

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ROSYMERI BITTENCOURT DOS REIS**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO  
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES - SC**

**LAGES (SC), 2018**

**ROSYMERI BITTENCOURT DOS REIS**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO  
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES – SC**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

**Orientadora:** Prof. Dra. Lurdes Caron

**LAGES (SC), 2018**

### Ficha Catalográfica

	Reis, Rosymeri Bittencourt dos.
R375i	Inclusão escolar de educandos com transtorno do espectro do autismo na educação infantil do município de Lages (SC) / Rosymeri Bittencourt dos Reis. – Lages : Ed. Do autor, 2017. 121 p.:il. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação Orientadora : Lurdes Caron  1.Educação. 2. Educação especial. 3. Autismo. I. Caron, Lurdes



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

*MESTRADO ACADÊMICO*

**Rosymeri Bittencourt dos Reis**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO  
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DO MUNICÍPIO DE LAGES -SC.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos em Educação

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018.

**Prof. Dra. Lurdes Caron**

(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

**Prof. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**  
(Examinadora Titular Externa - PPGE/UNOCHAPECÓ)

**Prof. Dra. Maria Selma Grosch**  
(Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC)

**Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks**  
(Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC)

**Mareli Eliane Graupe**  
Coordenadora PPGE  
Portaria nº 004/2017

**Lurdes Caron**  
Coordenadora Adjunta PPGE  
Portaria nº 004/2017

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade concedeu-me saúde, tranquilidade e persistência para conclusão desta dissertação.

Ao meu esposo, parceiro e conselheiro, pelo apoio e compreensão em todos os momentos de desespero e de felicidade.

A minha mãe, pelas orações, pelas palavras de carinho e incentivo em todas as situações de angústia nas quais me deparei na caminhada do Mestrado.

Ao meu filho Henry, que mesmo sentindo minha falta compreendeu minhas ausências.

À estimada orientadora, Profa. Dra. Lurdes Caron, por seu comprometimento, seus conhecimentos e a confiança depositada em mim.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação, pelos conhecimentos, questionamentos e reflexões instigadas em sala de aula com a intenção de adentrarmos no mundo da pesquisa.

Aos colegas do curso de Mestrado, apesar do pouco tempo em que estivemos juntos, aprendemos a respeitá-los e admirá-los.

À prefeitura do Município de Lages, pela licença remunerada para cursar o Mestrado em Educação, possibilitando tranquilidade na realização deste trabalho.

À Secretaria de Educação do Município de Lages, por autorizar a realização das entrevistas com os professores e gestoras.

Às professoras regentes, de apoio à inclusão e gestoras, pela aceitação em participar das entrevistas.

Às Profas. Dra. Maria Selma Grosch, Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski e Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks, que aceitaram fazer parte desta banca, colaborando com suas considerações pertinentes no processo de qualificação e por colaborarem até a finalização deste estudo.

## RESUMO

Na sociedade e na escola existem pessoas com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. A inclusão na perspectiva trazida pelas legislações das últimas décadas implica em ações práticas por parte da escola e da sociedade. Para facilitar a inclusão, na sua dinamicidade, a escola estabelece ações que permitem relações de normalidade para esses educandos e sua aprendizagem. A inclusão consiste em um processo bilateral, que busca conjuntamente com a sociedade a equiparação de oportunidades para todos os cidadãos, proporcionando igualdade de direitos, respeitando as diversidades e as diferenças. No ensino regular, a inclusão de educandos com autismo concebe um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreendê-los em seu desenvolvimento, possibilidades, atitudes e modo de perceber o mundo que os cerca. A escola, ao proporcionar a esses educandos aprendizagens significativas, investirá em suas potencialidades e singularidades, compreendendo-os como seres que aprendem, pensam e se desenvolvem em um grupo social. A pesquisa teve como objetivo geral: Analisar como ocorre a inclusão escolar na educação infantil de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no município de Lages e, como objetivos específicos: a) Descrever conhecimentos e saberes sobre inclusão escolar, educação infantil e a história do TEA; b) Verificar, por meio de entrevistas, como acontece a inclusão de educandos com TEA na Educação Infantil do município de Lages e, c) Identificar as concepções das professoras regentes, das professoras de apoio à inclusão e das gestoras escolares sobre a inclusão de educandos com TEA. Assim, para realizar esta pesquisa partimos do problema: Como ocorre a inclusão escolar de educandos com TEA na Educação Infantil do município de Lages - SC? A pesquisa é de abordagem qualitativa. A metodologia contou com pesquisa em fontes bibliográficas com autores que refletem sobre o tema em questão, tais como: Chiote (2015), Cruz (2014), Mantoan (2004), Orrú (2009; 2012; 2016), Moraes e Galiazzi (2014) e outros e, com pesquisa em fontes documentais, como: a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e outras legislações brasileiras que garantem a todas as pessoas o direito à educação e ao acesso escolar. Foram consultadas a Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.143/ 2015. O estudo contou com pesquisa empírica, realizada por meio de entrevista semiestruturada com quatro professoras regentes, quatro professoras de apoio à inclusão que, em suas turmas, tenham educandos com Espectro do Autismo e quatro gestoras escolares. A pesquisa colaborou para nossa formação continuada e, esperamos contribuir na formação de professores e com a inclusão de educandos com TEA no ensino regular, para que todos possam exercer sua cidadania.

**Palavras-Chave:** Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão Escolar. Educação Infantil.

## ABSTRACT

In society and at school there are people with Disabilities, Global Developmental Disorders and High Abilities/Giftedness. Inclusion in the perspective brought by the legislation of the last decades implies practical actions by the school and society. To facilitate inclusion, in its dynamicity, the school establishes actions that allow relations of normality for these learners and their learning. Inclusion consists of a bilateral process, which seeks jointly with society to equalize opportunities for all citizens, providing equal rights while respecting diversity and differences. In regular education, the inclusion of learners with autism conceives a field under construction marked by different ways of understanding them in their development, possibilities, attitudes and way of perceiving the world around them. By providing these learners with meaningful learning, the school will invest in its potentialities and singularities, understanding them as beings that learn, think and develop in a social group. The objective of the research was to analyze how school inclusion in the education of children with Autism Spectrum Disorder (TEA) in the municipality of Lages occurs and, as specific objectives: a) To describe knowledge and knowledge about school inclusion, the history of TEA; b) To verify, by means of interviews, how the inclusion of students with ASD in Early Childhood Education in the city of Lages and, c) Identify the conceptions of the regent teachers, teachers of support to inclusion and school managers on the inclusion of learners with TEA. Thus, to carry out this research we start from the problem: How does the school inclusion of educandos with TEA in the Infantile Education of the municipality of Lages-SC occur? The research is qualitative approach. The methodology included research on bibliographical sources with authors who reflect on the theme in question, such as: Chiote (2015), Cruz (2014), Mantoan (2004), Orrú (2009; 2012; 2016), Moraes and Galiazzi (2014) and others, with research on documentary sources, such as: the Federal Constitution of Brazil of 1988, the Law on the Guidelines and Bases of National Education, and other Brazilian laws guaranteeing all people the right to education and school access. Law n°. 12,764/12, which established the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder and the Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities, n° 13,143/2015, was consulted. The study consisted of empirical research, conducted through a semistructured interview with four female teachers, four female support teachers who included students with Autism Spectrum and four school administrators. The research collaborated for our continuing education and we hope to contribute to the training of teachers and the inclusion of students with TEA in regular education, so that everyone can exercise their citizenship.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. School Inclusion. Child Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	Artigo
CEIMs	Centros de Educação Infantil Municipal
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde
Dra.	Doutora
Dr.	Doutor
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
G1	Gestora Escolar 1
G2	Gestora Escolar 2
G3	Gestora Escolar 3
G4	Gestora Escolar 4
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
Nº	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	Página
PA1	Professora de Apoio à Inclusão 1
PA2	Professora de Apoio à Inclusão 2
PA3	Professora de Apoio à Inclusão 3
PA4	Professora de Apoio à Inclusão 4
Profa.	Professora
Prof.	Professor
PI	Piauí
PR1	Professora Regente 1
PR2	Professora Regente 2

PR3	Professora Regente 3
PR4	Professora Regente 4
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SA	Síndrome de Asperger
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Séc.	Século
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lages
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1: Descritores do tema proposto, autores e obras SCIELO .....</b>	<b>42</b>
<b>Quadro 2: Descritores do tema proposto, autores e obras UFSM .....</b>	<b>42</b>
<b>Quadro 3: Descritores do tema proposto, autores e obras ANPED.....</b>	<b>43</b>

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>18</b>
1.1 ORIGEM E HISTÓRIA .....	18
1.2 LEGISLAÇÃO PARA INCLUSÃO ESCOLAR.....	26
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL .....	29
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PERCURSO DA PESQUISA: METODOLOGIA.....</b>	<b>35</b>
2.1 PERCURSO DA METODOLOGIA .....	36
2.2 ESTADO DA QUESTÃO .....	39
<b>3 O PERFIL, A VEZ E A VOZ DAS PESSOAS ENTREVISTADAS .....</b>	<b>44</b>
3.1 A VOZ DAS PROFESSORAS REGENTES .....	45
<b>3.1.1 Concepção de Professoras Regentes sobre a Educação Inclusiva.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1.2 Pensamento de Professoras Regentes sobre o Transtorno do Espectro do Autismo .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1.3 Avanços Destacados por Professoras Regentes sobre a Aprendizagem de Educandos com Autismo.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1.4 Professoras Regentes Falam Sobre Integração ou Inclusão de Educandos com Autismo na Escola .....</b>	<b>59</b>
3.2 A VOZ DAS PROFESSORAS DE APOIO À INCLUSÃO.....	63
<b>3.2.1 Concepção de Professoras de Apoio à Inclusão sobre Educação Inclusiva .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.2 Pensamento de Professoras de Apoio à Inclusão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.3 Avanços Destacados por Professoras de Apoio à Inclusão sobre a Aprendizagem de Educandos com Autismo.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2.4 Professoras de Apoio à Inclusão Falam Sobre Integração ou Inclusão de Educandos com Autismo na Escola .....</b>	<b>77</b>
3.3 A VOZ DAS GESTORAS ESCOLARES .....	83
<b>3.3.1 Concepção de Gestoras Escolares sobre Educação Inclusiva.....</b>	<b>83</b>
<b>3.3.2 Gestoras Escolares e a Inclusão de Educandos com Autismo .....</b>	<b>90</b>
<b>3.3.3 Gestoras Escolares e Ações da Escola para a Inclusão dos Educandos com Autismo .....</b>	<b>94</b>
<b>3.3.4 Gestoras Escolares, a Escola e a Inclusão de Educandos com Autismo no Ensino Regular .....</b>	<b>98</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE 1 - IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE – PROFESSORA REGENTE E PROFESSORA DE APOIO À INCLUSÃO .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORA REGENTE E PROFESSORA DE APOIO À INCLUSÃO .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE 3 - IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE – GESTORA ESCOLAR..</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORA ESCOLAR.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ..</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO 3 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....</b>	<b>121</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão de educandos com deficiência no ensino regular passa a ser um campo em construção porque, por muitos anos, os mesmos frequentavam somente a escola especial. Essa perspectiva de educação, ou seja, a educação inclusiva gerou mudanças de paradigmas, com diferentes visões de ser humano, de sociedade e de mundo.

Até a década de 1950, no Brasil, praticamente não havia referenciais sobre Educação Especial. Foi a partir de 1970 que a Educação Especial passou a ser discutida, neste País, no âmbito das políticas públicas, recebendo, assim, atenção do Estado, da Sociedade e da Escola.

Em 1989, com a promulgação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro do mesmo ano, todas as escolas deveriam oferecer matrícula aos educandos “portadores de deficiência” (BRASIL, 1989).

Os debates acerca da inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) estão presentes no cotidiano das escolas, no campo das políticas públicas e nas pesquisas acadêmicas.

A inclusão de educandos com autismo, no ensino regular, desde a Educação Infantil é de suma relevância para a estimulação dos mesmos, proporcionando seu desenvolvimento em todas as áreas. A matrícula de educandos com autismo na rede regular de ensino, ou seja, a inclusão destes em uma sala de aula está vinculada à garantia, ao acesso e permanência em um ensino de qualidade que possa suprir suas necessidades específicas.

Esta pesquisa tem como tema: Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil do município de Lages - SC. A dissertação está de acordo com a proposta da Linha I, do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC): Políticas e Processos Formativos em Educação.

A pesquisa tem a ver com meu interesse pessoal e prática na educação. Nasci em Santa Maria (RS) no dia quinze de maio de mil novecentos e setenta e um. Sou de uma família de seis pessoas: meu pai, minha mãe, dois irmãos e uma irmã, sendo eu a caçula. Minha infância foi tranquila e lembro-me da minha irmã cuidando de mim e dos meus irmãos enquanto nossos pais trabalhavam.

Fiz o Ensino Fundamental I na Escola Municipal Alfredo Winderlich, situada no bairro Vila Santos da cidade onde morávamos. Após o término dessa etapa, passei a

frequentar o Fundamental II na Escola Estadual Irmão José Otão, do bairro Medianeira, distante do local onde residíamos.

Desde criança sonhava em ser professora, então me inscrevi para cursar o Magistério em uma escola estadual na mesma cidade. Em mil novecentos e oitenta e oito, durante o período que frequentava o curso de Magistério, trabalhei por um ano em uma escola de Educação Infantil, com a turma de berçário. Ao término do referido Curso, fiz vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e fui aprovada.

No mesmo ano, casei-me e nos mudamos para a Bahia, não efetivando, portanto, minha matrícula na Universidade. Na Bahia, trabalhei com turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental I, como alfabetizadora, momento em que tive a certeza da minha opção profissional.

Ao voltar para Santa Maria, trabalhei em um Centro de Educação Infantil com uma turma de pré-escola por um ano. No ano de dois mil e quatro, mudei-me com a família para Lages-SC, onde me graduei em Pedagogia, com Habilitação em Educação Infantil, Séries Iniciais, Jovens e Adultos.

Esta foi uma nova conquista profissional para o embasamento da minha prática pedagógica. Foram quatro anos de muito esforço e dedicação, pois quando fazemos escolhas, devemos priorizá-las. Durante o sétimo semestre da faculdade, fiz a Pós-graduação em Prática Escolar Numa Visão Psicopedagógica.

No ano de dois mil e seis, comecei a trabalhar no Sistema Municipal de Lages, na Educação Infantil, com maternal e pré-escola e, nos anos iniciais, com Terceiro e Quinto Ano. Assim, passaram-se seis anos de trabalho como professora contratada, tempo esse que me angustiava, principalmente no final de cada ano letivo, pois, sabia que por melhor que fosse a prática pedagógica, isso não garantia minha permanência no Sistema Municipal de Educação de Lages para o ano seguinte.

No final do ano de dois mil e onze, prestei concurso público no Município de Lages e me efetivei na Educação Infantil, permanecendo na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Professora Madalena Miranda Largura, trabalhando com a pré-escola, onde já estava há um ano. Segui trabalhando nessa escola por três anos.

Durante o período em que trabalhei com uma turma de Terceiro Ano, tive um estudante com deficiência intelectual e com muitas limitações no que se refere à aprendizagem, com poucos conhecimentos prévios.

Nesse ano, por muitos momentos me senti incapaz, impotente por não possibilitar uma aprendizagem significativa a ele, o que me deixava muito angustiada. Na Graduação de

Pedagogia não tive nenhuma disciplina que contemplasse a Educação Especial. Por esse motivo, no ano de dois mil e dez, busquei a Graduação em Licenciatura em Educação Especial na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), curso que me permitiu muito aprendizado, reflexões e questionamentos.

Em dois mil e quatorze, recebi o convite da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) para trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na EMEB Professor Antonio Joaquim Henriques.

Ao trabalhar na SRM com o AEE por dois anos, pude constatar, por meio do uso de recursos variados, dinâmicas diversificadas, dos meus conhecimentos prévios e das observações realizadas por mim, que é possível fazer a diferença junto aos educandos com deficiência.

Por acreditar que a educação não pode ser somente inclusiva, mas necessita ser de qualidade, continuei participando de cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), aperfeiçoamentos oferecidos pela SMEL, pela Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outros órgãos que trabalham com a inclusão de educandos na escola e na vida social.

A educação inclusiva é desafiadora, instigante e foi por meio dela que passei a entender e a ter outro olhar sobre as diferenças, principalmente, a acreditar nas possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência.

A inclusão de educandos com TEA no ensino regular concebe um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreendê-los em seu desenvolvimento, possibilidades, atitudes e modo de perceber o mundo que os cerca.

Torna-se fundamental proporcionar a esses educandos aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades e singularidades, compreendendo-os como seres que aprendem, pensam e se desenvolvem em um grupo social. Assim, o objeto de estudo desta pesquisa está focado em analisar como ocorre a inclusão escolar de educandos com TEA na Educação Infantil do município de Lages – SC?

Para o desenvolvimento deste trabalho, definimos a metodologia e delineamos conceitos pertinentes à pesquisa. A pesquisa é de abordagem qualitativa e a metodologia contou com pesquisa em fontes bibliográficas de autores que refletem o tema em questão. Entre outros, destacam-se: Chiote (2015), Cruz (2014), Mantoan (2004), Orrú (2009; 2012; 2016) e, Moraes e Galiuzzi (2014), que tratam da Análise Textual Discursiva.

Efetuamos pesquisa em fontes documentais, a exemplo da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9495/96 (BRASIL, 1996) e outras legislações brasileiras que garantem às pessoas o direito à educação e ao acesso escolar. A Lei nº.12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.143/ 2015 (BRASIL, 2015). O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o nº 68111417.3.0000.5368, no dia 19 de maio de 2017.

O estudo trabalhou com pesquisa empírica realizada em quatro Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), distintos. Para a pesquisa de campo foi realizada entrevista semiestruturada com quatro professoras regentes, quatro professoras de apoio à inclusão que, em suas turmas, tenham educandos com Transtorno Espectro do Autismo e com quatro gestoras escolares. Para cada entrevistada foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE. Após consentimento, as entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente devolvidas as entrevistadas para revisão e, com data marcada, devolução à pesquisadora.

Por questão de ética na pesquisa, os nomes das professoras e gestoras entrevistadas não foram revelados, sendo identificados por siglas. O critério adotado para a escolha das entrevistadas se deu porque somente nas turmas das entrevistadas há educandos com Autismo. O município de Lages tem setenta e oito (78) CEIMs. Destes, sete (7) têm educandos com TEA matriculados.

A opção por estas escolas se deve ao fato de que as mesmas estão localizadas em bairros próximos à residência da pesquisadora, isto, por não ter bolsa para custeio das despesas inerentes à pesquisa. Para realizar a pesquisa, partimos do problema: Como ocorre a inclusão escolar de educandos com TEA na Educação Infantil do município de Lages - SC? Por objetivo geral, buscamos analisar como ocorre a inclusão escolar na Educação Infantil de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Lages e, os objetivos específicos foram: descrever conhecimentos e saberes sobre inclusão escolar, Educação Infantil e a história do TEA; verificar, por meio de entrevistas, como acontece a inclusão de educandos com TEA na Educação Infantil do município de Lages e identificar as concepções das professoras regentes, das professoras de apoio à inclusão e das gestoras escolares sobre a inclusão de educandos com TEA.

Este trabalho tem como premissa o compromisso científico e metodológico com os conceitos que embasam o objeto de estudo desta pesquisa. Para responder a questão, inicial da

pesquisa trabalhamos com uma revisão literária e bibliográfica sobre a aprendizagem dos educandos com autismo, a história e a origem do Transtorno do Espectro do Autismo e as suas principais características.

A dissertação está organizada em três capítulos, considerações iniciais e finais, as Referências, Apêndices e Anexos. Nas Considerações Iniciais, delineamos o contexto do estudo, a problemática envolvida, os objetivos e aspectos gerais relacionados à pesquisa e trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora.

No primeiro capítulo, intitulado **Aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil: aspectos históricos e conceituais**, explanamos sobre a aprendizagem das crianças com TEA. Apresentamos algumas legislações que favorecem a inclusão escolar dos educandos com Autismo e um breve histórico da Educação Infantil e questões pertinentes a esse nível educacional.

No segundo, descrevemos o Percurso Metodológico da pesquisa e nele incluímos o Estado da Questão embasado nos descritores referentes ao projeto de pesquisa e que orientam essa dissertação, a saber: Transtorno do Espectro do Autismo, Inclusão Escolar e Educação Infantil. Os estudos referidos estão no Estado da Questão, no item 2.2, foram publicados em bibliotecas digitais de instituições acadêmico-científicas relacionadas à pesquisa acadêmica.

No terceiro capítulo, apresentamos o Perfil das pessoas entrevistadas e a análise dos dados coletados a partir das respostas às perguntas feitas durante as entrevistas semiestruturadas. Essa análise foi elaborada por meio das reflexões pessoais e com a ajuda de autores que tratam de questões inerentes aos temas que afloraram nas respostas das entrevistadas. Por último, escrevemos as Considerações Finais, com os resultados da pesquisa sobre a inclusão escolar de educandos com TEA na Educação Infantil do município de Lages.

Esperamos com o presente estudo contribuir para a própria formação continuada e a dos professores atuantes no município de Lages, bem como para a inclusão de educandos com TEA no ensino regular para que todos exerçam, de fato, sua cidadania. Na sequência deste texto dissertativo, discorreremos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil, bem como os aspectos históricos e conceituais necessários às discussões aqui encetadas.

# **1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS**

Este capítulo descreve aspectos históricos e conceituais do Transtorno do Espectro do Autismo e suas principais características, bem como reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos com deficiência por meio da interação com seus pares, no ensino regular, na construção de conhecimentos e saberes.

Descreve também a história da Educação Especial Brasileira e as políticas públicas que, no decorrer dos anos, foram sendo caracterizadas por variações significativas. Apresentamos neste capítulo um breve histórico da Educação Infantil e questões pertinentes a esse nível educacional.

## **1.1 ORIGEM E HISTÓRIA**

A palavra autismo originou-se do grego *autós*, que tem como sinônimo “de si mesmo”. Segundo Cunha (2009, p. 20), o termo autismo “[...] foi empregado pela primeira vez pelo suíço Bleuler em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia”. O autismo é uma síndrome que aparece já no nascimento da criança e pode ser diagnosticada antes dos trinta meses de idade.

A origem das primeiras pesquisas que tratam sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, tomando como base os estudos de Orrú (2012), foram realizadas pelo Psiquiatra Austríaco Léo Kanner em 1940. Este se dedicou à pesquisa e estudo de um grupo de onze crianças que apresentavam características fora dos parâmetros da normalidade.

Por meio do referido estudo, Kanner observou que tais crianças apresentavam incapacidade de estabelecer relações com outras pessoas e com os objetos. A maioria das crianças apresentava atraso na aquisição de aprendizagens e no uso da linguagem, sendo comum entre elas a ecolalia<sup>1</sup>. Seus comportamentos eram salientados por atos repetitivos e estereotipados.

Kanner, em 1943, a partir de novos estudos observou nas crianças um isolamento extremo desde os primeiros anos de vida, um afastamento da realidade com predominância no mundo interior. Em geral, não respondiam a nenhum estímulo externo, apresentando um quadro de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, “[...] por entender, não se tratar de uma

---

<sup>1</sup> Repetição de frases, palavras ou partes de palavras.

doença independente, e sim, de mais um dos sintomas da esquizofrenia” (ORRÚ, 2012, p. 18).

Depois de diversas revisões em seus estudos, Kanner, em 1943, passou a denominar Autismo Infantil Precoce, por perceber as dificuldades dessas crianças em “[...] manter o contato com outras pessoas de forma afetiva e recíproca, pelo desejo em manusear coisas e objetos, por uma rotina rígida e por apresentarem alterações e ausência de linguagem” (ORRÚ, 2012, p. 20).

As crianças descritas com Autismo possuíam quadros clínicos semelhantes entre si. No entanto, em seus estudos realizados em Berlim, Kanner “[...] considerava esses quadros raros, pois essas crianças apresentavam uma incapacidade de relacionar-se com pessoas e situações, desde o início da vida” (AMY, 2001, p. 250).

Cabe ressaltar da reflexão de Kanner, nos estudos de 1943, que,

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 (AMY, 2001, p. 250).

Pelo estudo realizado, observa-se que, geralmente, educandos com Autismo não fazem uso da linguagem convencional, expressando-se gestualmente ou buscam, por meio de outras pessoas, formas de se comunicar para conseguirem o que desejam. Nesse caso, a escola, portanto em um ambiente educativo, pode viabilizar a esses educandos estímulos verbais de comunicação.

Para educandos com Transtorno do Espectro do Autismo, a “[...] comunicação também é prejudicada pela incompreensão da intenção das perguntas e das ações” (SILVA, 2012, p. 27). No ambiente escolar, com o educador e seus pares, o educando com Autismo terá a possibilidade de vivenciar momentos de aprendizagens que permitem o desenvolvimento da comunicação.

O desenvolvimento da fala do educando com TEA constitui um meio de sensibilização do mesmo. A fala, desse modo, poderá ser uma excelente forma de comunicação dele com os demais educandos.

Na escola, a sensibilidade e a compreensão do educador com o educando com TEA possibilita que este desenvolva relações afetivas que se estendem para o campo do respeito e da admiração.

Em 1980, o TEA foi retirado da categoria de psicose, passando a fazer parte dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e, em 1994, mudou-se o termo, de “Globais” para “Invasivo” (OMS, 2007).

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (CID-10)<sup>2</sup> e o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV)<sup>3</sup> são os principais manuais de diagnósticos que fazem referência ao Autismo. No CID-10, o Autismo é assinalado como um Transtorno Global do Desenvolvimento e, no DSM-IV, como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), (OMS, 2007).

Baseando-se no CID-10, o Autismo pertence ao grupo denominado TGD, com características principais como: desenvolvimento anormal manifestado antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada uma das tríades: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo (OMS, 2007).

No DSM-IV, o Autismo faz parte do grupo denominado TID que, além da perturbação citada, é apresentado por meio das seguintes características: a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório restrito de atividades e interesses (OMS, 2007).

Essa categoria engloba Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global de Desenvolvimento sem outra especificação (Autismo clássico), (OMS, 2007).

Importante lembrar que o DSM-V, publicado em 18 de maio de 2013, é a mais recente edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (OMS, 2014).

A escola como meio sociocultural essencial à constituição dos sujeitos, adequando-se às necessidades e interesses dos educandos com Autismo, investindo nas relações interpessoais e nas trocas mediatizadas pelos seus pares, poderá desenvolver tanto nesses educandos quanto nos demais valores como: respeito, cooperação e solidariedade.

Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 117),

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, sem distinção, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real” (Grifo do autor).

<sup>2</sup> CID 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (conhecida também com Classificação Internacional de Doenças).

<sup>3</sup> DSM IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Publicado no ano de 1994 elaborado pelos psiquiatras da Associação de Psiquiatria Norte-americana.

A interação social pode ser o fio condutor para o desenvolvimento das capacidades dos educandos com TEA. A escola poderá trabalhar numa perspectiva inclusiva, respeitando os ritmos de aprendizagem e as limitações de cada educando com Autismo, patrocinando possibilidades de experiências socializadoras.

