nível de pré-escola foi o que a professora relatou ter realizado com Ônix no corrente ano, devido ao fato de não ser alfabetizado e ter apresentado outras dificuldades e problemas de saúde, as tarefas ficaram mais restritas, sendo observado pouco avanço pedagógico (*Muito pouco resultado pedagógico, sou sincera em dizer, pedagógico tanto que assim muitas das atividades que eu conseguia realizar com ele junto com a professora, eram atividades de pré, sabe, tanto assim que ele, ele até pega no lápis pra pintar essas coisas, mais escrever ele não consegue sabe, então avanços pedagógicos...é mais assim no visual, mas ele também não fala, então foi muito pouco o*

que eu consegui realizar com ele, foi mais atividades como eu disse de pré, de colagem, que daí claro, a professora não entregava a cola pra ele, no caso ela colocava no local, na folha e daí ele fazia bolinha, colocava, então mais atividade de pré...).

Por meio do que relatou a professora, foi perceptível sua preocupação em realizar o trabalho mais próximo com o segundo professor para que o aluno se sentisse inserido na turma (... *porque assim, acontece que eu sei disso que já faz seis anos que estou no município, de algumas professoras não quererem muito contato com o aluno especial e acaba deixando só pra segunda professora, eu sempre tive o cuidado de não ter aquela coisa dividida porque o aluno também tem que se sentir inserido, então assim a professora também tem que ter aquele contato, com o aluno especial, então eu sempre procurei fazer assim, eu acho assim que é muito produtivo pra turma toda, quem ganha é a turma, porque assim as segundas professoras pelo menos o contato que eu tive, sempre me ajudaram até com os outros alunos, porque assim a gente tem os ditos alunos especiais que as vezes tem uma síndrome, mas a gente tem também aquele aluno que as vezes precisa de uma atençãozinha a mais e tendo duas pessoas pra fazer isso né fica mais fácil o trabalho...).*

No sentido de avanços ou conquistas com Ônix no processo de inclusão, a docente identificou que conseguiram estabelecer limites em seu comportamento, bem como evidenciou minimização de agressividade quando comparado ao início do ano, mas encontrou dificuldades na tarefa de educar o aluno e em minimizar seus comportamentos agitados. A professora destacou a importância de realizar trocas de informações com a família e nesse aspecto considerou que ficou falha a interação (...*eu senti essa dificuldade com ele, eu já não consegui devido a família não dá esse acesso, essa abertura, tentei e não tive muito respaldo, como se diz assim, também não fui mais porque também fica complicado né, a gente pode fazer até onde permitem né).*

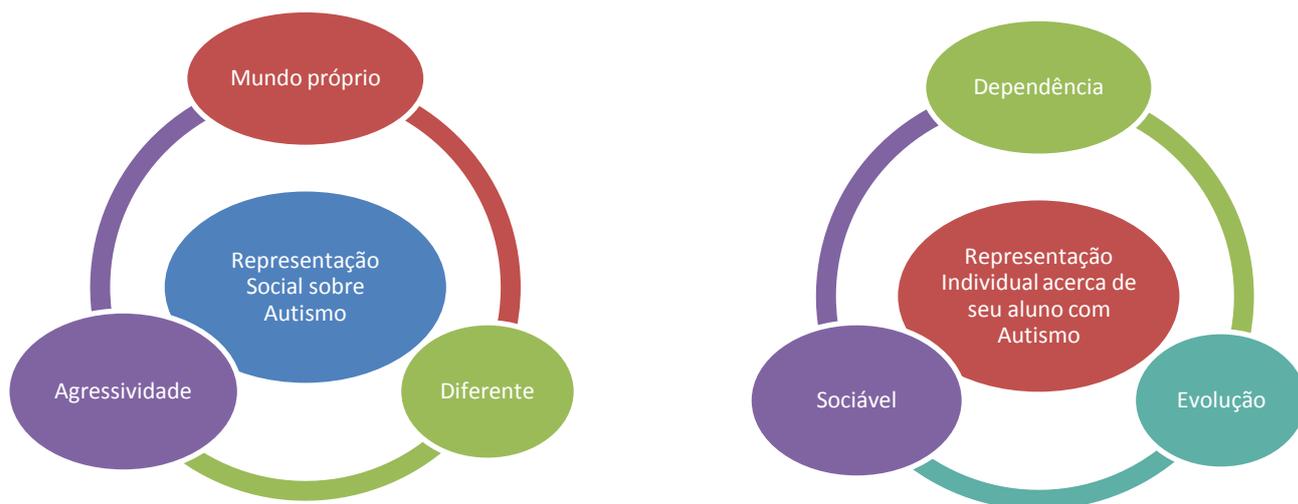


Estudo de Caso 12 **Resultados Professora Regente**

A Escola Cantinho do Saber, oferece a Educação Infantil, do Berçário a pré-escola, a turma de Ágata (04 anos) é compreendida com 22 alunos e somente uma estudante com necessidades especiais. No dia da coleta de dados neste centro de educação, encontrava-se presente somente a professora regente, a pesquisadora foi recebida pela Diretora e auxiliar de direção, ambas receptivas e demonstrando interesse que a escola participasse desse estudo.

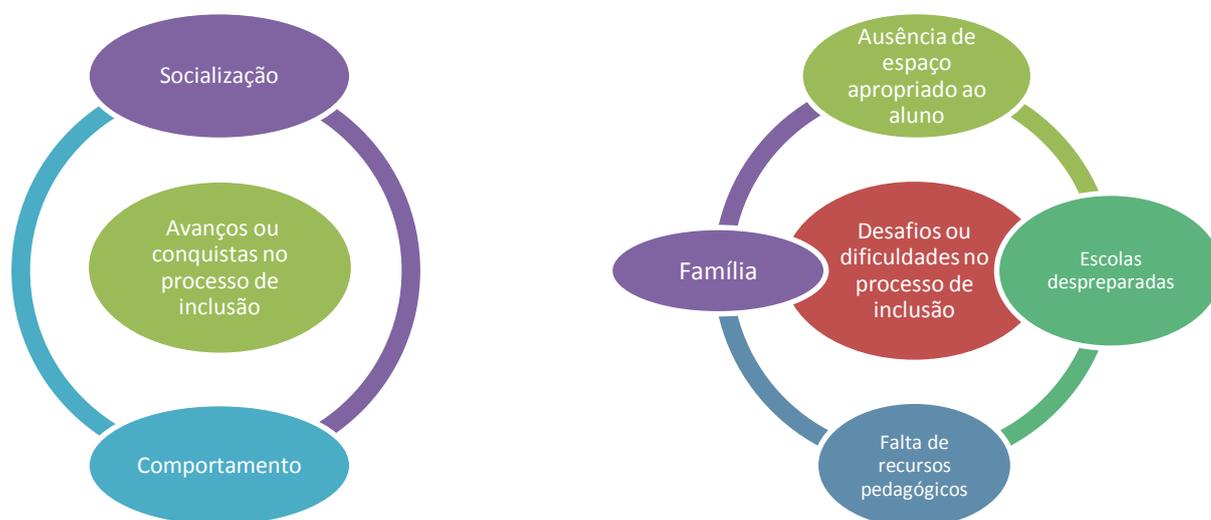
A entrevista com a professora regente Silvia transcorreu dentro da sala de aula, onde todas as crianças estavam dormindo. As respostas da docente foram breves e logo no início do contato referiu que acreditava que não fosse ajudar muito, mas que aceitava participar.

