

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS

**RAFAELA CRISTINA BIANCHI**

**A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO  
AUTISTA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**FRANCA  
2017**

**RAFAELA CRISTINA BIANCHI**

**A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO  
AUTISTA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Desenvolvimento Social, linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Madalena Gracioli.

**Franca/SP**

**2017**

Bianchi, Rafaela Cristina.

A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular : desafios e possibilidades / Rafaela Cristina Bianchi. –Franca : [s.n.], 2017.

126 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Orientadora: Maria Madalena Gracioli

1. Transtorno do espectro autista. 2. Inclusão em educação.  
3. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 371.92

**RAFAELA CRISTINA BIANCHI**

**A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO  
AUTISTA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:**

---

**Professora Doutora Maria Madalena Gracioli – Universidade Estadual Paulista  
“Julio de Mesquita Filho” – UNESP – campus Franca/SP**

**1º. Examinador:**

---

**Professora Doutora Luci Pastor Manzoli - Universidade Estadual Paulista  
“Julio de Mesquita Filho” – UNESP – campus Araraquara/SP**

**2º. Examinador:**

---

**Professora Doutora Tatiana Noronha de Souza - Universidade Estadual  
Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP – campus Jaboticabal/SP**

**Franca, 17 de março de 2017.**

**Ao Pedro, que um dia me apresentou a este fascinante universo do autismo, que onde estiver não lhe faltem possibilidades para um dia acessar ao trabalho que inspirou.**

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus acima de todas coisas, por permitir tantas realizações em minha vida.

À minha mãe Márcia por ser esse exemplo de força e superação, por ser mãe e pai ao mesmo, meu estímulo para evoluir e me tornar a melhor pessoa possível.

À minha família e amigos pela compreensão de tantas ausências em função da dedicação à realização desse sonho.

Ao Rafael por tantas noites dedicadas a me esperar concluir as aulas, por sua paciência, palavras de estímulo e apoio incondicional.

À Madalena minha querida orientadora, pela paciência, compreensão, dedicação e ensinamentos, por me oportunizar tantas experiências, a quem nunca conseguirei de fato agradecer por tanto apoio, por me ensinar com suas ações a verdadeira essência de um professor, por ser para mim uma inspiração como ser humano profissional e sem a qual nada disso seria possível.

Aos docentes do programa por compartilharem tantos saberes essenciais para conclusão desta trajetória, especial à Professora Tatiana e Hilda, pelas contribuições tão ricas realizadas durante a qualificação.

À minha co-orientadora Priscila pelas diversas contribuições e orientações tão importantes para minha pesquisa.

Aos amigos que conheci por partilhar de tantas experiências, angústias, risadas e tornarem as sextas e sábados que poderiam ser tão exaustivas depois de uma longa semana de trabalho, dias tão leves e descontraídos, foi realmente um prazer.

Ao Pedro e a Joyce que me apresentaram ao autismo e graças a eles construí essa paixão pelo tema que me acompanha desde a licenciatura.

À secretaria municipal de educação e aos colegas de trabalho participantes da pesquisa por toda a cooperação para construção desta pesquisa

E finalmente a todos os professores de minha vida que diretamente ou indiretamente disponibilizaram oportunidades que me permitiram chegar até aqui e concluir esse trabalho, que eu possa ser exemplo na vida de meus alunos assim como foram esses docentes para mim.

*Pertencer é, pois estar engajado, qual sujeito ativo da história; é exercer a condição de ator sem ser alvo da visão dualista que atribui à “diferença” a condição de anjo ou de demônio, para garantir à média condição de normais. Pertencer é estar no palco sem ser herói ou vilão...*

*(Paulo Ricardo Ross)*

## RESUMO

As Políticas Públicas destinadas à inclusão escolar têm como foco principal, o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para todos, sem discriminação de nenhuma das condições do aluno. Essas políticas pertencem ao movimento inclusivo que gera muitas dúvidas e inseguranças ao professor, principalmente no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. No caso de alunos com Transtornos do Espectro autista, existem três entraves que podem prejudicar seu processo de aprendizagem, a grande dificuldade de comunicação característica da síndrome, o comportamento retraído e suas relações sociais. A partir dessa perspectiva, a pesquisa tem por objetivo analisar as possibilidades, assim como, as dificuldades que os docentes encontram no trabalho de inclusão de alunos autistas no ensino regular. Para compreender o espectro autista, e a inclusão escolar tratado nesse estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica, elencando os principais autores que tratam desta temática. E para legitimar o caráter qualitativo deste estudo realizou-se uma pesquisa de campo envolvendo a inclusão de alunos autistas na primeira etapa do ensino fundamental. O foco da pesquisa foram profissionais diretamente envolvidos no processo de inclusão, professores da rede regular de ensino, professores do atendimento educacional especializado e, coordenadoras pedagógicas das escolas, que recebem as capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município e, responsáveis por multiplicá-las aos demais docentes. A partir da pesquisa foi possível constatar alguns entraves principalmente relacionados à formação docente, as professoras envolvidas na pesquisa relacionaram algumas das dificuldades no trabalho com alunos autistas às lacunas deixadas por sua formação, seja a inicial como a continuada.

**Palavras chave:** Autista, Inclusão escolar, ensino regular, Formação continuada.

## **ABSTRACT**

Public Policies aimed at school inclusion have as main focus, access, permanence and the quality of education for all, without discrimination of any of the conditions of the student. These policies belong to the inclusive movement that generates many doubts and insecurities to the teacher, especially regarding their pedagogical practices. In the case of students with Autism Spectrum Disorders, there are three obstacles that can impair their learning process, the great difficulty of communication characteristic of the syndrome, withdrawn behavior and their social relations. From this perspective, the present research aims to analyze the possibilities, as well as the difficulties that teachers find in the work of inclusion of autistic students in regular education. To understand the autistic spectrum, and the scholastic inclusion in this study, a bibliographical review was made, listing the main authors that deal with this topic. And to legitimize the qualitative character of this study was conducted a field research involving the inclusion of autistic students in the first stage of elementary school. The focus of the research were professionals directly involved in the inclusion process, teachers of the regular education network, teachers of specialized educational services and pedagogical coordinators of the schools, who receive the training offered by the Municipal Education Department of the municipality and, The other teachers. At the end, a proposal will be presented to the Municipal Department of Education to improve the qualifications regarding the care of the student with Autism Spectrum Disorder.

**Key words:** Autistic, School inclusion, regular education, Continuing education

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ABA** - Applied Behaviour Analysis (em inglês) ou Análise Comportamental Aplicada

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**APA** - American Psychological Association ou Associação Americana de Psicologia

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DSM** - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (em inglês) ou O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

**HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PECS** - Picture Exchange Communication System (em inglês) ou Sistema de Comunicação troca de figuras

**PEP** - Perfil Psicoeducacional Revisado

**TEA** – Transtornos do Espectro Autista

**TEACHH** - Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (em inglês) ou Tratamento e Educação para Autistas e Criança Déficits

**UNESCO** - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (em inglês) ou Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Caracterização dos docentes da rede regular.....	56
Quadro 2 - Caracterização dos docentes da educação especial.....	57
Quadro 3 - Caracterização das coordenadoras pedagógicas.....	59
Quadro 4 – Eixos temáticos e categorias de análise.....	61
Quadro 5 – Conhecimentos sobre os TEA.....	64
Quadro 6 – Inclusão do autista - Posicionamento.....	73
Quadro 7 – Inclusão do autista – Suporte/ Apoio.....	81
Quadro 8 – Ações.....	89

## SUMÁRIO

<b>1. JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>7</b>
<b>2. CONTEXTO HISTÓRICO DOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA.</b>	<b>10</b>
2.1. As variações do espectro autista.....	17
i. Autismo infantil, severo e clássico.....	18
ii. Síndrome de Asperger .....	21
iii Diagnóstico com base na nova edição do DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) .....	22
2.3 Intervenções e Programas de atuação junto ao aluno com TEA.....	24
<b>3 – A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>30</b>
3.1 Aspectos Educacionais e Sociais da Inclusão do Aluno Autista.....	37
3.2. <b>Políticas Educacionais de inclusão.....</b>	<b>39</b>
3.3 O Professor na inclusão do aluno autista.....	43
<b>4. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>48</b>
4.1 Instrumentos, recursos e aspectos éticos.....	51
4.2 Procedimentos de coleta de dados.....	52
4.3 Análise dos dados.....	54
4.4 Resultados e discussões.....	55
4.4.1 O papel dos professores na inclusão do aluno com TEA.....	61
<b>5. EIXO TEMÁTICO I - CONHECIMENTOS QUE OS DOCENTES DA PESQUISA POSSUEM SOBRE TEA.....</b>	<b>63</b>
<b>6. EIXO TEMÁTICO II – A INCLUSÃO DO AUTISTA.....</b>	<b>72</b>
6.1. A inclusão do autista: Suporte/ Apoio.....	80
<b>7. EIXO III – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO JUNTO À INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA.....</b>	<b>88</b>
<b>8. PROPOSTA DE MEDIAÇÃO – ALGUNS INDICADORES PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM ENFOQUE NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA.....</b>	<b>105</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	109
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	113
<b>APÊNDICES.....</b>	117
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DAS SALAS REGULARES.....</b>	118
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO.....</b>	119
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO PARA DA ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....</b>	120

## **1. JUSTIFICATIVA**

As discussões abrangendo a questão da inclusão escolar estão presentes no cotidiano das escolas, no campo das políticas públicas e também nos estudos acadêmicos. Na proposta de escola inclusiva, as situações de ensino-aprendizagem devem ser adaptadas para atender as necessidades dos educandos, para sua inclusão, que acaba implicando muitas mudanças na escola, abrangendo o currículo, a forma como a avaliação é realizada, e além disso precisa complementar a formação do professor que muitas vezes é insuficiente para atender ao aluno autista.

Neste sentido, as Políticas Públicas inclusivas visam assegurar que todas as pessoas tenham acesso à escola regular, porém mesmo com a existência das legislações que asseguram o acesso à escola aos alunos com Transtornos do Espectro Autista - TEA, percebe-se que as escolas atravessam ainda diversas dificuldades para efetivar a inclusão, e essas dificuldades muitas vezes distanciam o aluno de seu aprendizado.

Neste cenário repleto de dificuldades os alunos com Transtornos do Espectro Autista com suas características marcadas por dificuldades na imaginação e comunicação, reconhecido portanto como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, de acordo com o segundo inciso da lei 12.764/ 12 que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, todo autista tem o direito de frequentar a escola regular, e determina que a escola ofereça todos os recursos e adaptações necessárias para que a inclusão de fato ocorra.

As características específicas das crianças com TEA refletem a necessidade de um atendimento que atenda suas necessidades e explore ao máximo seu potencial sendo condizente com as políticas de inclusão, a fim de assegurar o acesso e à permanência na rede regular de ensino.

Para construir de fato, um sistema educacional inclusivo na definição ampla deste conceito, é preciso partir do princípio de que o indivíduo com TEA pode aprender desde que se respeite e reconheça suas particularidades, interesses e necessidades.

O interesse pelo tema surgiu a partir de uma experiência profissional com a inclusão de um aluno com autismo severo no ano de 2009 enquanto atuava como

auxiliar de sala em um colégio da rede privada localizado no mesmo município onde a pesquisa foi realizada.

No cotidiano de sala de aula foi possível perceber as dificuldades docente em lidar com determinados comportamentos autistas, principalmente aqueles relacionados à agitação motora, dificuldade ou ausência de comunicação, ao observar as frustradas tentativas de ensinar o aluno autista, o despreparo reconhecido pelos professores desses alunos despertou a atenção da pesquisadora para debruçar-se sobre a temática.

Assim esse trabalho apoia-se na atual Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 205 garante que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988).

Com base neste artigo toda e qualquer criança, independentemente de suas características, possibilidades ou limitações, possui direito de acesso à educação, que segundo o artigo 24, inciso I do decreto Nº 3.298/99, deverá ser realizado em ensino regular, portanto esse e outros documentos oficiais asseguram ao aluno com TEA direito de frequentar o ensino regular. Esses documentos também apresentam alguns dos parâmetros para que esse ensino ocorra de forma a atender as especificidades dos alunos deficientes.

Portanto, a necessidade de uma reorganização escolar que favoreça o desenvolvimento pleno do aluno autista assim como se espera que aconteça com os demais alunos, justifica a opção por esse tema cujo objetivo geral é verificar as principais possibilidades e dificuldades encontrados por professores que atendem alunos com TEA no ensino regular.

O trabalho possui como objetivos específicos analisar como ocorre a efetivação dessas políticas públicas nas escolas estudadas, para atender as especificidades desses alunos.

O segundo objetivo é descrever e discutir as orientações recebidas pelos professores para trabalharem com alunos autistas.

E por último analisar sob o ponto de vista dos professores as possibilidades e dificuldades de inclusão e aprendizagem do aluno com TEA no contexto inclusivo.

Para atingir os objetivos propostos, o trabalho foi dividido em três seções, a primeira corresponde a revisão bibliográfica, com a finalidade de compreender os Transtornos do Espectro Autista, assim, recorreu-se autores como Cavaco (2009), Grinker (2010), Coelho e Aguiar (2013), Cunha (2009), Bosa (2006) e o próprio Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013) que explica os desdobramentos dos Transtornos do Espectro Autista, especificando as principais características, critérios para diagnóstico e definições.

Na segunda seção foi realizada uma discussão teórica sobre os aspectos educacionais do indivíduo com TEA, incluindo as Políticas Públicas que norteiam a inclusão, a legislação específica, a formação do professor para a educação inclusiva, para tanto foi realizada uma discussão com autores que estudam a temática, entre eles, Mello (2001), Hewitt (2010) Lovaas (1987), Mantoan (2006), Cunha (2009), Cavaco (2009), Freitas (2010), entre outros.

A terceira seção trata do percurso metodológico e os aspectos éticos da pesquisa. Por fim, nas seções quatro, cinco e seis, são apresentados os eixos temáticos em que foram agrupadas as categorias de análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturas que foram realizadas com profissionais envolvidos na inclusão de alunos com TEA na rede municipal de ensino de uma pequena cidade no interior do estado de São Paulo, elencando as principais dificuldades e as possibilidades destacadas pelas profissionais entrevistadas.

Na última seção foi elaborada uma proposta de melhoria da formação continuada específica para o atendimento do aluno com TEA, para ser apresentada na Secretaria Municipal de Educação do município onde foi realizada a pesquisa.

## 2. CONTEXTO HISTÓRICO DOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

O termo “autismo” tem sua origem do grego *autos*, e significa, “dentro de si mesmo”, esta definição retrata a grande introspecção característica das pessoas autistas, uma vez que pela dificuldade em concentrar-se ao ambiente acaba por apresentar um repertório curto de interesses e uma dificuldade acentuada em relacionar-se com as demais (CUNHA, 2009).

Graças à sua grande complexidade os Transtornos do Espectro Autista têm mobilizado um expressivo número de estudos a seu respeito, a maioria gira em torno de sua causa que como afirmam as pesquisas mais recentes, sendo válido mencionar aqui o Projeto Genoma do Autismo<sup>1</sup>, advém de um fundo genético e não de fatores ambientais como chegou-se a acreditar na década de 1940 quando se iniciaram os estudos sobre o autismo.

Na maior parte dos levantamentos bibliográficos encontra-se Leo Kanner, sempre mencionado por descobrir o autismo e desenvolver seu trabalho com crianças autistas na década de 1940, contudo Cunha (2009) reconhece em suas obras o psiquiatra suíço Eugen Bleuler, foi um grande estudioso da esquizofrenia, como pioneiro a utilizar o termo “autismo”, que no ano de 1911 procurava definir a fuga da realidade e o recolhimento interior sofrido por alguns de seus pacientes bem jovens, até então diagnosticados esquizofrênicos.

Considerando a pouca idade e a grande introspecção sofrida por esses pacientes, Bleuler percebeu que algo os diferenciava dos quadros típicos de esquizofrenia que estava habituado a lidar, Silva (2008) concorda com Cunha (2009) sobre o pioneirismo de Bleuler, e explica que primeiramente o psiquiatra conceituou esse tipo de transtorno como se tratando de uma doença mental diferente das demais “demências” conhecidas na época, reconhecendo-a assim como “Demência Precoce”.