De acordo com Cruz (2014, p. 59),

No convívio social, o ser humano entra em contato com mediadores externos e processos de interações nos quais transforma o outro e é transformado por ele dialeticamente, conhecendo e significando o mundo por fatores de desenvolvimento que ocorrem por meio do movimento estabelecido nas relações sociais (CRUZ, 2014, p. 59).

A Educação Inclusiva perpassa pelo modo como as pessoas concebem as diferenças. Segundo Carvalho (2005, p. 225), “[...] a forma de apreensão da diferença, repercute na construção da identidade do aluno, sendo importante considerar o que é próprio da escolarização e o que é peculiar às pessoas”.

Neste mesmo sentido, Chiote (2015, p. 20) reflete que “[...] a inclusão escolar possibilita à criança com autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade”, o que por vezes não acontece em outros espaços pelos quais o educando circula. Também, frequentemente esses educandos priorizam um atendimento individual, devido à inabilidade de interagir com outras pessoas, característica essa das pessoas com Autismo.

O educando com Autismo necessita de um ambiente que transmita e ofereça segurança, afeto e compreensão. A escola pode proporcionar momentos nos quais os educandos desenvolvam sua comunicação, habilidades e potencialidades. Para isso, o desafio está na necessidade de formação de professores.

Segundo Orrú (2016),

A frase “não estamos preparados” não cabe como justificativa para que a comunidade escolar não se debruce em estudos e pesquisas para a construção de estratégias e metodologias que alcancem seus alunos, cuja a diferença é mais saliente do que os demais (ORRÚ, 2016, p. 34) (Grifo do autor).

Seguindo o pensamento de Pletsch e Lima (2014, p. 14), “A escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem”.

As atividades escolares poderão contemplar o desenvolvimento de habilidades sociais e de autonomia do educando com Autismo, privilegiando tarefas de menor complexidade e,

assim, após o educando com TEA ter domínio de alguns conhecimentos, gradativamente, serem-lhe apresentadas tarefas mais complexas.

Para Cunha (2009, p. 59), “[...] ainda que o estudante não aprenda perfeitamente o que se busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos”. O autor complementa que mesmo havendo mais erros do que conquistas, o trabalho não será em vão. Salienta, também, que o afeto é importante na dinâmica e na superação das dificuldades.

Para que aconteça aprendizagem significativa dos educandos com Autismo, o diagnóstico precoce e a intervenção são de suma importância, bem como o contexto familiar. Cabe salientar que o diagnóstico, por vezes, pode trazer fatores negativos como fixar rótulos e exclusão, principalmente, quando o professor toma a deficiência como sinônimo de incapacidade ou de limites, no sentido de não ter avanços.

Cunha (2009, p. 101) reflete que o professor tem um importante papel na inclusão de educandos com TEA, uma vez que:

É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. [...] Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em esforços e sonhos (CUNHA, 2009, p. 101).

Compreender os educandos com TEA exige uma visão global do sujeito, podendo vê-lo além do comprometimento e da deficiência, investindo em suas potencialidades.

Cruz (2014, p. 35) ressalta que “O trabalho educativo com alunos especiais exige, também, profissionais preparados para enxergar e compreender o sujeito além de suas limitações e comprometimentos e que apostem nas possibilidades dele”.

O trabalho educativo para ser inclusivo necessita do apoio de todos os envolvidos na escola (professores, orientadores, gestoras, atendentes administrativos, serviços gerais e família), pois tem como premissa o respeito às diferenças.

O professor não poderá realizar a inclusão de modo individual, particular, sendo que esse desempenho dependerá do contexto em que está inserido, necessitando do apoio de todos os envolvidos no processo educacional, pois todos os educandos fazem parte da escola e não somente dos professores da turma na qual estejam inseridos.

As crianças com Autismo apresentam estereotípias gestuais, não aceitando mudanças em seu ambiente físico, dando evidências de uma memória exime. A dificuldade de comunicação, as estereotípias e a não aceitação de mudanças são algumas das características

das pessoas com Autismo. É importante situar, no entanto, que essas características não são as mesmas para todas as pessoas com autismo, pois cada sujeito tem especificidades próprias e sua individualidade.

Para Silva (2012, p. 21), a dificuldade de socialização do educando com TEA é a base da tríade de sintomas do funcionamento autístico. Por meio de estudos, podemos compreender que a base da tríade do autismo que o autor refere é a inabilidade de interação, ou seja, dificuldades para estabelecer relações sociais.

Sabemos que a vida da criança se inicia pelas relações de socialização entre ela e os indivíduos que a cercam. Enquanto ela depende do outro para suprir suas necessidades, vai criando vínculos e relações afetivas.

De acordo com Chiote (2015),

No encontro entre sujeitos, somos afetados e afetamos quem encontramos, o que constitui o modo como nos relacionamos com cada sujeito e a maneira como os sentidos são atribuídos e compartilhados. É na relação com o outro que a criança com Autismo e o professor se constituem mutuamente (CHIOTE, 2015, p. 50).

Nessa relação, a emoção tem papel fundamental para o desenvolvimento do ser, sendo que o psíquico da criança se desenvolve por meio das interações entre as pessoas e o meio social. As relações sociais para as pessoas com Autismo são de difícil compreensão, por não entenderem as regras sociais.

A inaptidão que as pessoas com Autismo têm em entender o que as outras pessoas falam, sentem e reagem dificulta as relações com seus pares, desse modo, elas não conseguem expor seus sentimentos e ideias.

Baptista e Bosa afirmam que,

Muitas vezes ausência de respostas das crianças deve-se à falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital. A contínua falta de compreensão do que se passa ao redor, aliada à escassa oportunidade de interagir com crianças “normais” é que conduziria ao isolamento, criando, assim, um círculo vicioso (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 32).

O ser humano, primeiramente, é um ser social e desde a tenra idade busca fazer amigos, dividir momentos e experiências, aprendendo a ter regras e a seguir costumes da sociedade em que vive. A comunicação e a linguagem deficitárias são partes integrantes dos sintomas do funcionamento autístico.

Ainda com relação à comunicação, Baptista e Bosa (2002) ressaltam que o modo pelo qual pessoas com autismo transmitem suas necessidades não permite que as mesmas sejam prontamente entendidas caso consideremos a comunicação convencional como padrão. Portanto, o professor ou outra pessoa que está em contato com o educando com TEA poderá identificar essa dificuldade e, sem preconceito, respeitar o esforço que a criança com Autismo faz para ser compreendido, usando de outros recursos para se fazer entender.

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento são notáveis em pessoas com TEA, porque o comportamento de educandos com essa síndrome muitas vezes é manifestado por meio da adesão inflexível a rotinas e rituais específicos.

Segundo Orrú (2009, p. 39),

Relatos de pais e profissionais que convivem com pessoas com autistas evidenciam a anormalidade de respostas a estímulos verbais e não-verbais, a falta de verbalização e mímica, a resistência ao diálogo, a indiferença aos estímulos sensoriais ou hipersensibilidade e a caracterização típica e bizarra, relacionadas às reações a som e paladar.

A pessoa com TEA, no domínio da comunicação oral, apresenta modelos incomuns, fazendo uso de uma linguagem repetitiva e estereotipada.

A essa linguagem repetitiva, reiteramos, dá-se o nome de ecolalia, fenômeno constante que se evidencia como uma alteração na linguagem. Sendo assim, a pessoa com Autismo não consegue desenvolver um diálogo fluente.

A ecolalia se classifica como imediata e mediata. A imediata tem como característica a repetição da fala de outra pessoa imediatamente após a fala modelo. Já na ecolalia mediata, a criança com TEA demora certo período para repetir o que ouviu.

Baptista e Bosa (2002) entendem que a ecolalia poderá ser uma manifestação da linguagem das pessoas com Autismo, podendo ser um meio através do qual ela expressa seus desejos, necessidades e sentimentos. É de suma importância, então, contextualizar essa exteriorização comunicativa, conferindo-lhe um significado. Via de regra, os educandos com TEA possuem dificuldades na coordenação motora devido aos contínuos movimentos estereotipados que normalmente envolvem as mãos e os braços geralmente movimentados frente aos olhos ou batendo palmas.

A inclusão é uma ação que vem ganhando espaços em diferentes segmentos da sociedade, num processo permanente de debates sobre as questões práticas e pedagógicas visando a formação de professores para que estes sintam-se capazes de responder às tarefas decorrentes do processo de inclusão.

Apesar das dificuldades com as quais os educandos com Autismo se deparam no ambiente escolar, é primordial que eles se façam presentes em todos os sentidos - na escola, em eventos na sociedade, exercendo a sua cidadania.

Rego (2007, p. 60) conclui que “[...] o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”.

Como foi mencionado, o Transtorno de Asperger faz parte do DSM-IV e CID-10.

Em 1944, o médico pediatra de Viena, Hans Asperger, descreveu a Síndrome de Asperger (SA). A princípio, em seus estudos, Hans nomeou a síndrome como uma psicopatia autística (OMS, 2007).

Segundo o CID-10,

A síndrome de Asperger é um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de retardo ou deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta. Este transtorno também é conhecido como psicopatia autística ou transtorno esquizóide da infância (OMS, 2007, CID 102000, p. 369).

Por alguns anos, a Síndrome de Asperger foi entendida como um distúrbio de personalidade caracterizada, principalmente, por uma alteração de contado social. Essa síndrome raramente acomete meninas, sendo a proporção de 9 meninos para cada menina acometida.

Atualmente, esse transtorno tem como características as dificuldades de relacionamento interpessoal e comportamento “autístico”, contudo, a pessoa com Asperger tem um bom nível cognitivo, sendo, por vezes, confundidas com pessoas superdotadas por apreenderem, muito cedo, tarefas como: ler, jogar xadrez, usar computadores, decorar livros inteiros etc.

A Síndrome de Asperger é constantemente confundida com o autismo clássico, apesar de apresentar as manifestações que mencionamos no TEA, entretanto, com a distinção de que a inteligência, via de regra, é resguardada ou apenas levemente afetada, sem atraso significativo no desenvolvimento da elocução.

A pessoa com Asperger geralmente tem boa habilidade linguística com alterações óbvias da prosódia. Tem dificuldade para entender metáforas, duplo sentido, faz entendimento

literal das palavras. A inaptidão para a socialização pode se manifestar com intensidade no contexto escolar, bem como são comuns atrasos motores ou falta de agilidade motora.

Nas interações com seus pares, os educandos com TEA ou com SA poderão desenvolver as funções mentais superiores, como: memória, sensação, percepção, atenção, linguagem, pensamento e emoção.

A escola se constitui espaço social para todos os sujeitos terem acesso e construir conhecimentos, pois, na troca de experiências, nas vivências com o outro, o sujeito se constrói, aprende a ser humano.

## 1.2 LEGISLAÇÃO PARA INCLUSÃO ESCOLAR

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, define a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96; no Capítulo V, trata da educação especial, reafirmando o princípio constitucional do atendimento na rede regular de ensino. No Art. 59, determina o papel dos sistemas de ensino na efetivação da inclusão.

A Lei n.º. 7.853, Inciso I do Art.8º, prevê,

[...] crime de reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa, recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL, 1989).

Para alguns gestoras e professores, o conceito de deficiência está atrelado à incapacidade, conceito esse que resultou de décadas de práticas de exclusão, maus tratos e segregação de pessoas com deficiência.

A educação na perspectiva inclusiva poderá desencadear mudanças de paradigmas no pensamento dos profissionais da educação e na sociedade em geral, concebendo as pessoas com deficiência de outra maneira, sem preconceito e sem discriminação.

Segundo Cruz, “A instituição escolar deve funcionar como meio motivador ao indivíduo, levando a desejar novos objetos e conquistar novos objetivos e ideais, abrindo espaços para desenvolver-se psicologicamente, emocionalmente e socialmente em todas as áreas de sua vida” (CRUZ, 2014, p. 78).

Costa (2011, p. 35), nos seus escritos, reflete que “[...] muitas escolas ainda resistem em efetuar a matrícula de educandos com autismo, pois não reconhecem os benefícios da educação inclusiva para todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem”.

A Lei n.º. 7.853, de 24 de outubro de 1989, prescreve orientações de passos a serem seguidos para o processo de inclusão, inclusive que, a partir do mesmo ano, todas as escolas deveriam oferecer matrícula aos educandos portadores de deficiência.

Conforme a Lei n.º. 7.853, no art. 2º, inciso I,

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência (BRASIL, 1989).

A inclusão de educandos com deficiência perante a Lei supracitada garante o acesso a todos os educandos em todos os níveis, desde a pré-escola até o ensino médio, bem como a inserção desses educandos nas escolas especiais, privadas e públicas.

Conforme a Lei n.º. 7.853/89, a oferta da educação aos educandos com deficiência é obrigatória e gratuita nas instituições públicas de ensino. A mesma Lei esclarece o oferecimento obrigatório aos educandos com deficiência nos níveis da educação infantil em hospitais em que crianças com deficiência estejam a um ano ou mais internadas (BRASIL, 1989).

A Lei 7.853/89 reforça a oportunidade das pessoas com deficiência em conviver socialmente com outras pessoas e de aprender. Para este fato, o desafio está na necessidade de formação e qualificação do professor para atuar com os educandos com deficiência, que têm esse direito garantido em lei (BRASIL, 1989).

No tocante à formação inicial e continuada numa perspectiva de inclusão escolar, não há referência em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos para trabalhar com educandos com deficiência.

Para Mantoan,

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2004, p. 81).

A escola poderá viabilizar momentos nos quais os educandos desenvolvam a comunicação, habilidades e potencialidades. O educando com autismo necessita de um ambiente que ofereça e transmita segurança, afeto e compreensão, para se desenvolver.

A Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana. Esta Lei, altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº.8112, de 11 de dezembro 1990 (COSTA, 2011).

A Lei Berenice Piana contempla os direitos das pessoas com TEA, prevê o Atendimento Educacional Especializado, o acesso à educação no ensino regular e ao mercado de trabalho, o acesso às ações e serviços de saúde, com atenção integral ao diagnóstico precoce, mesmo que não definitivo. Prevê direito a atendimentos com multiprofissionais, nutrição adequada, terapia nutricional, aos medicamentos e informações que ajudem no diagnóstico e tratamento.

A Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, assegura o direito à pessoa com autismo uma vida digna, sem abusos e exploração, além de propor um censo para saber qual o número de autistas no Brasil. Também determina que às pessoas com TEA, consideradas deficientes para fins legais, sejam garantidos os direitos já conquistados na Constituição (COSTA, 2011).

Lima (2010, p. 63) ressalta que “[...] cabe às escolas se prepararem para receber os alunos, oferecendo-lhes um ensino que os estimule no seu desenvolvimento, independentemente da cor, etnia, religião, sexo, deficiência ou classe social”.

A escola tem um importante papel na inclusão de educandos com TEA, sendo essa instituição um espaço rico pela diversidade social, pois trabalha com educandos que têm experiências, vivências e atitudes diferentes, podendo propiciar, com isso, o desenvolvimento de todas as crianças.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Capítulo IV - do Direito à Educação, Art. 27 prevê,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Na sociedade moderna, o fato de reconhecer e valorizar as diferenças entre os seres humanos torna-se fundamental para o convívio social. Sendo que os conhecimentos e os

saberes são consequências das experiências expressivas, motivadas por interesses e intenções dos sujeitos.

As Organizações das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de solucionar a exclusão pela qual passaram as pessoas com deficiência por longas décadas, propôs alguns tratados internacionais. Dentre eles, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), outorgada pela ONU em 2006, e ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6949/2009 (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2011).

Este documento reflete estudos e debates mundiais efetivados no século XX e nos primeiros anos do século XI, criando um contexto oportuno à definição de políticas públicas baseadas na perspectiva da inclusão social. Por meio desse Tratado Internacional de Direitos Humanos, a sociedade passou a ter outra visão das pessoas com deficiência, que até então deveriam adaptar-se às condições existentes na sociedade.

Nota-se que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no Artigo citado, considera a aprendizagem numa relação direta com as características físicas, sensoriais e intelectuais às quais se vinculam também as habilidades, os interesses e as necessidades de aprendizagem.

A educação inclusiva tem como objetivo atender os educandos de todos os níveis educacionais e proporcionar aprendizagem em que o educando com deficiência desenvolva ao máximo suas potencialidades e habilidades, respeitando características individuais, interesses e necessidades educacionais.

Pelas leis já mencionadas, todas as pessoas têm direito ao acesso e permanência na escola regular. Uma educação, quando inclusiva, trabalhará contra qualquer forma de preconceito. Portanto, essa instituição escolar poderá contribuir para a construção da identidade e no reconhecimento do educando com autismo, valorizando seu potencial de desenvolvimento, entendendo esse educando em sua particularidade e singularidade.

### 1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Como esta dissertação trata da inclusão de educandos com TEA na Educação Infantil, não poderíamos deixar de refletir sobre esse importante tema para a educação.

Discorrer sobre a Educação Infantil no Brasil nos remete a adentrarmos no contexto histórico-social e cultural no qual se edificou e concretizou o atendimento às crianças pequenas. Isso porque, “[...] pensar a criança e sua educação historicamente exige o esforço

de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação” (SILVA, 2007, p. 11).

Segundo Nascimento, “Apoiadas na ciência e na tecnologia, as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas no final do século XIX na Europa demonstram um ideal de nação civilizada construída pelas mãos dos trabalhadores, jovens e crianças, [...]” (NASCIMENTO, 2015, p. 2).

Na Europa, com o capitalismo no século XIX surgiram as creches, locais onde as mulheres das classes menos favorecidas economicamente deixavam seus filhos para que pudessem trabalhar e obter o sustento para a família.

Segundo Oliveira,

A urbanização e a industrialização trouxeram, portanto, fatores que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se referia ao cuidado dos filhos pequenos. Então, as modificações na economia dos países foram logo sentidas pelas mulheres da camada social mais baixa, muitas delas se viram na obrigação de assumir trabalho remunerado para garantir o sustento da família, assumindo, muitas das vezes o lugar de chefe de casa (OLIVEIRA, 1988, p. 45).

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições tem origem com as mudanças sociais e econômicas causadas pela revolução industrial no mundo todo. Portanto, nas últimas décadas, o atendimento à criança com faixa etária menor do que sete anos de idade em creches teve intensa procura, devido à inserção da mulher no mercado de trabalho.

Até 1920, as instituições tinham caráter excepcionalmente beneficente e caracterizado por seu difícil acesso, originário do período colonial e imperialista da história do Brasil. “Na década de 1920, passava-se à defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais” (KRAMER, 1995, p. 55). Até esse momento, as instituições de Educação Infantil possuíam caráter unicamente filantrópico.

Segundo Kuhlmann Junior (1998, p. 61), “[...] filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”.

O Brasil, na década de 1930, teve a importante função de arrecadar fundos junto aos órgãos privados, recursos estes que teriam como destino a assistência da infância. Nessa mesma década, houve o cuidado com a educação física e higiene, visando desenvolvimento das mesmas das crianças, tendo como principal objetivo o combate à mortalidade infantil.

A organização de creches, jardins de infância e pré-escolas teve início nessa década de modo desordenado e emergencial, como se as instituições tivessem a capacidade de resolver as problemáticas infantis provenientes da sociedade.

O Decreto-Lei nº 2.024, de fevereiro de 1940, capítulo I, Art. 1º da Coordenação das atividades nacionais relativas à proteção, à maternidade, à infância e à adolescência diz que,

Será organizada, em todo o país, a proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Buscar-se-á, de modo sistemático e permanente, criar para as mães e para as crianças favoráveis condições que, na medida necessária, permitam àquelas uma sadia e segura maternidade, desde a concepção até a criação do filho, e a estas garantam a satisfação de seus direitos essenciais no que respeita ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem-estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida (BRASIL, 1940/2017).

O Departamento Nacional da Criança teve como objetivo organizar as atividades voltadas à infância, maternidade e adolescência, sendo dirigido pelo Ministério da Saúde. Na década de 1990, esse departamento enfraqueceu e transferiu algumas responsabilidades para outros setores, prevalecendo o caráter médico-assistencialista, focalizando suas ações em restringir a mortalidade materna infantil.

As políticas públicas brasileiras voltadas à infância até as primeiras décadas do século XX foram assinaladas por projetos de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial. Basicamente, essas instituições filantrópicas e assistencialistas tinham como funções os cuidados com a higiene e alimentação das crianças. O comprometimento com a educação, com o desenvolvimento e com os direitos principais da infância eram inexistentes.

Com a Constituição de 1988, pela primeira vez na história do Brasil a Educação Infantil passou a ser um direito da criança pequena, garantindo a ela o acesso à creche e à pré-escola. Ratificou-se, desse modo, a gratuidade do ensino público em todos os níveis educacionais.

Nesse sentido, a creche e a pré-escola são contempladas na política educacional, deixando de ter uma concepção de assistencialismo e adotando uma concepção pedagógica. A partir desse momento, a criança passou a ser percebida como um ser social, histórico e cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no Artigo 30, define a instituição escolar que atende crianças de 0 a 3 anos no sistema de creche, e a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade na modalidade pré-escolar (BRASIL, 1996).

Conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passa a ter 9 anos de duração e não mais 8 anos, portanto, as crianças de 6 anos de idade frequentarão, obrigatoriamente, o ensino fundamental e não a pré-escola. Tornou obrigatório, também, o ensino escolar dos 4 aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2006).

A LDBEN estabelece nos Artigos,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

Entre outras determinações, a LDBEN, no Artigo 29, deixa claro que a Educação Infantil abrange crianças até cinco anos, sendo essa a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento pleno da criança em amplos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, agregando as ações da esfera familiar e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil será ofertada em creches ou instituições correspondentes para as crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola para as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos (BRASIL, 1996).

No Art. 31, inciso I, da LDBEN, ressalta-se que: “A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

O método de avaliação na Educação Infantil, segundo a LDBEN, no Artigo 31, é realizada perante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem finalidade de promoção para a etapa posterior, mesmo que seja para acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

É importante destacar que a Educação Infantil desempenha função pedagógica, trabalho pautado na realidade em que a criança está inserida e seus conhecimentos prévios são considerados ponto de partida para as atividades concretas e construção de saberes.

Em vista disso, cabe ressaltar que o professor da Educação Infantil tem como prioridade a organização e a construção das atividades, favorecendo o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos (BRASIL, 1996).

As atividades desenvolvidas na Educação Infantil são propostas a partir do interesse dos educandos, de acordo com a faixa etária dos mesmos, e são variadas, tais como: brincadeiras de faz de conta, jogos lúdicos, pintura, desenho entre outras.

Nota-se que somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96 -, a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, recebendo o reconhecimento de nível de ensino e primeira etapa da educação básica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental como guia para reflexão das práticas pedagógicas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1998).

O RCNEI dispõe mudanças na área da Educação Infantil, concebendo a criança como um ser em processo de construção de identidade, autonomia e sujeito de direito.

Este Referencial contempla orientações quanto aos conteúdos, objetivos, ambiente escolar, entre outros aspectos que envolvem o contexto da Educação Infantil.

Segundo o RCNEI,

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos [...]. (BRASIL, 1998, p. 69).

Na escola de Educação Infantil, torna-se necessário organizar os espaços de modo que sejam ricos em estímulos, que permitam à criança defrontar-se com novas experiências nas quais possa experimentar, observar, aprender, colaborar, manipular, sentir-se parte essencial desse contexto. A escola, ao considerar a faixa etária do educando e suas necessidades educacionais, desafia a criança nas áreas cognitiva, social e motora.

Nessa linha de pensamento, a aprendizagem está centrada nas estratégias didáticas, a qualidade das intervenções do educador e no modo como planeja e utiliza os recursos em suas aulas, dentre elas a metodologia de projeto, as aulas-passeio, a dramatização e o lúdico.

É de suma importância que a inclusão de educandos com Autismo no sistema educacional comece na Educação Infantil, sendo esse o *locus* dos temas provocadas a respeito da diversidade e das diferenças existentes na sociedade.

O RCNEI no tocante à educação inclusiva esclarece que,

Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade (BRASIL, 1998, p. 35).

De acordo com Carvalho (2002, p. 120), uma escola inclusiva é aquela escola que “[...] inclui a todos, que reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, que atende às necessidades de cada um e que promove a aprendizagem”. Torna-se fundamental reconhecer as barreiras que dificultam o êxito dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, bem como é importante tornar esse processo profícuo, numa interação sucessiva entre o educador, o educando e o conhecimento.

Nesse sentido, o educador que reconhece as diferenças, valoriza as especificidades e potencialidades de cada educando trabalha contra os estereótipos, os estigmas e as atitudes de preconceito e discriminação em relação aos que são percebidos como diferentes no ambiente escolar.

A inclusão dos educandos com deficiência na Educação Infantil é favorável nas interações sociais, pelas trocas que se estabelecem entre os pares e com o meio escolar. Pondera-se que as práticas pedagógicas nesse nível de ensino estão embasadas no desenvolvimento das funções psicológicas, nas aquisições de ordem linguísticas, afetivas, atitudinais e psicomotoras. Com a inclusão escolar, todos os educandos aprendem a respeitar a diversidade, a compreender as limitações de cada um, sendo estas, lições de solidariedade e compromisso com o outro.

Todos os educandos têm direito a uma educação de qualidade que os conceba como seres que constroem a própria história, cultura e saberes. Em resumo, uma escola de qualidade busca suprir as necessidades individuais e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de todos os seus educandos. No capítulo que segue, apresentamos a metodologia adotada neste estudo, juntamente com o Estado da Questão.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PERCURSO DA PESQUISA: METODOLOGIA

Na sequência, descrevemos a contextualização, o percurso da metodologia deste estudo e o Estado da Questão.

A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa. Seguindo a compreensão de Weller e Pfaff (2010, p. 20): “A pesquisa qualitativa nas últimas décadas estabeleceu-se como uma tradição de pesquisa em distintos países e contextos culturais”. As pesquisas educacionais de abordagem qualitativa para os mesmos autores “[...] alcançaram ampla aceitação nas Ciências da Educação em âmbito mundial” (WELLER; PFAFF, 2010, p. 20).

Conforme Chizzotti (2014, p. 28): “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Na pesquisa qualitativa, o estudo baseia-se nas particularidades e na compreensão do ponto de vista dos participantes, com caráter subjetivo do objeto analisado. É por meio da sensibilidade que o pesquisador consegue emergir respostas narradas pelo participante da pesquisa.

A abordagem qualitativa busca compreender a totalidade do fenômeno de maneira flexível, explicando o porquê das coisas, emergindo o viés qualitativo dos elementos e, nela, os participantes poderão discorrer livremente sobre o tema em discussão.

Para Chizzotti (2001, p. 79), na abordagem qualitativa “[...] há uma relação entre o mundo real e o sujeito”, uma conexão entre o “[...] mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” por meio de significados que são construídos socialmente.

Destacamos então que,

[...] O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

A pesquisa qualitativa possui caráter subjetivo do objeto em estudo sobre as respostas do pesquisado, com a finalidade de conhecer a realidade e o comportamento de determinado grupo, por exemplo.