Com relação às representações sociais do autismo, professora Silvia relacionou com uma imagem de diferença e definições de comportamento agressivo e viver em mundo próprio. Especificamente à Ágata, a docente visualizou uma criança sociável, que apresentou algumas evoluções, porém ainda é dependente em algumas áreas e com isso a regente encontrou dificuldades (*Ah sim né, dificuldades no primeiro momento que você se depara com..né...no caso com o autismo dela, como você tem que fazer, como lidar, eu acho que isso é uma dificuldade, um desafio. Ela não vai no banheiro sozinha, tem que trocar, é como se fosse um bebê.*).



Na área pedagógica, a professora enfatizou que não encontrou avanços (*Pedagógico assim...né...acho que pra síndrome dela assim, ela tá com pouco avanço.*). Em contrapartida avaliou que correspondente ao comportamento de Ágata, identificou algumas diferenças (*ela era mais tímida, agora ela já é mais sociável né...*).

A necessidade da relação família e escola foi ressaltada nos relatos da professora, pois encontrou dificuldades em trabalhar a independência e autonomia de Ágata, pois não encontrou apoio dessa parte (*...ter também bastante informações da família né, bem certo o que que ele tem né e o que que você trabalha em casa, que você pode trabalhar aqui... mas assim que nem a gente vê que em casa ela usa mamadeira e aqui a gente usa o copo e ela não consegue porque em casa provavelmente ela usa mamadeira*).



Especificamente a inclusão, a professora pontuou alguns aspectos referentes à dificuldade em trabalhar diretamente nas necessidades dos alunos, ausência de espaços apropriados e considerou que as escolas não estão preparadas para trabalhar nessa perspectiva (*Eu acho que a escola não tá preparada pra receber...eu acho assim que já é um sistema, porque inclusão eu acho assim que é só, mais assim, foi uma coisa assim que foi imposta e fizeram de qualquer jeito, eu acho que teria que ter um sistema, uma coisa mais específica, mais valorizada, pro professor e pro aluno também!.*)

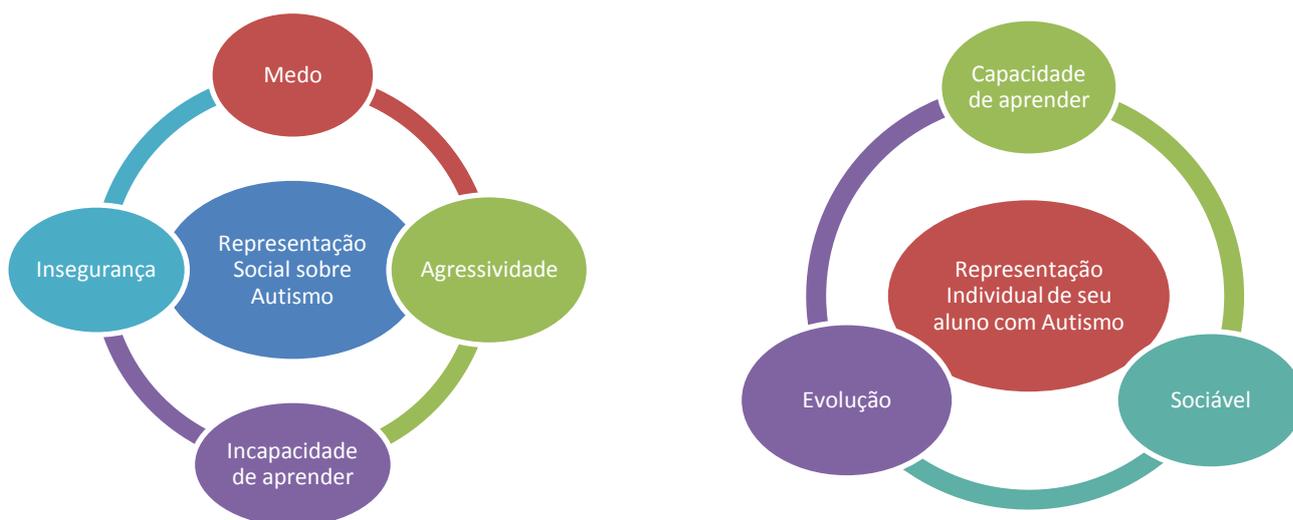
Estudo de Caso 13

Resultados Segunda Professora

No dia posterior a entrevista com a professora regente, foi realizada a coleta de dados com Regina, a segunda professora, pessoa bem comunicativa, expressiva, onde demonstrou disponibilidade e interesse em fazer parte da pesquisa.

As perguntas transcorreram na Secretaria da escola, a professora iniciou as respostas se reportando que a primeira imagem que veio em sua mente quando se reportou ao autismo, foi agressividade (*A primeira coisa, autismo, a primeira coisa que vem a mente é a agressividade, porque na verdade a maioria das pessoas falam que a criança autista é agressiva, sabe aquela coisa assim ah falam: eu trabalho com uma criança autista! E como que ela é? Ah ela é agressiva! Primeiramente quando você vai na secretaria da educação, ah você vai pegar um autista, já vem vai aquela coisa: Ah será que é agressivo? Será que não é? A primeira coisa que vem é agressividade!.*)

Além das sensações de medo e insegurança quando foi informada que seria professora de uma aluna com autismo, a docente relatou que anterior a sua prática com Ágata relacionava que as pessoas com TEA seriam incapazes de aprender, porém isso foi se desconstruindo a partir de sua experiência com a aluna, além de considerar que a aluna evoluiu em vários aspectos, principalmente na área social (*...o autismo pra mim é aquela coisa assim, a criança que não aprende, sabe...a criança aquela que você acha assim, ah não vai aprender, não tem, como que vai aprender? Não tem, autismo você acha assim que a criança não tem a capacidade de aprender, você acha assim sabe, mais assim depois que você convive, você vê que é totalmente diferente, que não é isso, que ela tem a capacidade de aprender mais da maneira dela! Não é da minha, não é da do professor, de ninguém, é da maneirinha dela, aos poucos você vê a criança e diz, você mesmo, você diz assim: nossa mais ela é capaz!.*)



As evoluções que professora Regina elencou foram principalmente comportamentais e destacou que no âmbito pedagógico não apresentou respaldos de Ágata e frisou a importância do trabalho realizado na escola ter continuidade em casa pela família, coincidindo com a referência da professora regente (*pedagógico não, não, infelizmente assim é que nem eu digo assim, eu não tenho respaldo da Ágata, então assim, a única coisa que eu posso dizer assim que ela avançou, uma coisinha assim que pode ser insignificante mas pra mim foi é que quando ela chegou aqui ela não pegava nada na mão, bolacha, o copo mesmo ela não pega, se tu der uma coisa pra ela segurar assim, ela chora, ela não segura! A bolacha ela nem pegava na mão, então tudo que tu dava, ela largava, e hoje a bolacha eu simplesmente largo aqui na frente dela, ela vai com a mão, passa e pega, mais o copo assim eu ainda não consegui, porque, porque a mãe dá mamadeira, então daí, entendeu? Então daí...entendeu?... o segurar, tu da um lápis, o que tu der na mão dela, ela solta, ela não fica, ela não segura*).