As demências conhecidas na época, eram caracterizadas principalmente pela perda da lucidez, perda da capacidade de julgamento e de realizar escolhas, contudo essas características só se manifestavam em indivíduos mais velhos, diferentemente do quadro de pacientes de Bleuler. Sem uma definição que

---

<sup>1</sup> Projeto Genoma do Autismo: Projeto que reúne diversos pesquisadores da Universidade de São Paulo para identificar os genes responsáveis pelo autismo.

abrangesse essas novas características, o autismo durante as primeiras décadas do século passado, era reconhecido como um tipo peculiar de esquizofrenia que se manifestava principalmente em indivíduos bem jovens (SILVA, 2008).

Contudo, Bleuler percebeu após diversos estudos que tratava-se de um novo transtorno, que mesmo apresentando algumas semelhanças com a esquizofrenia necessitava de uma nova definição, capaz de refletir suas principais características que estavam diretamente relacionadas à introspeção e à alienação ao mundo exterior, o autor adotou então o termo *autismo* para nomear o conjunto dessas características, que davam origem a um transtorno desconhecido até então.

Como argumentado anteriormente apesar de Bleuler ter sido o primeiro a utilizar o termo autismo, o principal estudioso do qual se tem conhecimento sobre o tema foi Leo Kanner<sup>2</sup> que em 1943 durante seus atendimentos como psiquiatra, percebeu características comuns entre onze de seus pacientes infantis, que os diferenciava das demais crianças principalmente no que se refere às interações sociais.

Dentre esses pacientes que despertaram a atenção de Kanner, oito eram meninos e três meninas ambos com graves comprometimentos quanto à interação social, e ainda assim todos muito diferentes: alguns dominavam a linguagem verbal, outros não apresentavam nenhuma comunicação oral, então de alguma forma todos eram social e linguisticamente deficientes.

Kanner tinha uma visão diferenciada dos demais profissionais, uma vez que havia herdado traços autistas como seu pai e seu avô, conseguia perceber que aquele conjunto de características, era muito mais que um aglomerado de sintomas, tratava-se de aspectos que juntos formavam um todo coerente, algo ainda desconhecido, um novo transtorno que começara a ser descrito por Bleuler mas carecia de estudos aprofundados que desvelassem demais características e além de tudo, Kanner reconheceu a si mesmo naqueles casos de autismo.

Em todos os casos estudados percebeu-se a presença de uma mesma “incapacidade de relacionar-se” constatada desde o início da vida, além de respostas incomuns ao ambiente, como: movimentos corporais repetitivos e

---

<sup>2</sup> Kanner antes de debruçar-se sobre o autismo, atuava como Psiquiatra infantil dedicando seus estudos principalmente à psicose e à esquizofrenia manifestadas em crianças. (GRINKER, 2010)

estereotipados<sup>3</sup>, resistência à mudança de rotina entre outros. Ainda de acordo com Cunha (2009) Kanner concluiu que “Todas as crianças bloqueavam ou ignoravam qualquer coisa que o retirasse de sua solidão, e quando cada casal rememorava a infância do filho, reconhecia aquele isolamento como ausências súbitas” (GRINKER, 2010, p.59). Kanner conseguiu concluir ainda que todas as crianças possuíam o pensamento concreto como predominante, portanto, mesmo que um indivíduo autista seja muito inteligente, possivelmente terá dificuldades com o pensamento simbólico e abstrato.

Os estudos de Kanner foram fundamentais para se descobrir que existia uma nova síndrome, e sua definição básica sobre autismo permanece válida até hoje, contudo apesar das descobertas nos estudos de Kanner, ainda haviam muitas dúvidas que permeavam as discussões sobre o autismo, e a principal girava em torno da origem da síndrome, pois se não soubesse a causa, dificilmente se iria saber se há prevenção e até mesmo encontrar formas de intervenção para auxiliar a pessoa autista (GRINKER, 2010).

Quanto às causas dos Transtornos do Espectro Autista, é importante explicitar que durante alguns anos chegou-se a especular que um dos fatores causadores seria o comportamento frio e indiferente dos pais, principalmente no aspecto materno, o que se chegou a chamar de “mães-geladeira” (CUNHA, 2009). Modelos negativos de mães, sempre existiram em diversas épocas e culturas, mas o que muitos pesquisadores apresentam a cerca desta teoria segundo Cunha (2009) e Grinker (2010), é que tenha surgido graças a John Watson, especialista em educação infantil, muito popular nos anos 1930.

Watson mencionava em seus estudos o fato de que mães super-protetoras prejudicavam a formação do caráter de seus filhos, e as aconselhavam a não serem afetivas demais, que tratassesem seus filhos como jovens adultos, evitando beijá-los e afagá-los excessivamente para não “estrangá-los”. O movimento de Watson repercutiu de forma extremamente negativa, resultando em mães negligenciando afetivamente seus filhos e outras que deixavam de amamentar muito cedo por medo

---

<sup>3</sup>Por estereotipia, comprehende-se: Repetição de expressões verbais, gestos e movimentos que são vulgares em algumas enfermidades psiquiátricas e/ou neurológicas. Tiques /gestos, ou repetição continua de palavra quando se está a exprimir

de prejudicar a formação do caráter deles, e ingressavam no mercado de trabalho, abandonando a maternidade pela carreira (GRINKER, 2010).

No final dos anos 1950, mudanças neste cenário começaram a ocorrer quando especialistas passaram a aconselhar os pais a serem mais carinhosos com seus filhos, afirmando que o cuidado durante a primeira infância era fundamental e iria influenciar durante todo o resto da vida das crianças, contudo como os primeiros casos de autismo ocorreram durante este período, por causa deste contexto, atribuiu-se a responsabilidade à família e principalmente, às mães, pelos casos de autismo.

Na época o que imperava era pensamento psicanalítico, o que disseminou que o autismo consistia num distúrbio emocional, com início numa idade muito precoce, e seria causado por um estilo de relação fria e distante com a mãe desde o nascimento. Sendo assim, acreditava-se que a criança nascia sem nenhum comprometimento e o autismo então surgia como uma defesa de um relacionamento familiar ou materno que lhe era indiferente e hostil.

O tratamento indicado era a terapia psicanalítica, o que implicava frequentemente em retirar a criança do meio familiar patogênico (AGUIAR; COELHO, 2014). Atualmente sabe-se que essa teoria em relação às mães geladeira não é verídica devido aos diversos estudos que existem sobre as causas do autismo que apresentam como resultados de suas pesquisas algumas conclusões que atribuem a ocorrência do autismo às causas genéticas:

Durante anos, a leitura psicanalítica enfatizou o papel da função materna e paterna no aparecimento do autismo. Hoje, sabe-se que o autismo não advém dessa relação. Credita-se o comprometimento autista a alterações biológicas, hereditárias ou não. Os pesquisadores de formação psicanalítica, que se interessam pelo autismo, objetivando a melhoria do tratamento terapêutico, ao mesmo tempo em que tentavam descortinar os mecanismos psicológicos atuantes na síndrome, contribuíram grandemente para os estudos que visavam elucidar o espectro (CUNHA, 2009, p.25).

Assim do ponto de vista médico, o autismo pode advir de fatores envolvendo a gestação ou alguma patologia que tenha gerado alterações no desenvolvimento nos primeiros anos de vida, como, viroses durante a gestação principalmente durante os três primeiros meses, toxoplasmose, rubéola, anoxia (falta de oxigênio no cérebro) e traumatismos no parto, mas sempre de um fundo biológico e não psicológico.

A dificuldade de um diagnóstico preciso e comum à todos os autistas, ocorre devido ao fato de um caso de autismo nunca ser idêntico ao outro, o que também

acontece com suas causas, é difícil encontrar as semelhanças do tipo de gestação ou alteração no desenvolvimento que sejam iguais em diferentes casos (CUNHA, 2009).

Assim, é preciso destacar o caráter biopsicosocial envolvido nos Transtornos do Espectro Autista, pois acaba resultando na complexidade das características envolvidas nesse transtorno. É notório o fator biológico, nas causas do autismo, principalmente evidenciados pelos estudos científicos realizados nos últimos anos e que alertam ainda para o aumento de porcentagem na concepção de um segundo filho, após o primogênito apresentar os comportamentos definidores do TEA, mas também é necessário atentar para um agravamento devido à questão psicológica principalmente quando há uma intervenção ineficaz.

A questão psicológica não é causadora do autismo, mas pode muitas vezes influenciar no agravamento dos comportamentos típicos da síndrome. De acordo com os resultados promissores obtidos com a aplicação de estudos que empregaram procedimentos oriundos da ABA (Applied Behaviour Analysis (em inglês) ou Análise Comportamental Aplicada), quanto antes iniciar a intervenção e quanto maior for a carga horária de intervenção (intensidade), maiores as chances de obter um desenvolvimento mais próximo ao esperado, de acordo com a faixa etária (MIGUEL *et al.*, 2005).

Contudo, não há possibilidade de eficiência na intervenção realizada junto ao autista se não houver o máximo de precisão durante o diagnóstico, existem portanto, parâmetros de referência que analisam comportamentos típicos dos TEA, e sua incidência, além da história de vida da criança e de sua gestação. Tais critérios para diagnóstico precisam ser uniformizados, e portanto, são pautados em questionários, entrevistas, observações clínicas, tudo elaborado a partir de documentos oficiais como o DSM (Manual Diagnóstico e Clínico dos Transtornos Mentais), todos esses aspectos do diagnóstico serão explicitados e analisados na próxima seção deste trabalho.

## **2.1 Diagnóstico e Características dos Transtornos do Espectro Autista**

As manifestações do autismo se originam a partir de uma tríade muito marcante na síndrome, essa tríade acomete os três principais elos de comunicação do

indivíduo com o mundo social, interferindo diretamente na linguagem, imaginação e a gama de interesses que no caso da pessoa autista torna-se restrita e o distancia contato externo (AGUIAR; COELHO, 2015).

Apesar da diversidade de características que representam esses traços autistas, foi possível englobar na tríade de comprometimento, alguns comportamentos e manifestações semelhantes que acometem a maioria dos indivíduos com TEA como: retrair-se e isolar-se das outras pessoas, não manter contato visual, resistir ao contato físico, resistência ao aprendizado, não demonstrar medo diante de perigos reais, agir como se fosse surdo, birras, não aceitar mudança de rotina, usar as pessoas para pegar objetos, hiperatividade física, agitação desordenada, calma excessiva, apego e manuseio não apropriado de objetos, movimentos circulares com o corpo, sensibilidade a barulhos, estereotipias, ecolalias, não manifestar interesse por brincadeira de faz-de-conta.

A fim de facilitar o reconhecimento dessas características, Cavaco (2009) as distribuiu em dois grupos abrangentes, sendo o primeiro grupo das Perturbações no Desenvolvimento da Interação Recíproca, a autora afirma que de uma forma geral os autistas têm sua capacidade de empatia limitada, marcada por uma alienação à tudo que o cerca, como se o “mundo dele” fosse mais interessante, embora seja importante destacar que alguns autistas conseguem manifestar traços de interação social, à sua maneira, que normalmente pode parecer estranhos para quem não está ciente do assunto, alguns autores acreditam ainda que determinados autistas conseguem até ser muito ativos ao estabelecer interações sociais.

O segundo grupo trata da Deficiência na comunicação verbal e não-verbal, Cavaco (2009) acredita que alguns autistas não desenvolvem nenhum tipo de linguagem oral, ou seja, não falam, pelo fato de não conseguirem prender-se ao universo que os rodeia, consequentemente não aprendem a língua oral com aqueles que estão a sua volta, a autora ressalta que muitas vezes alguns autistas podem parecer fluentes, entretanto, em ambos os casos existe uma falha na capacidade de manter trocas laterais recíprocas.

Em determinados casos o indivíduo pode ainda iniciar sua infância falando, e com o tempo essa fala pode sofrer regressão ou até mesmo desaparecer. Segundo Pereira (1986), *apud* Cavaco (2009, p. 135) os principais problemas de comunicação podem ser percebidos através da manifestação de dificuldades na imitação social, e

também na imitação social diferida, que neste caso pode ser compreendida como uma falta de imaginação. Apresentam ainda uma falha ao iniciar ou manter troca comunicacional.

E segundo Cavaco (2009) podem existir também algumas anormalidades no discurso do autista, como: tom inadequado, ritmo e entonação da fala, todos apresentando alguma irregularidade.

Portanto, ainda que exista a opção da expressão e comunicação não-verbal essa nem sempre se torna muito eficaz, uma vez que diferente dos casos de surdez nos quais o indivíduo pode assumir uma comunicação alternativa ou expressar-se fisicamente com gestos, os indivíduos com TEA possuem muita dificuldade em compreender a informação transmitida sejam por meio de gestos, mímicas, expressões faciais e físicas, por isso transformar essa comunicação não-verbal em uma forma de comunicação alternativa é tão complexa quando se fala em autistas.

Apesar dessa expressiva dificuldade a autora destaca que estabelecer essa forma de comunicação não-verbal não é impossível, já que algumas pessoas conseguem alcançar um nível de desenvolvimento intelectual e de linguagem que o permitem utilizar gestos para se expressar, porém, como apontam alguns estudos da autora que refletem movimentos rígidos, repetitivos e poucos sincronizados com os demais componentes da comunicação tratando-se muitas vezes de “padrões comportamentais repetitivos e ritualizados, sendo comuns os movimentos estereotipados e repetitivos” (CAVACO, 2009, p.136).

Wing (1996) *apud* Coelho e Aguiar (2015) ao abordar a questão dos interesses e atividades repetitivas e estereotipadas que marcam traços importantes do comportamento autista, os divide em quatro grupos relacionados à complexidade de tal comportamento:

(a) *Atividades repetitivas e estereotipadas simples:*

Englobam atividades que proporcionam sensações repetitivas como: abanar os dedos, as mãos, o corpo ou objetos, ranger os dentes, soltar gemidos ou outros sons repetitivos.

(b) *Atividades repetitivas e estereotipadas complexas, com objetos:*

Correspondem à fixação por um objeto, suas formas e padrões, cores, movimentos, sons, ou então o indivíduo passa organizar e colecionar objetos, alinhando-os lado a lado obsessivamente, no sentido de acumular e não para posteriormente realizar alguma atividade com ele.

*(c) Atividades estereotipadas complexas, envolvendo rotinas:*

Incluem, a insistência em se realizar o mesmo percurso para deslocar-se a certos locais, a insistência em um ritual longo e repetitivo antes de dormir, ou a repetição de movimentos incomuns com o corpo.

*(d) Atividades repetitivas complexas, verbais ou abstratas:*

Englobam os interesses restritos por determinados temas, como por exemplo: astronomia. Existe nesse caso uma tendência a se realizar sempre uma mesma sequência de perguntas acerca de um mesmo tema. Raramente tais interesses restritos envolverão uma outra pessoa.

Com relação à complexidade dos diferentes níveis que esse comportamento repetitivo se apresenta Cavaco (2009) assegura que as atividades repetitivas mais simples representam geralmente quadros mais severos e mais infantis de autismo, assim as crianças ou indivíduos mais velhos com maiores competências. Elas tendem a reproduzir rotinas mais complexas tendendo até mesmo para verbais e abstratas, quando comparados ao quadro de autismo mais grave, que neste caso costumam se envolver em atividades que provoquem mais sensações físicas e corporais do que mentais.

Por isso é possível encontrar muitos casos de indivíduos com traços de autismo mais leve que tendem a reproduzir movimentos físicos repetitivos quando diante de situações que levem à um quadro de ansiedade, ou ainda por alegria eufórica, por não conseguirem se expressar de outra forma, como a verbal por exemplo, é importante também neste caso, levar em consideração em que variação do espectro o autista se encontra.

## **2.2. As variações do espectro autista**

Para Gillberg (2005), existem ao menos quatro variantes clínicas do autismo, que frequentemente tendem a ser descritas a partir da tríade de deficiências na área social, de comunicação e de comportamento, entretanto está cada vez mais difícil perceber essas características em um único grupo. Há casos onde se percebem os problemas de comunicação social, porém sem os problemas comportamentais, e há casos de problemas comportamentais sem os problemas de comunicação social, por isso o espectro do autismo está em constante ampliação.