## 2.1 PERCURSO DA METODOLOGIA

Para a fundamentação teórica, pesquisamos em fontes bibliográficas de autores que refletem sobre o tema em questão. Chiote (2015), em sua obra, discorre sobre a inclusão de educando com TEA na Educação Infantil; Cruz (2014) expõe pesquisas e discussões que identificam obstáculos e sugerem caminhos a serem explorados para a inclusão de educandos com deficiência; Mantoan (2003) propõe uma educação inclusiva que acolha todas as pessoas, sem exceções, respeitando as diferenças e garantindo o direito à educação; Orrú (2016) traz reflexões sobre as possibilidades de novas ideias em prol da inclusão da pessoa com autismo na escola, na família e na sociedade; Moraes e Galiazzi (2014) referem-se à Análise Textual Discursiva, e outros.

Neste estudo, foi realizada pesquisa em fontes documentais, como: a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei nº 9495/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) - e outras legislações brasileiras que garantem a todas as pessoas o direito à educação, o direito ao acesso escolar. A Lei nº.12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (COSTA, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.143/2015 (BRASIL, 2015).

Toda pesquisa científica é produto de um trabalho concretizado pelo pesquisador em busca de novos conhecimentos, contribuindo para o progresso da ciência e para o desenvolvimento social, mesmo tendo consciência de que nem sempre são alcançados os objetivos a que se propõe.

Segundo Moraes e Galiazzi,

Os materiais submetidos à análise podem ter muitas e diversificadas origens: entrevistas, registros de observações, depoimentos de participantes, gravações de aulas, discussões de grupos, diálogos de diferentes interlocutores, além de outros. Independentemente de sua origem, estes materiais serão transformados em documentos escritos, para então serem submetidos à análise (MORAES, GALIAZZI, 2014, p. 113).

Os materiais são ricos em conteúdo, mesmo que nesse tipo de análise o que prevalece não é a compreensão em si, mas a crítica. Na análise textual discursiva, o foco principal está nos elementos ocultos, nas mensagens implícitas, no que pode ser desvelado por meio da entrevista ou de qualquer outro material.

A análise textual discursiva se constituiu pelas seguintes etapas:

- a) Unitalização: nessa etapa ocorre a fragmentação do material, dando ênfase às unidades que a compõem.

- b) Categorização: são agrupamentos das unidades produzidas na unitalização, de acordo com seu significado, formando um conjunto de textos que se relacionam.
- c) Captação do novo emergente: nessa etapa novas compreensões emergem após várias leituras das transcrições, o que possibilita outros olhares para o fenômeno em estudo e ajuntamentos temáticos.
- d) Processo de auto-organização: construção do texto com a elaboração das etapas anteriores para informar as novas compreensões, tecendo uma trama que se esboçou na experiência vivenciada nesta pesquisa.

Conforme Bagno:

Como é fácil perceber, a pesquisa é, mesmo, uma coisa muito séria. Não podemos tratá-la com indiferença, menosprezo ou pouco caso na escola. Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual [...] é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar (BAGNO, 2000, p. 21).

Para Bagno (2000), a pesquisa é relevante para a construção do conhecimento, movida por diversas fontes de interesse, sendo observadas e defendidas de diferentes jeitos, quer seja para aprender um novo conceito, quer seja para corroborar um fato.

Seguindo a linha de raciocínio de Bagno (2000), a pesquisa é uma etapa essencial para a realização de qualquer atividade que tenha como finalidade construir conhecimento sobre determinado assunto, relacionando-o com o conhecimento já existente.

A pesquisa é de suma relevância para a ciência e para a construção de conhecimentos, sendo a técnica da entrevista semiestruturada um instrumento flexível, usando questões predeterminadas, mas com liberdade para o entrevistado expor suas opiniões a respeito do que entender ser necessário.

Partilhamos o conceito de Minayo (2003, p. 108), que define a técnica de entrevistas semiestruturadas como um instrumento que “[...] combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”.

As entrevistas foram analisadas conforme proposto na metodologia de análise textual discursiva. Segundo Moraes e Galiuzzi (2014) falam que,

A qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos

pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho. (MORAES, GALIAZZI, 2014, p. 46).

A metodologia do trabalho de pesquisa conduziu a investigação de maneira que a interpretação fosse exclusiva e particular sobre o contexto social, não sendo genérica ou globalizada.

Realizamos a pesquisa priorizando o olhar, a escuta e a reflexão sobre a inclusão escolar de educandos com TEA na Educação Infantil. Este trabalho tem como premissa o compromisso científico e metodológico com os conceitos que embasam o objeto de estudo desta pesquisa.

Até a qualificação, tínhamos como entrevistados quatro pais/mães e/ou responsáveis, quatro professoras regentes e quatro professoras de apoio à inclusão que, em suas turmas, têm educandos com Transtorno do Espectro do Autismo. Por motivo da não aceitação dos pais/mães e/ou responsáveis em responder às questões da entrevista, e por sugestão da banca examinadora, convidamos gestoras escolares para participarem da pesquisa.

No projeto de qualificação apresentamos no roteiro de entrevista cinco questões relacionadas ao desenvolvimento do educando com TEA, para a fase final da pesquisa, foi retirada uma questão, pela pesquisadora, por entender que a mesma não tinha relevância para a pesquisa e, outra questão foi reformulada por sugestão da banca examinadora.

O critério usado para a escolha das professoras e gestoras escolares se deu ao fato que nas escolas selecionadas, somente nas turmas das professoras participantes da pesquisa, há educandos com autismo. O município de Lages tem setenta e oito (78) CEIMs, destes, sete (7) deles têm educandos com TEA matriculados.

Optamos por essas escolas porque as mesmas estão localizadas nos bairros próximos à residência da pesquisadora, isto porque, a mesma não recebeu bolsa para custeio das despesas inerentes à pesquisa.

O estudo contou com pesquisa empírica realizada em quatro Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) distintos. A pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com quatro professoras regentes, quatro professoras de apoio à inclusão que em suas turmas tenham educandos com espectro do autismo e com quatro gestoras escolares.

Com a autorização da Secretaria da Educação, a pesquisa foi realizada nas seguintes etapas: a pesquisadora entrou em contato via e-mail com as gestoras dos CEIMs que fizeram parte da pesquisa agendando dia e horário para expor o projeto de pesquisa e convidando professoras regentes, professoras de apoio e gestoras escolares a responder o roteiro de entrevista.

Para cada entrevistada foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após consentimento, as entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, devolvidas as entrevistadas para revisão, com data marcada para devolução à pesquisadora.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente elaboramos o Estado da Questão com o objetivo de identificar dissertações e/ou artigos relacionados ao tema abordado neste estudo. Assim, na sequência, descrevemos o resultado dos achados.

## 2.2 ESTADO DA QUESTÃO

Com o objetivo de organizar o “Estado da Questão”, pesquisamos produções científicas pertinentes ao tema proposto nesta dissertação. Realizamos um levantamento de dados a partir dos descritores: Transtorno do Espectro do Autismo, Inclusão Escolar e Educação Infantil. O levantamento foi realizado nos bancos de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por considerarmos que são bancos de dados fidedignos e de relevância para a elaboração deste texto dissertativo.

Constatamos que há pluralidade de publicações pertinentes ao tema da nossa pesquisa. Sabemos, por meio de estudos, que nos últimos anos a temática vem ganhando espaço na sociedade, acalorando discussões e reflexões, conseqüentemente despertando maior interesse no campo da pesquisa. Portanto, justifica-se o Estado da Questão ser realizado com trabalhos acadêmicos publicados a partir do ano de 2009.

Essa investigação nos propiciou revisitar diferentes trabalhos de cunho qualitativo sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, possibilitando a análise dos conteúdos abordados na nossa produção escrita, bem como identificar se existem produções acadêmicas que se assemelham ao nosso objeto de estudo. De acordo com o período pesquisado, e os descritores utilizados, localizamos nos três bancos de dados um total de 10 publicações que se aproximam do tema abordado em nossa pesquisa.

Na SCIELO foram encontrados três trabalhos com o descritor “Transtorno do Espectro do Autismo”, os quais são apresentados na sequência: “Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo”, de autoria de Catia Giaconi e Maria Beatriz Rodrigues (2014). O objetivo do trabalho destas autoras foi o de desenvolver uma reflexão integradora entre especificidades da síndrome do autismo e possíveis linhas de ação para a inclusão escolar.

São tratados pressupostos históricos, investigação sobre hipóteses etiológicas do autismo, diagnóstico precoce das abordagens sobre o autismo e das múltiplas intervenções educativas e didáticas que possibilitam a inclusão escolar.

“Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar” de autoria de Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos; Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shírley Agripino Ramos (2014). Esse estudo tem como objetivo analisar as interações sociais de crianças com espectro autista nos contextos de escolas regulares, considerando a mediação das professoras. O mesmo estudo investiga como as crianças com espectro autista interagem com seus pares e objetos na escola, bem como acontecem as mediações pelas professoras na preparação de estratégias de intervenção que oportunizam a interação social e a inclusão escolar.

“Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura”, das autoras Sígla Pimentel Höher Camargo e Cleonice Bosa Alves (2009). O objetivo do referido estudo foi o de revisar criticamente a literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos atualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar. A interação social e a comunicação, bem como o repertório limitado de atividades e interesses são características das pessoas com autismo. A escola, por tratar-se de um espaço de aprendizagem, pode oportunizar a convivência das crianças com TEA e outras crianças no desenvolvimento da competência social.

Com o descritor “Inclusão Escolar”, selecionamos cinco estudos encontrados nos bancos de dados da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - que trazem algumas considerações para nossa pesquisa. “Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na educação infantil”, de Laura Kemp de Mattos e Adriano Henrique Nuernberg (2011). O trabalho relata uma experiência de intervenção psicoeducacional no contexto escolar junto a uma turma de Educação Infantil. Refletimos conjuntamente com os autores, em razão de que esta dissertação ter como um dos objetivos analisar como ocorre a inclusão escolar na Educação Infantil de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

“Demandas decorrentes da inclusão escolar”, de autoria de Selma Norberto Matos e Eniceia Gonçalves Mendes (2014). O estudo teve como objetivo analisar as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar. Reflete sobre a realidade das escolas que se propõem inclusivas; avanços e limitações resultantes da política municipal.

“A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens”, das autoras Carla Andréa Brande e Camila Cilene Zanfelic

(2012). Este trabalho teve por objetivo relatar a experiência sobre o trabalho desenvolvido com um aluno autista e sua trajetória nos primeiros anos de alfabetização. Sua relevância está em indicar a construção de alguns caminhos para que ocorra a inclusão escolar.

“A inclusão de crianças com transtornos do espectro do autismo através de atividades compartilhada com seus pares”. Stephen Von Tetzchnere e Elisabeth Grindheim (2013), são os autores desse estudo que teve como objetivo mostrar a relevância da participação dos estudantes com autismo em atividades e eventos dirigidos pela própria criança, sendo esse um elemento essencial para a verdadeira inclusão escolar.

“O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina”. As autoras Brunna Stella da Silva Carvalho e Lilian Ferreira do Nascimento (2015), em seus trabalhos, têm como objetivo identificar a realidade das escolas particulares de Teresina - PI - e a inclusão de crianças autistas dentro de tal ambiente. Retrata a importância da inclusão de crianças autistas em escolas de ensino regular, oportunizando o desenvolvimento de habilidades nos mesmos, e o aprendizado dos demais colegas por meio das diferenças.

Nos bancos de dados da ANPED foram encontrados dois trabalhos com o descritor “Educação Infantil” que contemplam reflexões relevantes ao nosso estudo. “A organização da Rede Municipal de ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da educação especial na educação infantil”, da autora Roseli Terezinha Kuhnen (2012). O referido trabalho tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa sobre a política educacional entre as áreas de Educação Infantil e Educação Especial no Município de Florianópolis. O estudo constatou que o atendimento especializado está centrado no professor do AEE, na criança e em sua deficiência. Há conformidade dos atendimentos com o modelo em âmbito nacional no que diz respeito às políticas de Educação Infantil e de Educação Especial.

Já o trabalho “Relações pedagógicas, um olhar ao AEE na educação infantil”, de Melina Chassot Benincasa (2012), faz uma análise das relações no atendimento educacional especializado, especificamente os de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial oferecido às crianças em idade de zero a cinco anos, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A autora destacou a importância entre a educação especial e a Educação Infantil para a construção de propostas pedagógicas como suporte para a efetiva permanência do aluno com deficiência no ensino regular. A mesma enfatiza que há presença de uma gama de modos de recepção e compreensão do processo de inclusão escolar por parte dos educadores envolvidos.

Durante o processo de construção desta investigação, refletimos a respeito do que está sendo publicado em torno dos descritores elencados para o levantamento que constitui este Estado da Questão. Ao nos debruçarmos nesse trabalho, encontramos autores que nos

apresentam fundamentos teóricos para abrangermos aspectos encontrados durante a pesquisa e que carecem de reflexões e aprofundamentos.

O Estado da Questão é para o pesquisador um instrumento de pesquisa, na construção dos conhecimentos e na produção escrita. Faz reflexões acerca do objeto de estudo, aproximando-o da sua relevância e ampliando os saberes da temática em estudo.

Seguem nos Quadros 1, 2 e 3 os trabalhos encontrados e a pesquisa que realizamos no Estado da Questão, os quais retratam os descritores desta dissertação, conjuntamente às publicações, autores e ano.

**Quadro 1: Descritores do tema proposto, autores e obras SCIELO**

Descritor	Autor	Título	Ano	Tipo de Produção	Local de Publicação
Transtorno do Espectro do Autismo	Catia Giaconi e Maria Beatriz Rodrigues	Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo.	2014	Artigo	Porto Alegre/ RS
	Emellyne Lima de Medeiros Dias Nádia Maria Ribeiro Salomão Cibele Shirley Agripino Ramos	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto Escolar.	2014	Artigo	Marília/SP
	Síglia Pimentel H. Camargo e Cleonice Alves Bosa	Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura.	2009	Artigo	Porto Alegre/ RS

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2016).

**Quadro 2: Descritores do tema proposto, autores e obras UFSM**

Descritor	Autor	Título	Ano	Tipos de Produção	Local de Publicação
Inclusão Escolar	Adriano Henrique Nuernberg e Laura Kemp de Matos	Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.	2011	Artigo	Santa Maria/RS
Inclusão Escolar	Selma Norberto Matos e Enicéia Gonçalves Mendes	Demandas decorrentes da inclusão escolar.	2014	Artigo	Santa Maria/ RS
	Carla Andréa Brandi e Camilla Cilene Zanfalice	A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens.	2012	Artigo	Santa Maria/ RS
	Stephen Von Tetzchnere e Elisabeth Grindhein	A inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo através de atividades compartilhadas com seus pares.	2013	Artigo	Santa Maria/ RS
	Bruna Stella da Silva Carvalho e Lilian Ferreira do Nascimento	O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI.	2015	Artigo	Santa Maria/RS

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2016).

**Quadro 3: Descritores do tema proposto, autores e obras ANPED**

<b>Descritor</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipos de Produção</b>	<b>Local de Publicação</b>
Educação Infantil	Roseli Terezinha Kuhnen	A organização da rede municipal de ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da educação especial na educação infantil.	2012	Artigo	Caxias/ RS
	Melina Chassot Benincasa	Relações pedagógicas, um olhar ao AEE na educação infantil.	2012	Artigo	Caxias/RS

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2016).

Dando seguimento a este trabalho, no próximo capítulo apresentamos o perfil das entrevistadas e as análises das entrevistas com referencial teórico.

### **3 O PERFIL, A VEZ E A VOZ DAS PESSOAS ENTREVISTADAS**

Neste capítulo contemplamos o perfil das pessoas entrevistadas, como: faixa etária, tempo de serviço prestado à educação, tempo de experiência com educandos com autismo, formação profissional. Na sequência, apresentamos as entrevistas e análise das mesmas, buscando embasamento teórico.

A entrevista contou com a participação de quatro professoras regentes, quatro professoras de apoio à inclusão e quatro gestoras escolares dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages localizadas em bairros distintos da cidade. Todas as pessoas entrevistadas são do gênero feminino. Essas profissionais trabalham em sala de aula que tem educandos com Transtorno do Espectro do Autismo.

As professoras regentes entrevistadas encontram-se na faixa etária dos 25 aos 37 anos de idade e seu tempo de serviço prestado à educação varia entre três a dezoito (03 e 18) anos. O tempo de experiência com educandos que têm autismo varia entre cinco meses e quatro anos. Quanto à formação acadêmica, todas as professoras regentes entrevistadas têm graduação e especialização. Já as professoras de apoio à inclusão, encontram-se na faixa etária dos 19 aos 39 anos de idade e seu tempo de serviço prestado à educação varia entre cinco meses e quatro anos.

O tempo de experiência com educandos que têm autismo varia entre cinco meses e dois anos. Quanto à formação acadêmica, três professoras de apoio à inclusão têm magistério e estão cursando a graduação em Pedagogia, sendo que uma entrevistada está cursando a segunda graduação, em Ciências Biológicas.

As gestoras escolares encontram-se na faixa etária dos 41 aos 61 anos de idade e seu tempo de serviço como professora varia entre vinte a quarenta e seis (20 e 46) anos. O tempo na função de gestora varia de 2 a 9 anos. Quanto à formação acadêmica, três gestoras entrevistadas têm graduação e especialização e uma tem somente graduação.

A pesquisa nessa fase foi concretizada por encontros permeados de reflexões e questionamentos tanto para a pesquisadora como para as entrevistadas. A pesquisadora seguiu um roteiro com perguntas semiestruturadas. As entrevistas realizadas foram devolvidas à pesquisadora na data estipulada, transcritas e, depois, foram elaboradas as análises das mesmas.

A identidade de cada entrevistada e da escola de sua atuação, por questão de ética, serão guardadas de forma confidencial pela pesquisadora, garantindo a privacidade das mesmas.

### 3.1 A VOZ DAS PROFESSORAS REGENTES

A análise das entrevistas foi desenvolvida da seguinte maneira: primeiramente a pergunta proposta, em seguida o entendimento da entrevistada em relação a cada uma das questões. Após cada resposta, o comentário da pesquisadora e análise com embasamento teórico de autores afins com o tema.

#### 3.1.1 Concepção de Professoras Regentes sobre a Educação Inclusiva

Na primeira questão, procuramos conhecer as concepções das professoras sobre “A educação em uma perspectiva inclusiva”, com o questionamento: No Brasil, até a década de 50, pouco se falava em Educação Especial. A partir de 1970, a educação inclusiva passou a ser discutida na sociedade e na escola. Fale como você concebe a educação inclusiva. Para essa questão, obtivemos as seguintes respostas.

A entrevistada PR1, respondeu que,

É muito boa, porque deu oportunidade as crianças, adolescentes e até adultos que nunca tinham frequentado a escola a aprender, só que ainda não funciona como nós queremos, infelizmente ainda não tem uma estrutura para realmente incluir o aluno, para incluir todos. Todos precisam de atenção de forma diferente, do jeito que está ainda não conseguimos dar atenção necessária para todos, incluindo realmente. A inclusão é ótima, maravilhosa, mas precisa de estrutura física e profissional. Alguns professores vêm despreparados, eu acredito que para trabalhar como professor de apoio, os mesmos deverão ter graduação em Educação Especial (PR1, 2017).

A entrevistada PR1 entende a educação inclusiva como uma oportunidade para todas as pessoas independente da sua idade. Para ela, com a inclusão todos podem aprender conceitos construídos ao longo da história da humanidade, tanto o saber sistematizado como conceitos não formais. Por meio da sua fala, pudemos identificar barreiras que a escola enfrenta para efetivar a inclusão, como a falta de estrutura física e de profissionais com formação na área da Educação Especial.

A inclusão transitou por dois acontecimentos que ficaram mundialmente marcados para essa proposta, pois debateram questões referentes à viabilização de educação para todos: “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, que objetivava garantir a igualdade de acesso à educação para pessoas com qualquer tipo de limitação.

Em 1994, na Espanha (Salamanca), houve a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, que originou o documento denominado “Declaração de Salamanca e Linha de

Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais”, documento que conceitua a inclusão como um desafio para a educação, constituindo o direito à educação para todos e não somente para as pessoas com deficiência.

O princípio fundamental da “Linha de Ação” da Declaração de Salamanca define que:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO; MEC-ESPANHA, 1994, p. 17-18).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca sustenta a concepção de que todos os educandos, com ou sem deficiência, devem aprender sempre que possível juntos, independentemente de suas diferenças étnicas, culturais, econômicas ou outras. Para que a inclusão seja efetivada, será necessário superar uma série de barreiras, como: políticas públicas, práticas pedagógicas e processos de avaliação.

A concretização da inclusão exige professores capacitados que possam reconhecer e atender às necessidades educacionais dos educandos por meio do desenvolvimento e uso de recursos e materiais didáticos adaptados, de tecnologia assistiva, bem como de um currículo flexível.

Mantoan explica que,

Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação (MANTOAN, 2004, p. 77).

Conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para que os educandos tenham avanços significativos nos aspectos cognitivos e nas relações sociais.

A escola numa perspectiva inclusiva trabalha com a finalidade de atender as diversidades e as diferenças de todos os educandos, especialmente daqueles com deficiência.

Martins (2006) ressalta que,

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades (MARTINS, 2006, p. 20).

A escola inclusiva é aquela que defende as diferenças, possibilita condições de aprendizagens a todos os educandos, desconsiderando sexo, raça, nível social e econômico, grau de aprendizagens e, principalmente, a deficiência, seja ela de que ordem for.

A entrevistada PR2, revelou que,

Hoje a educação inclusiva para mim eu comparo muito com a educação infantil na década de 90 que foi um crescimento. A educação infantil primeiro era extremamente assistencialista, a educação inclusiva infelizmente ainda é assistencialista. É obrigatória no sentido de lei, mas de aparato, claro que já houve grandiosos avanços isso não se pode simplesmente desconsiderar, mas ela é muito assistencialista. Assistencialista no sentido de que essas crianças têm que estar na escola, mas a inclusão mesmo, como trabalhar essa inclusão ainda está caminhando devagarinho. Eu tenho muita esperança que, como a educação infantil teve um crescimento tão grande nessa última década que daqui a uns dez anos atinjam um patamar de inclusão. Porque na inclusão para mim um fator que é chave não é tanto a inclusão, é a diversidade, você entender que não é incluir ele, é entender que eles são diferentes e essa inclusão vai em todos os sentidos de gênero, de raça, de tudo. O problema da diversidade em todos os sentidos da escola influencia na inclusão de todas as crianças, porque nós pensamos que temos que oferecer para ele as mesmas formas e não existe isso porque você não vai conseguir nem para fulano nem para sicrano nem para quem é autista nem para quem não é. Eu tenho vinte crianças na turma, vinte aprendizagens diferentes. Eu tenho que incluir todos, eu tenho que trabalhar (PR2).

Para a entrevistada PR2, a educação inclusiva ainda trabalha com base no assistencialismo, comparando com a visão de Educação Infantil de décadas anteriores, que não tinha como perspectiva a educação formal. A Educação Infantil por muitos anos teve um caráter assistencialista e compensatório, pois tinha uma visão de superação da miséria, da penúria e da negligência das famílias.

A entrevistada relata que na sua concepção a inclusão dos educandos com deficiência está pautada na diversidade. Inclusão para a entrevistada é respeitar todas as diferenças, pois cada educando é único, possui especificidades e aprende de forma distinta.

Segundo Oliveira,

[...] essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

A Educação Infantil atualmente foi uma conquista social, pois somente com a Constituição Federal de 1988 é que se determinou a Educação Infantil como parte do sistema educacional e não mais de cunho assistencial.

Há pouco mais de uma década, a educação brasileira tem buscado por meio de discussões um novo paradigma segundo o qual a escola, segmento social principal na formação humana, oferecerá a todos os educandos condições de desenvolvimento pleno.

O paradigma constitui-se como novo, pelo fato da escola historicamente não ter sido um espaço de acesso a toda população brasileira. O mesmo acontece com o movimento de inclusão escolar, que é considerado novo em função de um grande período de marginalização que muitas pessoas com deficiência viveram sem usufruírem das oportunidades de acesso à educação.

Os estudos de Mazzota sinalizam três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: “marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação” (MAZZOTA, 1996, p. 14).

- A marginalização é trajada por um caráter de incredulidade nas possibilidades de avanços dos educandos com deficiência, o que acarretou em omissão da sociedade em relação à organização de serviços para esses sujeitos;

- O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido beneficente, paternalista e humanitário, pois, há descrença na capacidade de transformação do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência;

- A educação/reabilitação oferece como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais que os beneficiassem.

Para Strelhow, o que “[...] define um atendimento como assistencialista ou não é a sua concepção” (STRELHOW, 2016, p. 117).

Para esse autor, o atendimento assistencialista está pautado na caridade, sendo que a pessoa atendida não se emancipará e será dependente do programa. Nas políticas públicas, o atendimento está pautado no sujeito e não na deficiência, portanto, é um direito adquirido pelo sujeito (STRELHOW, 2016, p. 117).

A educação inclusiva tem uma proposta de acolher e propiciar um ensino de qualidade a todos os educandos, independentemente de características pessoais, inteligências, categorias de aprendizagem e necessidades.

A escola, na contemporaneidade, tem como desafio reconhecer a diversidade existente entre os educandos que nela estão inseridos, considerando que os educandos apresentam características próprias e um conjunto de valores e elementos que os tornam únicos.

Segundo Mantoan,

A prática da inclusão escolar pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; é acolher todas as pessoas, sem exceção. É construir formas de interagir com o outro, que, uma vez incluídas, poderão ser atendidas as suas necessidades especiais (MANTOAN, 2004, p. 57).

Incluir os educandos com deficiência na escola regular consiste na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos os sujeitos.

Considerando a educação inclusiva sob o paradigma de ensino e aprendizagem centrado no educando, em suas necessidades, sem separação por categorias de aprendizagem, esta contemplará práticas que reconheçam e aquilatem a diferença e a diversidade, ponderando a pluralidade como fator de desenvolvimento.

Na compreensão de Batista e Mantoan,

Modificar essa prática é uma verdadeira revolução, que implica em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Ela desmonta de uma só vez o caráter homogeneizador da aprendizagem e elimina todas as demais características excludentes das escolas comuns que adotam propostas pedagógicas conservadoras (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 14).

Para inovar o fazer pedagógico torna-se fundamental que o educador aprimore suas práticas pedagógicas, dando ênfase à necessidade e especificidade de cada educando, considerando suas potencialidades e articulando um ensino de qualidade.

Conforme a entrevistada PR3,

Eu concebo no seguinte aspecto de que a criança seja reconhecida com as diferenças dela, seja reconhecida dentro de sala, que ela não seja apenas entendida, mas que o profissional tente descobrir o caminho que ele aprende. Descobrimo o caminho da aprendizagem ele vai conseguir entender e ensinar seu aluno. Para mim a educação numa perspectiva inclusiva seria isso (PR3, 2017).