Além da tarefa de educar um aluno com autismo ser ressaltada pela professora como algo desafiador e precisar unir carinho, amor e dedicação, a docente pontuou como dificuldades no processo de inclusão a pouca participação da escola, dos profissionais e a falta de recursos pedagógicos (*O papel da escola...olha é complicado, porque tem pessoas que aceitam, sabe...tem pessoas que não aceitam, tem gente que acha certo, tem gente que acha errado. Daí assim, as vezes acham que a escola não tem aquela obrigação de aceitar a criança com necessidades especiais, tá vindo aqui só por vir, então assim a gente ouve "N" coisas, que as vezes te deixa chateada, te deixa as vezes pensando assim, o que que eu tô fazendo aqui? Sabe se não querem então, é bem complicado, nossa!*).

O acolhimento da escola aos alunos com necessidades especiais, a professora identificou como algo a ser aperfeiçoado nas escolas.



Estudos de Casos Cruzados e Análise

Será apresentada a seguir a matriz geral das categorias e subcategorias que obtiveram consonância entre os estudos de casos acima descritos, acompanhadas por alguns relatos dos professores regentes e segundos professores.

Tabela 04: Matriz Geral das Categorias e Subcategorias Congruentes nos Estudos de Casos

Categoria	<i>I - Representações Sociais dos Professores sobre Autismo</i>
Subcategorias	Medo
	Mundo Próprio/Isolamento/Dificuldade de socialização
	Diferença/Estranheza
	Movimentos estereotipados
	Agressividade
	Incapacidade de aprender/Transtorno incapacitante/Limitações
Categoria	<i>II – Representações Individuais Acerca de Seus Alunos com Autismo</i>
Subcategorias	Sociável
	Afetividade
	Comportamento tranquilo/calmo
Categoria	<i>III – Resultados Pedagógicos</i>
Subcategorias	Reconhecimento de letras
	Reconhecimento de números/contagem
	Reconhecimento de cores/ Estabelecimento de relações
Categoria	<i>IV – Avanços ou Conquistas no Processo de Inclusão</i>
Subcategorias	Socialização/Interação social/Diversidade de brincadeiras
	Aumento de repertório verbal
	Minimização de comportamentos desadaptativos
Categoria	<i>V – Desafios ou Dificuldades no Processo de Inclusão</i>
Subcategorias	Educar
	Ausência de formações continuadas
	Falta de recursos pedagógicos e espaços apropriados ao aluno
	Ausência de apoio e comunicação com profissionais de outras áreas e setor público/Professores descrentes na inclusão
	Transferência de responsabilidades/Papel do segundo professor
	Escolas Despreparadas/Despreparo Profissional/Professores Descrentes na Inclusão
	Ausência da família/Problemas familiares

I – Representações Sociais dos Professores Sobre Autismo

Medo

Foi observado que a palavra medo relacionada ao autismo emergiu nos depoimentos das professoras regentes (EC 04; EC 05) e segundas professoras (EC 06; EC 10; EC 13), porém convém destacar que foi unânime nessas falas o fato do medo ter sido anterior ou no início as suas práticas com esses alunos e no transcorrer de seus trabalhos, diante de conhecimentos e práticas, esse medo foi se desconstruindo, ou seja, é o medo do desconhecido, conforme ilustrado no relato da professora regente (EC 05) (*O meu primeiro contato com crianças autistas na verdade foi assim bem assustador...é...um certo medo, receio, foi assustador! Assustador no primeiro contato que eu tive, aí depois eu tive mais acesso, fui buscar, fui ler, fui entender o motivo dessas crianças serem da forma que são...*).

Mundo Próprio/Isolamento/Dificuldade de Socialização

“Viver no mundo deles” ou “em um mundo fechado” foi uma fala recorrente entre as professoras regentes (EC 04; EC 11; EC 12), porém apenas com professora Rebeca (EC 11) essa visão foi modificada em sua prática com o aluno, entre as outras profissionais ainda permaneceu a concepção que seus alunos vivem em mundo próprio, conforme verbalizou professora Zilda (EC 04) (*Eu acho que eles têm o mundo deles, eu acho que isso tem que ser respeitado!*). Essa constatação vai ao encontro sobre as interpretações do autismo se remeter a isolamento e dificuldade de socialização, sendo encontrados nos depoimentos das professoras regentes (EC 04; EC 07; EC 11) e segunda professora (EC 06). Todas as professoras mencionaram que seus alunos se socializam, mas a palavra autismo se encontra diretamente relacionada a isolamento, conforme ilustrado na fala da professora Beatriz (EC 07) (*...o autismo assim você vê aquela criança trancadinha, no cantinho, se chacoalhando, a primeira impressão assim né*).

Diferença/Estranheza

As sensações de estranheza e atribuir a palavra “diferença” a partir dos primeiros contatos com seus alunos, foram destacadas nas verbalizações das professoras regentes (EC 11; EC 12) e do professor regente (EC 09), sendo ressaltado que após o conhecimento real do aluno, essas sensações foram eliminadas, conforme encontrado no

relato do professor Maurício (EC 09) (*Ah no começo assim ela tinha o cabelo bem curtinho né, aí assim no primeiro dia eu fiquei assim, primeiro ela queria bater a cabeça na parede, eu fiquei meio assim né, fiquei meio preocupado, aí depois não tinha, não tava bem certinho a contratação da segunda professora, mas depois tu vai, tu vai, mas o primeiro contato foi assim aquela estranheza...*).

Movimentos Estereotipados

Três professoras regentes (EC 02; EC 05 e EC 07) relacionaram o autismo a movimentos estereotipados, mas somente professora Fabiana (EC 05) mencionou esse termo científico, como sendo uma das características (*Criança sem permanência, com movimentos estereotipados, seletiva, vocabulário restrito, entre outras características*). As professoras (EC 02) e Beatriz (EC 07) destacaram como comportamentos repetitivos ou gestos, conforme descreveu a regente Valquiria (EC 02) (*Imagem, deixa eu ver, porque eles tem muito de fazer aqueles gestos né, de ficar batendo tipo um lápis, mexendo num zíper, então a imagem que me vem, ela batendo, ela bate, ela fica assim na carteira né, então essa é a imagem que me vem na cabeça, dos gestos.*).

Agressividade/Autoagressão

Foram encontrados nos depoimentos da professora regente (EC 12) e segundas professoras (EC 06; EC 08; EC 09; EC 13), a relação do autismo com agressividade ou autoagressão, ou seja, apenas uma segunda professora não realizou essa menção. A segunda professora Regina (EC 13) relatou (*...o autismo você casa com agressividade, como é que vai ser? Como será a criança? Será agressiva? Será que ela vai...entendeu...é a primeira coisa que me vem a mente!*). Porém será visto adiante que em apenas um caso há realmente esse tipo de comportamento, sendo constatado que na maioria das vezes os profissionais se reportam a autismo com agressividade, mas nessa pesquisa, diante da amostra com nove alunos é de apenas um, ser acometido com essa característica comportamental, conforme relatado.