Ainda de acordo com Gillberg (2005), para os especialistas existem quatro grandes variantes que serão brevemente abordadas aqui e posteriormente retomadas, sendo elas: o transtorno autístico ou autismo infantil como descreveu Leo Kanner nos anos 1940. É um transtorno ou tipo de problema que também pode ser subdividido em categorias, casos de funcionamento moderado e casos de alto funcionamento, é interessante ressaltar que os casos de autismo de alto funcionamento, estão sendo cada vez mais descritos na literatura e na prática clínica como sendo o mesmo citado por Hans Asperger em 1944 em Viena, que é neste caso a segunda variante.

A terceira variante é uma desordem rara, descrita muito antes dos estudos de Kanner e Asperger, essa desordem foi observada por Heller no início dos anos 1900, e atualmente conhecida como Transtorno Desintegrativo da Infância.

[...] quando há um desenvolvimento normal até os 3 ou 4 anos de idade e então acontece uma regressão, que algumas vezes se deve a desordens neurometabólicas subjacentes. Mas em nosso atual nível de compreensão das desordens neurometabólicas, não há boas pistas sobre quais são os mecanismos envolvidos na sua patogênese (GILLBERG, 2005, p. 2).

Como afirma Gillberg (2005) a última variante, chamada autismo atípico, engloba uma série de pessoas com uma variante de autismo que não se encaixam em nenhuma das variantes acima, normalmente são apresentados sintomas não usuais. Tais casos têm sido considerados como um Transtorno Invasivo de Desenvolvimento Sem Outra Especificação (em inglês PDD-NOS ou Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified). Existe nesse caso uma desordem na área de comunicação social, mas não é globalmente transtornada, ou seja, o termo não é apropriado, pois nem toda a tríade supracitada é prejudicada.

### **i. Autismo infantil, severo e clássico**

Para Cavaco (2009), o autismo infantil, severo e o clássico partem do mesmo pressuposto de grande comprometimento cognitivo e das habilidades sociais, podendo ser retratado como uma série de deficiências em torno da comunicação e áreas sociais, é, portanto, um distúrbio que incapacita a pessoa severamente até o fim de sua vida.

Para se obter um diagnóstico de autismo infantil é necessário haver sintomas nesses três domínios, pelo menos dois sintomas dos aspectos sociais, um de deficiência de comunicação, e, pelos menos um de deficiência de comportamento,

com um total de seis desses sintomas. Portanto é necessário um grau muito elevado de comprometimento das habilidades sociais da pessoa e esses sintomas precisam ser extremamente incapacitantes para que o diagnóstico possa ser realizado.

Três grandes grupos de sintomas marcam a presença do autismo, como explica o autor:

Prejuízo grave do desenvolvimento de interações sociais recíprocas, prejuízo grave do desenvolvimento da comunicação - não só a linguagem falada, mas também expressões faciais, gestos, postura corporal, etc. E, finalmente, ocorre uma importante limitação da variabilidade de comportamentos, de modo que as pessoas com autismo não podem fazer muitas coisas. Eles não conseguem mudar seu padrão de comportamento de acordo com a situação social, sempre vão se comportar à sua maneira: serão sempre eles mesmos e não mudarão de acordo com as demandas sociais ou o ambiente social. Todos concordam que esses sintomas devem estar presentes para que um diagnóstico seja feito e que os problemas devem ser muito importantes (GILLBERG, 2005, p. 4).

Dentre as características destes sintomas pode-se destacar principalmente as falhas no uso de contato visual durante a interação social, esta característica marca as tentativas de interação com a pessoa autista, demonstrando ser um dos traços mais marcantes do autismo, além disso são pessoas que geralmente possuem dificuldade em estabelecer relacionamentos amistosos com colegas de acordo com sua idade, como as pessoas típicas fariam.

Outra característica que deve ser mencionada é que em geral pessoas com autismo não possuem o desenvolvimento sócio emocional que se encontra no desenvolvimento natural das demais crianças conforme vão crescendo num ambiente diversificado, sendo assim, pessoas autistas geralmente não tentam compartilhar de maneira espontânea suas experiências, sensações, medos ou prazeres.

Outro aspecto relevante quanto as características que abrangem o espectro autista, diz respeito à questão da fala, Gillberg (2005) aborda o assunto enfatizando que as pessoas com autismo não têm necessariamente um impedimento na produção de linguagem falada, como o caso das pessoas disfásicas, ou seja, não há nenhum impedimento vocal para que as crianças não falem, o que ocorre é que existe uma falha na comunicação, porque os autistas quando pequenos não compreendem a função da linguagem e sua importância, por isso existe esta grande dificuldade de comunicação.

Entretanto, é válido ressaltar que a maioria das crianças autistas, diante de uma intervenção eficiente consegue falar e compreender algumas palavras, utilizando a linguagem oral para se comunicar, o que usualmente ocorre de forma direta, como por exemplo utilizando sempre de verbos que representam ações e também alguns substantivos.

Ainda de acordo com o autor supracitado, mesmo que alguns autistas tenham altas habilidades lingüísticas, não conseguem usar essa linguagem para criar e estabelecer uma conversação da mesma forma como faria uma pessoa. Então, tendem a falar sobre seus interesses especiais, por exemplo, mas não conseguem manter uma conversa sobre outro assunto. E o interlocutor neste caso precisa ser uma espécie de motor da conversa porque os autistas tendem a realizar perguntas repetidas e das quais eles já sabem a resposta.

Isto ocorre porque tais crianças não compreendem o verdadeiro sentido de realizar perguntas que é: receber respostas novas, descobrir algo novo, os autistas acreditam que as perguntas são realizadas para que se receba as respostas corretas exemplo: “Quando você vai embora?”.

Outro aspecto da fala do autista é a ecolalia, em que a pessoa tende a repetir o que ouviu outras pessoas falarem, na maioria das vezes, essa fala pode não ser percebida com traços da ecolalia, por parecer apropriada à situação, mas não é, pois não pode ser mudada, trata-se apenas de algo que já ouviu em uma situação parecida, e memorizou, portanto não surtiu de uma reflexão do contexto da conversa, como discorre Gillberg (2005).

Segundo Gillberg (2005), os autistas são presos a uma determinada rotina e tendem a expressar reações negativas quando é interrompida, portanto, necessitam que aquela rotina seja seguida no mesmo horário do dia, exatamente no mesmo local e com as mesmas pessoas.

Podem apresentar ainda, alguns comportamentos motores estereotipados que variam de agitar os dedos ou abanar as mãos, como descreve o autor:

Esse tipo de movimento conhecido como “flappingping” não é visto em muitas outras condições médicas, apesar de que bebês bem pequenos, por volta de seis, sete, oito meses, quando estão muito empolgados, possam fazê-lo. Mas para as pessoas com autismo isso continua sendo feito por muitos anos. Mesmo uma criança com autismo de alto funcionamento poderá apresentar esse comportamento quando ficar muito empolgada. (GILLBERG, 2005, p. 6).

Quando reproduzem algum comportamento inadequado e são advertidos disto, os autistas tendem a retrair os músculos ou balançar excessivamente as mãos. Também possuem uma preocupação demasiada com partes dos objetos, ficando totalmente obcecados com determinados aspectos, como a roda de um carro de brinquedo, um pequeno detalhe de um livro ou uma cor ou um pequeno pedaço de plástico ou alguma coisa do tipo, como afirma Gillberg (2005).

## ii. Síndrome de Asperger

De acordo com Cunha (2009) Hans Asperger em 1944, apenas um ano depois da definição de Kanner, descreveu como “Psicopatia autística” um transtorno estável de personalidade marcado pelo isolamento social.

O pediatra austríaco percebeu que apesar de possuir preservadas as habilidades intelectuais, essas crianças apresentavam uma pobreza na comunicação não verbal.

A principal diferença entre o autismo clássico (infantil) e a síndrome de asperger é que não há traços de retardo mental, como afirma Cunha (2009, p.21), “Difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem.” Mesmo não havendo o retraimento autístico, esta criança torna-se solitária, por sua dificuldade na comunicação.

Pessoas autistas desenvolvem também como propõe Cunha (2009), um repertório de interesses particulares, em campos específicos, com modos de pensamentos complexos e que dificilmente aceita novas idéias, diferente das suas.

A Síndrome de Asperger é mais complexa em relação ao seu diagnóstico, principalmente pela dificuldade no estabelecimento dos critérios a serem observados, como demonstra GILLBERG:

[...] ainda não há um acordo generalizado de quais critérios devem ser usados para fazer esse diagnóstico. E tem havido muitos estudos mostrando que os critérios publicados no DSM-IV e no CID-10 não são adequados, porque, primeiro, não há crianças que alcancem esses níveis de critérios diagnósticos. O CID-10 e o DSM-IV dizem que a criança deve ter tido um desenvolvimento normal até os 3 anos de idade. Isso não é adequado, porque a grande maioria das crianças com a chamada “Síndrome de Asperger” ou com a apresentação clínica do que chamamos de Síndrome de Asperger teve alguma coisa estranha ou incomum no seu desenvolvimento nos seus três primeiros anos de vida. São sintomas sociais normalmente associados com a Síndrome de Asperger: as crianças

não têm amigos antes dos dez anos, preocupam-se muito pouco em ter amigos nessa fase, mas podem ficar muito mais preocupadas à medida que crescem, quando entendem que se espera que as pessoas tenham contatos sociais e amigos. Preocupam-se ainda com a normalidade mais do que as demais pessoas.(2005, p.7)

Portanto, diferentemente das crianças diagnosticadas com autismo clássico ou infantil esses pacientes não possuem um retraimento tão grande como os de Kanner, e ainda desenvolvem uma linguagem altamente correta do ponto de vista gramatical, tornando por isso difícil o diagnóstico específico.

É importante ainda destacar que algumas crianças com Síndrome de Asperger apresentam um desajeitamento motor, alguma dificuldade motora. Considerando todas as funções motoras, essas crianças falharão em uma série de testes, poderão apresentar ao mesmo tempo falta de coordenação motora grossa e falta de coordenação motora fina, mas freqüentemente falta de coordenação motora grossa. Então, quando andam, percebe-se alguma coisa estranha com seu jeito.

Parecem ser desajeitadas mesmo quando têm excelentes habilidades motoras finas, falta de coordenação motora normalmente é documentada pelo histórico da criança.

### **iii. Diagnóstico com base na nova edição do DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)**

A nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais traz uma significativa alteração quanto aos critérios para diagnóstico do autismo. De acordo com o novo manual todos os tipos de autismo passam a ser englobados em um único espectro com três variações que se apresentam de acordo com a gravidade do comprometimento do autista em relação à comunicação e à interação. Assim para o DSM-V:

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. (APA, 2014)

Assim, a partir desses dois domínios centrais de comprometimento para que se possa facilitar o diagnóstico, todos os tipos de autismo passam a ser conhecidos

como Transtornos do Espectro Autista e abrangem: a desordem autista (autismo) do DSM-IV, o transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. O transtorno atual é caracterizado por “déficits na comunicação social e interação social” e “comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos” (APA, 2013).

Contudo, como a alteração é recente, a literatura ainda aborda as variações do espectro autista como desordens independentes e que apesar de pertencentes à um mesmo espectro precisam ter destacadas suas características que são distintas.

Nesta perspectiva, os modelos de avaliações clínicas precisam refletir e basear-se nas alterações fornecidas pelo DSM-V e em suas modificações nos critérios para diagnóstico, assim, é válido ressaltar ainda outras três grandes mudanças que passam a ser de extrema relevância: além da alteração dos parâmetros para diagnóstico, o autismo recebe sua inclusão no novo capítulo como um Transtorno do Neurodesenvolvimento; além de como afirmado acima sofrer a eliminação dos subgrupos de transtornos específicos. Na figura a seguir estão presentes os critérios para diagnóstico dos transtornos do espectro autista segundo o DSM-V:

**Figura 1:** Critérios para diagnóstico dos Transtornos do Espectro Autista segundo DSM-V

<b>DSM-V: Critérios diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista 299,00 (F84.0)</b>	
<b>A</b>	Deficiências persistentes na comunicação e interação social: 1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.
<b>B</b>	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.
<b>C</b>	Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida
<b>D</b>	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.
<b>E</b>	Esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento.

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014)

No DSM-V a tríade de comprometimento que representava os critérios para diagnóstico (interação social / comunicação social / comportamentos restritos) foi reorganizada, e reduzida a dois itens: Prejuízo persistente na comunicação social recíproca e interação social, em múltiplos contextos e padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos, que foram dispostos em cinco itens como demonstra a figura acima.

Dessa forma, comunicação e a interação social que eram critérios separados no DSM-IV, foram agrupadas em um único critério para diagnóstico, que corresponde ao item A da imagem. O item B diz respeito à gama de interesses restritos típicos de pessoas autistas.

Além dos itens A e B outros três critérios precisam estar presentes: o item C que determina que as primeiras características devem estar presentes desde o início do desenvolvimento da criança e também devem causar prejuízo considerável quanto às áreas social e ocupacional, entre outras, como exposto pelo item D e por último o item E modera que as características apresentadas pela criança não podem ser explicadas pelos tópicos contidos na deficiência intelectual ou atraso global no desenvolvimento, ou seja, para que se efetive o diagnóstico de autismo os traços manifestados pela pessoa não são reconhecidos em nenhuma outra síndrome ou deficiência.

### **2.3 Intervenções e Programas de atuação com o aluno com TEA**

Apesar da exigência cada vez maior para que existam mais garantias de resultados satisfatórios em relação às práticas clínicas e educacionais para atender às pessoas autistas, a investigação científica ainda não sustenta totalmente a eficiência das abordagens de atendimento existentes como na seguinte afirmação:

A maior parte das investigações baseia-se geralmente em estudos de caso ou planos experimentais de caso único, cuja existência é indubitavelmente importante, mas que não nos permitem retirar conclusões definitivas, relativamente à sua eficácia, no caso da generalidade dos indivíduos com PEA. (COELHO; AGUIAR, 2015, p. 25)

As autoras acima, destacam neste caso que, grande parcela das pesquisas sobre a temática advém de estudos de casos isolados, que podem não representar resultados mais significativos em quantidades mais expressivas de pacientes, porém Coelho e Aguiar (2015) reconhecem que um grande número dessas abordagens

possui um suporte empírico e obedecem às exigências de um rigor científico, resultados muitas vezes em experiências eficientes.

Contudo, antes de iniciar qualquer processo de intervenção é preciso destacar que o planejamento necessita ser estruturado de acordo com as etapas de vida do paciente, assim, com crianças pequenas, a prioridade precisa ser terapia da fala, da interação social/linguagem, educação especial e suporte familiar já com adolescentes e adultos, os alvos seriam os grupos de habilidades sociais, terapia ocupacional e sexualidade. (BOSA, 2006)

Existem ainda alguns programas de trabalho com alunos com Transtornos do Espectro Autista como TEACCH e PECS, e também há o ABA que se trata de uma ciência comportamental. Mello (2001), apresenta o TEACCH (Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação), como sendo um método completamente voltado para a comunicação e independência da criança.

O programa foi desenvolvido pelo Departamento de psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos em 1966, atualmente é um dos mais usados em todo o mundo, o idealizador Dr. Eric Schoppler, descobriu em seus estudos que a maneira mais eficaz de ajudar indivíduos autistas era ensinar aos pais e professores métodos de educação especial e técnicas comportamentais que respondessem às suas necessidades. (MELLO, 2001)

O TEACCH se desenvolve a partir da forma específica de pensar e aprender das crianças autistas, aproveitando-se de seus pontos fortes que são: o processamento visual, a memória visual e a memória para rotinas. O programa utiliza antes de mais nada, uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) que tem como objetivo descobrir quais são os pontos mais fortes e os mais fracos da criança, para então começar o atendimento individualizado.

Essa avaliação analisa de forma flexível não somente os sucessos e insucessos da pessoa, mas também os chamados “itens emergentes” que de acordo com a Zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, correspondem às habilidades que estão em processo de aquisição, ou seja, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desta criança. (COELHO; AGUIAR, 2015)

O trabalho com o programa TEACHH consiste segundo Mello (2001) em organizar todo o ambiente educacional em forma de rotinas estruturadas em quadros, painéis ou agendas, tornando assim mais fácil para a criança situar-se no espaço e compreender o que é esperado dela neste local.