Nas falas das entrevistadas PR2 e PR3 existem semelhanças em suas concepções sobre a educação inclusiva. Para elas, essa perspectiva de educação está intrinsecamente ligada às diversidades e diferenças dos educandos com deficiência no ensino regular.

A educação inclusiva tem como premissa a diversidade e a diferença, pois a “Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (HENRIQUES, 2012, p. 09).

Nesse contexto, a escola inclusiva tem comprometimento com a diversidade, pretendendo atender a todas as pessoas, independentemente de raça, gênero, etnia ou condição social.

A inclusão escolar, quando trabalhada com diálogo, promove a interação e o respeito às diferenças, perpassando pelo conhecimento intercultural de modo a gerar um espaço que favoreça condições de aprendizagens aos educandos com diferentes deficiências.

Trabalhar a proposta de educação inclusiva não é uma tarefa simples, pois a mesma implica a inserção e permanência de todos os educandos e, sobretudo, uma aprendizagem de qualidade para todos os aprendizes.

No entender de Ribeiro e Baumel,

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 151).

A inclusão dos educandos no ensino regular exige o reconhecimento e a compreensão das diversidades e das diferenças dos aprendizes. Faz-se necessário conhecer as limitações e potencialidades do educando com deficiência para que se possa traçar metas e adequações pertinentes às necessidades dos mesmos.

Cunha (2011, p. 100) reforça que “[...] não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia”. A educação do educando com deficiência ocorre por meio da interação deste no meio ambiente de forma apropriada e condizente com uma interação significativa e representativa, desenvolvendo sua autonomia, permitindo a troca entre o educando e o ambiente.

A entrevistada PR4, disse que,

Na verdade, não tem uma inclusão ainda. Você tem que ter uma visão diferente. Tem crianças que querem pintar, outras não querem. Algumas crianças gostam de recortar, entretanto há criança que não gosta. Você incluir a criança é a mesma coisa, de certa forma você tem que ter uma visão diferente pra isso. Eu acho que a inclusão seria isso, é você fazer o diferente. Não adianta você pôr as crianças tudo numa panelinha e dizer vocês vão ter que fazer. Todos têm limitações. Tu tens que fazer um trabalho diferenciado, é diferente com cada um (PR4, 2017).

Pela fala da entrevistada PR4, podemos constatar que, para a professora, não há inclusão na maioria das escolas. Para ela, a inclusão acontece quando os professores têm uma visão diferenciada da prática pedagógica usual. Incluir, conforme a entrevistada é fazer o

diferente, respeitando as limitações do educando, pois todas as crianças têm suas especificidades e peculiaridades.

Segundo Mantoan (2004, p. 24), “[...], a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, [...]”.

Sabemos que uma sala de aula é composta por educandos de diversos contextos familiares, com distintas histórias de vida e vasta bagagem de informações e saberes angariada no entorno em que vivem, bem como, do acesso às tecnologias de informações, quando estes educandos têm contato com computadores ou outros dispositivos que permitam acesso à Internet.

O êxito da aprendizagem proporciona desenvolvimento de possibilidades, respeitando as potencialidades e necessidades de cada educando. O aperfeiçoamento de uma competência e o tempo de aprendizagem muda de educando para educando, pois são seres heterogêneos, cada um com sua individualidade. Concordamos com Alves (2012, p. 19) quando afirma que “[...] para a inclusão ser efetiva devemos respeitar e desenvolver o educando em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem”.

O educando com ou sem deficiência tem o direito a aprendizagem e ao respeito às suas necessidades individuais. Quando estimulados e orientados, são capazes de desenvolver habilidades e aptidões, superando as próprias limitações.

Considerando as respostas referentes à segunda questão, observa-se que as concepções das entrevistadas sobre educação inclusiva são diferentes, porém, todas têm visão ampla desta perspectiva de educação. Isso porque, relacionam a educação inclusiva com diferenças, diversidades, práticas pedagógicas inovadoras e outras categorias.

### **3.1.2 Pensamento de Professoras Regentes sobre o Transtorno do Espectro do Autismo**

Com o intuito de analisarmos o conhecimento das professoras sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, na sequência da entrevista questionamos o seu primeiro pensamento ao saber que seria professora de um educando com autismo.

A entrevistada PR1 respondeu que,

Fiquei feliz, pois tive contato com aluna com autismo e ela era muito tranquila. A minha concepção de autismo era uma, pensei que seria muito fácil. Quando me formei não era muito conhecido o estudo sobre autismo. Porém tive muitas dificuldades ao lidar com o aluno com essa síndrome, foi por meio das leituras que pude entender os graus do transtorno e que cada pessoa com essa deficiência é diferente da outra (PR1, 2017).

A entrevistada PR1 comenta que ficou feliz ao saber que teria em sua sala de aula um educando com Autismo, revelando que tinha uma visão errônea sobre o tema. Pensava que todas as pessoas com essa síndrome tinham as mesmas características e os mesmos comportamentos, mas em seu relato observa-se que teve muitas dificuldades ao trabalhar com o educando.

A sua formação acadêmica foi insuficiente no que tange à Educação Especial, expondo que leu sobre a síndrome e entendeu que as pessoas com Autismo são diferentes umas das outras. Sua fala nos remete à falha na formação dos professores, evidenciando a falta de informação e de conhecimento a respeito da Educação Especial.

Diante das mudanças de paradigmas que perpassam a sociedade e a escola (econômicas, políticas, sociais, científicas e tecnológicas), torna-se imprescindível a formação de educadores, pois essas transformações são refletidas nas salas de aula.

A educação numa perspectiva inclusiva reforça a necessidade de processos formativos de educadores com uma visão voltada para a diversidade. Ademais, cabe ao educador buscar elementos para acompanhar transformações que o mundo globalizado lhe impõe no dia a dia. Nesse sentido, compete às instituições propiciar condições para tal aperfeiçoamento, para que os educadores possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e outras tantas capacidades que orientam a sua ação educativa.

Compreende-se a necessidade de preparo da escola para acolher o educando com deficiência, abrangendo nesse preparo cursos de formação para toda a equipe envolvida no processo educacional.

Alves, narra que para uma educação inclusiva ser efetiva

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2012, p. 53-4).

Nesse sentido, todos os sujeitos envolvidos com a educação para atender os constantes desafios que se apresentam na arte de fazer educação, necessariamente estarão em constante formação, sendo capacitados para atender a todos, não somente aos educandos com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão, nº. 13.146/15 prevê direitos às pessoas com deficiência, dentre elas: questões relacionadas à acessibilidade, à educação, ao trabalho, ao combate ao preconceito e à discriminação (BRASIL, 2015).

A Lei nº. 13.156/15, Inciso XI do Art. 28, prevê, “[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015).

Nota-se que a referida Lei não contempla em seu Artigo a formação para os professores regentes de turma. Sendo assim, entendemos que a formação continuada e permanente cabe à Secretaria de Educação de cada Estado ou Município.

Para Mantoan,

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especificação, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis (MANTOAN, 2004, p. 81).

Para a autora supracitada, a formação inicial e continuada numa perspectiva inclusiva vai além de cursos de especialização, de extensão ou outras modalidades, faz-se necessário também mudanças paradigmáticas no ensino regular.

Nessa proposta, o educador terá uma postura ética frente à diversidade, de reconhecer as diferenças existentes entre os educandos com uma prática pedagógica voltada às necessidades do educando.

A entrevistada PR2 relatou que,

Fazer o meu melhor, porque no momento em que me prontifiquei a trabalhar com criança especial eu tenho que dar o meu melhor na escola. Tenho que dar o meu melhor para ele. Não adianta eu vir para cá só brincar, vou cumprir o meu horário, vou para casa fiz a minha parte. Se hoje ele quer participar da atividade, ele quer brincar com tinta, vamos trabalhar com tinta. Procuro sempre fazer o melhor (PR2, 2017).

Durante a entrevista identificamos o comprometimento da entrevistada PR2, quando relata que seu pensamento foi o de fazer o seu melhor para o educando com Autismo, respeitando suas limitações e necessidades. Suas ações foram direcionadas para o conhecimento sobre o transtorno por meio de leituras, seminários e outros eventos que pudessem acrescentar saberes e enriquecer a sua atuação profissional.

A inclusão de educandos com deficiência no ensino regular via de regra gera receios, inseguranças e dúvidas. Sendo assim, os educadores, para superar esses sentimentos, buscam conhecimentos e saberes que deem conta da aprendizagem desses educandos.

Conforme entende Orrú: “Uma educação construída junto com o aprendiz, valorizando seu potencial, suas singularidades, seus interesses para o aprendizado, respeitando e criando possibilidades de superação daquilo que se apresenta como dificuldade” (ORRÚ, 2016, p. 162).

Para a autora, a educação inclusiva se faz conjuntamente com os educandos, levando em consideração as especificidades, o interesse e as possibilidades dos mesmos. A prática pedagógica inclusiva atende a todos os educandos, traçando percursos que levem a aprendizagens que não se restringem somente à escola, mas se estendem ao âmbito geral. Isso porque, conforme destacado por Ramos: “A escola não é mais uma instituição de ensino de conteúdos científicos. É, cada dia mais, um centro de formação de indivíduos, com vistas à construção de valores e inserção social [...]” (RAMOS, 2016, p. 46).

Ao incluir educandos com deficiência a escola possibilita diversas oportunidades de convivência social com os demais educandos e com a equipe escolar, incentivando novas vivências e experiências.

A entrevistada PR3 relatou: “Para mim foi tranquilo, pois sou mãe de um Asperger, sou mãe de uma criança que tem TEA”, o que lhe permitiu um pensamento sereno diante da perspectiva de ter um aluno com autismo. A mesma também ressalta que aproveita a experiência como mãe na sua prática pedagógica com o educando, aliando o fato de que esse educando frequenta a escola desde o berçário, fator relevante nesse processo. A professora confirmou em sua fala ter conhecimento sobre o TEA, as características e o comportamento das pessoas com autismo.

Citando Lima (2010): “A inclusão é uma prática e um conceito em elaboração. Nem as práticas nem os conceitos permanecem idênticos ao longo do desenvolvimento sócio-histórico, e nem os signos e seus significados permanecem estáticos” (LIMA, 2010, p. 143).

Com a proposta da inclusão de educandos com deficiência no ambiente escolar é possível desenvolver uma cultura de respeito às diferenças, conseqüentemente, colaborar para a inclusão tanto na escola quanto na sociedade. A inclusão favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, entre outros, tanto dos educandos com deficiência como nos dos educandos sem deficiência.

Sasaki afirma,

[...] que inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 2002, p. 42).

Os educadores na contemporaneidade estão cautelosos às características e aos acontecimentos de nossa sociedade e da comunidade em que a escola está inserida, lembrando que, quando recebemos um educando na sala de aula, ele traz todas as impressões que vivenciou, assimiladas ou não, bem elaboradas ou não.

Para tanto, faz-se necessário ressaltar a importância da competência dos educadores envolvidos no processo de ensino para que estes, diante do real que lhe é apresentado, promovam o indivíduo enquanto cidadão.

Neste sentido, ser cidadão implica participar e apropriar-se das condições materiais, sociais e culturais em que as relações (de poder) sejam democráticas, com igualdade de oportunidades.

A entrevistada PR4 explicou que,

A primeira coisa que vem à cabeça: será que eu vou conseguir, o que que eu vou fazer, mas, no dia-a-dia você vai olhando as limitações dele e dos outros, porque tu vai olhar pros outros também e vai tentando inserir no mundo dele, dentro do limite que ele pode fazer. Porque na verdade não é só um olhar só pra ele, é um olhar pra todos, porque têm limitações. É o caso da tesoura, pra ele a tesoura é uma coisa muito boa de usar, você dá qualquer coisa ele recorta, ele adora recortar, tanto que as vezes ele quer cortar até os amigos. Então, a primeira coisa que você pensa, não só com ele, mas com todos, será que eu vou ser capaz? Mas como ele tá inserido, tu vai achando os caminhos, é um pouquinho mais difícil, mas tu acha (PR4, 2017).

A necessidade da entrevistada PR4 de ter êxito no trabalho com o educando com Autismo fez com que ela se sentisse insegura, com receio do desconhecido. A professora relata que, com o passar do tempo, foi adquirindo saberes a respeito do modo como poderia trabalhar com o educando. A partir de observações e reflexões próprias, pôde se apoderar de práticas pedagógicas que considerassem os interesses do educando, respeitando seus limites e suas possibilidades.

De acordo com Mantoan (2004, p. 81): “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino”. A efetivação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular resulta, portanto, na mudança de paradigmas de educação, educando, práticas pedagógicas e outros. Destarte, o compromisso

com a educação inclusiva parte das indagações do professor, que ele consiga subverter a visão de turmas homogêneas, reconhecendo o outro como diferente em toda sua complexidade.

Em síntese, na segunda questão, nota-se que as professoras entrevistadas se sentiram apreensivas e despreparadas, pois não sabiam como trabalhar com o educando com Autismo. Por meio de observações, pesquisando e estudando, angariaram embasamento teórico para desenvolver uma prática pedagógica mais de acordo com a proposta inclusiva.

### **3.1.3 Avanços Destacados por Professores Regentes sobre a Aprendizagem de Educandos com Autismo**

Entendendo que a escola pode ser um ambiente rico em estímulos e, por isso, pode proporcionar momentos nos quais os educandos desenvolvem sua comunicação, habilidades e potencialidades, solicitamos que as entrevistadas comentassem os avanços observados por elas com relação ao desenvolvimento do educando com Autismo.

A entrevistada PR1 disse que,

No pedagógico, no início do ano letivo ele fazia mais coisas que agora, ele pegava o lápis por conta própria. Com o passar dos dias constatamos que ele gosta muito de tinta guache. As primeiras atividades significativas feitas por ele foram com tinta. Ele sabe que ao chegar na sala de aula tem que sentar, ficar calmo, esperar a hora dele. Ele está mais autônomo, usava fraldas no início do ano, com a ajuda da família conseguimos que vá ao banheiro fazer suas necessidades sem auxílio das professoras. O aluno tem dificuldades em participar das atividades lúdicas em que envolve a interação. Vejo que o aluno com autismo tem muito potencial, se frequentasse uma equipe multidisciplinar teria avanços significativos (PR1, 2017).

Para a PR1, o educando demonstrou interesse pela tinta guache durante o desenvolvimento das atividades, estando mais autônomo e independente quanto às suas necessidades fisiológicas. Percebemos também a preocupação da professora ao fato do educando com Autismo não ter empenho ao usar o lápis de escrever. Ademais, a professora tem o entendimento de que se o educando frequentasse os atendimentos multidisciplinares teria avanços em outras áreas.

A educação inclusiva articula desenvolver nos educandos com deficiência as funções psíquicas superiores, como a linguagem, a escrita, o desenho, entre outros. O educador, como profissional da educação, que tem como incumbência mediar a aprendizagem de seus educandos, planejando atividades com objetivos que visam a construção do conhecimento, pode desenvolver a linguagem, a autonomia e competências de acordo com as possibilidades de cada educando.

“O aluno com autismo é um ser humano que deve ser respeitado em seus limites. Assim sendo, a linguagem adentra todas as áreas de seu desenvolvimento, orientando suas percepções sobre as coisas e o mundo no qual está inserido” (ORRÚ, 2012, p. 111).

A entrevistada PR2 respondeu que,

A receptividade com a música foi um grande avanço, a percepção. Foi um avanço para nós reconhecer nele esses estímulos agora reconhecemos nele quando ele está nos ouvindo, quando quer alguma coisa. Autonomia dele, abrir uma porta que ele não fazia, andar pela sala e essa autonomia de subir e descer das cadeiras. Ele sobe e desce das cadeiras com muito equilíbrio e proibir isso não sei que efeito isso dará para ele. Percebi que esse equilíbrio foi melhorando, antes ele não tinha esse estímulo, só ficava sentado ao lado da professora de apoio (ano anterior) (PR2, 2017).

Observa-se nessa fala que a entrevistada sinalizou notável progresso na coordenação motora do educando, pois o mesmo desenvolveu autonomia, habilidade essa não existente no ano anterior.

O desenvolvimento do educando com ou sem deficiência ocorre em uma rede de relações, e acontece tanto no aspecto cultural como biológico, sendo que a família é a chave para que as relações aconteçam e, por meio dessa instituição, essas relações se alargam. De acordo com Paula: “É na família que aprendemos a nos relacionar com os outros. Portanto, a construção dessa sociedade inclusiva começa nas famílias. Os pais e as próprias pessoas com deficiência são seus principais agentes” (PAULA, 2007, p. 7).

Já a entrevistada PR3 respondeu que: “Em relação ao desenvolvimento percebemos avanço na fala, no interesse da atividade em si, mas percebemos aumento na agressividade” (PR3, 2017). Para a entrevistada PR3, o educando teve avanços na linguagem, porém demonstra agressividade com os colegas.

A prática das relações sociais possibilitará aos educandos o desenvolvimento biológico, interligando com o psicológico, o social e o cultural, conseqüentemente, oportunizará avanços em uma ou mais áreas do desenvolvimento.

Chiote lembra:

Não há como prever como e quando os avanços vão se concretizar. O desenvolvimento não se consolida no momento da atividade realizada em colaboração e as respostas nem sempre são imediatas, necessitando um maior investimento do adulto, administrando as frustrações e as resistências (CHIOTE, 2015, p. 49).

Os educandos aprendem juntos. Por mais dificuldades ou diferenças que eles possam ter, as escolas inclusivas respondem às necessidades distintas de seus educandos, respeitando os ritmos de aprendizagem e propiciando uma educação de qualidade.

Percebe-se que os vínculos afetivos formam a base da aprendizagem dos educandos com TEA por estabelecerem uma relação de convivência e de harmonia entre o educador e o educando, contribuindo para a aprendizagem.

Todo educador, principalmente com crianças que têm transtornos invasivos, necessita de um olhar amplo, não focando nas dificuldades que aquela criança tem ou poderá ter em sala, mas ver o que ela pode desenvolver por meio da sua aprendizagem.

A entrevistada PR4 relatou que,

Nos primeiros meses que ele veio não falava nada, ele não fazia nem som pra nós. Ele só se comunicava quando ele queria uma coisa, porque ele ia lá e ele pegava. Quando voltou depois que ficou uns tempos sem vim, que foi trocada a professora de apoio. Eu percebo que ele começou a fazer uma entonação, assim, sabe? Aaaa...ooooo, A gente não conseguiu ainda entender o quê que ele está querendo nos passar. Na APAE, talvez ele tenha fonoaudióloga, percebo que está saindo alguns sons, porque quando ele veio não pronunciava som nenhum. A mãe disse que ele falava até os 2 anos. Agora eu percebo que ele tá emitindo alguns sons, não chega a ser uma palavra, alguma coisa assim, mas alguns sons (PR4, 2017).

A entrevistada PR4 identificou avanço com relação ao desenvolvimento da fala do educando com autismo. Segundo a professora, ele está se esforçando para se comunicar de maneira convencional. Sabe-se que uma das características das pessoas com Autismo é a falta da linguagem, assim, a escola torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento desta habilidade.

Segundo Orrú (2012, p. 88), “[...] é por meio da linguagem que são constituídas as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado que são aquisições muito importantes da história da humanidade, garantindo a passagem do sensorial para o racional”.

A interação é primordial para que a criança desenvolva a linguagem e a resposta aos seus estados emocionais, sendo esse o movimento que garante a relação da criança com o meio. A linguagem nos educandos com Autismo pode manifestar-se no comportamento, nos gestos e na expressão da criança, que são traduzidos como movimento no desenvolvimento emocional.

No relato das entrevistadas quanto à terceira questão, percebemos que todos os educandos com Autismo obtiveram avanços significativos em relação ao seu desenvolvimento.

### 3.1.4 Professores Regentes Falam Sobre Integração ou Inclusão de Educandos com Autismo na Escola

A escola poderá trabalhar tanto para a inclusão dos educandos com deficiência como para a integração dos mesmos. No que se refere a esse ponto, partimos da reflexão e questionamento: Uma das funções da escola é a de trabalhar para integração ou inclusão dos educandos. Na sua opinião os educandos com autismo estão integrados ou inclusos na escola. Por quê?

De acordo com a entrevistada PR1:

Eles estão integrados, participam de algumas atividades na sala de aula. Ao trocar o aluno de turma percebi que os outros colegas estão se esforçando para incluí-lo, cuidando para ele não se machucar, buscando-o para brincar (PR1, 2017).

Compreende-se que para a entrevistada PR1, no momento atual, o educando com Autismo está integrado, pois o mesmo participa das atividades propostas pelas professoras, embora os demais colegas de classe se empenhem para incluí-lo, proporcionando momentos de interação, tratando-o com carinho, cuidado e respeito. Percebe-se que para a entrevistada estar integrado significa estar em sala de aula.

Segundo esse raciocínio, o processo de integração no contexto escolar ocorre na medida em que o educando com deficiência se adapta à escola e aos recursos que ela dispõe. O educando com Autismo, segundo a entrevistada, participa dos eventos que a escola proporciona e faz uso dos recursos que ela oferece. Nessa perspectiva a escola não se preocupa com a emancipação, com a independência dos educandos.

Segundo Sasaki, no modelo integrativo “[...] a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola” (SASSAKI, 2002, p. 32).

A integração tem como ênfase a busca de “normalização”, ou seja, modificar as pessoas com deficiência de modo que estas possam se identificar com as demais pessoas. Neste modelo, as diferenças são desconsideradas, não se extinguem, mas devem ser conduzidas no convívio social.

Segundo Silva,

Devido à popularização cada vez maior do princípio de normalização no mundo todo, no Brasil, a partir da década de 1970, as escolas regulares começam a aceitar matrículas de alunos com deficiência em classes comuns ou em classes especiais das escolas regulares (SILVA, 2007, p. 55).

O modelo integrativo e a proposta de normalização começam a ser repensados e questionados pela sociedade a partir de 1980, reconhecidos como ineficazes para atender à pluralidade humana.

Para a entrevistada PR2,

Há um limiar tão próximo entre Integração e inclusão. Inclusão para mim tem um papel muito obrigatório, você tem que incluir. Não é o incluir, é você entender que todos têm diferenças. A partir do momento que consiga fazer com que ele se sinta bem nesse espaço, mais importante que inclusão e integração e eles estarem bem convivendo dessa forma não interagindo com os outros tanto como nós gostaríamos, mas porque ele não tem essa necessidade, esse vínculo como os outros, mas ele está se sentindo bem no espaço os colegas estão aceitando bem ele, q ainda e um desafio para mim. Alguns dias da semana, entre professora e alunos, combinamos de sentar, contar histórias nós vamos cantar uma música para o aluno autista, um colega senta do lado dele e canta para ele. Nesse momento eu sinto a verdadeira inclusão, porque nós estamos todos juntos ali com ele, para ele e eles para mim. É um desafio para os professores (PR2, 2017).

Ao entrevistar a professora PR2, a mesma relatou haver um limiar entre integração e inclusão. A entrevistada percebe a inclusão como algo obrigatório, imposto pelas legislações e pela sociedade. Nesse sentido, a visão da entrevistada é ampla, pois mais importante do que incluir para ela é entender que todos os educandos são diferentes.

A escola das diferenças tem como premissa questionar, assentar dúvidas, contrapor-se, a essa realidade coercitiva que tem mantido a exclusão por instituir a organização dos processos de ensino e de aprendizagem como incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes.

Para Mantoan,

A diferença é difícil de ser recusada, de ser negada, desvalorizada, e o especial da educação e o especial na educação que não conseguem assimilá-la, em um quadro interpretativo excludente, reproduzem o igualitarismo essencialista em que a exclusão perpetua (MANTOAN, 2013, p. 3).

A inclusão escolar tem como proposta incluir todos os educandos com ou sem deficiência. Não podemos negar as diversidades, as diferenças encontradas não somente na escola, mas em toda a sociedade.

Uma educação inclusiva contempla, entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões da escola, não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças, da diversidade, significando e ressignificando os valores culturais, o respeito do aprender e do construir.

Conforme define a Declaração de Salamanca (1994, p. 8-9),

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

A escola das diferenças pela qual a educação inclusiva se concretiza depende de mudanças de realidades, de atualizações, de redefinições e de práticas pedagógicas que vão além dos muros da escola e da sala de aula.

Na visão de Neto,

A escola moderna é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade [...]. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. Faz dela também um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico. Mas isso não significa, absolutamente, que essas sejam operações fáceis (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

Na modernidade, a escola é o lugar propício para que haja um rompimento entre poder e saber, incluído e excluído, pois vivemos em uma sociedade que tenta naturalizar as diferenças por meio de análises de valores, dizendo o que é certo ou errado. A escola tanto pode servir como um agente transformador da realidade, como também um receptor dessa mesma realidade transformada.

A entrevistada PR3 respondeu que,

Eles precisam estar inclusos, porém não tem espaço para todos. Nem todo lugar se consegue uma segunda professora. No município se consegue com mais facilidade, nas escolas do estado muito mais difícil e nas escolas particulares é quase impossível (PR3, 2017).

A professora PR3 compreende que todos os educandos com Autismo precisam estar inclusos, mas, na atual circunstância, algumas escolas não disponibilizam professor de apoio aos educandos com deficiência, dificultando o acesso e a sua permanência na escola.

A Legislação Brasileira é clara quanto à obrigatoriedade no que se refere à matrícula de todos os educandos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Incluir não representa somente aceitar e acolher os educandos com deficiência, torna-se necessário educadores preparados, equipe gestora que propicie ações em prol das diferenças e a parceria da família para que a inclusão seja concretizada.

O processo de inclusão permite que todos os atores envolvidos se engajem, possibilitando que os educadores busquem maior qualificação e, com isso, se sintam mais

compromissados com os educandos; a família precisa apoiar a escola e fazer parte desse “time”, uma vez que o processo de inclusão permite o desenvolvimento dos seus filhos.

Menezes sinaliza que,

É preciso então analisar a forma como a inclusão está sendo implementada, se está ou não gerando aprendizagem e se vem se configurando como uma experiência positiva, não só para os alunos, mas também para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), [...] (MENEZES, 2012, p. 51).

Cabe salientar que o processo de inclusão é uma realidade na educação brasileira, porém, se faz necessário a verificação da sua efetividade. Para tanto, pode-se criar mecanismos de avaliação da sua eficácia.

Para falar sobre inclusão escolar há necessidade de repensar o sentido que se está aferindo à educação, instituir um contexto de diálogo e de reflexões na construção de paradigmas e de perspectivas que levem os profissionais da educação a efetivar a inclusão de educandos com deficiência na escola regular.