Incapacidade de Aprender/Transtorno Incapacitante/Limitações

A professora regente Valquiria (EC 02) associou o autismo a crianças com limitações, sendo que a segunda professora Jordana (EC 03) descreveu que inicialmente considerava autismo como um transtorno incapacitante e professora

Regina (EC 13) correferia pessoas com autismo com incapacidade de aprender, porém todas relataram que mudaram de concepção após suas práticas com seus alunos com TEA.

II - Representações Individuais Acerca de Seus Alunos com Autismo

Sociável

Levando em consideração que as representações individuais são aquelas advindas posteriormente às práticas, se destacou nesse estudo os professores que associaram seus alunos com autismo à evolução na socialização, sendo encontrados nos relatos dos professores regentes (EC 04; EC 05; EC 11; EC 12) e segundas professoras (EC 08; EC 09; EC 13).

Esses achados demonstram a diferença do senso comum com a realidade, na possibilidade que os sujeitos têm de se desenvolver e tornar as interações como meios de aprendizagem e qualidade tanto dos alunos com desenvolvimento típico quanto dos que apresentam necessidades especiais, conforme relatou a segunda professora Regina (*...eles beijam, eles pegam na mão dela, levam ela pro parquinho, se às vezes eu tô atendendo outra criança e ela sai do lugar eles pegam ela pela mão, ajudam ela sentar, e ela senta, eles pegam ela pela mão, ela mesmo vem assim com a e senta! Então assim tem um contato, era isso que eu queria que acontecesse, uma relação das crianças com ela, uma relação boa, não é aquela coisa de as crianças terem medo, não isso eu não quero! Queria que eles tivessem um respeito com ela, sabe que vamos dizer assim, que mesmo com a necessidade dela, vissem a criança que ela é, e isso aconteceu, isso aconteceu!*).

Afetividade

Menções de que os alunos são afetivos, amorosos foram encontrados nos depoimentos das professoras regentes (EC 01; EC 04; EC 09; EC 11) e segunda professora (EC 06). Esse fato vai de encontro com as teorias de que todas as pessoas com autismo não gostam do toque, são arredios e essas constatações nos relatos das professoras são relacionadas a sensações de surpresas, pois não esperavam encontrar neles essas características de comportamento, conforme informou professora Rebeca (EC 11) onde narrou seu primeiro contato com o aluno (*Foi o abraço dele! Como eu falei assim foi assim na verdade pra mim foi um espanto também né, porque eu já tinha assim um breve conhecimento, não posso dizer assim que era muito né, mais eu*

já sabia alguma coisa, foi o abraço dele, de vez em quando ele pegava me agarrava, me dava um abraço e era assim).

Comportamento Tranquilo/Calmo

As professoras regentes (EC 01; EC 04; EC 07) e a segunda professora (EC 06) chamaram atenção para o comportamento calmo e tranquilo de seus alunos, contrariando também a imagem que se faz das pessoas com autismo serem todas agitadas e agressivas, ilustrada por meio da fala de professora Jaqueline (EC 01) (*...Ela é muito tranquila, acho que com todos assim sabe...ela é muito tranquila, ela já teve uns picos de nervosismo por tá na adolescência, mas assimela é tranquila, é dócil, tudo o que você dá pra ela tentar fazer e ela quer carinho, ela quer atenção, ela quer que tu fique em contato com ela, porque eu já percebi que quando eu não tô perto dela ou as outras professoras não estão, ela pega uma caneta, daí ela se machuca, então assim ela quer atenção, ela quer carinho, sabe?*).

III – Resultados Pedagógicos

Ficou evidente que em grande parte dos relatos, quando se interrogava os resultados pedagógicos com seus alunos com TEA, os professores expressavam em suas falas: “Tenho que ser sincero ou sincera”, pelo fato de não terem encontrado resultados ou com poucos resultados pedagógicos. Essas referências foram encontradas nos depoimentos da professora Jaqueline (EC 01), professora Jordana (EC 02), professora Rebeca (EC 11), professores Mauricio e Valentina (EC 09; EC 10), professoras Silvia e Regina (EC 12; EC 13) (*Olha daí é um pouquinho mais difícil de perceber, o avanço que a gente vê é mais na parte de coordenação motora, na parte de assim por exemplo, na parte de contagem, mas assim um avanço com relação a série que ela tá assim aí fica mais difícil, isso aí a gente tem que ser sincero!*), informou o professor Mauricio.

Reconhecimento de Letras

Independente da série ou da idade dos alunos, os professores ressaltaram o reconhecimento das letras como um avanço pedagógico, nenhum realiza leitura ainda, conforme informaram as professoras Beatriz e Vitória (EC 07), segunda professora Valentina (EC 10) e professora Zilda (EC 04) (*Sim tem avanços tem, ele já consegue, desde o comecinho ali, ele já consegue, você vai perto dele, ele já vai dizendo as*

letras, se você ficar perto, tem que ficar perto, mas ele já acompanha, vai dizendo uma letra, já vai fazendo, ele já presta atenção, só que não dá de deixar ele muito disperso, se ficar muito disperso ele).

Reconhecimento de números

O reconhecimento dos números foi destacado como conquistas pedagógicas pelas professoras Fabiana (EC 05), professoras Beatriz e Vitória (EC 07; EC 08) e contagem dos números pelo professor Maurício (EC 09). *(Tem bastante avanços pedagógicos, tem, ele já tá reconhecendo as cores, números, claro que é automático ele não faz a seleção de número e quantidade ainda, mas ele já conta até 10 sabe, ainda não reconhece todas as cores, não reconhece todos os números, ele faz automático aquela contagem né, mas assim teve avanços, vocabulário, pedagogicamente, nas atividades, em tudo, na socialização, em tudo, tudo, tudo ele evoluiu!).*

Reconhecimento de Cores/Estabelecimento de Relações

A aprendizagem das cores foi mencionada pelas professoras Fabiana e Bianca (EC 05; EC 06) e professora Beatriz (EC 07), bem como no estabelecimento de relações entre o objeto e a cor.

IV - Avanços ou Conquistas no Processo de Inclusão

Socialização/Interação Social/Diversidade de Brincadeiras

Apenas três professoras regentes (EC 01; EC 04; EC 11) e uma segunda professora (EC 07) não mencionaram avanços, conquistas ou aumento de brincadeiras em seus alunos. Essa amostra é significativa, pois evidencia o quanto a escola regular contribui para evolução nessa área, qualificando também o desenvolvimento e favorecimento de habilidades nas pessoas com TEA. É importante como pode ser evidenciado a partir do relato do professor Maurício (EC 09) observar que alguns profissionais destacam a parte social como prioridade na perspectiva da inclusão *(Eu creio assim, que, assim, eu sei que cada aluno é cada aluno, principalmente se cada aluno dito normal já cada um tem suas especificidades, um aluno especial cada um vai ter um aspecto assim individual, no caso da Safira, ou de outros alunos assim a parte social acho que é a parte mais importante, ela tá no meio, ela se sente...claro*

que tem algumas ressalvas ali, a parte técnica, a parte do conhecimento mesmo, ela vai sentir um pouquinho de dificuldade ou ter um avanço diferenciado, mas a parte de inclusão, a parte de conviver acho que é a principal parte da escola, conviver, tá ali no meio, com crianças da mesma idade, parecidas e não só em um lugar, acho interessante e todo tipo de ajuda é bem vinda!).