Em razão da forma como o espaço é organizado a criança tem maiores possibilidades de desenvolver sua independência, de modo que mesmo necessitando do professor para orientá-la, ainda possa conquistar na maior parte do tempo sua autonomia. É importante que todo o ambiente seja dividido em aproximadamente seis áreas ou unidades de ensino e que cada uma conte com um tipo de atividade e trabalho a ser realizado:

As generalidades das Unidades de Ensino Estruturado incluem uma área de acolhimento, onde os alunos conversam quando chegam à escola e planejam as atividades para esse dia; uma área de trabalho <<um para um>>, onde o aluno trabalha individualmente com o professor e realiza novas aprendizagens; uma área de trabalho autônomo; uma área de trabalho de grupo; uma área para brincar; uma área para o computador e finalmente uma área de transição, por onde o aluno passa quando acaba um trabalho numa determinada área e passa para outra. (COELHO; AGUIAR, 2015).

Em contrapartida, o ABA (Análise aplicada do comportamento) como define Mello (2001) busca ensinar à criança habilidades que ela não possui, por meio de etapas. É uma ciência que tem suas origens nas teorias comportamentais, como o condicionamento operante de Skinner, que associa cada comportamento à uma consequência. Sua utilização em crianças foi desenvolvida por pais que preocupados com a pouca evolução do filho decidiram implementar o ABA em substituição a terapias anteriores que não surtiam resultados expressivos. (COELHO; AGUIAR, 2015).

Lovaas (1987) *apud* Coelho e Aguiar (2015) em seus estudos relata sobre a eficácia do método na redução de distúrbios agressivos, problemas comportamentais e no desenvolvimento de competências em crianças autistas. O autor afirma ainda que a utilização do ABA promove também a aprendizagem em contexto, se referindo à aprendizagem que ocorre nos ambientes naturais da vida da pessoa e favorece sua adaptação às atividades aplicadas à luz dos pressupostos analíticos-comportamentais.

O objetivo do ABA é que o autista desenvolva competências quanto à comunicação, interação e adaptação social, além de autonomia. A duração e frequência das sessões deve ser determinada de acordo com cada caso, levando

em consideração o horário disponível e as características do cotidiano de cada criança. Para tanto, o esquema utilizado é de ensino individual, e apresentado por indicação ou instrução.

De acordo com Mello (2001), é sempre oferecido um apoio para que a criança consiga seguir as instruções, e, quanto antes este apoio é retirado para não torná-la dependente. É essencial ainda a colaboração da família que precisa ser ensinada a aplicar com as crianças as estratégias do ABA. A metodologia baseia-se na realização de tarefas e na análise dos comportamentos oferecidos como resposta.

Também é trabalhado um sistema de recompensas, sempre que o aluno apresenta uma resposta correta, a consequência é a ocorrência de algo que lhe seja agradável, quando essa recompensa é utilizada de forma eficaz e consistente, a criança tende a repetir essas respostas corretas. Em contrapartida quando há uma resposta negativa, o que se busca é descobrir qual estímulo que desencadeia tal reação, e o objetivo seria eliminá-lo para evitar esse reforço negativo, de qualquer forma é importante tanto os profissionais quanto os familiares manterem cadernos de registros diários para monitoramentos dos avanços e retrocessos.

Sempre que uma tarefa proposta é cumprida com sucesso atribui-lhe um reforço positivo (recompensa). Por exemplo, em crianças não verbais, tenta-se que, quando têm sede, apontem um cartão com a imagem de um copo com água, em vez de gritarem. Quando realizam este comportamento de forma adequada, imediatamente surge a água, o que pode levar à repetição do acto de apontar o que deseja. (COELHO; AGUIAR, 2015. p. 39).

Vale ressaltar que os reforços positivos ou as punições devem ser realizados no momento do aparecimento do comportamento, e, também devem ser eliminados aos poucos, quando já não forem necessários, ou seja, quando o comportamento desejado já demonstrar ter sido conquistado.

O mais importante neste método como propõe Mello (2001) “é tornar o aprendizado agradável para a criança. O segundo ponto é ensinar a criança a diferenciar os estímulos negativos e positivos” A repetição neste método é importante no sentido de continuidade para efetivar os estímulos, assim como o registro das tentativas de obtenção de qualquer resultado.

Contudo, diversas vezes o ABA e o TEACCH não são suficientes pois faz-se necessária uma abordagem com enfoque específico na comunicação com o autista, que é um dos pontos onde há maior dificuldade, principalmente com aqueles que

possuem pouca ou nenhuma reprodução oral, por isso, existem alguns sistemas de comunicação alternativos, como o PECS.

A sigla PECS significa Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras, e foi criado para possibilitar ou ampliar a comunicação de pessoas com distúrbios de desenvolvimento, principalmente o autismo. O objetivo deste sistema é ajudar o autista, a perceber que por meio da comunicação realizada pela troca das figuras, pode-se obter mais rapidamente o que deseja, estimulando-o assim a comunicar-se e diminuir significativamente os problemas de interação, compreensão e até mesmo de conduta que possam existir, pois muitas vezes as crianças autistas que não falam ficam frustradas por não serem compreendidas e podem reproduzir um comportamento agressivo. (MELLO, 2001).

A principal vantagem em relação ao PECS é a sua simplicidade, não demanda materiais muito complexos, e é uma abordagem relativamente fácil para aprender, portanto, torna-se mais acessível à familiares e profissionais relacionados à educação do autista. Além disso, proporciona maior autonomia à criança, uma vez que lhe oportuniza escolher a figura para se comunicar, e favorece um dos maiores pontos positivos do autista que é a percepção visual.

Além dos programas apresentados acima existe ainda o DIR sigla para Diferenças Individuais e Relacionais, foi desenvolvido por Stanley Greenspan e Serena Wieder, durante os anos de 1980 nos Estados Unidos é mais difundido em países europeus como Portugal e considera que as dificuldades relacionais das crianças autistas estão associadas à “incapacidade de ligar o afecto ao planeamento motor e simbolização emergente” (COELHO; AGUIAR, p.36. 2015)

Nesta perspectiva o programa oferece uma intervenção clínica e global que associa a abordagem *Floor-time*<sup>4</sup>, em que se valorizam principalmente o envolvimento afetivo do terapeuta e da família.

Coelho e Aguiar (2015) consideram fundamental o estabelecimento de uma ligação afetiva com a criança, e que a intervenção se torne interativa dividindo o atendimento em 6 níveis:

1. Partilha de atenção (numa experiência multissensorial e afetiva)

---

<sup>4</sup> A abordagem Floor-time é uma modalidade de intervenção interativa, não dirigida, procurando estabelecer uma relação afetiva com a criança, em que o adulto deve ajudá-la a se envolver e ao mesmo tempo regular suas emoções, em ambiente calmo e seguindo determinadas linhas orientadoras.

2. Envolvimento: o bebê aprende a olhar, ouvir e partilhar prazer no contato afetivo.
3. Início da comunicação pré-simbólica nos dois sentidos: início do diálogo sócio-emocional, adicionado ao prévio diálogo sensório-motor, com reciprocidade.
4. Organização de ciclos de comunicação, numa organização pré-representacional.
5. Partilha de significados, onde a criança aprende a usar representações (imitação, jogo simbólico) e sequências de idéias.
6. Pensamento emocional: início da diferenciação conceptual e emocional quando a criança aprende a categorizar representações mentais e inter-relacionar significados.

Portanto, o DIR se baseia essencialmente no desenvolvimento funcional e afetivo da criança, buscando oferecer recursos para que o autista alicerce suas competências sociais, emocionais e intelectuais.

### **3 – A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR**

A origem do termo inclusão vem do latim “inclusionem” e refere-se à abranger, envolver, fechar, colocar alguma coisa dentro de outra, partindo-se desta definição percebe-se que só há a necessidade de incluir algo que está fora, e ao se pensar no ambiente educacional é essencial refletir sobre as causas que levam à essa exclusão que gera a necessidade da polêmica inclusão.

Pensando-se historicamente é possível constatar que a humanidade possui uma tendência à excluir, repelir e afastar tudo o que lhe é desconhecido, principalmente considerando as Idades Antiga e Média, que segundo Correia (1999) *apud Frias (2009)* podem ser caracterizadas como grandes momentos de exclusão social, devido ao fato de que as crianças que nasciam com alguma deficiência eram permeadas por misticismo em que muitos acreditavam que eram amaldiçoadas, várias foram privadas do convívio social, sendo escondidas da sociedade, abandonadas ou mortas.

No Brasil, a adoção do discurso em prol da inclusão foi influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas quando se fala em educação o grande marco é sem dúvida a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer em sua redação a educação como “um direito de todos”.

Neste sentido, os diversos debates sobre a inclusão escolar no sistema educacional brasileiro encontram o árduo desafio de buscar soluções capazes de atender com qualidade a questão da universalização do ensino para todos e garantir de fato o acesso e permanência.

A partir desta perspectiva, Mantoan (2006) assume a inclusão escolar como sendo uma proposta na qual qualquer aluno tenha acesso ao ensino regular, e para que a educação promovida por essa escola possa alcançar todos os alunos, faz-se necessário que adaptações na metodologia de ensino, no currículo e na própria avaliação sejam realizadas a fim de que se possa respeitar as limitações de cada aluno e explorar ao máximo seu potencial individual.

Heredero (2010) corrobora a concepção a respeito da inclusão proposta por Mantoan (2006) e reforça a grande relevância que existe na questão das adaptações curriculares, considerando-as para tanto como aquelas:

que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no

contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo.(HEREDERO, 2010, p.198).

A partir do ponto de vista do autor, as adaptações curriculares funcionam como uma das estratégias de inclusão, neste caso, o objetivo é flexibilizar o currículo escolar de modo a adequar os conteúdos de acordo com as necessidades do aluno, privilegiando assim alguns elementos comuns à todos porém aplicados de uma forma que seja significativa e funcional ao aluno.

Heredero (2010) afirma que numa perspectiva de inclusão de deficientes por exemplo, alguns conteúdos seriam mantidos, como aqueles essenciais à cada etapa, ano ou série, contudo não seriam os únicos a serem desenvolvidos com o aluno deficiente, pois além de adequar esses conteúdos à uma metodologia flexível e fragmentar atividades que sejam longas, haveria ainda urgência em incluir temas que sejam específicos às necessidades do aluno, como a realização de atividades básicas da vida diária.

Para que se cumpra esta proposta existem no Brasil diversos documentos oficiais que regem e norteiam o funcionamento de adaptações e adequações para promover a inclusão escolar, dentre os quais é válido mencionar a Resolução nº. 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, representa um avanço quanto à essa universalização do ensino e incumbindo a escola de adaptar-se às necessidades dos alunos como pode ser percebido a partir da seguinte recomendação do artigo 2º

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

Desta forma é da escola a responsabilidade por efetivar a matrícula de todos os alunos e assegurar a sua reorganização da infraestrutura ao currículo para receber e atender com qualidade todos os alunos. Dentre esses, o autista que é foco dos debates inclusivos desta pesquisa, com suas características complexas e interesses restritos possui assegurado o direito de acesso à escola regular, e um ensino que deve possibilitar a construção de sua autonomia e desenvolvimento.

Neste sentido Cunha (2009) afirma que a inclusão do aluno autista precisa estar associada à outras maneiras de intervenção, como os métodos clínicos e psicoeducacionais apresentados na seção anterior, que aliados aos benefícios da

convivência social representam uma diversidade de conhecimentos e relações, que são fundamentais para que o indivíduo autista se liberte de seu mundo isolado e perceba as vantagens de viver em sociedade.

Mello (2001) discorre especificamente quanto a inclusão de alunos autistas:

Quando se pensa em termos de inclusão, é comum a idéia de simplesmente colocar uma criança autista em uma escola regular, esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais, e não as crianças iguais a ela ou crianças que apresentem quadros mais graves. Podemos dizer, inicialmente, que a criança autista, quando pequena, raramente imita outras crianças, passando a fazer isto apenas após começar a desenvolver a consciência dela mesma, isto é, quando começa a perceber relações de causa e efeito do ambiente em relação a suas próprias ações e vice-versa. (p.22)

Compreende-se pela afirmação acima, que há necessidade de mediação a fim de auxiliar o aluno autista a ter consciência de si mesmo e das demais pessoas para então promover as interações sociais, uma vez que sozinho o autista tende a se retrair e isolar. Percebe-se portanto que o objetivo da inclusão perpassa os limites da integração, uma vez que a integração simboliza o que Mello (2001) representa por apenas “colocar a criança na escola esperando-se que ela imite as outras”, sem necessidade de nenhuma intermediação.

A inclusão por outro lado busca muito além de adentrar a criança entre os muros escolares e esperar que ela realize sozinha todas as adaptações e descobertas necessárias para o sucesso desta operação, o foco está em fazer com que a escola crie mecanismos para promover as adaptações necessárias à inclusão do aluno, às suas necessidades educacionais, às suas dificuldades e potencialidades, a instituição deve ainda intervir para mediar situações de contato social, buscando sempre o desenvolvimento pleno do aluno.

É válido ressaltar que as modificações que a escola necessita realizar perpassam o campo das reformas em suas instalações físicas, mesmo que tais adaptações ao ambiente físico quando necessárias sejam bem-vindas, são necessárias fundamentalmente ações de qualidade:

E como se faz a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nós rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transformos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos. (CUNHA, 2009, p.101)

Compreende-se que essa visão cética sobre a possibilidade de aprendizagem do autista corresponde às barreiras impostas por aqueles que participam do processo de inclusão, sejam professores, funcionários, pais dos demais alunos e a própria família do educando, que o limitam e desestimulam, além da interferência direta na aprendizagem e no convívio social que tais barreiras podem causar.

No caso de um professor por exemplo, ao subestimar a capacidade de aprendizagem do aluno, há o risco de que o conteúdo compartilhado não o atinja justamente pelo fato do docente não buscar novas estratégias metodológicas para ensinar seu aluno autista, desperdiçando a oportunidade de explorar o potencial da criança.

Ainda de acordo Cunha (2009), o aluno autista não está incluído se não for agente de sua aprendizagem, é necessário que o planejamento docente privilegie atividades que estimulem o desenvolvimento da autonomia da criança, já que não basta que a escola esteja equipada de recursos didáticos materiais, se não houver planejamento didático para utilizá-los com objetivos específicos a fim de se alcançar uma nova perspectiva da atuação docente.

Para uma boa atuação existe a necessidade urgente de ampliação da formação profissional do professor, principalmente no que diz respeito à formação continuada, não há garantia de que essa formação irá prepará-lo para lidar com todas as situações que surgirem, mas uma formação docente eficiente, abre caminhos para que o professor saiba onde buscar auxílio sempre que precisar.

É preciso também que o sistema educacional que rege a escola, ofereça a seus professores possibilidades de trabalho com base nos preceitos da autonomia, uma vez que o próprio professor também necessita de autonomia para elaborar seu plano de trabalho e executá-lo. Somente o docente que está em constante contato com seus alunos pode adequar sua proposta de atuação às suas necessidades. (CUNHA, 2009)

Nesse sentido, percebe-se que incluir o autista é como incluir qualquer outro aluno, na verdade só existe essa necessidade de “inclusão” porque ainda há a exclusão, que vem de anos e anos de uma sociedade que visava preparar somente aqueles cujo trabalho fosse cem por cento aproveitado. Esses fatores fizeram com que não só os autistas, mas todos os deficientes, fossem vistos como incapazes, e

dessa forma não poderiam fazer parte de um grupo de alunos taxados como “normais” (CUNHA, 2009).

Quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação. (CUNHA, 2009, p. 101)

A partir do acima exposto, retorna-se também à questão da preparação da escola, que antes ocupava-se somente com um modelo de aluno, e agora recebe o desafio de aperfeiçoar-se para cumprir seu papel de atender com qualidade à sua mais diversificada demanda, para isso precisa vencer o preconceito que dava origem à sua própria prática excludente e realizar um trabalho que dê início à um processo de emancipação como visto na afirmação acima.

Ao ser falar em “direito à educação para todos” não se pode limitar a apenas cumprir o que está na lei e aplicá-la, é preciso como aborda Mantoan (2006) aprofundar na questão de justiça, levando em consideração que a escola justa não pode se resumir à uma escola igualitária, uma vez que ninguém consegue ser igual em tudo.