Para a entrevistada PR4:

No meu ponto de vista ele está incluído. Nós puxamos eles para participarem. Vamos supor assim, como qualquer outra criança, só que ele tem as limitações dele. Ele mesmo, às vezes não quer, como meus outros alunos que têm dia que eles não querem também, participar. Eu acho que tem vários casos, mas no caso do aluno com autismo eu acho que ele incluído. O problema é que tem dias que as outras crianças não querem participar também, tem dia que ele não tá afim, tem dia que ele não quer. Tem dia que as minhas outras crianças, quando solicito para fazerem uma atividade, em folha de registro, eles não querem. Eu não vou forçar a fazer, porque ele tem o tempo dele, mas outro dia ele vai produzir. Conforme a brincadeira ele não segue a mesma regra dos outros, mas ele brinca. O dia do brinquedo ele brinca com o brinquedo, o dia que a gente fez uma atividade com as letras, ele não foi nas letras, mas tinha vontade de jogar o dado. Não é assim jogado, mas é o que eles querem, porque tem seus limites. Nós convidamos como a gente faz com os outros. Com o aluno com autismo nós tentamos. Ele brinca dali a pouco não quer mais, então nós vamos fazer outra atividade pra ele. Agora me lembrei de um fato, ele não gosta muito de pintar, ele faz um risco. Nós escrevemos o nome dele na folha pra ele pintar e ele pintou toda a folha, aquele dia ele se propôs a fazer (PR4, 2017).

Segundo o entendimento da entrevistada PR4, o educando com Autismo está sendo incluído, pois o mesmo participa de todas as atividades que são articuladas pelas professoras e pela escola onde ela trabalha. A educação, em uma perspectiva inclusiva, propõe um trabalho com base nas diferenças de todos os educandos, independentemente de ter ou não deficiência. A escola inclusiva reconhece as diferenças dos educandos, tratando-as com respeito e valorizando-a, entendendo que cada ser humano é único.

Ao comprometer-se com a inclusão dos educandos com deficiência, o educador se debruçará nos anseios, dificuldades, limitações e ritmos de aprendizagem de cada educando, criando estratégias que promovam a interação social dos mesmos.

Nas palavras de Chiote: “As práticas realizadas na escola devem favorecer à criança com Autismo, novos modos de ser e de se constituir, abrindo caminho para possibilidades singulares de interagir com os outros e o mundo” (CHIOTE, 2015, p. 47).

Um professor que tem sua prática pedagógica pautada na inclusão está comprometido com a qualidade de ensino de todos os seus educandos, reconhecendo e respeitando a diversidade existente no ambiente escolar. Mediando uma aprendizagem significativa, o educador, ao garantir o acesso à construção do conhecimento por meio da interação educacional, proporcionará subsídios necessários para que o educando com deficiência tenha êxito na vida social.

Como podemos perceber, nas respostas da quarta pergunta há divergências nas respostas das participantes da pesquisa. Para uma entrevistada, o educando está integrado, pois participa das atividades propostas pelas professoras. Outra, demonstra preocupação, pois percebe a inclusão como obrigatoriedade e não como direito.

### 3.2 A VOZ DAS PROFESSORAS DE APOIO À INCLUSÃO

As iniciativas no campo educacional das políticas públicas determinam a inclusão de educandos com deficiência em escolas regulares. Citamos como exemplo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDBEN n° 9394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 1990), o Plano Nacional da Educação (PNE – BRASIL, 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – BRASIL, 1997), que constituem, sob vários aspectos, a educação como direito de todos. Sabemos do direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n° 13.143/ 2015, no Artigo 28, inciso XVII, da oferta profissional de apoio escolar a educandos com deficiência no ensino regular (BRASIL, 2015).

#### 3.2.1 Concepção de Professores de Apoio à Inclusão sobre Educação Inclusiva

Partindo do pressuposto de que os profissionais de apoio à inclusão são de suma importância para o processo de inclusão, solicitamos às entrevistadas que respondessem à questão: No Brasil, até a década de 50, pouco se falava em Educação Especial. A partir de 1970, a educação inclusiva passou a ser discutida na sociedade e na escola. Fale a sua

concepção sobre a educação inclusiva. As respostas de todas elas foram semelhantes. Na sequência segue a descrição.

A entrevistada PA1 respondeu que,

A inclusão é muito importante não só no ambiente escolar, mas em toda a sociedade, sabemos que muitas vezes a própria família não aceita a deficiência do filho e acabam privando de fazer certas atividades por ter a deficiência, sem obter o conhecimento e buscar mais informações. Todos somos diferentes, nem uma pessoa é igual à outra, assim também é o deficiente, mesmo que tenhamos dois, três, quatro, cinco autistas, cada um deles têm a sua característica própria e devemos respeitar e não generalizar. As crianças não nascem com preconceito é a sociedade que impõem isso para elas, por exemplo: quando falam mal da cor do cabelo de uma pessoa ou da forma como ela se veste (PA1, 2017).

A professora entrevistada PA1 entende que a inclusão é relevante tanto na escola como na sociedade. Para esta professora, em alguns casos os educandos com deficiência não são inclusos em função dos próprios pais, que mesmo sem dar-se conta, excluem seus filhos, não os deixando realizar algumas atividades. Os colegas do educando com autismo procuram incluí-lo nas atividades propostas pelas professoras, apesar de algumas vezes serem preconceituosos por influência da própria sociedade.

Na visão dessa entrevistada, todas as pessoas possuem características próprias e são únicas. Mesmo que o educando tenha a mesma deficiência, será diferente, pois são pessoas que estão em contextos distintos e possuem especificidades e particularidades próprias.

Aceitar a diferença e a diversidade de forma harmônica na escola sempre foi um desafio, considerando que a instituição escolar sempre primou por um trabalho desenvolvido com base na homogeneidade, fundamentado na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do educador e o aprendizado dos educandos se torna mais fácil.

Segundo Carvalho (2002, p. 70): “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.”

Corroborando com Carvalho, Araújo (1998, p. 44) diz que,

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

O movimento de inclusão escolar tem como premissa fundamental propiciar Educação para todos baseada nas diferenças, uma vez que o educando com deficiência tem o direito à educação garantido pela Constituição Brasileira de 1988.

Quando a mãe está em estado de gestação, os pais esperam um “filho ideal”, saudável, inteligente, que ultrapassará todos os limites. Ao receber o diagnóstico de Autismo, a família se sente decepcionada, passando por um período de luto simbólico, “enterrando” o filho ideal para assumir uma criança com deficiência.

Segundo Orrú,

[...] a família que tem um filho com deficiência via de regra apresenta-se desolada, emocionalmente frágil e sem esperanças, vivenciando uma experiência de dor por concluir que não tem um filho saudável, desde o fechamento do seu diagnóstico, por toda a vida (ORRÚ, 2012, p. 173).

Desse modo, a escola poderá ajudar a família superar essa fase de confusão e de conflito entre si e o educando com Autismo, dialogando, orientando-a quanto às possibilidades de colaborar e participar da vida de seu(sua) filho(a) para que tenha um desenvolvimento expressivo na vida escolar e social.

A entrevistada PA2 relatou que:

A meu ver é uma coisa muito boa, mesmo ainda tendo resistência de alguns professores, tem professores regentes que tem resistência, há gestoras que ainda tem resistência a inclusão das crianças com deficiência na escola. Já percebi em algumas escolas pelos comentários: essa criança não devia estar aqui, porque não fica só na APAE e outros. Eu que estou trabalhando, que estou no dia a dia com a criança fico sentida, fico triste. Aqui na escola tenho apoio da direção e da professora regente que me ajudam bastante. Qualquer dúvida, também pergunto para elas. Mesmo assim é difícil até porque estamos com a Sala de Recursos Multifuncionais fechada que era o nosso apoio (PA2, 2017).

A educação inclusiva, para a entrevistada PA2, é importante, porém, a mesma relata que há professores e gestoras que não a concebem como tal. Na escola onde essa entrevistada trabalha, as professoras de apoio recebem total suporte das professoras regentes e das gestoras ao que se refere às dúvidas ligadas à inclusão dos educandos com deficiência.

A mesma demonstra preocupação quando fala nas Salas de Recursos Multifuncionais que estão desativadas, sendo que a professora responsável por esse atendimento também lhe orienta no trabalho com o educando com Autismo. Segundo Mittler (2003, p. 35), “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

O profissional da educação necessita de formação continuada, desde sua formação inicial até o final de sua carreira. É fundamental que este profissional reavalie seu fazer pedagógico, almejando seu crescimento intelectual e novas práticas para melhor atender os educandos. Uma das formas de autoavaliação se dá a partir de cursos de formação e de

pesquisas em diferentes áreas do conhecimento para que se possa apreender o universo da deficiência e encontrar caminhos que tornem a inclusão efetiva.

Se retomarmos documentos relativos à inclusão, podemos observar que uma das características apontadas para que ela se efetive é a formação, a informação e cooperação de todos os sujeitos da escola, conforme registrado na Declaração de Salamanca, por exemplo, ao assinalar que “[...] é imprescindível “[...] a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO SALAMANCA (1994, p. 27).

Confere-se que este tem sido um dos problemas relacionados à educação há muito tempo, ou seja: falta preparação por parte dos docentes, do pessoal de apoio, da gestão e da administração escolar mesmo quando a escola não trabalha com inclusão. Um dos fatores resulta da manutenção, na maioria das escolas, de uma educação de cunho tradicional homogeneizante, que coloca todos os educandos de uma mesma turma no mesmo patamar para atender a um currículo que não está voltado para a diferença nem para a diversidade. Isso se reflete em todos os aspectos do contexto escolar, tornando-se o argumento para que a inclusão seja um problema e não um direito das pessoas com deficiência.

Como afirma Mantoan: “Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão”. Segundo o autor, isso é reflexo da “incapacidade” da escola “[...] de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos” (MANTOAN, 2004, p. 50).

A educação em uma perspectiva inclusiva não combina com a escola tradicional, conforme destacado, lembrando que, nesse sistema, os educandos são vistos como “tábula rasa”, meros receptores de conhecimentos. Na escola educandos são seres complexos dotados de inteligência, sentimentos, ambições e costumes inerentes ao meio familiar e social no qual estão inseridos.

Dando continuidade às respostas das entrevistadas, PA3 relatou:

Eu vejo como uma oportunidade dessas crianças terem um futuro melhor, porque a educação não é somente ler e escrever. É no contato com as outras crianças, é no convívio que elas podem se desenvolver e vão conhecer outras crianças e um novo mundo. Enquanto elas estão em casa tendo contato com os familiares, mas a partir do momento que elas vão para uma sala de aula elas descobrem um mundo novo com várias crianças, professores. No meu pensamento acho isso muito bom para elas (PA3, 2017).

A entrevistada PA3 concebe a educação inclusiva como uma oportunidade dada a todos os educandos com deficiência. Conforme sua acepção, a educação tem um sentido amplo, que vai além do ler e do escrever. Para a professora, é na interação com seus pares que

o educando se desenvolve, aprende a ter autonomia, aprende as atividades de vida diária e exerce o direito à cidadania.

Martins compreende que

[...] a educação como um recurso que integra o indivíduo ao meio social e também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia, e assim, de exercer sua cidadania. O princípio fundamental é o de que todas as pessoas com deficiência devem ter suas necessidades especiais atendidas, sendo que no atendimento das diversidades se encontra a democracia. [...] É no contexto de luta pela igualdade de oportunidade e de atendimento dos direitos sociais que se norteia a proposta de inclusão e se fundamentam os princípios da prática inclusiva, a qual almeja a construção da cidadania e da democracia (MARTINS, 2006, p. 14-49).

A educação inclusiva com vistas à cidadania propõe a edificação de valores como: equidade social, igualdade, alteridade e respeito pelo outro. No contexto da escola inclusiva permeia a importância das diversidades, das diferenças e das oportunidades incondicionais a todos os educandos.

A interação dos educandos com deficiência algumas vezes é um processo lento, mas necessário, pois é por meio da interação com seus pares que as relações se constroem. Em uma interação positiva, o educador oferecerá oportunidades para o educando com ou sem deficiência desenvolver suas capacidades, beneficiando sua adaptação e ação sobre o aprender.

Na afirmação de Orrú,

A interação social com outros alunos, sem a síndrome, permite ao aluno com autismo a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo, ou até mesmo, eliminando certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive e pela construção de um novo repertório de ações mais significativas (ORRÚ, 2012, p. 130).

Entende-se, então, que a interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do educador para a promoção de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre os alunos, de forma que possam comunicar-se, demonstrando seus modos de agir, pensar e de sentir, promovendo um ambiente acolhedor que propicie confiança e desenvolva a autoestima de cada um.

A entrevistada PA4 entende que:

[...] ainda tem muito a trabalhar, muito chão pela frente, mas a gente está indo no caminho. A gente faz o possível, mas ainda muitos relutam, até professores tratam aquele aluno diferenciado. Não, esse aqui vai ficar aqui no cantinho. Eu já trabalhei assim, que a professora pedia para eu tirar da sala pra ele não incomodar os outros. Dê um jeito dele

ficar quieto, por favor, vai atrapalhar fulano, vai atrapalhar sicrano que quer aprender (PA4, 2017).

Durante a entrevista, a PA4 versou que para a inclusão ser efetiva existe a necessidade de situar e entender alguns pontos ainda não considerados. A professora diz que em sua prática docente observou alguns professores desfavoráveis à inclusão. Por vezes lhe foi solicitado que retirasse o educando com deficiência de sala de aula para que o mesmo não atrapalhasse o andamento das atividades.

O que nos parece é que esses professores citados pela entrevistada se sentem despreparados para trabalhar com os educandos com deficiência e não acreditam em uma escola inclusiva, o que retoma as palavras de Mantoan (2004), do sentimento de incapacidade da escola em promover a inclusão face a um currículo que não inclui a diferença e a diversidade. Isso se reflete na prática pedagógica, haja vista que a inclusão necessita de um trabalho integrado e interativo de todos os sujeitos que compõem a escola. Um professor sozinho não dá conta da inclusão, porque estamos falando de revisão de conceitos, de atitudes e de percepções enraizadas socialmente que precisam ser reformuladas para a perspectiva da integração e da cidadania.

Para Carvalho (2002, p. 36), a educação numa perspectiva inclusiva trabalha contra qualquer tipo de exclusão dentro das escolas do ensino regular, tendo como princípio norteador a “[...] defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, o que, necessariamente, implica previsão e provisão de recursos de toda ordem”, possibilitando oportunidades educacionais apropriadas, respeitando o processo de aprendizagem e a especificidade de cada educando.

Conforme Duarte Jr. (2002, p. 37), “[...] a realidade não é simplesmente construída, mas socialmente edificada”. Para o autor supracitado, a construção da realidade depende de como o conhecimento se apresenta à sociedade, portanto, a maneira como ele é exposto fornece a ela uma certa estrutura, fazendo com que a realidade seja cristalizada.

A realidade escolar por muitas vezes se demonstra excludente, preconceituosa, pois a inclusão de pessoas com deficiência desloca os profissionais da educação da sua zona de conforto, de certo modo exigindo-lhes que revejam suas concepções de homem, de mundo, de aprendizagem e outros aspectos que envolvam a prática escolar.

Lembramos que a escola por um certo tempo privilegiou determinados grupos, legitimando um processo de exclusão através de suas políticas e práticas educacionais que refletem a ordem social. Contudo, transformações sociais e culturais importantes vêm ocorrendo nos últimos anos e que pedem a mudança de atitudes também da escola, espaço

principal da manifestação da diversidade. Por isso ressaltamos a necessidade de refletir e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos os que não são por ela alcançados.

Nesse contexto, retoma-se a ideia da escola como um espaço de mudanças, que nela, se efetive a inclusão de todo o educando. As mudanças, conforme assinalado por diferentes autores, dentre eles Drago (2011), ocorrem a partir do esforço e empenho de cada sujeito da escola para buscar ferramentas, saberes e possibilidades que lhe permita atuar na perspectiva da inclusão de fato.

No entendimento de Drago,

[...] é possível que se tenha a plena inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional em qualquer nível, desde que tenha como prerrogativa essencial a busca constante da qualificação profissional, pessoal, afetiva, intelectual e social de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, professores, escola, comunidade, sociedade civil organizada, Poder Público, dentre outros (DRAGO, 2011, p. 89).

Pela explanação de todas as entrevistadas, percebemos que as mesmas reconhecem a importância da educação na perspectiva inclusiva. Entendem que a socialização e a interação são necessárias para a constituição da identidade dos educandos com Autismo e seus depoimentos ressaltam o processo de compreensão e maturidade alcançado pelo educando.

### **3.2.2 Pensamento de Professoras de Apoio à Inclusão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo**

Um dos espaços de diversidades é a escola, e nesse ambiente encontramos educandos com experiências diferentes uns dos outros e vivências diversificadas, porque oriundos de famílias com estruturas próprias. Isso contribui para tornar a sala de aula um espaço heterogêneo. Compreender de que modo professoras de apoio à inclusão compreendem esse espaço foi o tema da solicitação que fizemos para que as entrevistadas comentassem sobre o seu primeiro pensamento ao saber que seria professoras de um educando com Autismo. Para esse questionamento, temos os seguintes comentários:

A entrevistada PA1 respondeu que,

No começo fiquei com receio e ao mesmo tempo curiosa de como seria trabalhar com um aluno especial, pois nunca havia trabalhado como professora de apoio à inclusão, queria muito conhecê-lo, saber suas características e gostos para melhor adaptar as atividades e assim ajudá-lo (PA1, 2017).

A entrevistada PA1 relatou que a princípio sentiu receio ao desempenhar a função de professora de apoio, sendo que não tinha experiência para exercer essa função. Ao saber que seria professora de um educando com autismo, pesquisou sobre o transtorno e frequentou seminários com essa temática. Com a troca de ideias e saberes com a professora regente, por meio da observação, pôde desvelar estratégias de como trabalhar com o educando.

O caminho seguido pela referida professora é um dos que pode resultar em práticas mais adequadas para o processo inclusivo de educandos com autismo e outras deficiências. Conforme, Drago (2014, p. 88), reflete, “[...] o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula necessita estar fundamentado em bases sólidas, tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo integrado na sociedade que o cerca [...]”.

Ressaltamos que o trabalho pedagógico de qualidade envolve ações que reforçam a identidade profissional, a turma em que trabalha e a escola como um todo. Um trabalho reflexivo, pautado na igualdade de oportunidades a todos os educandos, com um olhar as diferenças e potencialidades trará benefícios a todos os envolvidos.

Para esta questão, a entrevistada PA2 destaca o que entende como necessário,

Fazer o meu melhor, porque no momento em que me prontifiquei a trabalhar com criança especial eu tenho que dar o meu melhor na escola. Tenho que dar o meu melhor para ele. Não adianta eu vir para cá só brincar, vou cumprir o meu horário, vou para casa fiz a minha parte. Se hoje ele quer participar da atividade, ele quer brincar com tinta, vamos trabalhar com tinta. Procuo sempre fazer o melhor (PA2, 2017).

“Fazer o meu melhor” - essas são as palavras-chave que respondem à indagação feita à entrevistada PA2. Para ela, a partir do momento em que se propôs a trabalhar com educandos com deficiência, também tomou consciência de que precisaria fazer o seu melhor. Percebemos, desse modo, o comprometimento dessa Professora com a aprendizagem do educando com Autismo, pois ela mesma articulou estratégias para conhecer o centro de interesse do educando e, a partir disso, explorou as atividades que chamassem à atenção de seu educando.

O posicionamento dessa professora condiz com as reflexões de Orrú, de que,

Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com nosso aprendiz com autismo (poderia ser com todos os demais também, o que é próprio de uma educação na perspectiva inclusiva) sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer para fazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado (ORRÚ, 2016, p. 168).

A observação se constitui um dos meios que o educador poderá utilizar para conhecer e fortalecer vínculos com os educandos e, com isso, delinear sua prática pedagógica, oportunizando momentos de satisfação e de prazer para os educandos durante o processo de aprendizagem.

As ideias de Mantoan (2004) reforçam a questão da prática pedagógica, ao salientar que o ensino necessita partir da compreensão de que todos sabem alguma coisa e da capacidade que todos têm de aprender mais. Desse princípio, do saber inerente do ser humano, o professor tenderá a desenvolver expectativas positivas, fator que contribuirá para observar o progresso de cada educando na mediação de conhecimentos em que cada um apreende os saberes ao seu tempo. Nas palavras de Mantoan,

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhes são próprios. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares (MANTOAN, 2004, p. 42).

No que tange ao educando com Autismo, pode-se ressaltar que o educador, tendo como base de sua prática pedagógica o centro de interesse desse educando, poderá lhe oportunizar o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, utilizando-se de estratégias que explorem sua curiosidade, ampliem suas habilidades, tendo como ponto de partida os conhecimentos e saberes que o educando possui.

O fazer pedagógico do educador, quando permeado de reflexões, questionamentos e críticas do que está ou não sendo exitoso em sua prática, trará subsídios para inovar e o resultado desse trabalho será refletido no desenvolvimento do educando.

Na retomada das respostas, situamos o pensamento da entrevistada PA3, ao expor que, “Meu primeiro pensamento foi como trabalhar com o aluno com Autismo, como vou ensinar e como ele vai aprender. Tive que pesquisar, porque não queria ensinar somente as atividades da sala de aula, mas a interagir com os amigos” (PA3, 2017).

Observamos nessa fala que a entrevistada demonstrou preocupação sobre como ensinar e como o educando com Autismo aprenderia. Essa professora relata ter feito pesquisas sobre o transtorno, tendo a preocupação não somente com as atividades puramente desenvolvidas em sala de aula. O seu objetivo principal foi proporcionar estratégias para que o educando interagisse com seus pares.

Pode-se dizer que há uma inquietação das educadoras em entender como os educandos com Autismo aprendem. É de consenso que não há receitas e que mesmo que haja mais de um

educando com Autismo em uma sala de aula, cada um é um sujeito único com necessidades e percepções díspares dos outros. Se há essa consciência, ela resultará em buscas voltadas para o trabalho individual centrado nas habilidades existentes, sua ampliação e no desenvolvimento de outras que o educando ainda necessita, ideia corroborada com os estudos de Orrú, ao entende que:

Se concebermos, se cremos que nosso aprendiz com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenharmos seu percurso de aprendizagem (ORRÚ, 2016, p. 155).

No caso da Educação Infantil, um dos aspectos a serem promovidos pela escola é a sociabilização dos educandos, reforçando suas habilidades de convivência com o outro e, ao mesmo tempo, oportunizando a interação de todos os educandos com o autista (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Um dos aspectos que sobressaem na literatura sobre a inclusão de educandos com Autismo no ensino regular é a necessidade de os professores acreditarem nas potencialidades do educando. De saberem que ele pode ampliar suas habilidades, aprender na interação com o outro, desenvolver-se cognitivamente e socialmente. Por isso ressaltamos que o educador que acredita nas capacidades dos educandos estará atento às necessidades dos mesmos, desafiando-os por meio do diálogo com ele e com sua família para conhecer vontades, interesses e identificar tanto potencialidades quanto possibilidades de desenvolvê-las ou ampliar o que ele já possui.

No entanto, as dúvidas, o receio, a insegurança são fatores que permeiam o fazer pedagógico principalmente, quando se trata de inclusão e isso se acentua quando há educandos com Autismo, conforme se pode observar na fala da entrevistada PA4, ao relatar o que sentiu ao saber que seria professora de apoio de um educando com Autismo:

Será que eu vou dar conta, o quê que eu vou fazer com esse aluno. Tive medo primeiro... meu Deus do céu! Sendo um menino, será que vai ser agressivo? Será que não? A gente vai conhecendo, vai se informando, pesquisando. A gente vai procurando trabalhar da melhor forma possível, mas a princípio é medo, insegurança, será que eu vou conseguir? (PA4, 2017).

Constatamos que a entrevistada PA4 sentiu-se apreensiva e incapaz, pois não sabia como trabalhar com o educando com Autismo. Foi por meio de observações, pesquisas e estudos que obteve embasamento para trabalhar com o educando e incluí-lo.

Retomamos, assim, a questão da formação continuada e permanente como ponto fulcral para a educação na atualidade que reflete tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Para Cruz e Costa (2017), buscar o conhecimento, manter-se em contínua formação significa assumir um compromisso pessoal de desenvolvimento próprio e de contribuição para a formação social no contexto em que o docente atua e vive.

Além disso, conforme já destacado, quando a formação contínua se estabelece como prática, o fazer pedagógico também se amplia e contribuem para mudança de paradigmas, superação de ideias não mais possíveis no contexto da escola e da sociedade deste século XXI, cuja premissa é a da valorização e respeito de todos os sujeitos, haja vista a pluralidade, a diversidade e a diferença, características básicas dos seres humanos.

Na escola, o saber, o conhecer e o fazer pensados a partir do conhecimento do educando contribui para a formação do educador inclusivo reflexivo, que desenha sua prática baseada no desenvolvimento do educando, com clareza dos caminhos a serem percorridos e das estratégias a serem utilizadas.

Sob o ponto de vista de Mantoan,

Nós professores, temos de retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem efetivamente, acontecer a educação. Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e suas responsabilidades educacionais (MANTOAN, 2004, p. 52).

Nota-se que a maioria das entrevistadas se sentiram inseguras ao saber que teriam um educando com Autismo em sala de aula, diante da insegurança, foram buscar embasamento teórico que contribuísse para sua prática pedagógica junto aos educandos com Autismo.

### **3.2.3 Avanços Destacados por Professores de Apoio à Inclusão sobre a Aprendizagem de Educandos com Autismo**

A escola, por ser um ambiente rico em estímulos, proporciona momentos nos quais os educandos desenvolvem sua comunicação, habilidades e potencialidades. Partindo dessa reflexão, solicitamos que as entrevistadas comentassem sobre os avanços percebidos com relação ao desenvolvimento do educando com Autismo.

A entrevistada PA1 comentou que,

Ele obteve muitos avanços, melhorou sua interação com colegas e professores, passa mais tempo realizando as atividades propostas e adaptadas, já vai ao banheiro sozinho, tem autonomia para pegar brinquedos, livrinhos e folhear quando sente vontade, demonstra com mais facilidade seu gosto e preferência. (PA1, 2017).

A entrevistada PA1 percebeu avanços significativos no desenvolvimento do educando com Autismo, principalmente relacionado à socialização do mesmo. Segundo a professora, o educando adquiriu mais autonomia nas atividades cotidianas, como ir ao banheiro sem auxílio da professora.

O fato de demonstrar desejos, fazer escolhas, sentir-se seguro em suas decisões, como optar por determinados brinquedos e livros indicam o desenvolvimento de habilidades, bem como observou-se ampliação do processo interativo com seus pares. Trata-se de avanços importantes, considerando a literatura que expõe como uma das características das pessoas com TEA a dificuldade de socialização e interação com as pessoas.

Neste caso, pode-se dizer que, em vista das características mais comuns do TEA – complexidade das interações sociais, a comunicação, o comportamento focalizado e repetitivo -, no momento em que o educando com Autismo consegue estabelecer o contato e a interação com os colegas ele amplia suas possibilidades de exercer cidadania, o que lhe é um direito.

Cabe lembrar ainda, a literatura quando esta expõe os graus de complexidade existentes dentro do que se considera como Transtorno do Espectro do Autismo para podermos entender que o fato apresentado pela entrevistada PA1 é muito significativo.

De acordo com Silva,

Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico (SILVA, 2012, p. 22).

A escola para acolher a diversidade e a inclusão de todos, sobretudo, dos educandos com deficiência, recobre de especial importância a discussão sobre as práticas escolares e o currículo escolar adotado por essas instituições. Reafirmando, a escola inclusiva necessita de práticas que desenvolvam a socialização e a interação dos educandos com Autismo, pois, é por meio das relações com os educandos sem deficiência que esse processo ocorrerá.