Também convém mencionar o relato da segunda professora (EC 07) com relação à evolução de seu aluno (*Ainda falei agora mesmo com a professora de Educação Física, que esteve lá na sala e ela disse assim que ele não participava né, ele era muito hiperativo também e ele não parava, ele mexia por agressividade dele ele queria bagunçar, ele puxava um penal, derrubava um jogo do outro, ele batia no amigo, e hoje ele se concentra, ele senta, ele joga, ele se socializa, coisa que não existia, não existia, ele não conseguia ficar eu e você por exemplo, hoje ele fez um jogo com quatro pessoas.*).

Aumento de repertório verbal

As professoras regentes (EC 02; EC 04) e a segunda professora (EC 07) evidenciaram o aumento do repertório verbal em seus alunos e a dificuldade evidenciada na fala quando iniciaram o trabalho com esses estudantes, conforme relatou professora Valquíria (EC 02) (*tanto do né do interagir, socializar com a turma que ela não interagia, ficava lá quietinha, hoje ela tá assim, conversando, brincando com todo mundo*).

Minimização de comportamentos desadaptativos

Redução de movimentos estereotipados, estabelecimento de limites, comportamento mais calmo, minimização de comportamento agressivo ou agitado foram aspectos citados pelos professores regentes (EC 05; EC 09; EC 11; EC 12) e segundas professoras (EC 06; EC 07; EC 09; EC 12). Essas inferências demonstram o resultado da interação social, da importância do convívio com crianças da mesma idade e também a constatação de que existem resultados no processo de inclusão escolar, onde alguns professores mencionaram que não são todos os profissionais favoráveis a essa prática, da escola receber alunos com necessidades especiais, onde acreditam que os Centros de Atendimento Educacionais Especializados seriam melhor recomendáveis.

V – Desafios ou Dificuldades no Processo de Inclusão

Educar

A tarefa de Educar o aluno com TEA foi caracterizada como desafiadora ou considerada difícil por grande parte dos pesquisados, professores regentes (EC 01; EC 04; EC 07; EC 09; EC 11) e pelas segundas professoras (EC 03; EC 07; EC 12). Nota-se a partir desses dados que os professores regentes sentem maiores dificuldades em educar, quando comparado aos segundos professores e a importância de unir amor, dedicação e carinho nessa tarefa, conforme relatou professora Jaqueline (*É como eu disse no início, tem que ter paciência, amor, tem que preparar olhar bem né e conhecer o aluno que tá ali, se não você não consegue realizar tarefa, então tem que sentar do lado, tem que pedir licença pros outros, agora eu tô trabalhando com ela, aí vem a questão dos outros, ciúme né, ah é só ela, porque ela pode fazer isso, essa tarefa, ahh eu quero fazer a tarefa dela, eu não quero fazer essa, porque que ela pode e eu não posso? Quero ver então, eles querem ver laudos né, então tem que saber trabalhar, porque se não gera muito problema, eles acham que se a pessoa tá ali, e ela não aparenta nada de deficiência, ela não é deficiente... Então tem que ser bem diferenciado, tem que ser bem estudado. Por isso que eu digo, nós professores, já somos formados, eu me formei em 99 eu não tive nada de aula pra aluno especial, eu aprendi com eles e tem professor que não consegue trabalhar).*

Ausência de Formações Continuadas

Além da importância da formação inicial abordar a educação de alunos com necessidades especiais conforme relatado pela professora Jaqueline (EC 01), a ausência de formações continuadas nessa área foi levantada pelos professores regentes (EC 01; EC 07;) e pela segunda professora, Valentina. Além disso, foi ressaltada a importância dessas formações serem oferecidas tanto para os segundos professores quanto aos professores regentes, e professora Beatriz foi mais além, evidenciando o oferecimento dessas formações a todos os funcionários da escola (*Uma escola que tenha uma criança, normalmente tem mais que uma né? Feito mais formações pra aquele grupo de professores! A Valéria teria que participar porque ela cuida do recreio, a menina da cozinha tinha que participar porque ela tem contato com Zafir...todas as pessoas que tinham contato com essas crianças deveriam saber o quê? Até onde? O quê acontece? Ter uma formação pra aquilo ali. O Zafir se ele entrou aqui pequenininho,*

normalmente entram aqui no CEIM.... então entrou, vem e fazem ali uma palestra, no início do ano a gente fica tudo aqueles dias né? Oh tem esse aluno assim ele vai aqui, ele olha aqui, mas não só pra aquele professor, aquele aluno vai ter contato com a escola toda, até com outros professores...).

Falta de Recursos Pedagógicos e Espaços Adequados ao Aluno

Dificuldades na falta de espaços adequados aos alunos e falta de recursos pedagógicos, foram elencados pela professora regente Silvia (EC 12) e pelas segundas professoras (EC 06; EC 10; EC 12), conforme na fala expressa pela professora Valentina (EC 09) (*...precisava de um lugar mais adequado pra ele, ter mais, mais coisas pedagógicas que chamasse, estimulasse mais ele né, eu acho que nesse...ali no momento que ele, eu acho assim que também deixou a desejar assim que o trabalho foi mais árduo, quando dá as crises nele, quando ele faz na roupa que você tem que parar o teu trabalho e tem que fazer a higiene, tem que manter ele ali...).*

Ausência de Apoio e Comunicação com Profissionais de Outras Áreas e Setor Público

A falta de apoio e comunicação com equipes multidisciplinares bem como com o setor público que oferece esses atendimentos, foi evidente nos relatos das professoras regentes (EC 01; EC 04; EC 05; EC 07) e segunda professora (EC 10), sendo constatado que essas dificuldades foram mais congruentes por parte das regentes, conforme sugeriu professora Beatriz (EC 07) (*Talvez se funcionasse, por exemplo assim óh, tem uma escola que é pólo, coloca um pedagogo lá na sala de AEE, mas será que é um pedagogo? Pedagogo é o mesmo que está na sala, não tinha que ser uma fono lá? Um psicólogo? Daí sim entende? Todo aquele, talvez trazer um pouquinho do que tem lá na APAE pra sala então, não é que eles tem que estar excluído, não é isso, é porque assim, não funciona porque eles jogam lá e eu acho que lá aquele atendimento é melhor pra eles, aquilo lá realmente é feito pra eles, cada dificuldade eles sabem como trabalhar, talvez trazer um pouquinho daquilo pra cá, não é que tenha que tirar eles daqui, não é que eles estejam incomodando, atrapalhando, não é isso, que eu acho que eles ficam desassistidos aqui!).*

Transferência de Responsabilidades/Papel do Segundo Professor

Atribuir a responsabilidade da educação dos alunos com necessidades especiais somente ao segundo professor, foram questões problematizadas pelas professoras regentes (EC 04; EC 05; EC 11) e também pelas segundas professoras (EC 06; EC 08; EC 10). Importante destacar aqui a ausência de identidade do segundo professor, mas também essa preocupação está presente na fala de três professoras regentes, desse modo ratifica a importância das formações continuadas e o aprofundamento de estudos sobre ensino compartilhado, valendo-se da relevância dessa prática tão necessária, porém ainda pouco conhecida pelos profissionais da área da educação. Convém destacar parte do depoimento da professora Zilda (EC 04) (*...porque não é só dizer ah é do segundo professor e deixar a essa responsabilidade, tem que ter um acompanhamento, tem que ter uma ajuda porque o aluno é da escola então a escola tem que englobar, não é só... então o papel da escola é fundamental, tem que ter todo esse apoio, tem que ter o apoio pedagógico se não, não tem o valor né.*)

Escolas Despreparadas/Despreparo Profissional/Professores Descrentes na Inclusão

Afirmações que alguns professores não estão preparados para inclusão e muito menos a escola, bem como a dificuldade em trabalhar com professores descrentes na inclusão, foram encontradas nas falas das professoras regentes (EC 01; EC 05; EC 12) e segundas professoras (EC 06; EC 12), conforme ilustrado no relato da professora Jaqueline (*...mas nem todos os professores, tem esse amor pra dar, o que eu já escutei assim de professor mesmo dizendo, falando mal, sabe, dos deficientes, com um certo receio, eles mesmo cometendo a inclusão não querendo, vá pra uma escola particular, , fica lá, vai pra APAE, rejeição*).