Mesmo os que defendem o igualitarismo até as últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo. Bobbio (1997, p.25) relata que Rousseau, em seu Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens, estabeleceu uma diferenciação entre desigualdades naturais (produzidas pela natureza) e desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual, político) (MANTOAN, 2006, p. 17).

Para se atingir esse ideal de igualdade, principalmente no que diz respeito às igualdades de oportunidades é necessário eliminar, de acordo a autora supracitada, as desigualdades sociais, uma vez que as desigualdades naturais são benéficas e promovem a diversidade.

Mantoan (2006) utiliza o termo “sentinelas do mundo” para se referir às pessoas que conseguem ter um olhar pioneiro sobre desigualdades e as necessidades de uma reforma educacional no que diz respeito à atual situação burocrática e excludente em que se encontra o ensino regular.

Acerca desta situação a autora faz a seguinte afirmação:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto implica mudança desse atual paradigma educacional,

para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retratando (MANTOAN, 2006, p. 14)

Assim sendo, é possível inferir que estes paradigmas estão sendo contestados, e que o antigo conhecimento matéria-prima da escola, está passando por uma reinterpretação, uma vez que as diferenças culturais, sociais, éticas, raciais e etc, fazem parte da diversidade humana, e portanto, constituem uma base imprescindível para a existência das relações humanas, que permitem uma aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesmo.

Por se tratar de um ambiente tão diversificado a escola não pode ignorar o que acontece ao seu redor e continuar permitindo a marginalização das diferenças, então retorna-se ao grande motivo da existência da necessidade da inclusão, que é a exclusão.

No caso da exclusão escolar, a apresentação ocorre sempre pela não adequação ao padrão ideal de aluno, este no caso seria aquele aluno que sempre aprende e apreende todo o conteúdo que com ele é desenvolvido, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor e como afirma Mantoan (2006, p.18) “[...] quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber”.

Ainda de acordo com a autora, ao democratizar o ensino, o público escolar deixou de ser o padrão supracitado, para proporcionar espaço a uma população diversificada, deste modo a escola abriu-se à novos grupos, porém não a novos conhecimentos. Ao posicionar desta forma, acaba por excluir todos aqueles que não aderem ao tipo de conhecimento que por ela é valorizada.

A prática tolerante, quando assim apresentada, pode representar um sentimento generoso, como retrata Mantoan (2006), contudo por vir marcada por tons de superioridade da parte de quem tolera. O respeito por sua vez, nesta perspectiva, assume a forma de aceitação passiva a deficiência/diferença do outro como algo imutável e fixo, acabando por definir e identificá-lo através sua diferença, e não a reconhecendo como apenas mais uma característica desse indivíduo como ser humano. Neste caso, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que se compreenda que as diferenças estão em constantes alterações como garante Mantoan (2006):

A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. Sua posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já

que vão diferindo infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada. (MANTOAN, 2006, p.26)

É preciso também ressaltar que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática, e que rompe barreiras, sendo assim provoca uma verdadeira crise de identidade institucional, dos professores e dos alunos, que por sua vez na escola inclusiva é um sujeito que não possui uma identidade fixada em modelos ideais e permanentes.

Mantoan (2006) disserta ainda que se este aluno não se encaixa nos ideais, está ganhando seu direito de ser diferente este que acaba desconstruindo o sistema escolar excludente, como discorre a autora:

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”( MANTOAN, 2006, p 24).

E, neste caso, contrariar a perspectiva de uma escola que se baseia na igualdade é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la. Uma transformação verdadeira nesse sistema educacional começaria de acordo com Mantoan (2006), pela exploração da diversidade existente, dessa forma seria possível perceber que nem todas as diferenças necessariamente precisam inferiorizar as pessoas. Existem certas diferenças e existem certas igualdades, nem tudo precisa ser igual e nem diferente.

Ao falar-se em Integração e inclusão a impressão que se têm é de que se trata de uma mesma definição, mas apesar de possuir significados parecidos, são empregados para representar situações e posicionamentos metodológicos diferentes. O termo pode ser utilizado para referir-se não só ao aluno que é atendido na escola, mas também àqueles que estão agrupados nas instituições especiais, classes hospitalares, sala de recursos, e qualquer outra forma de ensino apartado, pois um sistema de integração prevê e permite uma gama de serviços segregados.

Mantoan (2006) define que o termo integração refere-se à um movimento onde o aluno é inserido no ambiente escolar, que permanece imutável já que neste caso o próprio aluno necessita criar mecanismos de adaptação, ou seja, a escola não muda para receber o aluno, mas o aluno precisa mudar para conseguir permanecer na escola. A mesma autora afirma ainda que esse tipo de educação

pode ser compreendida como sendo o “especial na educação” justamente por se tratar de uma sobreposição do ensino especial sobre o regular.

Já quando se fala em inclusão escolar, sabe-se que todos os alunos sem restrição devem freqüentar o ensino regular sem distinção ou separação, o que implica uma mudança em toda a perspectiva educacional, uma vez que não atinge somente aos alunos deficientes e os que possuem dificuldade de aprendizagem, mas também todos os demais que dele fazem parte, pois esse ensino apartado é um dos responsáveis pelo possível fracasso da inclusão, como assegura Mantoan (2006, p. 19) “Todos sabemos, porém que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele”

Partindo-se dos preceitos inclusivos a escola, portanto, é quem precisa adequar-se às necessidades dos alunos, aperfeiçoando seu atendimento para receber-los da melhor forma possível. Acerca disso e do ensino dividido em regular e especial, Mantoan afirma:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte com alguns alunos. Também não estabelecem regras específicas para planejamento e avaliação de currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. (MANTOAN, 2006, p.19)

Percebe-se então que a principal diferença entre a integração e a inclusão é que integrar, é procurar inserir um aluno que anteriormente foi excluído, já incluir é não permitir que esta exclusão tenha ocorrido, ou seja, na inclusão o objetivo é que ninguém fique fora do contexto de ensino regular, desde o início de sua vida escolar.

### **3.1 Aspectos Educacionais e Sociais da Inclusão do Aluno Autista**

Crianças autistas costumam apresentar como característica um comportamento resistente ao aprendizado, porém é preciso salientar que isso não quer dizer que não aprendem, apenas possuem interesses, fixações, em coisas bem peculiares, não estando abertas para aprenderem outras coisas enquanto não deixam de lado o objeto de fixação. A intervenção educacional deve ser realizada sobre estes interesses peculiares do autista como afirma Cunha (2009, p. 56): “Se realmente quisermos construir com o nosso educando, atraentes situações de

aprendizagem, não caberá em nosso trabalho nenhum modelo pedagógico que não parta dele".

Neste caso o autor trata tais interesses como o ponto de partida para o trabalho com o autista, uma vez que somente o professor que vivencia diversas situações com o aluno conseguirá estabelecer uma forma de aprendizado efetiva com o aluno. Cunha (2009) alerta ainda, que um dos fatores que mais atrapalham na aprendizagem do autista é o *déficit* de concentração, que causa uma grande dificuldade na compreensão dos comandos fornecidos.

Desta forma é preciso que o professor estimule a concentração do aluno durante as tarefas, para minimizar as dificuldades comunicativas, para conseguir esse feito o autor aponta três estágios fundamentais: No primeiro estágio é realizada uma espécie de avaliação inicial, com o objetivo de proporcionar ao professor informações sobre o que o aluno já sabe, quais habilidades já possui, e traçar uma metodologia para auxiliá-lo a alcançar as que ainda não possui.

Já o segundo estágio é caracterizado por sinais de quebra da resistência oferecida pelo aluno, desta vez o autista começa a estabelecer formas de comunicação com seu professor, que podem ser manifestadas através de um olhar, um toque, um comportamento, são os primeiros sinais de confiança, que estão oferecendo uma oportunidade de trabalho ao professor. No terceiro estágio o aluno possui mais autonomia para explorar todo o ambiente e as pessoas que o cercam. Neste estágio normalmente são manifestados os primeiros traços de interação.

Tendo conhecimento desses estágios Cunha (2009) fala da importância dos materiais pedagógicos na educação do autista: "[...] as atividades e os objetos que exploram o sensorial são naturalmente estimulantes, ainda que não sejam obviamente pedagógicos, podem adquirir essa função quando engajam o aprendiz e exercem efeito sobre seu comportamento." (p.63).

É possível compreender portanto que o campo das relações sociais é a maior ferramenta que o professor possui para trabalhar com o aluno autista, e que qualquer abordagem deve ser feita considerando suas características, porém não se pode permitir que este fator impeça uma aproximação com o aluno. Mas, como existe um grave prejuízo na capacidade de interação social do indivíduo autista, este costuma apresentar uma postura de isolamento e até de irritação quando se sente "invadido" no âmbito escolar.

Portanto as investidas em aproximação devem ser realizadas de forma cautelosa, com compreensão e respeito, portanto são indispensáveis práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às crianças autistas para seu desenvolvimento pessoal e escolar, o professor precisa planejar e desenvolver seu trabalho embasado em referencial teórico, porém o que mais pode auxiliá-lo é a própria reflexão crítica a cerca do sentido da educação desse aluno e de suas finalidades.

Quando se fala em inclusão de um indivíduo autista é preciso considerar muitos aspectos relevantes para a compreensão de suas necessidades educacionais, e é preciso ter muito cuidado, pois existem relatos de experiências de inclusão de alunos autistas que sem as adequadas modificações e adaptações falharam e ainda resultaram em práticas excludentes.

### **3.2 Políticas Educacionais de inclusão**

Apesar da existência de diversos instrumentos legais que asseguram e regulamentam a inclusão de deficientes na rede regular, foi somente nas últimas décadas que discussões mais específicas sobre o autismo foram trazidas para o campo das Políticas Públicas, o que fez com que se percebesse a necessidade de criação de uma política própria aos autistas.

A lei 12.764 de 2012 trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, surge como resposta à essa necessidade, tendo Berenice Piana, mãe de um garoto autista, como uma grande defensora do projeto de lei, e, que lutou até que fosse aprovada. Dentre as diversas garantias que o documento assegura, partindo-se do enfoque inclusivo a lei 12.764 apresenta em seu artigo 3º :

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Neste caso, fica assegurado particularmente o direito ao acesso à educação ao aluno autista, inclusive ao ensino profissionalizante, e a legislação garante também uma forma de efetivar sua permanência, neste caso, um acompanhante especializado. O Atendimento especializado em determinados casos é indispensável uma vez que, crianças autistas podem apresentar como característica um comportamento aparentemente resistente ao aprendizado, sendo necessário assim

a presença de uma pessoa que possa dedicar-se a mediar a inclusão do aluno, zelando desde sua aprendizagem até a própria segurança da criança.

A respeito dos comportamentos resistentes ao aprendizado, que significam que alunos com TEA não aprendem, apenas que possuem interesses em coisas bem peculiares, não estando muitas vezes imediatamente abertas para aprenderem outros conteúdos enquanto não deixam de lado o objeto de fixação, assim a intervenção educacional deve ser realizada a partir destes interesses peculiares do autista como afirma Cunha (2009): “Se realmente quisermos construir com o nosso educando, atraentes situações de aprendizagem, não caberá em nosso trabalho nenhum modelo pedagógico que não parta dele”. (p. 56).

Outro marco importantíssimo deste documento é o reconhecimento do autismo como deficiência e não somente um transtorno mental como era anteriormente à essa lei, este fato atribui todos os direitos conferidos aos deficientes, inclusive uma abordagem de intervenção multidisciplinar tanto na área da saúde quanto da educação.

Além da lei específica de Proteção ao autista destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que conceituam a educação especial dentro da educação básica como sendo:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

É importante ressaltar neste caso que a redação das diretrizes acima enfocam a importância de oferecer uma educação voltada às necessidades do aluno, sem que para isso seja necessário torná-lo um agente coadjuvante e apartado dos demais. É válido ainda ressaltar que a inclusão de acordo com Cunha (2009) acontece quando as estratégias de trabalho partem dos interesses da criança autista. Ainda na perspectiva inclusiva o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 trata da seguinte questão:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Desse modo, comprehende-se que todo e qualquer aluno tem seu direito ao acesso à educação assistido por sua família e assegurado pelo estado, de acordo para que a escola o prepare para a vida em sociedade. Mantoan (2006) faz uma discussão constituição e apresenta um complemento ao artigo supracitado:

A Constituição também elege como um dos princípios para o ensino “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V). Ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola a Constituição federal não usa adjetivos. Por essa razão, toda escola deve atender aos princípios constitucionais sem excluir nenhuma pessoa em decorrência de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. (MANTOAN, 2006, p. 26).

Ao apresentar os dispositivos: - Igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a legislação visa assegurar que nenhum tipo de discriminação ocorra no momento da inclusão de um aluno.

Uma das maiores dificuldades encontradas nesse momento contudo, é a falta de preparo alegada por professores titulares de sala, e neste caso Mantoan (2006), apresenta o artigo 208 do capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – prescreve que o dever que o estado possui com a educação de tais alunos será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”

Esse atendimento especializado faz-se necessário para que o professor consiga atender à sua demanda de alunos com qualidade, e também porque é o tipo de profissional mais adequado para atender às especificidades do aluno especial, isso tudo sem segregá-lo no ambiente da escola regular, que é rico em relações humanas, e é o ponto de partida para combater preconceitos existentes na sociedade.

Ainda abordando esse atendimento especializado previsto por lei, Mantoan (2006) realiza as seguintes considerações:

O “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, o que é diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Abrange, sobretudo, instrumentos necessários à eliminação das barreiras naturais que as pessoas têm para relacionar-se com o ambiente externo. Exemplos: o ensino da língua brasileira de sinais (Libras) e do código braile e o uso dos recursos de informática e de outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares. (MANTOAN, 2006, p. 27).

De acordo com a afirmação da autora, pode-se perceber que uma das maiores barreiras enfrentadas por um aluno deficiente é sua comunicação com o ambiente que o cerca.

A ausência de uma forma de comunicação eficiente impossibilita que o aluno consiga relacionar-se com os demais no ambiente escolar, desse modo, os demais alunos também acabam por não saber qual a abordagem correta numa tentativa de aproximação com o aluno autista, tentando romper uma das muitas barreiras existentes.

Por sua vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei 9394/96, consta no artigo 58, do Capítulo V que trata da Educação Especial que, existe essa possibilidade de substituição contrapondo o que anteriormente fora decretado pela Constituição Federal de 1988.

De acordo com autoridades brasileiras, o que prevalece no caso é o que foi decretado pela constituição, já que essa substituição proposta pela LDB, fere a proposta da anterior, como discorre Fávero e Ramos (2002) *apud* Mantoan (2006):

Segundo a opinião de juristas brasileiros ligados ao Ministério Público Federal, essa substituição não está de acordo com a Constituição, que prevê atendimento educacional especializado, e não educação especial, e apenas aos portadores de deficiência, justamente por esse atendimento referir-se ao oferecimento de instrumentos que propiciam o acesso à educação. (FÁVERO E RAMOS 2002 *apud* MANTOAN 2006, p 28)

Existe ainda, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala, em maio de 1999, que surgiu após a LDB de 1996.

Essa convenção resultou em um documento do qual o Brasil é signatário, e sua aprovação tem base legal, uma vez que refere-se à direitos e garantias que são fundamentais da pessoa.

Esse documento existe para impossibilitar qualquer exclusão apoiada na deficiência que a pessoa tenha, partindo do princípio de que discriminação seria todo e qualquer tipo de diferenciação, baseada em pré-julgamentos que possa impedir ou anular o gozo, reconhecimento e exercício pleno de seus direitos humanos sobre suas liberdades fundamentais.

Assim como esses, existem outros dispositivos legais como a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação/1994; LDB 9394/96; Plano Nacional de Educação/CNE/2000: Resolução nº 2/CNE/CEB/2001, e Parecer

nº17/CNE/CEB/2001 e ainda a Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência/ONU/2006, e o Decreto Legislativo 90/08, promulgado em 09/07/2008, aprovou os textos dessa Convenção, todos estes documentos apóiam a matrícula de pessoas deficientes na rede regular de ensino, mas a inclusão não é realizada somente com legislação, demanda conscientização e comprometimento, de todos os envolvidos.