Na continuidade da leitura, destacamos a fala da entrevistada PA2, ao relatar o que o educando atendido por ela desenvolveu:

Ele aprendeu a segurar o copo, a pedir água mesmo que ele não fale ele vem bate na tua mão, te puxa para o banheiro que ele quer água, aprendeu abrir a porta e a beber água direto na torneira. Aprendeu a escovar os dentes, a ir na caixa dos livros e a pegar o livro que ele gosta, que é o preferido dele (PA2, 2017).

Para essa questão, a entrevistada PA2 respondeu que o educando com Autismo teve avanços em suas atividades de vida de diária, tornando-se mais autônomo, apesar de não usar a linguagem convencional. Além disso, aprendeu a fazer escolhas dos objetos que gosta.

Observa-se que os avanços citados são apenas algumas das evoluções possíveis no processo de inclusão de educandos com Autismo, sendo que cada atividade realizada poderá contribuir para a aprendizagem, a comunicação e a socialização dos mesmos. Por isso a necessidade de um escopo de ações diversificadas que contemplem várias possibilidades de ampliação do repertório cognitivo, motor e social de educandos com autismo. Atividades diversificadas não só desenvolverão o educando com Autismo, como podem beneficiar a turma toda. Os educadores, conhecendo os educandos com os quais está trabalhando, poderão estimular e desenvolver habilidades e competências até então não desveladas.

Isso retoma a ideia de que os sujeitos se desenvolvem nas interações sociais e elas se iniciam desde o nascimento da criança, sendo a infância o espaço onde essas relações se estabelecem e se afirmam: Para Chiote:

Entendemos, a partir da perspectiva histórico-cultural, que as relações sociais e as mediações que nelas perpassam são marcadas pelas condições concretas de vida criadas pelo próprio homem que determinam a vida dos sujeitos. Portanto, no processo de desenvolvimento infantil, é preciso considerar o sistema complexo de posições e papéis estabelecidos nas relações sociais (CHIOTE, 2015, 28).

Salientamos que os educadores têm uma função importante na aprendizagem de seus educandos, principalmente quando se trata do processo inclusivo, ou seja, são mediadores da relação do educando com Autismo e seus pares, oportunizando trocas inerentes nas interações interpessoais.

A entrevistada PA3, ao relatar o desenvolvimento do educando atendido por ela, mencionou que,

Ele já faz as atividades propostas em sala de aula, como: pintura. Ainda não escreve, somente passa por cima do pontilhado, ele presta bastante atenção na atividade. Quando ele está na atividade se concentra, prestando atenção durante a sua execução. A coordenação motora também está se desenvolvendo (PA3, 2017).

Essa Professora identificou como avanços do educando com Autismo maior concentração na execução das atividades propostas pelas professoras e ampliação da coordenação motora. Sabe-se que a criança é um ser social e o meio social o constrói, contribuindo para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, como a imaginação, as emoções, a percepção e a atenção, entre outras. Pensando com Vygotsky, “[...]”

a investigação das funções psíquicas superiores, no processo de seu desenvolvimento, nos convence de que essas funções têm uma origem social” (VYGOTSKY, 1997, p.213).

Isso nos leva a compreender que a escola, enquanto espaço de construção e de acesso aos conhecimentos sistemáticos acumulados pela humanidade desenvolve nos educandos funções psicológicas por meio de uma relação dialética, na qual o sujeito passa da acepção de um ser biológico para a de um ser social.

Conforme o mesmo pensador: “O homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu pensamento” (VYGOTSKY, 1996, p. 220). Por essa razão, entende-se que a na escola inclusiva as relações sociais se evidenciam. Isso significa dizer que a construção do conhecimento resulta, necessariamente, da interação entre pessoas, por consequência, a socialização dos educandos é fator preponderante. Nesse contexto interativo, o educador aprende junto, fazendo intervenções no meio em que está inserido, descobrindo, vivenciando, experimentando e construindo a educação juntamente com seus educandos.

Ressituando a pergunta sobre o desenvolvimento observado nos educandos com Autismo, destacamos a resposta da entrevistada PA4:

Eu tive poucos contatos com ele, mas pelo que me passaram ele não emitia som nenhum, agora ele já emite bastantes sons. Ele sabe o significado da palavra não, da palavra sim, ele sabe certinho o que a gente fala pra ele fazer, se falamos sentar ele sabe que é para sentar. Já coloca os tênis, porque ele tem a mania de tirar muito os tênis. Agora ele entende perfeitamente o que é sim, o que é não, o que a gente fala, o que é certo, o que é errado. Ele não pegava o lápis, hoje ele risca, faz rabiscos. Fica sentado que antes ele não parava, come com os demais colegas, a gente inclui todos. Ele brinca, mas mais na dele, ele corre (PA4, 2017).

A entrevistada PA 4 relatou que o educando com Autismo, por meio da convivência com os demais educandos, passou a compreender solicitações feitas pela professora, desenvolveu a coordenação motora e já balbucia alguns sons, demonstrando esforço para se comunicar com os professores e colegas. Observa-se que o contato dessa Professora com a criança com Autismo é recente, mas há um fator muito importante nessa fala que é a troca de informações. Significa, neste caso, que houve a busca por parte da professora em saber como tem sido o trabalho de inclusão e quais avanços o educando já teve. Isso reforça o que estamos considerando, que é a importância do saber, da interação também entre professores e demais sujeitos da escola para que a inclusão não seja sempre um ponto de partida, mas um trabalho cotidiano, continuado e permanente do qual todos fazemos parte.

Chiote entende que,

O desenvolvimento infantil é um processo de apropriação da cultura pela significação que o outro mediador faz das ações da criança, transformando-as em atos significativos. A criança constitui-se como ser social com e pelo outro, por meio da mediação que a insere no meio cultural (CHIOTE, 2015, p. 26).

A escola regular que trabalha com a perspectiva inclusiva necessita promover o desenvolvimento integral dos educandos, criando estratégias para que todos se apropriem dos conhecimentos de maneira significativa e funcional. Destarte, afirmamos que se trata de compreender o educando com Autismo como um ser capaz, em evolução, que sendo mediado pelo professor e na interação com seus pares têm diferentes possibilidades de desenvolvimento social, cognitivo e cultural.

Em síntese, percebemos que todas as professoras entrevistadas observaram avanços significativos no desenvolvimento dos educandos com Autismo.

### **3.2.4 Professores de Apoio à Inclusão Falam Sobre Integração ou Inclusão de Educandos com Autismo na Escola**

Por compreendermos que uma das funções da escola é a de trabalhar para a integração e a inclusão dos educandos, as entrevistadas foram convidadas a relatarem sobre a seguinte questão: Na sua opinião os educandos com Autismo estão integrados ou inclusos na escola. Por quê?

A entrevistada PA1 respondeu que:

Eles estão inclusos, podem frequentar a escola e participarem das aulas interagindo e construindo amizades, mas a inclusão poderia ser ainda melhor e de maneira mais ampla se todos, não só a escola, parassem de ter preconceito e discriminar esses alunos, achando que são incapazes. Todos temos que trabalhar juntos para que os educandos com deficiências sejam cada vez mais inclusos dentro da escola e da sociedade, dando oportunidades e realizando projetos e formações para que os professores se aperfeiçoem também (PA1, 2017).

A entrevistada PA1 relatou que existe inclusão dos educandos com Autismo, pois eles podem frequentar a escola e participarem das atividades propostas pelas professoras, interagindo com os colegas. Contudo, podemos observar em sua fala a preocupação relacionada com a inclusão não somente na escola, tendo em vista que o preconceito ainda é um fator condicionante para o afastamento de pessoas com deficiência do convívio social e do mundo do trabalho, por exemplo. Para a entrevistada, a inclusão poderia ser ampla e efetiva se não existisse preconceito e discriminação da sociedade de modo geral. No seu ponto de vista,

deveriam ser desenvolvidos projetos e formações para os professores focados em temas relacionados à educação inclusiva.

A escola, para ser inclusiva, requer transformações que vão desde alterações nas estruturas físicas até mudanças nas práticas pedagógicas. Essas mudanças necessitam da redefinição de papéis dos educadores, adotando uma postura afetiva e humanizada. A educação para a humanização constitui um refletir e um atuar em princípios éticos, responsáveis, solidários e respeitosos com todo o corpo escolar.

Para que isso ocorra, são exigidos esforços de todos os sujeitos da escola. Uma instituição educacional que objetiva a humanização das pessoas se torna espaço de construção de conhecimento que busca extinguir a discriminação e o preconceito. A educação nessa perspectiva trabalhará em sentido amplo e complexo, favorecendo a personalização do educando.

Mantoan ressalta que,

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças (MANTOAN, 2007, p. 79-80).

A inclusão dos educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na rede regular de ensino não está vinculada somente à matrícula destes, mas em garantir acesso e permanência em um ensino que possa suprir suas necessidades específicas.

O processo de inclusão educacional é uma ação cotidiana em todos os momentos e espaços que envolve o trabalho escolar, seja nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas, no recreio, nos passeios fora da escola para que se concretizem os princípios de igualdade, harmonia e solidariedade, visando um mundo mais justo e humano.

No entanto, quando pensamos no que significa a inclusão de fato, sabemos que ela ainda não se efetivou. Isso é perceptível na fala da entrevistada PA2 ao ressaltar que,

Na verdade, eles estão integrados na escola. A inclusão propriamente dita não está acontecendo. Para que ocorra a inclusão é necessário a aceitação da própria família do aluno, no caso do meu aluno quando tem passeios, festas a mãe não autoriza ele a participar. A família mesmo está excluindo ele. Nós incluimos na sala de aula e de repente a família exclui (PA2, 2017).

Conforme destacado pela entrevistada PA2, os educandos com deficiência estão integrados na escola, não na sociedade e isso decorre também do contexto familiar desses educandos. A PA2 cita como exemplo, o educando com Autismo da escola na qual trabalha,

cuja família não permite que a criança participe de atividades realizadas fora do ambiente escolar, o que contribui para a exclusão do mesmo da convivência e interação com os colegas. Conforme a mesma entrevistada, as professoras e a escola se esforçam para efetivar a inclusão, estimulando o educando a participar de todas as atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar, mas existem barreiras que não podem ser ultrapassadas somente pela escola.

Uma dessas barreiras pode ser a família, tendo em vista o que já apontavam Regen, Ardore e Hoffmann em 1994. De que “[...] um aspecto essencial para a evolução da criança” com deficiência “[...] é a conduta dos pais. Conduta esta que pode beneficiar ou prejudicar o seu processo de desenvolvimento”. Isso pode ocorrer tanto quando a família tende “[...] a superestimar ou a subestimar a capacidade do filho” (REGEN; ARDORE; HOFFMANN, 1994, p. 74).

A consolidação da inclusão educacional dos educandos com deficiência nas aprendizagens escolares só ocorrerá em parceria com a família, conjuntamente com a equipe escolar e a multidisciplinar. “A parceria, entendida como processo, não como meta de chegada, assim como a inclusão, implica respeito mútuo, vontade de aprender com o outro, um propósito comum” (MITTLER, 2003, p. 213).

Podemos dizer, então, que a escola inclusiva não é um espaço com determinações, e sim, lugar de diálogo, cooperação, discussões para encontrar formas de atuação que tenham como princípio a igualdade de direitos. E isso não caracteriza a instituição educacional como espaço neutro, pelo contrário, ela é onde culturas, conceitos, valores e normas entram em contradição, mas acabam por se alinhar quando ajustes são feitos e o respeito à diferença prevalece. Nesse processo, são traçados em conjunto os caminhos a seguir para garantir que todos os educandos desenvolvam ao máximo suas habilidades e potencialidade. (STACCIOLI, 2013).

Existe, no entanto, o começo do processo, porque, muitas vezes, a colaboração necessária entre família e escola necessita ser buscada pela escola. Dito de outro modo, primeiramente os educadores que têm contato direto com os educandos com deficiência articulam estratégias para se aproximar da família, buscando conhecê-la, entender seus anseios, suas expectativas perante a escola e a aprendizagem de seu filho.

Com isso, podemos refletir que a integração escolar se apoia no princípio da normalização, ideia surgida nos países do norte europeu, cuja premissa é a de que “[...] toda pessoa com deficiência tem o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida

que seria normal em sua cultura” (MENDES, 2006, p. 389), com condições favoráveis de acesso a essa cultura.

Baseado nesse princípio, a toda criança com deficiência, ou qualquer outra particularidade que a deixasse na posição de excluída da educação regular era garantido o acesso à escola e igual participação nas atividades propostas aos demais educandos. Contudo, a lei não ponderava a permanência e a preocupação com a aprendizagem dos educandos com deficiência.

Carvalho (2005, p. 25) refere-se à integração como “[...] um processo de educar-ensinar, juntas, crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou em período integral na escola”. Para o sucesso do processo de integração os educandos deveriam se adequar à dinâmica da escola.

A entrevistada PA3 disse que o educando com o qual atua,

Ele está sendo incluso, porque tanto eu como a professora regente de sala, desenvolvemos as atividades e ele participa de todas. Ele brinca normalmente com as crianças. Tudo é respeitado, porque cada um tem o seu tempo. Participa das atividades propostas em todas as disciplinas não só a das aulas da professora regente, mas também em Arte e Educação Física (PA3, 2017).

A entrevistada PA3 entende que o educando com Autismo está incluso, pois participa de todas as aulas e de todas as atividades que são promovidas na escola. Neste caso, a partir da fala da entrevistada, parece visível um processo de inclusão consolidado, em que a criança ampliou habilidades sociocognitivas que lhe permitem a convivência e o partilhar experiências cotidianas com seus pares.

Entendemos como necessário lembrar que estar incluso na esfera escolar é acreditar nas interfaces de conviver com seus pares, respeitando as diferenças, as individualidades, entendendo os sujeitos que nela estão como sujeitos de direitos. É desenvolver possibilidades, habilidades, respeitando as individualidades e especificidades de cada educando.

Na concepção de Kemp e Henrique,

[...] a inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular promove um ambiente rico pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças. Nas relações concretas no contexto escolar, valores como respeito e cooperação podem ser experienciados pelas crianças quando a inclusão se efetiva (KEMP; HENRIQUE, 2011, p. 130).

As experiências vividas em sala de aula ocorrem entre os sujeitos envolvidos, pois é por meio da mediação que elas vão internalizando, ganham autonomia e passam a fazer parte da história de cada um.

Pensando dessa maneira, é de suma importância que a interação forme a base da aprendizagem, de maneira que possa despertar o respeito às diferenças, fortalecendo a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o pleno desenvolvimento do pensamento dos educandos.

A entrevistada PA4 comentou que,

No geral falando, eles estão integrados. Aqui a gente o inclui, nas atividades, na rotina diária, nas brincadeiras. A gente não deixa, a gente cria regras, limites, até, por isso quem sabe ele tá se tornando, se mostrando mais agressivo, a gente inclui ele. Os amiguinhos aceitam bem, também incluem e querem bem a ele, não o tratam com diferença, sabem que se fizer muito barulho, o aluno com autismo ficará agitado. Colaboram, então, eles entendem, eles incluem então, a gente também procura incluir nas atividades conforme as limitações, conforme interesse dele né, a gente inclui, eu acho que é inclusivo na nossa escola (PA4, 2017).

Para a entrevistada PA4 ainda existem escolas que estão em processo de inclusão das crianças com Autismo, no entanto na sua concepção algumas somente integram esses educandos. Isso nos remete a buscar a distinção entre integração e inclusão, entendendo que são duas condições distintas. O fato de um educando com Autismo estar integrado em uma turma não significa necessariamente que a inclusão como princípio do pleno desenvolvimento das habilidades e potencialidades de pessoas com TEA esteja efetivado.

Buscamos, então, nas palavras de Mantoan (2004) essa diferenciação entre integrar e incluir:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2004, p. 24).

No final da década de 80 e início da década de 90, no Brasil, as discussões sobre a integração das pessoas com deficiência na escola ganharam amplitude. As mudanças de paradigmas na educação especial iniciaram com o fechamento das classes especiais e com a abertura das Salas de Atendimento Educacional nas escolas de ensino regular para darem suporte à escolarização dos educandos com deficiência.

Segundo Sasaki, no modelo integrativo “[...] a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola” (SASSAKI, 2002, p. 32).

O paradigma da integração orientou as bases da Educação Especial, visando um processo em que o educando com deficiência fosse integrado à escola, gerando meios para que isso a partir do atendimento que lhe era oferecido. Nessa perspectiva, ao invés de a escola se adequar ao educando, este é que deveria se adequar à escola.

Necessário se faz lembrar que a integração não considera a questão das diferenças dos educandos com deficiência e possíveis especificidades existentes para seu processo de aprendizagem. Como entende Manton, “Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais” (MANTOAN, 2004, p. 22). Nas situações de integração escolar o educando pode transcorrer de um nível para outro, da escola regular para as classes especiais ou para salas de recursos e outros.

Na perspectiva da inclusão, a escola trabalha com todos os educandos, atendendo aqueles com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem, não deixando nenhum deles à margem desse processo.

A inclusão consiste em uma inovação que implica no esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2004, p. 57).

Nas escolas inclusivas, o processo de ensino e aprendizagem transita de forma respeitosa, dialógica, permeada por trocas de vivências. O educador se constitui como mediador do processo do conhecimento, proporcionando um ambiente profícuo e instigante por meio de práticas pedagógicas diferenciadas.

A formação do educador, na capacitação continuada e permanente, é de suma importância para que o mesmo tenha uma base necessária para repensar as práticas tradicionais, reconstruindo e ressignificando o ato de ensinar e aprender.

Para as entrevistadas, os educandos com Autismo estão inclusos, pois os mesmos têm direito e acesso à escola. No entanto, foram observados aspectos que acabam por colocar essa inclusão entre aspas, na medida em que são observadas limitações em diferentes aspectos, desde a estrutura da escola até a cooperação entre a família e a escola.

### 3.3 A VOZ DAS GESTORAS ESCOLARES

O processo de inclusão de educandos com deficiência necessita da articulação de todos os envolvidos na comunidade escolar, portanto, as gestoras têm um papel importante para efetivação desta perspectiva de educação.

#### 3.3.1 Concepção de Gestoras Escolares sobre Educação Inclusiva

Iniciamos a entrevista com as gestoras escolares com a questão: No Brasil, até a década de 50, pouco se falava em Educação Especial. A partir de 1970, a educação inclusiva passou a ser discutida na sociedade e na escola. Fale a sua concepção sobre a educação especial.

A entrevistada GE1 respondeu que:

Hoje vemos a educação especial de outra forma, pois antes muito se falava em Educação Especial, mas nada se fazia. Com a visão de inclusão, apesar de ainda não estar como deveria, mas a gente já consegue trabalhar com os alunos especiais e socializá-los, há um professor de apoio em sala de aula, há salas de AEE que ajudam bastante (GE1, 2017).

A entrevistada GE1 relatou que há muitas discussões sobre a inclusão escolar e que recentemente algumas práticas estão sendo concretizadas, apesar de ainda existirem obstáculos para que essa perspectiva seja efetiva. Mesmo sem uma inclusão ideal, houve avanços em prol da educação inclusiva, como, a professora de apoio à inclusão em sala de aula e as Salas de Recursos Multifuncionais. A inclusão escolar de educandos com deficiência assume, a cada ano, relevância maior dentro da perspectiva de atender as crescentes exigências de uma sociedade em processo de reestruturação e de busca constante de conhecimentos e saberes.

Segundo Orrú,

Nas últimas décadas, as discussões sobre os indivíduos com necessidades educacionais especiais vêm ganhando novos contornos e maior visibilidade; na medida em que o conceito de educação inclusiva se insere em um âmbito de discussão que apresentava não só como uma necessidade, mas também como direito (ORRÚ, 2014, p. 131).

Se as discussões vêm se ampliando, isso tende a se refletir no atendimento a educandos com deficiência nas escolas. Segundo as políticas públicas voltadas para essa temática, a função do Professor de Apoio à Inclusão consiste em auxiliar o educando com deficiência em suas necessidades básicas como: higiene, alimentação e outras, quando esse

não tiver autonomia para tais ações, bem como mediar a execução das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula para que o educando consiga desenvolver habilidades e aumentar suas possibilidades cognitivas.

Glat elucida que,

Mais do que qualquer consideração, em uma classe inclusiva, o professor terá que aprender como melhor lidar com as diferenças significativas entre os alunos [...] o professor deve saber valorizar os diferentes caminhos percorridos por todos os alunos, tenham eles uma necessidade educacional ou não.[...] É importante ainda a organização de propostas pedagógicas que priorizam atitudes, habilidades, conteúdos e objetivos diversificados que contribuem para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos (GLAT, 2007, p. 89).

O enunciado de Glat (2007) traz à tona a mudança de foco com relação à deficiência. Se antes a pessoa com deficiência precisava se adequar e ajustar ao contexto da “normalidade”, à padronização, agora é a sociedade que precisa buscar os mecanismos, ferramentas e conhecimentos tanto para compreender a diversidade da deficiência quanto para atuar junto ao educando com deficiência para que ele seja inserido nessa sociedade como sujeito de direitos iguais. Em função de garantir direitos iguais, a Política Educacional Brasileira prevê que haja, nas escolas regulares ou instituições especializadas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte para que a educação inclusiva ocorra em nosso País.

Garcia (2008, p. 18), complementa a ideia do atendimento especializado ao explicar que “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”.

E esse nos parece o ponto principal do processo inclusivo. Conhecer o educando, a família, as situações que o impedem de ter um desenvolvimento pleno de acordo com suas potencialidades. No Atendimento Educacional Especializado a professora responsável trabalha conjuntamente com os professores regentes e professores de apoio à inclusão buscando trabalhar as especificidades, as dificuldades e as possibilidades dos educandos com deficiência, lembrando que a família é essencial no processo de inclusão, não podendo ser negligenciada. E, na maioria das vezes, a aproximação entre essas duas instituições começa da escola para a família, considerando todos os entraves que permeiam tanto as relações familiares quanto sua compreensão e aceitação da deficiência.

E reforçamos a ideia de que, nesse contexto, a educação inclusiva depende de toda a equipe escolar, gestoras, professores, equipe pedagógica e dos próprios educandos. Quando

nos referimos à gestão, situamos que a pessoa que exerce essa função desempenha um papel importante na efetivação da inclusão dos educandos com deficiência e isso se dá por meio de atitudes e ações de acolhimento, aceitação, reconhecimento da diversidade, orientação da equipe e também de buscas por conhecimentos que permitam gerir e mediar o espaço educacional com toda a equipe de modo a torná-lo um espaço inclusivo.

Para Orrú (2014, p. 131) “[...] falar em educação inclusiva é falar de uma sociedade democrática, sendo imprescindível sua efetivação o combate a qualquer tipo de exclusão social, discriminação e segregação de indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência”.

Trabalhando nesse sentido, a escola poderá garantir o acesso e permanência a todos os educandos, independentemente das diferenças individuais e das singularidades de cada um. A entrevistada GE2 situa alguns pontos básicos do processo de inclusão, como a formação inicial, por exemplo. Nas suas palavras diz que,

Faz pouco tempo que surgiu a conversa sobre educação especial. A própria educação tem “aberto portas” para que nós possamos trabalhar com a educação especial. Ainda falta preparo por parte dos profissionais, não basta ter apenas Pedagogia, pois não se trata de apenas cuidar, mas também trabalhar todo o desenvolvimento da criança. Quando em me formei em Pedagogia, muito pouco se ouvia falar. Agora, os profissionais procuram se informar mais sobre esse assunto, até a mídia passou a divulgar esse assunto. Basicamente não basta apenas cuidar das crianças com deficiência, isso qualquer pessoa, na própria residência da criança poderia fazer. Temos que ter profissionais capacitados para tratar do desenvolvimento dessas crianças (GE2, 2017).

A entrevistada GE2 respondeu que a educação como um todo tem contemplado oportunidades para que ocorra a inclusão dos educandos com deficiência. Na visão da entrevistada, os professores estão despreparados, pois não basta cuidar do educando com deficiência, mas trabalhar para desenvolver suas habilidades, seu cognitivo. O despreparo tem como origem primeira a sociedade da qual esse sujeito docente faz parte.

Em seguida, da formação inicial que ainda talvez ainda não tenha assimilado de modo consistente em seus cursos a ideia da inclusão como base curricular aplicada. As políticas públicas educacionais situam a importância da formação para a inclusão, no entanto, conforme a entrevistada GE2, quando cursou Pedagogia o assunto foi pouco abordado, o que requer do professor que vai para a sala de aula e do gestor que organiza a escola a busca por conhecimentos que lhes permitam desenvolver a inclusão como é necessário.

A formação continuada e permanente é uma oportunidade para o educador pensar as questões escolares e os processos de escolarização dos educandos com deficiência, sujeitos esses público-alvo da educação especial.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p. 25).

Torna-se relevante focar na formação profissional do educador aprofundando discussões que entrelacem teorias e práticas, desenvolvendo um trabalho articulado com objetivo da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

O educador, ao aprimorar suas práticas, respeitará as especificidades e conhecerá as necessidades dos seus educandos. Uma aprendizagem prazerosa requer um espaço acolhedor e compreensivo. Cunha (2011, p. 100), quando se refere aos educandos, destaca que “[...] muitos chegam com a vida familiar conturbada, ativos ou desconcentrados, abatidos ou alegres e precisam ser cativados pelo espaço escolar”.

No tocante às mudanças sociais, a escola tem um papel de suma importância como propagadora das diversas informações, com o intuito de transformar essas informações em conhecimentos e saberes para toda a comunidade escolar. A função social da escola está intimamente ligada à construção de conhecimentos, conscientização e respeito a todos os sujeitos, independentemente de cor, gênero, idade, raça ou deficiência.

Do mesmo modo, as formas de concretizar a inclusão escolar têm assumido diversos contornos e o gestor escolar possui grande importância nesse processo, portanto, faz-se necessário que o mesmo tenha uma atuação baseada na diversidade, consequência da posição que exerce, pois estará à frente do processo de inclusão dos educandos com deficiência. O Ministério da Educação (MEC, 2004) orienta quanto ao apoio necessário aos educadores e gestoras com vistas a uma escola inclusiva.

É importante que o procedimento de acesso ao sistema de suporte disponível seja regulamentado pela escola, para evitar que o professor tenha que buscar ajuda apenas por iniciativa pessoal. A busca por iniciativa pessoal sobrecarrega o professor e deixa sem suporte o professor que não tem essa iniciativa. No primeiro caso, se fortalece a cultura de que a busca de soluções para problemas no ensino não é responsabilidade da gestão da escola, enquanto que no segundo, penaliza o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação (MEC, 2004, p. 23).

Essa orientação do MEC nos remete a pensar que a efetiva inclusão dos educandos com deficiência não acontece somente com os esforços do educador, mas de maneira mais

ampla, com o apoio de todos os envolvidos no processo escolar, ou seja, gestão escolar, coordenador escolar, orientador, professores, funcionários, educandos e família.