Professora Regina também destacou o papel da escolha e a variedade de fatores que poderiam ser aperfeiçoados tanto por parte dos profissionais envolvidos e da escola de uma maneira geral (*... a escola poderia ter essa visão, olhar com um pouco mais de carinho sabe pra essas crianças assim abraçar realmente essa causa, abraçar, isso seria assim a palavra, abraçar mesmo, com carinho, pensar um pouco mais, aí são “N” fatores, “N” situações sabe, é nossa meu Deus, tantas coisas que poderiam fazer pra melhorar! De todas as partes, tanto da escola, quanto dos professores sabe, acolher melhor essas crianças, e são várias coisas meu Deus!*).

Ausência da Família/Problemas Familiares

O papel da família e a comunicação entre escola e pais, foram aspectos abordados pelos professores regentes (EC 07; EC 09; EC 11; EC 12) e segundas professoras (EC 08; EC 13), conforme relato da professora regente (EC 07) e indicou que não encontrou dificuldades com o aluno em si, mas com questões em que a família teria que estar mais presente (*Agora mais da síndrome não, questões familiares, de higiene né?*).

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante da análise comparativa dos casos, se identifica que as representações sociais dos professores acerca de seus alunos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo se diferem das representações individuais. As representações sociais sobre autismo focaram sempre em criança, nenhum participante mencionou adolescente ou adulto e a grande parte atribuía significado do autismo anterior a sua prática docente, associando medo de trabalhar com esse alunado, que os estudantes com autismo viveriam em seu mundo próprio, isolados, os professores uniram o significado de autismo com sensações iniciais de estranheza e diferença, imagem desses sujeitos com comportamentos e movimentos estereotipados, agressividade, limitações e incapacidade de aprender. Essas estruturas de pensamento condizem ao senso comum, da comunicação em massa, pois predizem a atuação real com o objeto de estudo em questão.

Wagner (1998) diferencia representações sociais de representações individuais, enquanto o conhecimento mais individualizado baseia-se em experiências pessoais que não dizem respeito ao grupo, as representações sociais trazem meta-informações sobre ele, ou seja, cada indivíduo vinculado a um grupo possui potencialmente conhecimento sobre como outros membros pensariam ou se comportariam sobre ele.

Desse modo, ficou evidente nesse estudo a partir dos relatos dos entrevistados, que anterior à atuação prática direta do professor com alunos que apresentam autismo, ocorreu uma mudança na concepção que traziam consigo quando relacionavam autismo com comportamento agressivo, isolamento, dificuldades de socialização, de viverem em mundo próprio para posteriormente ao conhecimento real do aluno descreveram as pessoas com TEA como sociáveis, afetivas e comportamentos de tranquilidade. Porém mesmo com essa mudança de concepção, conforme cita Wagner (1998), as representações sociais poderão continuar servindo como norteadoras aos comportamentos desses profissionais, justificando assim os achados desse estudo onde se refletem por parte dos professores nenhum ou pouco resultado pedagógico com seus alunos que apresentam autismo e também as queixas relacionadas aos entraves que a inclusão ainda enfrenta atualmente.

Pôde-se constatar, tendo por base as entrevistas realizadas, que os professores regentes apresentam os conhecimentos da educação especial advinda apenas da formação inicial e que o município oferece formações continuadas nessa área somente para os segundos professores, incidindo diretamente na distorção do papel deste profissional. Cunha e Siebert (2009) referenciam que em decorrência das legislações, a escola regular passou a ter obrigatoriedade em receber os alunos que antes eram matriculados apenas em Centros de Atendimentos Especializados, precisando, diante disso, se adequar às necessidades e especificidades desses novos alunos e a repensar as estratégias de ensino oferecidas até então, sendo necessária a bidocência, exercida pelo professor regente e pelo segundo professor de turma.

As autoras destacam que em Santa Catarina, a concepção da bidocência faz-se presente na Resolução nº 112 do Conselho Estadual de Educação, Artigo 4º, Parágrafo 1º (SANTA CATARINA, 2006, site): “O Poder Público e as escolas de iniciativa privada devem disponibilizar na rede regular de ensino, quando necessário”: professor intérprete, professor bilíngüe, instrutor da língua brasileira de sinais, segundo professor em turma, acompanhante terapêutico, técnico na área da saúde, serviço de atendimento educacional (SAEDE), serviço de atendimento especializado (SAESP) e assessoramento sistemático especializado. (SANTA CATARINA, 2006). Ainda de acordo com Resolução nº 112, item IV, o Segundo Professor em turma deve participar “com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos [...] que requeiram dois professores na turma”.

Interpreta-se no documento supracitado a importância de ser realizado e elaborado o planejamento de aula pelos dois profissionais, não sendo diferenciado o papel do professor titular ou do segundo professor. Nessa pesquisa se constatou em diferentes depoimentos que os professores se fazem regentes de toda a turma, sem direcionar um atendimento exclusivo ao aluno com necessidades especiais, sendo que na legislação se priorizam que os dois deverão se responsabilizar em criar estratégias em todas as etapas de ensino e aprendizagem para todos os alunos e conforme o termo utilizado pela Fundação Catarinense de Educação Especial, o segundo professor deve trabalhar com o professor titular, **co-regendo** toda a turma.

Ainda nessa perspectiva, conforme preocupação de alguns participantes deste estudo onde citaram que no ano subsequente os segundos professores não poderiam ser graduados, a SME de Lages publicou a portaria 01/2015 onde tornou público: “as normas e critérios para contratação **Professor (Auxiliar de apoio á Inclusão)** em

caráter temporário para o ano de 2015, determinando o preenchimento das respectivas vagas de acordo com o disposto nesta portaria: a) Magistério concluído e Cursando Educação Especial; b) Magistério concluído e Cursando Licenciatura Plena em Pedagogia; c) Sem habilitação de magistério a partir da 2ª fase de Educação Especial e ou pedagogia e ou Educação Física; d) Magistério Concluído”.