Apesar de todos os documentos legais supracitados serem importantes para a inclusão de deficientes, o atual sistema educacional tem encontrado diversas dificuldades para cumprir as garantias legais de oferecer escola para todos e educação de qualidade. “A verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos” (MANTOAN, 2006, p.23), e no caso de alunos com alguma deficiência essa situação acaba se acentuando, principalmente porque a inclusão tem sido mal compreendida.

Além do preconceito existem outras barreiras como: a resistência oferecida pelas instituições especializadas que por anos tem conduzido o atendimento à indivíduos com alguma deficiência, o desconhecimento sobre o amparo legal dos pais e das próprias escolas, as próprias práticas escolares homogeneizadoras dentre outras.

Essa resistência à inclusão na verdade existe em parte ‘por conta da dívida a saldar em relação aos alunos que já foram excluídos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados de acordo com a afirmação “ por uma organização pedagógico-escolar que se destina à alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade “ (MANTOAN, 2006, p. 25)

### **3.3. O professor na inclusão do aluno autista.**

Cunha defende um importante posicionamento a respeito do papel docente quanto à inclusão, entre outras argumentações o autor enfatiza como é fundamental o envolvimento profissional para que o professor não esgote fontes de pesquisa para auxiliar seu aluno como na seguinte afirmação:

Quando estamos envolvidos em algo que amamos, parece que nada nos importuna. quando direcionamos nossos afetos em temas que nos fascinam, não economizamos forças até conhecermos os caminhos que nos levam a respostas. (CUNHA, 2009, p.100).

Com base na frase do autor, percebe-se que não existe uma maneira de se falar em qualquer caso de inclusão escolar, sem mencionar o papel fundamental do

professor. Cunha (2009) reitera ainda que, para que a inclusão seja de fato realizada primeiramente é preciso que se eliminem os rótulos, e depois são necessárias ações de qualidade, tais rótulos contêm as barreiras que tanto limitam o aluno. Para que possa realizar um trabalho de qualidade o professor precisa acima de tudo acreditar nas possibilidades do aluno, eliminando as impressões internas e o ceticismo.

Fundamentando-se nos estudos de Cunha (2009) comprehende-se que o professor que trabalhará com o aluno autista, precisa ter claro que os resultados não são imediatos, talvez todos objetivos pré-estabelecidos não se cumpram da forma esperada, e corre-se o risco neste caso, de ceder à frustração de ter suas tentativas anuladas correndo-se o risco de sucumbir à desistência. O docente precisa compreender que indivíduo autista é alguém que involuntariamente resiste à aprendizagem, o professor é desafiado então a conquistar sua atenção que mesmo sendo mínima, deve ser considerada como um sucesso, pois é seu ponto de partida para estabelecer uma maneira de comunicação e para oferecer as ferramentas educativas, neste sentido Cavaco (2009) afirma:

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Se não podemos ignorar que o autismo existe, certamente podemos, enquanto educadores, procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com autismo. (CAVACO, 2009, p.121)

Desse modo, o grande desafio do professor, será então encontrar essas formas inovadoras, adaptá-las às necessidades do aluno autista e ajustá-la ao mesmo conteúdo que estiver trabalhando com os demais, pois como já fora citado anteriormente, em um ambiente inclusivo, o conteúdo deve ser flexível para atender pessoas deficientes, porém não deve ser diferente, já que neste caso, seria contra as idéias inclusivas de abolir o ensino apartado.

Para elaborar sua metodologia de ensino e adaptação dos conteúdos, o professor deve partir das potencialidades do aluno, de todas as possibilidades de aprendizagem que ele possui, já que é necessário acreditar acima de tudo no indivíduo, no caso do autista o professor perceberá que ser acometido pelo transtorno é apenas uma característica deste aluno, não o define por completo.

A inclusão, portanto, inicia-se com a atitude do professor, e sua efetivação em grande parte depende dele, portanto há necessidade de preparar esse profissional para essa responsabilidade como assegura Cunha (2009, p.101): “[...] a inclusão

escolar inicia-se pelo professor. Percebemos que com a necessidade da educação inclusiva, criam-se leis, mas nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola”.

Assim, necessita-se antes de mais nada preparar todos aqueles que receberão alunos deficientes, acima de tudo os professores necessitam desse aperfeiçoamento para lidar com esse aluno, com mais confiança.

É comum se deparar com a frustração de não saber como lidar com as dificuldades de aprendizagem de um aluno deficiente, principalmente, o autista. O professor, mesmo sem perceber, para resistir à inclusão argumenta que não está preparado para trabalhar com determinado aluno. E, de fato, realmente a grande maioria não está, como aponta Mantoan (2006), entretanto, essa “preparação” reclamada pelos professores, não se dá somente através de cursos de especialização, como equivocadamente muitos pensam, e fazem mais uma vez com que uma idéia errônea prejudique a qualidade de uma ação.

Com base em Mantoan (2006) pode-se afirmar que os professores agem dessa forma por terem internalizado um papel de apenas praticantes, ou seja, esperam que seus formadores lhe forneçam uma espécie de manual sobre como lidar com tais situações em sala de aula, e depositam nessa especialização a esperança de essas respostas, para a autora os professores

Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem; que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem que “aceita-los” em suas salas de aula. (MANTOAN, 2006, p. 54).

De fato, buscar conhecer a fundo a dificuldade o aluno, é extremamente importante, entretanto o que Mantoan (2006) defende é que, não basta que o professor deposite todas as suas esperanças em uma especialização se, depois não souber como colocá-la em prática, a real necessidade é de uma atuação eficaz, que transpasse os muros da teoria.

Freitas (2006) por outro lado, ressalta a existência da carência de uma formação profissional aprofundada para professores, contudo, a autora comprehende essa formação como um processo permanente e contínuo, que demanda do professor disponibilidade e desejo de aprendizagem, e que, o sistema escolar no qual ele se insere como profissional, lhe proporcione condições de continuar

aprendendo. A mesma autora revela ainda que os cursos de formação de professores não trabalham as questões de diversidade existentes em sala, o professor acaba por considerar tudo aquilo que é diferente da maioria como “excepcional” e não consegue romper com essa visão colaborando assim para a produção do enorme número de alunos excluídos da sala.

Já no caso de uma formação inicial e continuada voltada ao trabalho com inclusão escolar, cabe enfatizar que esta não é uma proposta que se encaixa em uma especialização, atualização ou simplesmente uma extensão de conhecimentos pedagógicos. Mantoan (2006) afirma que a necessidade de uma reviravolta no ensino ainda não foi assimilada pelos que elaboram as políticas públicas sobre a formação de professores, uma vez que oferecem cursos de especialização *lato sensu* e até mesmo uma disciplina nos cursos de formação inicial de docentes, porém a autora acredita que falta criar uma habilitação específica nos cursos de Pedagogia.

Ensinar na perspectiva inclusiva, requer uma resignificação no sentido do que é educar, de qual é o papel do professor e da escola neste processo. Isso porque uma preparação voltada para esse tipo de atuação, provoca uma reforma dentro da proposta escolar, uma vez que, se fosse diferente não haveria necessidade desse aperfeiçoamento profissional bastaria manter tudo como está.

Neste sentido, a formação do professor na ótica da inclusão é uma necessidade indiscutível, a respeito da formação do professor da educação básica sob um aspecto inclusivo, Bueno (1999, p. 18) *apud* Afonso (2014, p.87) defende que

[...] para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais.

Esse processo precisa por sua vez ter início durante a licenciatura, na formação inicial, onde há oportunidade do aluno enquanto profissional em formação construir competências que futuramente lhes permita articular teoria e prática no exercício da profissão docente, a esse respeito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em seu parágrafo único do artigo 61 reconhece que

para que a formação do professor para atender aos objetivos da educação básica apresenta alguns fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL,1996).

As Instituições de ensino superior têm nesse sentido, o papel de formar além de meros “técnicos” que apenas aplicam conhecimentos científicos, precisam compreender que sua responsabilidade abrange o papel de formar profissionais que possuam autonomia para buscar meios de aperfeiçoar sua prática, e, além disso, que seja reflexivo a ponto de compreender a necessidade de estender essa formação ao longo de toda sua carreira.

Nesse prisma, sobre a capacitação em serviço é preciso aqui destacar o papel da formação continuada na formação docente com caráter inclusivo, para que o professor possa de fato atender às expectativas de aprendizagem de todos seus alunos, sem discriminação de qualquer aspecto.

Para Nóvoa (1992) a formação continuada tem o papel ainda de responder sempre a uma necessidade imediata da educação, uma vez que se trata de uma releitura das experiências que ocorrem no cotidiano escolar, tratando-se portanto de uma forma de intervenção

Destarte é preciso ressaltar o papel essencial da formação inicial na concepção teórica do professor e da formação continuada para a constante adaptação e construção da prática docente, já que a realidade educacional só se conhece na prática, assim é fundamental que ambas formações estejam comprometidas com a formação de um profissional independente e coerente que possa sempre refletir sobre suas ações e avaliar a melhor forma de ensinar todos os alunos.

#### **4. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

A presente seção está voltada às discussões que tratam do percurso metodológico realizado para se atingir os objetivos da pesquisa e apresentar e discutir os resultados parciais obtidos. Como essa pesquisa analisa as situações de inclusões ocorridas no contexto escolar que por sua vez está inserido em um contexto social, a natureza da mesma é de cunho qualitativo, sobre a pesquisa qualitativa Neves (1996) afirma:

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado. (NEVES, 1996, p.1)

Neste sentido, para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa também é aquela com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, procura responder questões extremamente específicas, portanto, este tipo de pesquisa proporciona a aproximação com o objeto de estudo, principalmente porque ainda de acordo com Minayo (2001) na maioria das vezes a pesquisa qualitativa é realizada no mesmo local de origem dos dados, como é o caso deste trabalho.

Outro aspecto importante relacionado à natureza qualitativa da pesquisa é referente aos instrumentos utilizados para coleta de dados, Duarte (2002), destaca a importância da definição de critérios para seleção dos sujeitos e dos instrumentos da pesquisa. A seleção dos sujeitos deste trabalho deu-se pela opção de escolas onde haviam casos de crianças com diagnóstico TEA nas escolas.

Quanto ao local onde a pesquisa foi realizada e seus participantes, ocorreu no âmbito da escola regular pública de incumbência municipal, em uma cidade no interior do estado de São Paulo com aproximadamente 40.000 habitantes.

O município possui vinte e sete escolas sendo que duas são escolas estaduais, cinco são instituições da rede privada, quatro escolas são de 6º ao 9º ano, dez são instituições de educação infantil incluindo as creches e seis atendem alunos do 1º ao 5º ano que é a faixa etária compreendida nesta pesquisa.

Até o final do ano de 2014 o município trabalhava com um sistema segregado de ensino, onde os alunos deficientes eram remanejados para a Sala Especial, e havia em funcionamento paralelo, a sala SAPE – Serviço de Apoio Pedagógico

Especializado, onde as professoras com formação em educação especial atendiam em período contra turno alunos matriculados na sala regular que apresentavam algum distúrbio ou defasagem de aprendizagem.

Com o surgimento de toda a Legislação Inclusiva, o papel do atendimento especializado foi revisado e o município viu-se diante da necessidade de incluir os alunos que anteriormente frequentavam somente a sala especial, substitutiva até então da classe comum, assim a Secretaria de educação necessitou rever também a prioridade e a função do atendimento realizado nas salas SAPE, uma vez que como Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

O compromisso do município com a educação inclusiva passou a ser reforçado, neste momento surgiu a preocupação com a forma como esses alunos seriam incluídos na rede regular, após um ano da transformação das salas especiais em mais salas SAPE, a Secretaria Municipal de Educação começou a oferecer alguns cursos de formação que abrangiam várias deficiências, os cursos eram destinados aos Professores do atendimento especializado e aos Coordenadores que teriam a função de multiplicadores dessa formação, objetivando também fornecer meios para cumprir a meta 4 do Plano Municipal de Educação:

Universalizar, com o apoio da União, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (ORLÂNDIA, 2015, s/p)

Após um encontro previamente com a secretaria de educação do município pôde-se ter acesso a informação de que apenas três escolas, sendo essas da primeira etapa do ensino fundamental, possuíam matrículas de alunos com TEA em diferentes variações do espectro do autismo, abrangendo desde o autismo mais leve, passando pelo moderado até severo. Esse foi o critério para seleção das instituições pesquisadas.

A primeira escola comprehende aproximadamente 900 alunos, sendo um aluno com diagnóstico com autismo severo ou clássico na primeira etapa (1º ao 5º ano) marcado pela ausência da fala, cujos professores participaram da pesquisa, e mais dois alunos autistas que frequentam a segunda etapa (6º ao 9º ano) que não estão incluídos na pesquisa, por não corresponderem a faixa de idade/série compreendida neste trabalho. Essa escola possui três professoras com Especialização em Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado por meio das salas SAPE, sendo que uma delas atende de segunda a sexta-feira o aluno com TEA em período contrário ao que a criança frequenta a sala regular.

Na segunda escola o atendimento comprehende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com aproximadamente 400 alunos matriculados, sendo um aluno com autismo moderado, a escola possui ainda duas professoras com Especialização em Educação Especial que realizam o AEE, sendo que uma atende o aluno com TEA no mesmo período de frequência a sala regular, e apenas duas vezes na semana.

A terceira escola possui perfil semelhante ao da segunda, com aproximadamente 400 alunos matriculados do 1º ao 5º ano, e duas professoras com Especialização em Educação Especial que realizam o AEE na escola, sendo que uma atende o único aluno com TEA da escola três vezes na semana durante o período contrário ao da frequência do aluno na sala de aula regular.

Portanto, os participantes desse estudo são três professoras que possuem a formação exigida para ocupar o cargo de Professora de Educação Especial e que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com diagnóstico de TEA e todos os demais alunos deficientes matriculados na rede regular na primeira etapa do ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

É importante destacar que a participação das professoras na pesquisa foi essencial para que verificar o papel do atendimento especializado na inclusão do aluno com TEA, pelo fato de que com a interpretação da Resolução nº4 de Outubro de 2009, em seu artigo 13 e inciso VI e VIII, é possível compreender que o professor do Atendimento Educacional Especializado deve, além de orientar pais e professores sobre os recursos pedagógicos de acessibilidade disponíveis, e também precisa realizar um trabalho articulado com o professor de sala comum,

Também participaram da pesquisa, as três Professoras de Educação Básica (1º ao 5º ano) titulares das salas regulares nas quais esses alunos com TEA estão

matriculados, para que se compreenda quais as estratégias utilizadas por elas ao receber um aluno com TEA. E também participaram da pesquisa as três Coordenadoras Pedagógicas das escolas.

#### **4.1 Instrumentos, recursos e aspectos éticos**

A coleta das informações que correspondem aos objetivos da pesquisa, foi realizada por meio das entrevistas semiestruturadas, a opção por esse instrumento justifica-se em Manzini (2004) ao afirmar que por meio da entrevista pode-se coletar informações de forma mais livre e espontânea, diferente de alguns tipos de questionários as respostas não ficam condicionadas e padronizadas.

Ainda sobre entrevistas no campo dos estudos relacionados à educação especial Dias e Omote (1995), apontam que a entrevista vem sendo muito utilizada nesse tipo de estudo, principalmente quando se pretende compreender a percepção do sujeito diante de um objeto de estudo. Portanto, a opção por este instrumento justifica-se pela necessidade de conhecer o posicionamento dos professores e coordenadores sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental.

Para realizar as entrevistas foi necessário elaborar previamente um roteiro diferente para cada grupo de entrevistados da pesquisa, a opção por um roteiro próprio à cada grupo deu-se pela necessidade de corresponder às funções específicas de cada grupo e também aos interesses da pesquisa, portanto, a revisão bibliográfica realizada foi de extrema importância para compor os questionamentos. Deste modo, elaborou-se um roteiro destinado ao professor da sala regular, um roteiro voltado especificamente aos docentes do atendimento especializado e um aos coordenadores pedagógicos. Cabe aqui evidenciar que os nomes utilizados na identificação das participantes são fictícios, como forma de preservar a identidade das professoras e coordenadoras que colaboraram com esse estudo.