A entrevistada GE3 relatou o seguinte:

Temos a convicção que a educação especial é tão importante hoje na sociedade porque, especial somos todos nós, todos temos deficiências e temos nossas qualidades e as pessoas que se diferenciam, que a gente chama de “especial”. Na verdade, são eles que nos ensinam mais, são aqueles que nos promovem os estudos para que a gente possa sanar algumas coisas na educação. Se eles merecem ter, às vezes, em sala de aula um professor de apoio para orientar é porque eles são importantes, eles são necessários. Nas sociedades antigas eles eram exterminados, porque eles tinham que ter tudo de primeira qualidade, sem saber que são eles que nos ensinam a ser melhores, que nos ensinam a pesquisar e a melhorar as condições de toda a sociedade. Se nós fôssemos pesquisar, nós diríamos que os ditos normais é que seriam especiais (GE3, 2017).

A entrevistada GE3 respondeu que a educação especial é importante na sociedade, em virtude de que é por meio dos educandos com deficiência que buscamos estudar, conhecer e sanar dúvidas com relação às deficiências. A mesma entrevistada relata que, no passado, as pessoas com deficiência eram exterminadas, pois a “perfeição” era tida como norma<sup>4</sup>.

Por muitos anos as pessoas com deficiência foram alvo de discriminação e preconceito por parte da sociedade. Na Idade Antiga, eram vistas como defeituosas e sua imagem era marcada pela “imperfeição<sup>5</sup>”.

Segundo Mazzotta,

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

Muitos pais abandonavam seus filhos em lugares sagrados e, estes, quando sobreviviam, eram explorados nas metrópoles ou tornavam-se atrações em circos. Algumas vezes o nascimento de pessoas com deficiência foi considerado um castigo de Deus e estas eram vistas como feiticeiras, bruxas.

Segundo Jannuzzi (2004, p. 9), no Brasil há relatos de crianças com deficiência que foram “[...] abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”.

---

<sup>4</sup> Consideradas perfeitas as pessoas que não tinham deficiências, que estavam dentro dos padrões vigentes da sociedade.

<sup>5</sup> Nesse sentido, na Grécia Antiga imperfeição/imperfeitas eram consideradas as pessoas com deficiência, principalmente os homens impossibilitados de lutar por conta da deficiência, lembrando que a perfeição do corpo era venerada.

O Movimento pela Educação Inclusiva no Brasil impacta sobremaneira na discussão das políticas públicas educacionais para crianças e jovens com deficiência, uma vez que essa parcela da população vem sendo historicamente excluída da escola e da sociedade. Esse movimento fez com que os professores buscassem atualização e conhecimentos sobre as deficiências, bem como possibilidades de trabalhar com os educandos público alvo da educação especial.

A formação do educador é relevante para seu aperfeiçoamento profissional e para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Ela pode oportunizar a reflexão e o questionamento sobre a atuação profissional e apresentar caminhos para ampliar os horizontes, principalmente quando se trata de uma formação voltada para a inclusão.

Quando busca os elementos que lhe permitam repensar ações, o educador está construindo a própria identidade. Com embasamento teórico, terá subsídios necessários para tecer caminhos, romper barreiras e paradigmas que não são suficientes para atender às necessidades dos educandos com deficiência.

A entrevistada GE4, comentou que,

Há tempos atrás nós não tínhamos crianças com deficiência na nossa escola, no nosso dia-a-dia. Com a inclusão, começamos a receber crianças com deficiência e hoje temos uma criança com autismo. A inclusão é um desafio muito grande para nós gestoras que estamos atendendo e dando suporte também para os professores, pois é um aprendizado a cada dia. Devemos estar sempre nos aperfeiçoando, lendo para que possamos realizar um bom trabalho com essa e outras crianças que venhamos a receber. Vejo como algo positivo o convívio das crianças com deficiência e as demais crianças da escola. Os demais alunos não veem essa diferença, eles estão sempre dispostos a ajudar, a estarem juntos e isso é muito positivo (GE4, 2017).

A entrevistada GE4 declarou que o acesso das crianças com deficiência à escola regular é recente. Para a entrevistada, a inclusão dos educandos com deficiência é um desafio para as gestoras escolares, pois esses profissionais têm como uma das funções dar suporte aos educadores.

Segundo a entrevistada, é fundamental que os educadores estejam em constante aperfeiçoamento para oferecer uma aprendizagem de qualidade a todos os educandos. A convivência de educandos com deficiência e seus pares na visão da entrevistada é profícuo para todos os envolvidos no processo escolar. Um fator relevante apontado por essa gestora que nos cabe ressaltar é o fato de que “Os demais alunos não veem essa diferença, eles estão sempre dispostos a ajudar, a estarem juntos e isso é muito positivo”. Crianças são sujeitos em formação, se não percebem a diferença, é porque tratam-se como iguais. Como já relacionado, o preconceito, a discriminação, bem como o respeito e compreensão do outro como sujeito

são aprendidos nas relações estabelecidas na família, na sociedade e na escola. Se a escola contribuir para que a diferença não seja um problema, uma dificuldade e ressaltar que todos têm o mesmo direito, o caminho para a equidade está aberto.

Disso resulta a importância do educador como sujeito formador. Se ele entende, aceita, trabalha para a inclusão como um direito, crianças que aprenderem em outros espaços a discriminação, entenderão, na escola, que essa atitude pode ser desconstruída, que essa realidade pode ser transformada. Nesse processo, o educador, incluindo-se nessa categoria o gestor escolar e demais pessoas que atuam na escola, torna-se um transformador da realidade, desenvolvendo nos educandos percepções ainda não desveladas por eles. Essa renovação de atitudes e de mudanças se constitui uma das funções da formação constante.

De acordo com Freire,

[...]. Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo [...] (FREIRE, 2014, p. 40).

Retomamos o fato já salientando de que a sociedade passou por muitas e importantes transformações no último século, dentre elas o desenvolvimento tecnológico e, com ele, as modificações no pensamento sobre o conhecimento e o fazer pedagógico do educador.

Arelado a isso está a prática pedagógica do educador inclusivo e o processo de ensino e aprendizagem, que faz com que o educador repense suas ações, buscando novos contornos didáticos e metodológicos que favoreçam uma educação voltada para a cidadania.

Na compreensão de Ramos,

Apesar de toda a informação disponível sobre a educação inclusiva, os professores ainda temem quando em sua classe é matriculado um aluno com deficiência. Isso porque lidar com o outro é sempre um desafio, em especial quando esse outro é diferente - bem diferente (RAMOS, 2016, p. 69).

A escola da sociedade contemporânea tem trabalhado em uma perspectiva desafiadora para educar na complexidade e na diversidade, sabendo que os educandos são seres com especificidades e necessidades individuais. Nesse pressuposto, a escola inclusiva conhece e atende às distintas necessidades de seus educandos, adaptando maneiras, ritmos díspares de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo

apropriado, com modificações organizacionais, estratégias de ensino, no uso de recursos, de metodologias adequadas e parceiras com a comunidade escolar e a família.

Citando Machado (2013),

[...], se nossa intenção é trabalhar em favor da educação inclusiva, nossas concepções de aprendizagem e de ensino devem ser revisadas. Um ponto de partida para a compreensão é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender (MACHADO, 2013, p. 70).

O processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva tem como base o respeito, o diálogo e a troca de vivências dos educandos com ou sem deficiência, considerando que todos são capazes de aprender o conhecimento acumulado, desenvolver habilidades e ampliar competências.

Educandos, com ou sem deficiência, fazendo parte de um ambiente rico em estímulos conseguem extrair informações acerca do objeto que lhes está sendo apresentado e, conseqüentemente, construir o próprio conhecimento.

Segundo Santos,

Somente a partir década de 90, que o tema “inclusão social” passou a ser motivo de inúmeras discussões. Estas discussões aparecem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Este encontro teve como objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, entendendo a educação como um direito fundamental de todos (SANTOS, 2014, s/p.).

As concepções das entrevistadas sobre a educação inclusiva são complementares, pois obtivemos como respostas que são possibilitadas, oportunidades às pessoas com deficiência, mas ressaltam que a inclusão é sempre um desafio aos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Também, ressaltam a busca por mais conhecimentos por parte dos professores, o que se caracteriza como um ponto significativo para a inclusão de educandos com autismo e outras deficiências.

### **3.3.2 Gestoras Escolares e a Inclusão de Educandos com Autismo**

Entendendo que uma das funções da escola é a de trabalhar para a inclusão dos educandos com deficiência, questionamos as entrevistadas: Os educandos com Autismo são incluídos nas atividades do ensino regular da escola. Sim? Não? Por quê? Obtivemos como respostas:

A entrevistada GE1 respondeu que,

Depende do grau do autismo e há falta de conhecimento por parte dos docentes, de preparo por parte do segundo professor. Temos as professoras que pesquisam, tentam trazer coisas novas, mas ainda há algumas lacunas que precisam ser preenchidas (GE1, 017).

Pela resposta da entrevistada GE1, as educadoras se esforçam em pesquisas para adquirir conhecimentos a respeito da deficiência e para proporcionar atividades diferenciadas para que o educando com Autismo tenha avanços na aprendizagem. Ao mesmo tempo, a entrevistada expõe que as educadoras são despreparadas para atuarem junto aos educandos com autismo e que existem muitas lacunas a serem preenchidas para que se concretize a inclusão relativa à deficiência.

Reiteramos que a Educação inclusiva constitui um direito garantido a todos os educandos com deficiência, por consequência, objetiva a ação educativa embasada no sentido do pleno desenvolvimento das potencialidades e habilidades desses sujeitos.

Sartoretto argumenta que,

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades (SARTORETTO, 2013, p. 77).

Para que a inclusão seja real, é necessário que todos os envolvidos no processo educacional concebam os educandos com deficiência como seres capazes de aprender, produzir conhecimentos e elaborar conceitos. Toda a comunidade escolar necessita respeitar os ritmos de aprendizagem e o modo como os educandos com deficiência aprendem.

Carvalho esclarece que,

A educação inclusiva de alunos com deficiência requer um enfoque holístico que envolva as práticas educativas, os valores, as crenças e as atitudes, bem como a capacitação dos professores para que possam atuar nas escolas com adequadas condições de trabalho, envolvendo-se a família e a comunidade em seus processos decisórios (CARVALHO, 2016, p. 154).

Com o processo de inclusão escolar dos educandos com deficiência, um dos aspectos que está em discussão é a carência de formação dos educadores para trabalhar com esses educandos. E isso constitui um sério problema na implantação de políticas públicas. A própria LDBEN (BRASIL, 1996) reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu Artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos (BRASIL, 1996).

Na inclusão educacional, o educador, ao para trabalhar com as diferenças, com as singularidades e as diversidades, entenderá que os educandos são todos diferentes.

No tocante à prática do educador, Prado e Freire complementam que,

[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO, FREIRE, 2001, p. 5).

Para a efetivação do processo de inclusão educacional torna-se necessário o envolvimento de todos os componentes da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Educandos, gestoras e funcionários em geral apresentam papéis específicos e importantes nesse processo, agindo coletivamente para que a inclusão escolar seja concretizada nas escolas.

A entrevistada GE2 relatou que,

Eles estão inclusos, participam das brincadeiras, porém o aluno com autismo não demonstra interesse em outras atividades mais específicas. Ele se identifica muito com os bebês, ele gosta muito das crianças dessa turma. A família deveria interagir mais com essa criança, ajudando-o no seu desenvolvimento e também não há uma parceria com a escola nesse sentido. A família está se preocupando mais com o “cuidar” da criança e não com o seu desenvolvimento propriamente dito. A família não tem expectativas em relação ao desenvolvimento da criança e não demonstra muito interesse para que isso ocorra. Os próprios pais excluem a criança por meio de suas atitudes, por exemplo, a criança já traz de casa seu próprio lanche e não interage com seus colegas (GE2, 2017).

A entrevistada GE2 situa que os educandos com deficiência estão inclusos porque participam das brincadeiras desenvolvidas pelas educadoras, mas ressalta que o educando com autismo se relaciona melhor com os menores do que com os colegas da turma em que está inserido.

No ponto de vista da entrevistada, a família do educando com deficiência não demonstra interesse pelo desenvolvimento cognitivo da criança. Sua preocupação está somente nos cuidados básicos. Para a entrevistada, a família exclui o educando com autismo por meio de atitudes e ações do cotidiano.

Lembramos que a família de educandos com deficiências possui papel determinante no desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Compreendemos que essas famílias transitam por dores e desilusões em várias etapas da vida, desde o momento do diagnóstico da deficiência, bem como no processo de desenvolvimento de seus filhos. Salientamos, também, que a instituição familiar é responsável na formação moral, intelectual e social dos educandos.

Ramos elucida que,

A conscientização da inclusão é também um trabalho que deve ser feito com os pais dos deficientes. O medo, a vergonha e a superproteção são os principais sentimentos que fazem as famílias das crianças com deficiência terem atitudes anti-inclusivas. Nesses casos, a escola precisa fortalecer os laços de confiança, garantindo que o deficiente não será discriminado ou passará por qualquer tipo de violência dentro da instituição (RAMOS, 2016, p. 42).

Neste sentido, o gestor escolar se torna peça primordial para o desenvolvimento pedagógico inclusivo, pois ele é capaz de possibilitar novos espaços à transformação do cotidiano escolar, por meio da implementação de ações práticas que valorizem princípios como: diversidade, diferença e alteridade.

O acolhimento e a afetividade de toda a equipe escolar na relação com os pais dos educandos com deficiência proporcionarão a interação entre os sujeitos e ressignificará novos sentimentos, valores, ideais e papéis sociais, com benefícios a todos os envolvidos na e com a escola. “O preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito na inclusão” (RAMOS, 2016, p. 42-3).

A entrevistada GE3 explicou que,

Nós só temos a ganhar com os autistas nessa inclusão, eles são mentes aprisionadas, são criaturas que têm um desenvolvimento mental bem maior que o nosso às vezes. Eles são pessoas que só vêm para ensinar, às vezes a gente pensa que as crianças normais aprendem mais do que eles, mas eles já têm o conhecimento. O que nós temos observado é que eles têm uma maneira diferente de fazer as coisas e de entender as coisas, principalmente na tecnologia. Hoje em dia a gente sabe que eles no esporte e em tantas outras áreas que eles se destacam muito mais que os ditos “normais”. Quando a escola tem uma pessoa assim, na verdade é a gente que está se incluindo no mundo deles, temos que ter um pouco de sensibilidade para trabalhar com eles (GE3, 2017).

A entrevistada GE3 ressalta que os educandos com Autismo têm uma maneira própria de fazer as coisas e que precisamos de sensibilidade para compreendê-los. Contudo, entra em contradição quando fala que os educandos com Autismo têm mentes aprisionadas e que são inteligentes, pois se a sua mente está “presa”, não poderá desenvolver a inteligência.

Em sua fala, o educando com Autismo está incluso na escola regular, fazendo parte de todas as atividades indicadas pelas educadoras. Porém, algumas vezes, não demonstra autocontrole, dificultando a interação com seus pares.

Presume-se que a ausência de uma educação que tenha como suporte para a interação em sala de aula possivelmente trará prejuízos a ação pedagógica, podendo atingir não somente o professor, mas também, e principalmente, os educandos.

A entrevistada GE4 relata que, “Sim, eles são incluídos aqui na escola. Há momentos em que eles estão mais agitados, é mais complicado, mas na maioria das vezes ele está fazendo as atividades, se relacionando igual as outras crianças” (GE4, 2017).

As ações desenvolvidas na prática educacional são de suma importância para a aprendizagem dos educandos com e sem deficiência. A interação do educador e dos educandos mais experientes torna-se importante na realização de atividades pedagógicas que educandos com deficiência não conseguem realizar sem auxílio.

Para Camargo e Bosa,

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 66).

Igualmente, o processo de interação entre educandos com deficiência e seus pares no quadro da inclusão escolar faz jus ser maximizado, o que motiva um repensar sobre ações e estratégias pedagógicas, com mudanças no sistema da gestão e da política educacional.

Nesta questão, todas as entrevistadas foram unânimes ao responder que os educandos com deficiência estão inclusos nas atividades propostas pela escola.

### **3.3.3 Gestoras Escolares e Ações da Escola para a Inclusão dos Educandos com Autismo**

Para que aconteça a inclusão de educandos com deficiência nas atividades da sala de aula o educador conta com o apoio de toda a escola. Nesse sentido, solicitamos que as gestoras relatassem as ações que a escola desenvolve com o objetivo de promover a inclusão dos educandos com autismo.

A entrevistada GE1 relatou que a escola efetua as seguintes ações em prol da educação inclusiva: “Tratar todos de maneira igual, acolhendo todos sem discriminação. Os professores de modo geral sempre trazem coisas diferentes e interagem com eles de modo que eles sintam que fazem parte da escola (GE1, 2017)”.

A participação de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados solidificam a proposta de uma educação inclusiva. “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

A autora afirma que as gestoras escolares são responsáveis pelas articulações de caráter administrativo indispensável à prática da educação inclusiva nos aspectos administrativos e pedagógicos.

Por sua vez, Carvalho (2016, p. 31) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Para a autora supracitada:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente, dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2016, p. 31).

A gestão escolar em uma escola que trabalha para a inclusão de todos apoia a prática inclusiva, envolve-se nos arranjos das reuniões pedagógicas, fomenta ações que respeitam as diferenças individuais dos educandos e possibilita a troca de experiências entre os educadores, realizando as adaptações curriculares de acordo com as necessidades dos educandos com ou sem deficiência.

Para Sant’Ana.

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola SANT’ANA (2005, p. 228).

Na continuidade desta leitura, apresentamos a fala da entrevistada GE2,

Quando tem uma brincadeira, um teatro, ele participa, os pais autorizam a sua participação. Ele interage mais com as crianças menores, porém ele não gosta, não demonstra muito interesse pelas brincadeiras e pelos eventos. As demais crianças gostam e ajudam no seu desenvolvimento e já não o tratam mais como “bebê” agora o tratam da mesma forma como um colega qualquer (GE2, 2017).

A entrevistada GE2 explicou que o educando com deficiência participa de todas as atividades proporcionadas pela escola, como: passeios, teatro e outros eventos.

Na fala da entrevista pudemos identificar que as ações realizadas pela escola em prol da inclusão dos educandos com deficiência se resumem a atividades escolares, envolvendo somente os educandos inseridos nessa escola e não a comunidade escolar, principalmente os pais dos educandos.

Isso nos leva a refletir que a escola que busca a inclusão proporciona ações capazes de englobar toda a comunidade escolar, em especial as famílias. Desse modo, a gestão escolar que trabalha para incluir todos os educandos, com ou sem deficiência, tem o compromisso de estimular práticas inclusivas e criar estratégias para aproximar a família dos educandos da dinâmica escolar.

A escola, ao seguir essa premissa, se constitui ambiente de parceria e de apoio às famílias tendo como base objetivos comuns, quais sejam, desenvolver as competências cognitivas e sociais dos educandos com ou sem deficiência. Quando essa parceria se efetiva, possivelmente a escola terá êxito na sua proposta inclusiva.

Hollerweger e Santa Catarina (2014) reafirmam que,

O trabalho com a família e o estímulo ao seu envolvimento constitui um fator decisivo no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, sendo indispensável para a construção da individualidade do sujeito como participante ativo da sociedade (HOLLERWEGER; SANTA CATARINA, 2014, p. 11).

Destaca-se que a equipe gestora tem função elementar nesse processo, auxiliando o educador na sua tarefa de ensinar o educando com autismo de modo que ele possa se desenvolver conforme suas possibilidades e especificidades, o que trará segurança para o educador em sua prática pedagógica com todos os educandos.

No que tange à inclusão, a entrevistada GE3 relatou que,

Para isso precisa contar com o apoio de toda a escola, pois eles precisam se sentir acolhidos como qualquer outro ser humano. Se nós começarmos a tratar diferente, nós vamos estar excluindo. A inclusão tem que ser a vida normal, não tem que dizer: ele precisa disso. Ele é um ser humano, cada um com a sua capacidade de aprendizado, uns mais outros menos, às vezes eles têm uma percepção bem maior das coisas, de cores, de números, de formas. Não tem que discriminar e dizer que esse tem que ser atendido melhor, todos são atendidos iguais (GE3, 2017).

A entrevistada GE3 declarou que os educandos com deficiência precisam ser acolhidos e tratados normalmente como todas as demais crianças, pois, se receberem tratamento diferente o processo será de exclusão, caminho contrário ao que se espera da

escola. A mesma entrevistada ressalta que os educandos com Autismo têm capacidade de aprendizagem e às vezes possuem uma percepção aguçada para reconhecer objetos, cores e números.

Na inclusão escolar não basta apenas acolher o educando com deficiência, mas promover condições eficazes para que ocorra aprendizagem significativa e desenvolvimento de suas potencialidades. Igualmente, faz-se mister que os sistemas de ensino se organizem no sentido de assegurarem a permanência de todos os educandos, tendo em mente os objetivos da ação pedagógica e a qualidade do ensino.

Os princípios teórico-metodológicos da Educação Inclusiva embasam uma concepção de educação de qualidade para todos no respeito à diversidade e às diferenças dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme entende Mantoan, “[...], as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas” (MANTOAN, 2004, p. 61).

Mantoan (2004) define ensino de qualidade como trabalho pedagógico em rede de saberes e de relações que buscam conhecimentos. Nesse contexto, torna-se indispensável a participação dos educadores e gestores escolares para o avanço desta importante perspectiva educacional, atendendo às necessidades educativas de todos os educandos, com ou sem deficiência.

A entrevistada GE4 relatou que,

Estamos todos, sempre junto com os professores, inclusive o professor de apoio ajudando quando necessário. Conversamos com os pais para que participem dos eventos, tragam a criança para que ela possa participar. Dessa forma, fazendo com que a criança com deficiência se socialize, participe de todos os eventos, todas as ações, todas as brincadeiras. Trazendo essa criança para participar de tudo que é desenvolvido na escola como todos os outros alunos (GE4, 2017).

A entrevistada GE4 mencionou que a gestão escolar faz um trabalho em conjunto com as educadoras, principalmente com as professoras de apoio à inclusão. As ações realizadas pela escola com a finalidade de promover a inclusão dos educandos com deficiência são baseadas em incentivos.

Tais incentivos, conforme GE4 fundamentam-se no diálogo com os pais, estimulando sua participação em eventos promovidos pela escola e que os mesmos se conscientizem da importância da socialização de seu filho nessas atividades como forma de desenvolver a interação da criança.

Reiteramos, assim, que a gestão escolar inclusiva tem como competência conhecer a realidade dos educandos, os aspectos socioeconômicos e as relações humanas. No caso da

gestora em questão, identifica-se em suas palavras que a mesma gestão promove ações cooperativas que envolvem as famílias de todos os educandos, superando barreiras previsíveis por meio de diálogo e atitudes que reforçam o apoio aos pais.

Aprofundar os laços com a família é um caminho viável para a efetivação do processo inclusivo, isso porque, de acordo com Szymansky: “É na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito” (SZYMANSKY, 2009, p. 22).

Entendemos que a parceria da família com a escola fortalece a aprendizagem dos educandos, tenham eles alguma deficiência ou não, sendo a escola uma instituição complementar das ações da família e vice-versa.

Pereira (2004, p. 17) reitera essa compreensão ao salientar que: “Cabe à escola, cada vez mais, interagir com a família e a sociedade, com projetos que resgatem o valor humano de cada um, de cada aluno. É na vivência com o outro ser humano que a criança se permitirá avaliar seus conhecimentos”.

A escola, ao interagir com a família por meio de projetos inclusivos, demonstrará a riqueza que existe na diferença e na diversidade por meio da troca de vivências e experiências, resgatando valores como: solidariedade, respeito e equidade, por exemplo.

A gestão escolar que reconhece as necessidades dos educandos, dos educadores e da equipe de apoio-aprendizagem promove espaços e formas de valorização da identidade e da autonomia dos educandos tanto no contexto educacional quanto social.

A partir de 1989, todas as escolas têm sido desafiadas a oferecer matrícula aos educandos com Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Nessa conjuntura, consideramos que não basta somente oferecer o acesso aos educandos com deficiência, mas trabalhar para que estes permaneçam na escola e que a inclusão seja concretizada.

Pelas respostas, percebemos que as ações em prol da inclusão de educandos com Autismo são variadas: tratamento igual a todos os educandos, participação do educando com deficiência, acolhimento e trabalho da equipe gestora com as professoras.

### **3.3.4 Gestoras Escolares, a Escola e a Inclusão de Educandos com Autismo no Ensino Regular**

Sabemos que a escola enfrenta desafios para efetivar a inclusão dos educandos com deficiência. Nesse contexto, solicitamos que as entrevistadas descrevessem os problemas que a escola enfrenta para efetivar a inclusão de educandos com Autismo no ensino regular.

A entrevistada GE1 respondeu que:

Um dos problemas é a aceitação dos próprios pais, de nos ajudar, de levar nos atendimentos, de realmente cumprir o seu papel e sentir que o filho precisa se desenvolver. Os pais precisam deixar de ter aquela visão de que quanto mais isolado o filho, melhor, principalmente os casos mais graves. Procurar a APAE para levar o seu filho. Falta de preparo por parte dos profissionais, não tem o conhecimento necessário para atuar no desenvolvimento da criança, há certa acomodação por parte do segundo professor. Preocupa-me essas crianças que apenas passam pela escola e não aprendem nada (GE 1, 2017).

A entrevistada GE1 respondeu que um dos problemas que a escola enfrenta é dificuldade dos próprios pais em levar os filhos com deficiência nos atendimentos multidisciplinares, que incluem Fisioterapia, Psicóloga, Terapia Ocupacional e outros. Na visão da entrevistada, os pais precisam entender que os educandos com deficiência necessitam de interação com outras crianças.

Algumas famílias relutam que seus filhos frequentem os atendimentos multidisciplinares, dificultando o desenvolvimento de potencialidades e habilidades das crianças. No entanto, estudos como os relacionados nesta dissertação mostram que a interação, a troca de experiências entre educandos com deficiência e seus pares proporciona o desenvolvimento de ambos. Contudo, se a família enfrenta essa dificuldade, também a escola pode se tornar o espaço do diálogo para auxiliar essa família a superar os obstáculos que a impedem de contribuir para o pleno desenvolvimento das potencialidades da criança com Autismo. Também como já situado, a função da escola vem sendo ampliada na medida em que se exige dela a orientação das famílias. Para isso, há necessidade, conforme reiterado, de formação, capacitação, sensibilidade e compreensão de que nem todos estão preparados ou têm os conhecimentos necessários para saber que o educando com Autismo pode se desenvolver, ampliar seu universo de saberes, cognitivos, sociais e culturais quando interage com outras crianças.

Cunha corrobora nosso entendimento ao situar que,

O empenho da escola poderá implicar mudanças na família. Conversas constantes demandam ajuda mútua e procedimentos sempre voltados para a educação do estudante. As ações carecem de ser conduzidas em conjunto, com diretrizes específicas e combinadas (CUNHA, 2016, p. 127).