Diante dessa portaria pode se tornar mais difícil instituir o papel da bidocência pelo fato dos segundos professores, aqui denominados auxiliares de apoio à inclusão, não necessariamente possuírem ensino superior completo, poderão passar a conotação de estágio e esses profissionais permanecerem acompanhando exclusivamente os alunos com necessidades especiais e sendo responsabilizados pela educação e desenvolvimento desses educandos. Cabe aqui destacar Beyer (2006) onde interpreta que essa concepção acompanha a história do ensino das crianças com necessidades especiais e que essa falsa ideia de que as crianças são incapazes, ou supostamente não aprendem ou aprendem com limitação, é uma forma velada de não admitir as deficiências do próprio ensino.

A SME de Lages informou que essa medida foi tomada levando em consideração os encargos trabalhistas, pois no município atualmente são necessários 150 segundos professores e com isso os gastos serão reduzidos.

Outro aspecto evidente extraído dos relatos dos professores foi à necessidade de apoio multidisciplinar e trocas de experiências com esses técnicos, onde alguns docentes elencaram a importância de um tratamento paralelo ao aluno que os auxilie em suas práticas diárias e também dos laudos serem mais claros e acessíveis, pois desse modo presumem que terão um trabalho mais direcionado.

Convém considerar que por parte de alguns professores regentes não se sentem aptos a desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos por fatores como o tempo do docente em sala ser de 40 a 45 minutos falando-se especificamente do ensino fundamental, não terem acesso aos laudos de seus alunos e nem tampouco ao real desenvolvimento de seus educandos. Portanto se questiona até que ponto é favorável o professor se limitar a diagnósticos? No artigo intitulado: *Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar*, de Rodrigues, Moreira, Lerner (2012), citam Morales e Batista (2010), onde afirmam que descrever limitações pode ajudar a desenvolver perfis para apoios necessários e personalizados ao mesmo passo que o diagnóstico engendra e rotula concretizando preconceitos ou para justificar diferenças e possibilitar o trabalho diferenciado e cabe lembrar que o aluno de inclusão encontra-se num espaço de muita mobilidade, uma vez

que se encontra sujeito às diferenças de comportamento de cada aluno. Desse modo, os professores continuam atuando de formas particularizadas numa tentativa de fazer a política de inclusão funcionar de fato, porém sem grande sucesso.

Diante dos depoimentos de vários professores, também se fortaleceu a evolução dos alunos na área social e em alguns casos prevalecer à interação social em detrimento de aspectos pedagógicos, fator que também foi evidenciado com poucos resultados nessa pesquisa. Desse modo, cabe destacar o resumo publicado dos resultados da dissertação de Menezes (2013) intitulada *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* A autora descreve que embora a inclusão desse alunado nas escolas regulares seja recente e ainda tenham poucos estudos sobre o tema, não se tem questionamentos que esses alunos devem estar convivendo com outras crianças da mesma faixa etária, no espaço da escola comum. Mesmo que a pesquisa dessa autora retrate apenas dois casos, somente um pequeno recorte da realidade da inclusão de alunos com autismo, acredita-se que algumas constatações possam servir como embasamentos. A primeira delas é que para promover a inclusão de alunos com autismo é necessário que haja projetos pedagógicos definidos e estruturados, tanto envolvendo a Educação Especial como suporte a inclusão, quanto o ensino comum por meio de projetos pedagógicos das unidades de ensino com a participação de todos os envolvidos. Compreende-se que dessa forma, com ações educacionais, a inclusão requer planejamento e definição de objetivos e metas a serem alcançadas em prazos determinados.

A autora destaca outro ponto evidenciado nesse presente estudo, a importância da participação das famílias, que se definam parcerias nas quais os pais ficarão cientes da escolarização nas salas de aula comuns e sob quais condições. Considera-se relevante também o conhecimento e estudos sobre as características específicas dos alunos com TEA, sobretudo as particularidades do aluno com autismo em cada sala de aula comum é imprescindível para que o trabalho de inclusão seja delineado, indo *de* encontro com as queixas de alguns professores nessa pesquisa, onde relataram se sentir despreparados e escolas despreparadas para atuarem com a inclusão de alunos com autismo ou necessidades especiais de uma maneira geral.

A importância de se desenvolver e avaliar estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo é outro ponto a ser considerado por Menezes (2013). Ao passo que os alunos com TEA incluídos em turmas comuns conseguem demonstrar avanços no

âmbito pedagógico e desenvolvimentista, principalmente nas áreas que compõem a tríade do transtorno, pode-se afirmar que as estratégias de ensino utilizadas estarão adequadas às suas reais necessidades educacionais especiais.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se do pressuposto que as representações sociais de um grupo se expressam por meio de comportamento e linguagem, este estudo permitiu acessar depoimentos de professores regentes e segundos professores que atuam com alunos incluídos no ensino regular que apresentam TEA e foi possível atribuir um olhar compreensivo a partir das entrevistas com esses profissionais.

Sabendo-se que o trabalho com representações sociais em educação permite se aproximar das experiências pessoais e conseguir ir além das informações, com foco na subjetividade, ou seja, nas emoções dos professores, foram constatados aspectos práticos, afetivos e cognitivos. Desse modo foram notórias as atribuições que os professores relataram ao autismo de uma maneira geral, contrastando como o aluno é verdadeiramente e cientificamente, cabendo aí o fortalecimento do senso comum, da comunicação em massa e de se enxergar o sujeito além do rótulo de sua deficiência.

No aspecto emocional da maioria dos professores, foram encontrados relatos de descontentamentos sobre a inclusão, muitas vezes detectados discursos em formato de desabafos expressos em decorrência das dificuldades encontradas nas escolas e entre os profissionais, conforme descritas neste estudo, corroborando essa constatação com outro fator que merece destaque, a quantidade de professores afastados do trabalho em decorrência de licença médica, totalizando quatro profissionais, desse modo se reflete a partir desse achado em como se encontra a saúde do professor e na importância de serem abertos espaços de escutas e orientações a esses docentes.

Como avanços ou conquistas no processo de inclusão, emergiram os resultados de: aumento da socialização, interação social, diversidade de brincadeiras e minimização de comportamentos desadaptativos.

Os objetivos geral e específicos desta pesquisa foram alcançados, sobre as representações sociais dos professores acerca do autismo e de seus alunos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) das escolas regulares públicas municipais de Lages SC, sendo constatado que na maioria dos casos essas representações sociais funcionam como dificultadoras para o processo de inclusão escolar desses sujeitos, mesmo sendo explícito por meio dos discursos que os professores modificaram suas representações após suas práticas. Convém ressaltar que

essas dificuldades não foram encontradas somente nos relatos das atuações com alunos que apresentam TEA, mas sim dificuldades generalizadas na prática com todos os alunos com necessidades especiais incluídos no ensino regular.

Os pontos mais frágeis encontrados que dificultaram esse processo foram: grande parte dos professores desconhecerem o papel do segundo professor tornando a educação desse alunado mais individual que grupal, transferência de responsabilidades, os professores aderirem o insucesso da inclusão por falha na formação inicial ou a falta de acesso ao diagnóstico do aluno e não identificação que a socialização está atrelada a aprendizagem e também se percebeu em grande parte dos relatos a ausência de embasamentos teórico-científicos.