De acordo com Manzini (1990) o roteiro da entrevista semiestruturada é formulado contendo perguntas principais, que são complementadas de acordo com as demandas circunstanciais da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Seguindo essa vertente, no caso dos docentes e coordenadores entrevistados, o que pretendeu-se compreender foi qual a forma como o município

tem preparado os profissionais da educação para lidarem com a inclusão de alunos com TEA, principalmente em termos da formação continuada oferecida, além da visão pessoal e profissional de cada profissional sobre a inclusão, e como percebem a importância de seu papel na escolarização do aluno com TEA. As questões do roteiro procuram analisar, portanto como essas formações oferecidas refletem no desempenho do trabalho docente resultando em ações que cada um realiza para que a inclusão de fato ocorra e ainda elencar as principais dificuldades que esses profissionais encontram ao exercerem seu trabalho com o aluno autista.

Além do roteiro também foram utilizados alguns recursos próprios como: gravador de áudio durante as entrevistas, bloco de anotações e computador para edição de dados concernentes à pesquisa. A gravação do áudio das entrevistas autorizada previamente pelos participantes tornou-se instrumento essencial durante a transcrição, uma vez que se pretendeu ir além da captação do discurso. A intenção da gravação é dar sentido à fala do entrevistado, marcando os principais elementos percebidos que demonstram muitos sentimentos e inquietações implícitos expressados pelas diferentes entonações de voz e que no momento da entrevista podem passar despercebidos.

Os instrumentos utilizados na presente pesquisa levaram em consideração os importantes aspectos sobre a pesquisa qualitativa que determina a natureza deste trabalho, portanto distribuem-se os instrumentos de acordo ao objetivo específico ao qual servem.

Inicialmente o projeto foi apresentado para apreciação da Secretaria de Educação do município, com objetivo de esclarecer os objetivos da pesquisa e, obter autorização para sua realização na rede municipal.

Observando todos os aspectos éticos para pesquisa com seres humanos e os critérios estabelecidos pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Campus de Franca, além disso, o projeto foi submetido para avaliação do Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil, e aprovado no dia de 02 de outubro de 2015 sob Parecer nº 1.256.389.

#### **4.2 Procedimentos de coleta de dados**

Inicialmente foi necessária a revisão bibliográfica para compreensão e atualização sobre o tema. Essa revisão foi essencial nesta pesquisa "por ser um

apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes" (LUNA, 1999 *apud* BONI; QUARESMA, 2005).

Assim autores que dissertam sobre o conceito de autismo e ainda aqueles adotam uma postura inclusiva em relação aos alunos com TEA foram analisados para composição deste trabalho, sendo eles: Cunha, Shwartzman, Grinker, Hewitt, Cavaco, Mello, Silva, Coelho e Aguiar, Gillberg, Lovaas, Bosa, Miguel, Benitez e Domeniconi.

Além dos aspectos relacionados às especificidades dos Transtornos do Espectro Autista, a revisão bibliográfica realizada contemplou também o movimento da inclusão nas escolas, já que esta pesquisa se debruça sobre a questão da inclusão do autista, para abordar a temática foram discutidos os trabalhados de autores como: Mantoan, Capellini e Rodriguez, Laplane, Stainback e Stainback, além dos já autores que tratam os TEA com enfoque inclusivo como citado acima.

Os autores surgiram então como "referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta" (FONSECA, 2002, p. 32 *apud* Gerhardt e Silveira, 2009, p.39). Com isso todo o importante processo de formulação da pesquisa bibliográfica ofereceu ao trabalho consistência e continuidade, possibilitando a elaboração do roteiro das entrevistas e em articulação com a pesquisa de campo promove condições para a análise e discussão dos dados coletados.

A partir do contato com a Secretaria de Educação do município anteriormente mencionado, foi informando sobre a intenção de realização da pesquisa acadêmica, pelo qual foi possível tomar conhecimento dos três casos de alunos com TEA no município. Obteve-se autorização da secretaria e esclarecendo por meio de apresentação do projeto todos os objetivos e a proposta da pesquisa.

Após concedida a permissão e acordo sobre os termos para realização da pesquisa, contatou-se as três escolas onde estavam matriculados os alunos para agendamento das entrevistas, realizadas em ambiente escolar, no período contra turno ao de trabalho das professoras e coordenadoras, durante os HTPC<sup>5</sup>'s.

---

<sup>5</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

A realização das entrevistas deu-se do período de 07 de outubro de 2015 a 16 de dezembro de 2015. Foi cedida uma sala de aula para realização das entrevistas com as professoras da sala regular e do atendimento especializado. É válido informar que realização das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas demandou um processo mais difícil, visto que são elas as responsáveis por ministrar os HTPC's com os demais docentes. Foi necessária, portanto maior frequência da pesquisadora durante os HTPC's realizados na quarta-feira e também durante os HTPC's alternativos<sup>6</sup> que ocorrem durante as terças-feiras, para conseguir proceder as entrevistas com as coordenadoras, demandando de um tempo mais escasso do que com as professoras.

Também é importante salientar que a maior resistência em participar da pesquisa foi por parte das coordenadoras, alegando escassez de tempo, impossibilidade de interromper as atividades da função, ainda que as entrevistas fossem realizadas fora do período de atuação. Mesmo com alguns contratemplos o trabalho de campo pode ser realizado, todos os profissionais responderam à todas as questões do roteiro e até mesmo as que foram complementadas posteriormente, demonstrando interesse e respeito e colaborando com a pesquisadora.

#### **4.3 Análise dos dados**

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, utilizando a Análise de conteúdo de Laurence Bardin, (1977) que afirma:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31)

De acordo com a perspectiva de Bardin (1977) a organização da análise dos dados coletados obedece à três fases: A pré-análise, a exploração do material e o tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

Todas as entrevistas foram transcritas de forma literal, considerando-se este processo como uma pré-análise dos dados coletados que como afirma Manzini (2008) trata-se do momento em que o pesquisador irá reviver um fato ocorrido,

<sup>6</sup> Trata-se do oferecimento deste Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo em um segundo dia diferente daquele imposto pela escola, para que os professores que possuem acúmulo de cargo possam realizar o HTPC.

porém diferentemente do processo ocorrido na entrevista onde há a necessidade da interação entre o entrevistador e o entrevistado, durante a transcrição a principal função do pesquisador é interpretar as informações captadas por áudio e expressá-las de forma escrita.

#### **4.4. Resultados e discussões**

A seleção de todos os profissionais envolvidos obedeceu como mencionado anteriormente ao critério de atuarem diretamente na escola onde encontram-se matriculados os alunos com TEA.

<b>Quadro 1 - Caracterização dos docentes da rede regular</b>						
<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo De Docência</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Atuação</b>	<b>Formação complementar</b>	<b>Experiência com Inclusão</b>
Patrícia	45 anos	20 anos	Magistério	Ensino fundamental e educação infantil	Licenciatura em Pedagogia	Não
Paula	55 anos	24 anos	Magistério	Ensino fundamental I e II – Professora de Português	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Pós-graduação em Alfabetização	Sim – Deficiência física, e surdez
Priscila	27 anos	5 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	Ensino Fundamental	Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional	Sim – Autismo leve (Síndrome de Asperger), Síndrome de Down e surdez

Elaborada pela pesquisadora

Analizando a Quadro é possível perceber que a variação de idade das professoras vai de 27 anos até 55 anos, e que das três professoras participantes da pesquisa duas (Patrícia e Paula) estão com tempo de serviço e idade aproximando-se do período de aposentadoria. E esse fato coincide com a formação inicial de ambas para o magistério, quando a formação em nível médio as habilitavam a atuarem como docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda que possua 20 anos de experiência docente Patrícia afirmou nunca ter recebido em sua sala um caso de inclusão, a professora Priscila que é a mais jovem das três possui uma menor experiência em sala de aula, e já trabalhou com casos

de criança TEA e outras deficiências. E a Paula também já atuou com alunos deficientes em sala de aula regular, contudo foram menos casos que a Priscila.

É interessante explicar neste caso, que por ocasião da pesquisa, o município estava em processo de readequação às Políticas de inclusão, e no momento da coleta de dados ainda havia salas de educação especial em funcionamento segregado ao da sala regular.

Assim as professoras que acabaram de ingressar na rede municipal como é o caso da Priscila, precisaram trabalhar com crianças com deficiência. Possivelmente esse seja um dos fatores que contribuiu para que essa professora tenha recebido em suas salas de aula um maior número de crianças deficientes.

Neste sentido é válido ressaltar que a formação da Priscila aconteceu há menos de 10 anos marcada por um importante momento onde as questões relacionadas à inclusão escolar já se faziam presentes nas legislações como a LDB de 1996. Assim, neste momento, as grades dos cursos de licenciatura necessitavam contemplar disciplinas específicas à inclusão, de acordo com própria LDB (BRASIL, 1996), em 11 de setembro de 2001, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2 (2001), e mesmo no caso da Patrícia que cursou Pedagogia nesse período, questiona-se, portanto, a abordagem e discussão sobre o tema da educação inclusiva durante a formação inicial destas docentes, como mostra o autor abaixo:

Houve, por parte dos órgãos governamentais (CORDE, 1994; SEESP, 1994; CNE, 1998), ações na década de 90 que culminaram em recomendações, no sentido de implementar a grade curricular de cursos que formam profissionais para atuar com pessoas que apresentam diferenças no funcionamento de suas habilidades cognitivas, físicas e/ou sensoriais [...] (CHACON, 2004, p. 321 e 322).

A partir deste questionamento é possível compreender que todas as docentes enfatizaram que a formação inicial foi insuficiente para lidar com casos de inclusão em geral, e especificamente ao autismo, conforme as respostas dadas ao serem questionadas sobre a existência de disciplinas voltadas à educação inclusiva no curso de formação inicial que lhes habilitou a ingressarem como docentes no município, seja nos cursos de Pedagogia ou o Magistério:

Não, nem na Pedagogia mais recente que fiz por último em 2007, tudo o que eu sei sobre o tema foi porque pesquisei sobre o assunto. (Patrícia)

Não, em nenhum dos cursos que já fiz [...] (após a pausa a entrevistada começou a se remexer na cadeira) a prefeitura ofereceu faz 9 anos um curso que falava sobre algumas deficiências. (Paula)

Na Pedagogia tive educação especial e dentro da matéria eu vi um pouco sobre autismo, mas foi pouco pela seriedade do assunto na pós também teve mas tudo bem superficial. Era mais para apresentar as deficiências. (Priscila)

Embora a Priscila reconheça que tenha tido a disciplina e até mesmo tenha sido apresentada aos TEA, ainda assim afirma que fora insuficiente e superficial para lidar com os casos que ocorrem na escola, outro aspecto importante se refere à formação continuada das docentes entrevistadas apenas Paula não possui pós-graduação, sendo que como formação complementar a professora mencionou o curso de Licenciatura em Pedagogia, assim é necessário informar que conforme resposta obtida durante a entrevista ao assumir o cargo de Professora da Educação Básica o edital permitia que a formação mínima exigida fosse o Magistério, portanto, ela considera o curso de Pedagogia como complementar à sua formação.

Quanto às demais professoras, ambas possuem pós-graduação na forma de especialização, sendo que Paula se especializou em Alfabetização nas séries iniciais e Priscila em Psicopedagogia Institucional, e que como resposta da própria docente foi o que lhe auxiliou ainda que de forma superficial a adaptar sua metodologia para atender aos casos de inclusão em sua sala de aula.

Olha eu acho que não me ajuda muito não, talvez faça diferença se comparar com quem não tem nada,e foi de onde eu tirei o pouco que sei para adaptar minhas aulas, mas não me ajuda muito quando não sei como trabalhar com o aluno. (Priscila)

QUADRO 2 - Caracterização dos docentes da Educação Especial						
Professora	Idade	Tempo de atuação na educação especial	Formação Inicial	Atuação	Formação complementar	Formação com Foco no Autismo
Arlete	52 anos	20 anos	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	Educação especial (1 cargo no Município e 1 no Estado)	Licenciatura em Letras	Não
Ângela	53 anos	9 anos	Magistério; Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual	Educação Especial e educação infantil.	Licenciatura em Pedagogia	Sim
Ana	49 anos	17 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	Educação Especial e Psicopedagogia clínica	Pós-graduação em Psicopedagogia clínica	Não

### Elaborada pela pesquisadora

No caso das docentes da Educação Especial conforme observado na Quadro, é possível constatar que possuem idade aproximada, contudo, com tempo de docência diferente. Arlete é a que possui maior tempo de docência, 20 anos de atuação na educação especial e mais oito anos de atuação como Professora de Língua Portuguesa, e apesar de sua formação ser voltada para o trabalho com alunos surdos, atualmente, como todas as demais professoras do AEE atende a todos os alunos que necessitam com deficiência da sua escola, sem distinção da deficiência.

A professora Angela está se aposentando do seu primeiro cargo como professora de Educação infantil, e atua há 9 anos no Atendimento Educacional Especializado, e, a professora Ana atua há 17 anos na educação especial e no atendimento clínico como Psicopedagoga. Todas as três professoras embora possuam considerável experiência demonstram insegurança quanto à sua formação para atenderem com o aluno autista, conforme indicam as respostas dadas ao questionamento se a formação que receberam era suficiente para atender alunos autistas:

Não, como o curso que eu fiz na época era pra trabalhar com surdez não tinha nada sobre autismo.(Arlete)

Meu curso até me deu uma base de autismo, mas acho uma síndrome muito complicada de todos os casos que atendi nenhum era igual o outro, não deu pra aproveitar o que trabalhei com um pra trabalhar com o outro então por mais que eu tenha aprendido não dá pra dizer que cobriu tudo que existe de autismo.(Angela)

Suficiente não, me deu uma base mas não ensinou tudo o que precisava. Na pós acho que tinha alguma coisa de autismo mas não lembro certinho não. (Ana)

Este aspecto sobre a insegurança quanto à metodologia para trabalhar com o aluno autista recai sobre outro ponto importante relacionado ao modelo de formação docente para atuação na educação especial realizado no Brasil.

Em relação à formação de professores que atuam na educação especial, as políticas públicas educacionais vêm induzindo as redes/sistemas de ensino brasileiras a se adaptarem ao que determina a “força da lei”, [...] em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008, p. 13 *apud* GUASSELLI, 2012,)

As falas demonstram que parcela significativa de professores que trabalham na educação especial não possuem especialização, e ainda assim atuam no atendimento especializado.

Eu fiz a pedagogia com o enfoque inclusivo. Na época a minha carga horária de educação inclusiva permitiu que eu assumisse o cargo na educação especial. Também tenho a psicopedagogia clínica. (Ana)

A professora considera também sua formação insuficiente, e como afirma Guasselli (2012) um dos maiores desafios encontrados pelos professores da educação especial refere-se à formação. No Brasil existe a oferta de alguns cursos superiores específicos a essa modalidade, mas o foco ainda está nos cursos de especialização que muitas vezes são insuficientes como relatado em unanimidade pelos docentes entrevistados nesta pesquisa.

Ainda de acordo com Guasseli (2012, p. 8) outro fator prejudicial à educação inclusiva refere-se “à falta de políticas claras e oferta de formação continuada que impedem a transformação do processo educacional, bem como a transformação emancipadora da escola” indicando fortes impedimentos a realização do trabalho docente e consequentemente da inclusão.

Quadro3 - Caracterização das coordenadoras pedagógicas						
Professora	Idade	Tempo de docência	Tempo De coordenação	Formação	Experiência com inclusão	Experiência com Inclusão de aluno com TEA
Carolina	46 anos	20 anos	8 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Sim	Não
Cecília	50 anos	14 anos	1 ano	Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia, Pós-graduação em Gestão escolar.	Sim	Sim
Clara	46 anos	27 anos	8 anos	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em artes, Pós-graduação em alfabetização	Sim	Não

Elaborada pela pesquisadora

As coordenadoras pedagógicas possuem importante papel na inclusão do autista, haja visto que, no município onde a pesquisa se desenvolveu são as coordenadoras que recebem as formações na área da educação inclusiva e são responsáveis por multiplicá-las a todos os docentes que lidam diretamente com os alunos autistas.

Todas as coordenadoras possuem um tempo significativo de magistério e apenas a Cecília está atuando na gestão pela primeira vez. As coordenadoras Carolina e Clara já estão há oito anos nesta função e ambas não possuem experiência com alunos com TEA. Em relação a formação, as três possuem licenciatura em Pedagogia, como exigência mínima para assumir o cargo no município, além disso as coordenadoras Cecilia e Clara possuem especialização *lato sensu*.