As famílias que desacreditam nas potencialidades de seus filhos com deficiência não conseguem reconhecê-los como pessoas com competência. Sendo assim, cabe à escola dialogar com os pais, conscientizando-os da importância dos atendimentos multidisciplinares

para o desenvolvimento do educando com deficiência. Isso porque, a família é de suma relevância no desempenho educacional do educando com deficiência, beneficiando tanto nos aspectos motor/físico, quanto emocional e intelectual.

A entrevistada GE2 expôs que,

Eu sinto falta de preparo por parte dos professores, também não temos materiais apropriados ao desenvolvimento das crianças com deficiência. Sentimos falta um respaldo por parte da secretaria de educação que não coloca um profissional da área a disposição da escola para que trabalhe com essa criança, não há um acompanhamento dessas crianças, nem material próprio para se trabalhar com ela. Não temos um profissional que atue na área que possa nos ajudar nessas atividades, um profissional que faça uma análise da situação dessa criança e que elabore um plano de ação com o objetivo no desenvolvimento dessa criança. Ele tem um grande interesse por tecnologia, como: computador e celular (GE 2, 2017).

Existe um problema em comum relatado pelas entrevistadas GE1 e GE2 que é o despreparo dos professores e a acomodação desse profissional em se aperfeiçoar para realizar um trabalho de qualidade junto aos educandos com deficiência.

No tocante a formação profissional, Cunha esclarece que,

“[...] o bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola” (CUNHA, 2011, p. 90).

A família tem a responsabilidade, em conjunto com o educador e toda a instituição escolar, de incluir o educando com Autismo na sociedade. Agindo assim, este educando relacionar-se-á com outras crianças de modo a favorecer o desenvolvimento pleno de todos os envolvidos.

Faz-se necessário, portanto, que os educadores estejam preparados para atender os educandos com deficiência e suas necessidades. Pensar em inclusão escolar é pensar em um ambiente inclusivo. Para Cunha, significa “[...] entender este ambiente inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas” (CUNHA, 2011, p. 100).

Na prática pedagógica do educador inclusivo permeia o respeito e o conhecimento da individualidade do educando com Autismo e os demais, estimulando-os a construir conhecimentos. O profissional preparado para manejar os recursos que a escola lhes coloca à disposição, usufrui do conhecimento adquirido em capacitações para promover a educação do educando de forma que atinja o escopo estabelecido.

Além do despreparo do educador, citado como um dos problemas enfrentados pela escola, a entrevistada GE2 mencionou a falta de apoio por parte da Secretaria da Educação

Municipal, não disponibilizando um profissional que possa orientar e elaborar um plano de ação com vistas às necessidades do educando com autismo.

A mesma entrevistada diz não existir na escola materiais apropriados para trabalhar com o educando com deficiência, enfatizando que o educando demonstra interesse pela tecnologia, mas não há um aparato tecnológico que possa ser utilizado como ferramenta pedagógica no trabalho com esse educando.

Entendemos que o sucesso da inclusão no desenvolvimento do educando com Autismo na escola regular decorre das expectativas de se obter avanços relevantes desses educandos na escolaridade, por meio da apropriação de práticas pedagógicas condizentes com a diversidade dos aprendizes. Esse sucesso poderá se concretizar caso a escola regular reconheça que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas procedem do modo como as aulas são ministradas, bem como resultam da forma pela qual a aprendizagem é concebida e avaliada.

Lembramos que: “Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos” (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).

Entendemos que a inclusão dos educandos com deficiência necessita do apoio de toda a comunidade escolar, desde os funcionários da escola até a equipe da Secretaria da Educação.

Na continuidade das análises, apresentamos a fala da entrevistada GE3:

Eu não vejo problema, porque nas escolas do município de Lages quando uma criança é diagnosticada com alguma síndrome a prefeitura e a secretaria de educação, disponibilizam um professor para atender essa criança, para orientar. O aluno com autismo está incluso na sala, em qualquer brincadeira, com qualquer atividade. Se nós formos pensar que nós temos que ter um olhar diferente sobre ele, já estamos discriminando. Ele é um ser humano como qualquer outro, com suas qualidades e seus defeitos e cada um tem o seu tempo de aprendizado, então isso tem que ser respeitado (GE3, 2017).

Ao contrário das demais entrevistadas, GE3 ressalta que não identifica problemas para efetivar a inclusão de educandos com Autismo no ensino regular, pois sempre que a escola recebe um educando com deficiência a Secretaria da Educação disponibiliza um professor de apoio. Para a entrevistada, o educando com Autismo está incluso, pois o mesmo participa de todas as brincadeiras e dos eventos realizados pela escola.

Situamos que a inclusão escolar abrange todos os educandos, com ou sem deficiência, em um trabalho conjunto, em que todos estejam envolvidos no processo, ou seja, inclusão é

pensar em todos. Nas palavras de Mantoan, “[...] incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente!” (MANTOAN, 2004, p. 49).

A inclusão educacional não está atrelada somente à matrícula do educando na escola regular. Diz respeito à permanência do educando com deficiência, sua participação em todos os eventos da escola e, principalmente, o desenvolvimento de sua aprendizagem. Contudo, apenas estar na escola e ter um professor de apoio não significa que o educando com deficiência está incluso no ensino regular. Em outras palavras, incluir o educando com deficiência é apostar em suas capacidades, conhecer suas especificidades, necessidades e proporcionar-lhe um ensino de qualidade.

Na afirmação de Mantoan,

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todas às escolas, sem garantir o prosseguimento até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário de que muitos pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno está condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial (MANTOAN, 2004, p. 55).

Em uma gestão escolar inclusiva há espaços para que os educandos desenvolvam as competências imprescindíveis para participar da sociedade como seres que refletem e podem intervir socialmente como cidadãos que têm direitos políticos, sociais e econômicos.

Situamos nossas colocações a partir das reflexões de Glat e Lima de que:

Vale sempre salientar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atentando as suas necessidades (GLAT; LIMA, 2002, p. 26).

A escola que trabalha numa perspectiva inclusiva organiza estruturas para que o educando com deficiência não seja excluído do processo educativo, mesmo reconhecendo suas limitações e dificuldades, sejam elas físicas, motoras, intelectuais e/ou sociais.

O tempo de cada um também se constitui fator elementar no processo de inclusão, sendo este um dos aspectos apontados por GE4:

não tivemos problemas para incluí-lo, tivemos algumas dificuldades, no início, para que ele aceitasse as pessoas, porque ele vinha só do convívio familiar. Foi um aprendizado, foram passos e avanços aos poucos que foram acontecendo. Hoje está acompanhando como toda criança, ele teve um período de adaptação em que ele precisou conhecer e se

sentir seguro, como as demais crianças que precisam desse tempo, evidentemente que esse processo foi mais lento. Nós fomos conquistando essa segurança que ele sente em relação a nós e em relação a escola (GE4, 2017).

A entrevistada GE4 declarou não ter problemas para a inclusão do educando com Autismo, explicando que a escola enfrentou algumas dificuldades relativas à adaptação do educando pelo fato de este ter contato social anterior somente com a família. A entrevistada relata que, aos poucos, o educando com Autismo foi se adaptando e sentindo-se seguro no ambiente escolar.

Este depoimento revela aspectos importantes da proposta de educação inclusiva, que é acolher e dar as condições necessárias para o educando com deficiência interagir com o outro, fazendo jus aos seus direitos no que tange ao cumprimento da inclusão escolar.

A educação inclusiva transcorre por meio de um processo de desafios e perspectivas que necessita da participação de todos os envolvidos, inclusive do próprio educando com deficiência. Dessa forma, se torna valorosa sua presença na escola, a fim de que toda a equipe pedagógica possa conhecê-lo e identificar meios de garantir uma inclusão eficaz.

O educando com deficiência, ao ingressar no ensino regular, passa por uma fase de adaptação. O acolhimento é indispensável nesse momento em que as crianças ainda carecem bastante dos cuidados e do apoio emocional fornecido pelos educadores. Há casos de deficiência cujo grau de dependência da criança em relação aos pais é maior, causando-lhe medo e insegurança quando distante daqueles em quem confia.

Esse educando, então, pode necessitar de mais tempo para perceber que sua educação e cuidados estão sendo compartilhados com pessoas estranhas ao seu convívio, mas com as quais poderá estabelecer laços afetivos seguros e confiáveis.

No caminho de adaptação, o educador pode articular dinâmicas e estratégias, planejando a forma de preparar o ambiente escolar, “[...] levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando a rotina em função de sua chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas” (BRASIL, 1998, p. 82).

É importante lembrar que o educando, tenha ele deficiência ou não, mas especialmente o que se enquadra no TEA necessita de atenção, de aconchego e de carinho, de sentir-se acolhido no ambiente escolar, sem discriminações.

Sobre a inclusão escolar, as entrevistadas relataram que são muitos os problemas para efetivação da inclusão de educandos com deficiência, destacando-se como principais neste estudo o despreparo e acomodação por parte de alguns professores, a aceitação dos pais em entender que o filho tem uma deficiência, a falta de apoio da Secretaria da Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cursar o Mestrado Acadêmico em Educação e concretizar a pesquisa sobre a inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil do Município de Lages-SC proporcionou reflexões e estudos, permitindo responder inquietações relacionadas ao tema sobre “Inclusão Escolar de Educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil do Município de Lages – SC”.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar como ocorre a inclusão escolar na Educação Infantil de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Lages e, como objetivos específicos, descrever conhecimentos e saberes sobre inclusão escolar, Educação Infantil e a história do TEA; verificar por meio de entrevistas como acontece a inclusão de educandos com TEA na Educação Infantil do município de Lages e identificar a concepção das professoras regentes, das professoras de apoio à inclusão e das gestoras escolares sobre a inclusão de educandos com TEA. Para realizar esta pesquisa partimos do problema: Como ocorre a inclusão escolar de educandos com TEA na Educação Infantil do município de Lages-SC?

Procuramos aprofundar e investigar os objetivos do estudo e da questão que nos propusemos a responder por meio do embasamento teórico e das entrevistas com as professoras regentes, as professoras de apoio à inclusão e as gestoras que, nos Centros de Educação Infantil, tivessem educandos com autismo.

No que se refere à análise de dados, utilizamos a metodologia da análise textual discursiva, apresentada por Moraes e Galiuzzi (2016) para que houvesse melhor transparência em nossa leitura dos dados coletados na pesquisa de campo. A revisão bibliográfica, a coleta de dados e posteriormente análise dos mesmos possibilitou várias compreensões quanto à inclusão dos educandos com Autismo na Educação Infantil. Neste sentido, podemos afirmar que, o objetivo geral e os específicos foram alcançados, bem como a questão problema, foi respondida, principalmente, pelas respostas das pessoas entrevistadas.

Esta pesquisa mostrou, por meio dos relatos coletados em entrevista, que as professoras regentes e de apoio à inclusão concebem a educação inclusiva como oportunidade a todos os educandos, entendendo que estes são capazes de aprender saberes acumulados ao longo da humanidade, apesar de a escola enfrentar problemas de ordem econômica, falta de preparo de educadores, que vão para a escola sem uma formação específica para atuar na área de Educação Especial.

A diversidade também foi citada como concepção de inclusão, o respeito às diferenças, às especificidades e aos ritmos de aprendizagem de cada educando. Uma educadora revelou que a inclusão escolar se assemelha à Educação Infantil pelo fato de ser assistencialista e compensatória. Na visão de uma das educadoras, inclusão é ter uma prática pedagógica diferenciada, é respeitar as limitações, especificidades e peculiaridades dos educandos com deficiência.

Apesar de a inclusão ser de suma importância para o desenvolvimento do educando com deficiência, constata-se que há necessidade de formação continuada para professores e gestoras. Em alguns casos, os pais promovem a exclusão, impedindo o educando de participar de atividades desenvolvidas pela escola. As professoras regentes e de apoio demonstram preocupação, ansiedade e inquietação ao receber o educando com Autismo em sala de aula, indicando que a formação inicial não lhes deu embasamento metodológico para desenvolverem o trabalho com educandos com Autismo, desafiando-os a buscar informações em palestras, seminários, leituras e na troca de experiências com outros educadores.

As percepções das professoras em relação aos avanços dos educandos com Autismo foram expressivas, pois estes apresentaram desenvolvimento significativo nas áreas cognitiva, emocional, motora e comportamental. Há uma discordância entre as educadoras quanto à inclusão ou integração dos educandos com Autismo, sendo que algumas relataram que esses educandos estão inclusos por participarem das atividades propostas pela escola, outras entendem que não há inclusão, revelando que em alguns momentos lhes foi solicitado que retirassem o educando com deficiência da sala de aula para não atrapalhar os trabalhos com os demais educandos.

Quanto às gestoras escolares, relatam haver avanços em questões referentes à inclusão escolar, citando o professor de apoio à inclusão como suporte necessário ao educando com deficiência e a SRM. Mesmo com os avanços assinalados, ainda existem barreiras para que se efetive a inclusão de educandos com Autismo, como o despreparo de professores, a falta de materiais apropriados e o suporte da Secretaria da Educação.

As gestoras escolares expõem que os educandos com deficiência são inclusos em todas as atividades propostas pela escola, como acolhimento de todos os educandos sem discriminação, participação dos mesmos nos eventos escolares, diálogos com os familiares incentivando-os à inclusão do educando nas atividades realizadas pela escola. Na percepção das gestoras, os problemas enfrentados pela escola para efetivar a inclusão de educandos com deficiência perpassam pela aceitação dos pais em levar seus filhos aos atendimentos

multidisciplinares e, ao mesmo tempo, o despreparo e a acomodação de professoras na busca por conhecimentos necessários para ampliar o atendimento a esse educando.

Os estudos e discussões sobre a inclusão de educandos com TEA vêm adquirindo amplitude com o passar do tempo, porém, entendemos que refletir sobre o tema educação inclusiva ainda é uma ação complexa.

A legislação brasileira determina que todo o cidadão tenha acesso à educação, ao ensino regular e à inclusão escolar. As políticas públicas de inclusão são dirigidas por uma série de leis, documentos e decretos governamentais, no entanto, entendemos que não bastam leis para garantir o acesso e a permanência desses educandos na escola. São necessárias mudanças de paradigmas no espaço escolar, de um currículo que atenda às particularidades, necessidades e especificidades de todos os educandos, não exclusivamente do educando com Autismo. Com o processo de pesquisa tivemos a oportunidade de adquirir um embasamento teórico e prático pertinente à inclusão, passando de expectadores para pesquisadores.

A partir das entrevistas pudemos constatar que as professoras procuram trabalhar dentro de uma perspectiva inclusiva, apesar de não terem formação específica para essa função. As mesmas expressam em suas falas anseios e expectativas no que tange à aprendizagem do educando com Autismo e relatam a necessidade de conhecimentos e esclarecimentos ao que se refere à síndrome.

As entrevistadas reconhecem que há escolas e professores que relutam para a efetivação da inclusão. As professoras demonstraram comprometimento com a educação e entendem que só teremos a inclusão de educandos com deficiência quando a escola e a sociedade mudarem suas concepções de ser humano e de mundo.

Ao finalizar esta pesquisa, concluímos que o assunto não se esgota nesta dissertação, pois se trata de um tema que requer outras pesquisas contemplando diferentes vertentes que o Transtorno do Espectro do Autismo sugere. A pesquisa colaborou para nossa formação continuada e, esperamos contribuir na formação de professores e com a inclusão de educandos com Autismo no meio escolar e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- AMY, M. D. **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.
- ARAÚJO, U. F. de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA C et al. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 179p.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et. al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 13-42. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf)>. Acesso em: 27 setembro. 2017.
- BENINCASA, M. C. relações pedagógicas, um olhar ao AEE na educação infantil. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED, 9, Caxias do Sul, 29 jul. - 1 ago. 2012. Universidade de Caxias do Sul, RS. **Anais... IX ANPED, 2012**. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/\\_paper/viewFile/1489/688](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/_paper/viewFile/1489/688)>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista de Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <[https://periodicos.ufsm.br/\\_educacaoespecial/article/view/3350/3099](https://periodicos.ufsm.br/_educacaoespecial/article/view/3350/3099)>. Acesso em 12 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Último acesso em: 12 fev. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940**. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Presidência da República. Câmara Legislativa. Brasília: Casa Civil, 1940; 2017 [digital]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República. Câmara Legislativa. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Último acesso em: 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: <[http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf)>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)>. Último acesso em: 13 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº. 9394, de 26 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil03/Leis/L9394>>>. Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr. 2009. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

CARVALHO, B. S. S.; NASCIMENTO, L. F. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina, PI. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 677-689, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17327/pdf>>. Acesso em 12 jan. 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2016. 176p.

- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial. Cadernos**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>>. Último acesso em: 12 fev. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/\\_publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/_publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf)>. Último acesso em: 12 fev. 2018.
- COSTA, U. **Autismo no Brasil - um grande desafio**: a história de luta de um pai e a origem da Lei Federal 12.764, Lei Berenice Piana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 32p.
- CRUZ, E. C.; COSTA, D. B. A importância da formação continuada e sua relação com a prática docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ed. 08, a. 02, v. 03, p. 42-58, nov. 2017. ISSN:2448-0959.
- CRUZ, T. **Autismo e inclusão**: experiência no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. 144p.
- \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógica para inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Vitória: Wak Editora, 2011.
- DUARTE Jr., J. F. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- GIACONI, C.; RODRIGUEZ, M. B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, set. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S2175-62362014000300004&pid=S2175-62362014000300004&pdf\\_path=edreal/v39n3/v39n3a04.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S2175-62362014000300004&pid=S2175-62362014000300004&pdf_path=edreal/v39n3/v39n3a04.pdf&lang=pt)>. Acesso em: 01 mai. 2018.

GLAT, R. N. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. LIMA, M. L. de. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, a. 14, n. 24, 2002.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo adaptado na inclusão de deficiente intelectual**. Dia a Dia Educação. Portal. Artigos. Secretaria de Educação do Paraná. Curitiba, 2012. PR. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf)>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

HOLLERWEGER, S.; SANTA CATARINA, M. B. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 19, jan./jun. 2014. ISSN: 1809-6220. Disponível em: <[https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/9\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/9_1.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2017.

INCLUSÃO. REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, out. 2005; jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KANNER, L. Austisc Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child / Pathology**, v. 2, n. 3, p. 217-50, 1943. Disponível em: <[http://mail.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

KEMP, L. de M.; HENRIQUE, A. N. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 39, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br//revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 de fev. 2016.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHNEN, R. T. A organização da rede municipal de ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da educação especial na educação infantil. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED, 9, Caxias do Sul, 29 jul. - 1 ago. 2012. Universidade de Caxias do Sul, RS. **Anais... IX ANPED**, 2012. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/conferencias/\\_index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2616/682](http://www.ucs.br/etc/conferencias/_index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2616/682)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LEMOS, E. L. M. D; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar., 2014. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Nadia\\_Maria\\_Salomao/publication/288107335\\_Incluson\\_of\\_children\\_with\\_autism\\_A\\_study\\_of\\_social\\_interactions\\_within\\_the\\_school\\_context/links/56aa158208ae7f592f0f1a32/Inclusion-of-children-with-autism-A-study-of-social-interactions-within-the-school-context.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nadia_Maria_Salomao/publication/288107335_Incluson_of_children_with_autism_A_study_of_social_interactions_within_the_school_context/links/56aa158208ae7f592f0f1a32/Inclusion-of-children-with-autism-A-study-of-social-interactions-within-the-school-context.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

- LIMA, P. A. **Educação inclusiva**: indagações e ações na área da educação e da saúde. São Paulo: Avercamp, 2010. 160p.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 152p; p. 42-5.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013, 152p.
- \_\_\_\_\_. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A.; PANTOJA, L.P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004. 95p.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico] - DSM-5. **American Psychiatric Association**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- MARTINS, A. E. M. **Representações de docentes sobre a inclusão de alunos com deficiências na rede municipal de ensino**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.
- MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L. V. de. (Org.) **Inclusão**: compartilhando saberes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista de Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8796/pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na educação infantil. **Revista de Educação Especial**, v. 24, n. 39, p. 129-141, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989/1720>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Último acesso em: 12 fev. 2018.
- MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar**. Brasília: MEC/INEP/SEEC, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- MITTER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **A análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

NASCIMENTO, E. C. M. do. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Formação de professores, complexidade e trabalho docente, 9; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS-EDUCAÇÃO, 3; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPO – CÁTEDRA UNESCO, 5, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 26-29 out. 2015. **Anais...** Curitiba, 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479\\_9077.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf)>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z. R. de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação - USP**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140>>. Último acesso em: 13 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Docência em Formação).

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-10**. Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 10. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. 188p.

\_\_\_\_\_. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

\_\_\_\_\_. **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. RJ: Wak Editora, 2014. 248p.

PAULA, A. R de, COSTA, C. M. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PEREIRA, Esther Cristina. **Escola e família: uma parceria que dá certo**. Curitiba: E. C. Pereira, 2004.

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F. C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1, Universidade do Rio de Janeiro, 21-23 out. p. 1-10, 2014. CAP-UERJ, **Anais...** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://www.cap.uerj.br/\\_site/images/stories/noticias/4-Pletsch\\_e\\_Lima.pdf](http://www.cap.uerj.br/_site/images/stories/noticias/4-Pletsch_e_Lima.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Organizadores). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. 144p.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-34, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Último acesso em: 14 fev. 2018.

SANTOS, T. R. dos. **A realidade da educação inclusiva no Brasil**. Portal Educação. Artigos: Educação e Pedagogia, 4 mai. 2014. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/Home/Artigos/EducaçãoePedagogia>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SARTORETTO, M. L. Inclusão. Da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 152p; p. 77-82.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo: uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, A. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L.T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 287p.

SILVA, P. T. A. **A infância multifacetada: representações e práticas discursivas no Paraná do século XX**. Dissertação (Mestrado em História) - Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, RJ, 2007. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2007-SILVA-Patricia-Terezinha-S.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

STRELHOW, T. M. P. B. **Autismo e cotidiano: um olhar para as experiências familiares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2009.

TETZCHNER, S. V.; GRINDHEIN, E. A inclusão de crianças com transtornos do espectro do autismo através de atividades compartilhada com seus pares. **Revista de Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 507-521, set./dez. 2013. Disponível em: <>. Acesso em:

UNESCO; MEC-ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas I**. Madri: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WELLER, V. PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia de pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**APÊNDICE 1 - IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE – PROFESSORA REGENTE  
E PROFESSORA DE APOIO À INCLUSÃO**

Professora Regente/de apoio à inclusão (o questionário é o mesmo para ambas):

Idade:

Gênero:

Formação:

Tempo de atuação profissional:

Tempo de experiência com educandos com TEA:

**APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –  
PROFESSORA REGENTE E PROFESSORA DE APOIO À INCLUSÃO**

1 No Brasil, até a década de 50, pouco se falava em Educação Especial. A partir de 1970, a educação inclusiva passou a ser discutida na sociedade e na escola. Fale como você concebe a Educação Especial.

2 A sala de aula é um espaço de diversidades, onde o professor trabalha com turmas heterogêneas. Comente sobre o seu primeiro pensamento ao saber que seria professor (a) de um educando com autismo.

3 A escola por ser um ambiente rico em estímulos proporciona momentos nos quais os educandos desenvolvem sua comunicação, habilidades e potencialidades. Comente os avanços que você percebeu com relação ao desenvolvimento do educando com autismo.

4 Uma das funções da escola é a de trabalhar para a integração e inclusão dos educandos. Na sua opinião os educandos com autismo estão integrados ou incluídos na escola? Por quê?

**APÊNDICE 3 - IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE – GESTORA ESCOLAR**

Gestora:

Idade:

Gênero:

Formação:

Tempo de atuação profissional:

Tempo na função em gestão escolar:

#### **APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORA ESCOLAR**

1 No Brasil, até a década de 50, pouco se falava em Educação Especial. A partir de 1970, a educação inclusiva passou a ser discutida na sociedade e na escola. Fale a sua concepção sobre a Educação Especial.

2 Uma das funções da escola é a de trabalhar para a inclusão dos educandos com deficiência. Na sua opinião os educandos com autismo são incluídos nas atividades do ensino regular da escola? Sim? Não? Por quê?

3 Para que aconteça a inclusão de educandos com deficiência nas atividades em sala de aula, o professor precisa contar com o apoio de toda a escola. Relate as ações que a escola desenvolve com o objetivo de promover a inclusão dos educandos com autismo.

4 Descreva os problemas que a escola enfrenta para efetivar a inclusão de educandos com autismo no ensino regular.

## ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu,.....  
residente e domiciliado.....portador da  
Carteira de Identidade, RG.....nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_,  
concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa “ **Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil do município de Lages - SC**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que: o estudo conta com pesquisa empírica, realizada por meio de entrevista semiestruturada com quatro pais/mães e/ou responsáveis e com quatro professores regentes e quatro professores de apoio que em suas turmas tenham educandos com espectro do autismo. Para este fim, será conversado com as pessoas definidas para a entrevista, marcando um horário para a realização da mesma. Para cada entrevistado será entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Após, consentimento, as entrevistas serão gravadas, transcritas e posteriormente, devolvidas aos entrevistados para revisão e com data marcada para devolução à pesquisadora.

Conforme preconiza a resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde qualquer pesquisa que envolve seres humanos direta ou indiretamente poderá causar algum tipo de risco a sua integridade física ou psíquica. Durante a pesquisa os riscos para os participantes são mínimos. Caso haja algum constrangimento durante as entrevistas com as questões levantadas pela pesquisadora a mesma será interrompida de imediato. Na impossibilidade de retomar a entrevista, será disponibilizado o atendimento com profissional da Psicologia gratuitamente cedido pela universidade. Espera-se com o presente estudo estar contribuindo para a inclusão de educandos com TEA na escola regular, com a aproximação entre pais e professores e com a formação dos mesmos.

A pesquisa de campo será encerrada caso todos os participantes desistam de responder a entrevista. Em caso, de reprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), o mesmo projeto será reavaliado, atendendo as solicitações e reencaminhado ao Comitê para nova avaliação. Em qualquer uma dessas condições que inviabilize a execução do estudo o Comitê de Ética da Instituição será comunicado.

Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o(a) Rosymeri Bittencourt dos Reis, responsável pela pesquisa no telefone (49) 999229061 ou no endereço, Rua Fausto de Sousa, 455, Apto 02 Centro, Lages/SC.

Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e

assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Sujeito da pesquisa

---

**Pesquisadora Responsável**

Endereço para contato: Rua Fausto de Sousa, 455, apto 02.

Telefone para contato: (49) 999229061

E-mail: rosyhreis@gmail.com

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário Cep: 88.509-900, Lages-SC

(49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

**ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADORA RESPONSÁVEL**

Eu, **Rosymeri Bittencourt dos Reis** pesquisadora responsável do Projeto de Pesquisa **“Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil do município de Lages - SC”** declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages, SC    /    /

---

Pesquisadora Responsável

---

Pesquisador Assistente

### **ANEXO 3 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “**Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil do município de Lages - SC**” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Lages, SC

---

**Lurdes Caron**

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação  
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

---

**Luiz Carlos Pflieger**

Reitor da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

---

**Valdirene Vieira**

Secretária da Educação do Município de Lages