Não foram encontrados em todos os casos, mas em sua maioria, os resultados pedagógicos com os alunos que apresentam TEA foram ínfimos ou conforme relatos de alguns docentes que não obtiveram nenhum resultado nessa área, sendo interpretado desse modo que o foco estabelecido pelo professor relacionado à inclusão de alunos com autismo pode ser em aspectos sociais e pressupor o pedagógico mais a anseios e expectativas do que em práticas efetivas. Dos resultados alcançados e relatados foram: reconhecimento de letras, reconhecimento de números e reconhecimento de cores com estabelecimento de relações cor X objeto.

Levando em consideração os processos de *ancoragem e objetivação* já descritos anteriormente, as pessoas e os grupos tentam construir um mundo estável, compreensível e inteligível baseados nas informações armazenadas na memória e no processo de conceituação que transformam as ideias em imagens que possibilitam a compreensão do mundo exterior e a ideia que se fez com os resultados desse estudo é de que alguns professores estão se sentindo “refêns” desse processo inclusivo diante do desconhecido, tornado um discurso comum entre esse grupo de profissionais.

Diante deste exposto, considera-se que por meio dos resultados encontrados foi demonstrado em grande parte dos professores o desconhecimento científico do Transtorno do Espectro do Autismo, onde as falas se centralizavam mais em conhecimentos empíricos propriamente ditos e conseqüentemente dificultando as atuações práticas e responsabilizando outras instâncias pelo insucesso pedagógico desse alunado.

Sabe-se que não existe uma “fórmula mágica” que garantirá o sucesso da inclusão de alunos com TEA, mas como encaminhamento desse estudo, sugere-se a continuidade de pesquisas nessa área, a importância de se instituírem nas estruturas

curriculares de formações iniciais a educação de alunos com necessidades especiais, e o oferecimento de formações continuadas para além dos segundos professores também para os professores regentes.

Cabe mencionar que já foi instituído em parceria com o curso de Psicologia da UNIPLAC o projeto de extensão: *Grupo de Estudos e Reflexões Sobre Transtorno do Espectro do Autismo*, coordenado pela pesquisadora deste estudo, com objetivo de serem estudadas e debatidas estratégias de ensino, foco nas especificidades, desenvolvimento e comportamento dos alunos com TEA, abordagens científicas e trocas de experiências com relatos que deram certo na perspectiva da inclusão, pra que se disseminem resultados positivos, com intuito de aperfeiçoarem as práticas atuais, pois pelo que se constatou atualmente está sendo realizada somente parte do que preconizam as políticas públicas de inclusão, onde as escolas estão garantindo o acesso, mas não a permanência e a educação de qualidade desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. **A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos.** Serviço Social, n. 9, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-IV-TR.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica.** Tradução, Sergio Tolipan; prefácio a edição brasileira, Marta Midoriyoshima. -Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

APA (American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento...et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...et al.) **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – 5 - 5ª ed.** – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo Infantil: Novas Tendências e Perspectivas.** São Paulo, 2007.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Persona Edições, 1977.

BOSA, C.A & CALLIAS, M. **Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens.** Psicologia, Reflexão e Crítica, 2000.

BOSA, C.A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006.

BRITO, Maria Claudia, MISQUIATI, Andréa Regina Nunes (orgs). **Transtornos do espectro do autismo e fonoaudiologia: atualização multiprofissional em saúde e educação.** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CAMARGO, S.P.H; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Dissertação de Mestrado), 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações.** 2ª edição, Curitiba, Ibpx, 2005.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. **Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan.-Mar., 2014

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. Guia prático para pais e profissionais**. 2ª Edição revista e ampliada. Revinter: 2004.

GAZZINELLI, Maria Flávia; REIS, Dener. **Abordagem das imagens**. In: Educação e saúde, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. Atlas São Paulo, 1995

GOLDBERG, K. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de down: Um estudo comparativo**. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GOLDBERG, K., PINHEIRO L.R.S., & BOSA, C.A. **A opção do professor pela área de educação especial e sua visão de um trabalho inclusivo**. Perspectiva, 2005.

KANNER, L. **Affective disturbances of affective contact**. Nervous Child, 1943.

KANNER, Leo. **Autistic disturbance of affective contact**; 1943.

KHOURY, L.P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. 1.004,23 Kb ; PDF

Klein, M. **On early infantile psychosis: The symbiotic and autistic syndromes**. Journal of American Academy of Child Psychiatry, 1965.

KUPFER. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. Campinas: Papirus, 2007.

LÜDKE J.P.R ;SANINI, C.; BOSA, C; **Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores**. (Monografia de especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

MARTINS, Maria Ceriza F. Nogueira. **Humanização das relações assistenciais: a formação do profissional de saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MENDES, E.G. **A Educação Inclusiva e a Universidade Brasileira**, 2006. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOSCOVICI, Fela: **Desenvolvimento Interpessoal**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1985.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978. 291p.

MOSCOVICI, Serge: **Representações sociais – investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OMOTE, S. **Deficiência e não Deficiência**: Recortes do Mesmo Tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, 1996

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação. Interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. 188p.

PERRENOUD, Philippe. **A formação dos professores no século XXI**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1998.

SANTOS M.A; SANTOS M.F.S. **Entre o Familiar e o Estranho: Representações Sociais de Professores sobre o Autismo Infantil**. Universidade Federal de Pernambuco (Dissertação de mestrado) , 2009.

SANTOS, M.P; SILVA, K.R.X.S. **Representações Sociais sobre o “Professor Inclusivo”**: Competências Interpessoais e Políticas de Formação de Professores em Questão, 2008.

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

STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUPLINO, Maryse . **Inclusão Escolar de Alunos com Autismo**. Centro Ann Sullivan do Brasil, 2009.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira, & D. C. de Oliveira. (Eds.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp. 3-25). Goiânia: AB, 1998.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Idade:
2. Sexo:
3. Professor Regente ou Segundo Professor:
4. Especialização:
5. Tempo de atuação profissional:
6. Tempo de experiência com alunos com TEA:

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

7. Nome da escola:
8. Data de Fundação:
9. Localidade:
10. Níveis de ensino oferecidos na escola:
11. Número de alunos na sala de aula:
12. Número de alunos com necessidades especiais na sala:
13. Número de alunos com TEA na sala:

INVESTIGAÇÃO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE ALUNOS COM TEA EM SALA COMUM DO ENSINO REGULAR

14. Quando se fala em autismo, qual é a primeira imagem que lhe vem à mente?
15. Quando se fala em autismo, qual é a primeira palavra que lhe vem à mente?
16. O que é autismo pra você?
17. Qual foi o seu pensamento quando ficou sabendo que seria professor(a) de um aluno com TEA?

18. Como se estabeleceu o primeiro contato o aluno?
19. Como está sua relação professor-aluno atualmente?
20. Desde o início de seu trabalho com o aluno, você identifica nele avanços comportamentais e pedagógicos?
21. Explique como é a tarefa de educar esse aluno
22. Você tem expectativas com seu aluno? Quais?
23. Você encontrou desafios ou dificuldades? Quais?
24. Você teve conquistas com o aluno desde o início de seu trabalho?
25. Pra você, qual é o real papel da escola na perspectiva da inclusão de alunos com TEA.
26. O que você pensa sobre a escola regular para alunos com TEA
27. Como você percebe a interação dos alunos de desenvolvimento típico com os alunos que apresentam TEA?
28. O que você indica hoje como prioridade aos professores que atuam com alunos que apresentam TEA no ensino regular?