Quanto às experiências anteriores com inclusão, todas as coordenadoras disseram possuir:

Não nunca tive um aluno com autismo mas já tive cadeirantes e um deficiente visual. (Carolina)

Já, [...] eu já tive a D (nome da criança) que era down (síndrome de Down), uma gracinha não dava trabalho nenhum. E tive um menino em 2004 que na época ninguém falava muito mas hoje sabendo o que eu sei eu tenho certeza de que ele era autista. [...] (fez-se uma pausa, seguida de uma interrupção para a coordenadora atender ao telefone) Então o que eu estava dizendo era que na época não tinha os mesmos recursos, não tinha tanto diagnóstico era tudo muito difícil. O C (nome da criança) era um menino muito difícil não fazia amizade com ninguém e vivia batucando no mundinho dele, não aprendeu nada comigo ele nem falava direito. Não parece autista uma criança assim?

(Cecília)

Não, eu tive alguns com deficiência física, mental, tive gêmeos cegos mas nunca nenhum autista, acho que não saberia lidar também. (Clara)

Ainda que nenhuma das coordenadoras afirma com certeza ter recebido em sua sala enquanto docente alunos com TEA, no entanto, a Cecília afirma ter trabalhado com um aluno com alguns traços que são característicos do autismo, e relata ainda a dificuldade em compreender e lidar com o aluno, resposta recorrente às todos as entrevistadas.

#### **4.4.1 O papel dos professores na inclusão do aluno com TEA**

As categorias e os eixos temáticos abaixo foram agrupados de acordo com a incidência das respostas que compõem cada unidade de registro e de acordo com os objetivos da pesquisa, assim os três eixos temáticos se resumem à 1- Conhecimento que os profissionais possuem acerca do autismo, estes estão divididos quanto à forma como adquiriram esse conhecimento, se foi durante a formação inicial ou pela formação continuada, e, de acordo com o grau de conhecimento sobre o tema, passando pelo conhecimento teórico, senso comum e até nenhuma informação sobre o assunto.

O segundo eixo corresponde especificamente ao processo de inclusão do autista, e subdivide-se quanto ao posicionamento das educadoras em relação a inclusão e também quanto ao apoio que recebem da secretaria municipal de educação, da equipe gestora, dos professores ligados ao atendimento educacional especializado, de acordo com a incidência das respostas durante as entrevistas.

O último eixo temático diz respeito ao plano de ação, e como cada uma delas desenvolve seu trabalho a fim de oferecer situações favoráveis de inclusão da criança com TEA.

<b>Quadro 4 – Eixos temáticos e categorias de análise</b>		
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE</b>
1. Conhecimento sobre os TEA	I. Formação inicial	1 – Próximo à teoria 2- Com base em mitos ou características individuais do aluno
	II. Formação continuada	1 – Próximo à teoria 2- Com base em mitos ou características individuais do aluno
2. Inclusão do autista	I. Posicionamento	1 - Favorável 2 - Parcialmente favorável 3 – Contrário
	II. Suporte/ Apoio	1 -Satisfatório 2 - Parcialmente satisfatório 3 – Insatisfatório
3. Ações Pedagógicas	I. Metodologia	1- Conhece e utiliza Recursos, estratégias e metodologias específicas às necessidades do autista; onde o docente apresenta através de seus relatos conhecer e utilizar metodologias.

		2- Não conhece e não utiliza recursos, estratégias e metodologias específicas às necessidades do autista
--	--	--

Elaborada pela pesquisadora

Na próxima seção serão analisados cada eixo temático observando as respostas aos questionamentos e combinando com as análises teóricas e com as políticas públicas.

## **5. Eixo temático I - Conhecimentos que os docentes da pesquisa possuem sobre TEA**

Os conhecimentos sobre os Transtornos do Espectro Autista exterizados pelas docentes foram agrupados de acordo com a forma de aquisição desses conhecimentos, ou seja, pela formação inicial, principalmente no caso das professoras que não cursaram nenhuma especialização ou formação complementar. Existem ainda as professores e coordenadores que possuem pós-graduação *lato sensu*, capacitações, dentre outras, que neste caso serão analisados como pertencentes a categoria da formação continuada.

As subcategorias de análise correspondem aos conhecimentos das características autistas das docentes, considerando sua experiência após o contato com o aluno autista, neste caso, compreendendo como sendo “próximo à teoria” os casos em que as descrições fornecidas sobre o aluno pelas professoras correspondem a um ou mais itens descritos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V).

A subcategoria “com base em mitos ou características individuais do aluno” corresponde aos casos onde percebe-se através das suas respostas, que distanciam-se de uma definição próxima ao que é indicado pelo DSM- V, neste caso as respostas estão focadas nas características individuais do aluno, e não se trata de características típicas do autismo, por exemplo: o professor percebe ausência da fala e seu aluno, portanto deduz que nenhum autista consiga se expressar falando.

As percepções e conhecimentos que as educadoras possuem a respeito do autismo interferem como aponta Cunha (2009) na forma como a professora irá desenvolver seu trabalho, seja na busca por uma metodologia que atinja o aluno, ou na procura por informações que o auxilie a construir uma proposta pedagógica, e a oferecer suporte às professoras como no caso das coordenadoras pedagógicas, este fator justifica as categorias de análise selecionadas.

<b>Quadro 5 – Conhecimentos sobre os TEA</b>		
<b>CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
1 – Próximo a teoria	Priscila	Ângela, Ana, Carolina

2- Com base em mitos ou características individuais do aluno	Patrícia, Paula, Cecília	Arlete, Clara
Elaborado pela pesquisadora		

O quadro acima foi construído com base nas respostas às questões do roteiro das entrevistas onde foram fornecidas informações a respeito da formação das educadoras, de percepção a respeito da inclusão de alunos com TEA, e da experiência profissional com autistas.

A primeira categoria “próximo a teoria” foi construída com base nas questões que permitiram às participantes falar sobre sua concepção de autismo e das suas formações. Ao serem questionadas sobre a forma como compreendem o autismo, as respostas que se enquadram nessa categoria foi da Priscila, conhecimento construído através da formação inicial da docente.

Eu não comprehendo muito, vi um pouco durante a faculdade mas fico insegura em falar sobre o assunto, eu penso que é um síndrome bem difícil pelo que pude perceber lidando com o autismo em sala de aula, acho que cada caso é de um jeito mas o que vejo de comum em todos é a dificuldade em se relacionar e se comunicar com o resto das pessoas. (Priscila)

Essa única que disse ter recebido uma formação satisfatória em relação ao autismo durante a formação inicial, é importante neste caso observar que a formação da docente ocorreu há menos de 10 anos, retratando um cenário importante da educação, onde as discussões sobre educação especial já haviam conquistado a atenção das políticas públicas e inclusive já constavam nas principais legislações educacionais brasileiras como a LDB (BRASIL, 1996), cumprindo as principais recomendações feitas desde o início da década de 1990.

Houve, por parte dos órgãos governamentais (CORDE, 1994; SEESP, 1994; CNE, 1998), ações na década de 90 que culminaram em recomendações, no sentido de implementar a grade curricular de cursos que formam profissionais para atuar com pessoas que apresentam diferenças no funcionamento de suas habilidades cognitivas, físicas e/ou sensoriais [...] (CHACON, 2004, p. 321 e 322 *apud* AFONSO, 2014)

O autor retrata a questão da inclusão de disciplinas de Educação inclusiva na matriz curricular dos cursos de Pedagogia por meio da Resolução CNE/CEB N° 2 (2001), que de fato consta como uma regulamentação, contudo é relevante pontuar que nem mesmo a elaboração das leis e regulamentações resulta em respostas

rápidas dentro da sala de aula, uma vez que as propostas de formação não trazem transformações rápidas no cotidiano das escolas e que mesmo após sua realização a grande maioria dos professores ainda sentem-se inseguros, é possível presumir que o tema pode não ter sido desenvolvido com profundidade durante a formação inicial.

Além da professora que demonstrou ter adquirido uma concepção sobre o autismo próxima ao que é indicado pelo DSM-V<sup>7</sup>, as professoras Ângela, Ana e a coordenadora Carolina adquiriram conhecimentos sobre o autismo durante sua formação continuada.

Depois da pedagogia e dos cursos oferecidos pela prefeitura compreendo que o autismo não é apenas mais uma deficiência intelectual, é algo novo e próprio que precisa de atendimento específico e que muitas vezes até mesmo eu que trabalho na educação especial não sei lidar. (Ângela)

Eu nunca estudei somente o autismo, o que aprendi de mais substancial foi quando fiz a pós comecei a compreender que é uma síndrome que dificulta a interação da criança de todas as formas, além de afetar muito a concentração do aluno, o que acaba atrapalhando que ele se encaixe na escola, são as duas maiores dificuldades que percebi.(Ana)

Eu acredito que autismo seja uma deficiência complexa que demanda muito estudo, também não entendo ao certo como funciona mas pelo pouco que estudei na pedagogia sei que a parte social é a mais afetada. (Carolina)

As três educadoras acima identificaram um os principais traços do autismo fornecidas pelo DSM-V, e afirmam terem adquirido esses conhecimentos durante a formação continuada, seja por forma de cursos *lato-sensu* ou capacitações, inclusive as que estão sendo oferecidas pelo município.

É possível compreender que quando questionadas a respeito a compreensão sobre autismo apresentadas pela DSM-V, tanto as Ângela, Ana e Carolina quanto Priscila, apontam as características que mais chamam a atenção, isto é, a interação social, comunicação e a concentração, que são justamente os pilares sustentados para diagnóstico do DSM-V, e também pela literatura específica. Mas são amplos os

---

<sup>7</sup> É válido ressaltar que este manual, possui a finalidade de diagnosticar os Transtornos do Espectro Autista e neste sentido busca normatizar a patologia, descrevendo as características possíveis de serem encontradas, tratando-se de uma forma universal de compreender o autismo, sendo considerado neste trabalho portanto a forma de conceber teoricamente o transtorno e suas particularidades. As características apontadas pelo DSM-V constam na figura 1 deste trabalho.

aspectos e características do autismo, contudo, os dois elencados pelas entrevistadas fazem parte de “[...] uma ampla gama de sintomas, com enorme variação na gravidade de alguns, ou de todos eles.” (RAPIN; TUCHMAN, 2009, p. 19 *apud* AFONSO, 2014), fazendo com que haja diferenças individuais que variam de caso a caso, então não há como exigir que os profissionais da educação sejam capazes de identificar todos os traços do TEA,

Ainda sobre as características do autismo, é importante destacar como observado principalmente por Priscila e Ana, a linguagem e a comunicação em geral como uma das áreas de maior comprometimento das pessoas autistas, a esse respeito Lopes-Herrera (2005, p. 170) *apud* Afonso (2014) apontam:

[...] a linguagem e suas manifestações verbais – como a fala – são pontos nos quais se focam as alterações mais evidentes, podendo-se encontrar desde a ausência de qualquer comportamento comunicativo e/ou manifestações de linguagem, até quadros onde há fala estruturada gramaticalmente e com funções comunicativas definidas, embora haja um déficit comunicacional.

Considerando-se a fala das docentes do segundo grupo de que foi a formação continuada que lhes auxiliou a ampliarem seus conhecimentos sobre autismo, é válido destacar que por formação continuada a maioria concebe o curso de capacitação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que duas das três pessoas que compõem esse grupo possuem pós-graduação, e ainda assim, ressaltaram que aprenderam sobre autismo no curso oferecido pela rede, mesmo sem conhecer a grade curricular da pós-graduação das docentes, é possível por meio de seus relatos presumir que não há aprofundamento quanto à questão do autismo.

A esse respeito é preciso enfatizar que as discussões sobre formação de professores com enfoque na inclusão começaram a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia em 1990, a partir de então entraram em pauta as questões referentes as habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para atender alunos deficientes, neste sentido, a formação do professor tem um papel fundamental pois suas ações determinarão a sua proposta de ensino.

Portanto, ao destacarem a importância da formação continuada para construção de sua concepção de autismo, as educadoras do grupo denominado

“próximo a teoria” reforçam a ideia de que a formação inicial do professor não abrange de maneira desejável as particularidades existentes no espectro autista cabendo à formação continuada exercer esse papel. Sobre essa formação Mantoan (2006) afirma:

[...] todo plano de formação deve ser para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades, um mero espaço de socialização. (p. 60)

Sob essa perspectiva a preocupação com a formação defendida pela autora, que contempla toda demanda escolar deveria ter início na formação inicial do educador, sem depender somente da motivação do docente ou mesmo da formação oferecida pela rede, como é caso das educadoras participantes dessa pesquisa.

A segunda categoria de análise diz respeito as respostas que condizem com alguns mitos fortemente identificados pelo senso comum para retratarem características de pessoas autistas, esta categoria também refere-se à prática de reconhecer traços individuais da pessoa com autismo como sendo comum à todos com TEA, traços que na maioria das vezes não condizem com as particularidades descritas pelo DSM-V, as respostas foram agrupadas novamente como na seção anterior, seguindo o critério de etapa de suas formações, aqui destacados os conhecimentos sobre o autismo à formação inicial:

Não tenho uma base sólida de autismo, apesar de trabalhar com a educação especial o curso específico tem vindo agora, na minha opinião acho que o autismo é tipo uma deficiência mental sem cura, é muito difícil trabalhar com essas crianças porque são muito agitadas e vivem no mundo delas, e não podem socializar. (Patrícia)

O autismo é bem complexo, eu vi durante o magistério um pouco sobre deficiência em geral e falava sobre autismo, mas pelo que sei acho que varia de criança pra criança mas consigo ver que o K é bem mais comprometido ele não fala e etc e isso afeta a forma como ele age parece incomodado na escola, parece que nunca irá avançar. (Paula)

Durante a Pedagogia que fiz estudei um pouco por cima eu não sei muito sobre autismo, o que falam é que é uma pessoa que não se comunica e vive presa no mundo dela, nunca me debrucei para estudar sobre o tema. (Cecília)

Na resposta de Patrícia é possível identificar diversos traços de mitos que não condizem de fato com características autistas, como a ideia de que o autismo é algo patológico, sem cura, é certo que não se trata de uma doença, é uma condição na

qual a pessoa, tende a desenvolver habilidades de forma diferente das pessoas típicas (CUNHA, 2009).

A docente descreve o autista como alguém agitado e que não socializa nunca, tratando-se neste caso possivelmente de uma característica individual do aluno que a professora conhece, a utilização de metáforas como “viver em seu próprio mundo” tem a função neste caso de aproximar pessoas que desconhecem o autismo de uma definição mais exata.

O autismo tem se objetivado na literatura psicanalítica através de metáforas, tais como: “tomada desligada” (Leo Kanner), “ovo de pássaro” (Margareth Mahler), “fortaleza vazia” (Bruno Bettelheim), “folha de papel” (Donald Meltzer) e “buraco negro” (Francis Tustin), para falar do isolamento radical, inacessibilidade, vazio e superficialidade psíquica. A criação de metáforas vem a serviço de tornar familiar o estranho, ao relacioná-lo com conhecimentos preexistentes. (SANTOS; SANTOS, 2011, p.365 *apud* AFONSO, 2014).

Por se tratar de um tema ainda recente há necessidade da utilização de termos mais corriqueiros para auxiliar na sua compreensão, contudo, essas metáforas também acabaram por fazer com que o autista fosse visto como alguém alheio e extremamente diferente às demais pessoas, passou-se então disseminar uma concepção de que “as crianças autistas não são constituídas como nossos semelhantes, e, assim, estariam fora da linguagem e da cultura, sem interioridade” (CAVALCANTI; ROCHA, 2002, p.62).

Assim mesmo que esses mitos tenham sido constituídos a partir das metáforas que, ao mesmo tempo que auxiliam na compreensão do autismo acabam prejudicando por disseminar algumas características que não condizem com a condição do autista, necessitando de certo discernimento para distinguir o que se trata de uma característica individual de um único autista e o que se refere à um aspecto comum no quadro do autismo.

A professora Paula também faz referência a outro importante aspecto que interfere na inclusão do autista, que é a concepção de que o aluno autista “não irá avançar”, impondo um impedimento que muitas vezes se apresenta antes mesmo do docente explorar o potencial do aluno. Essa forma de concepção do autismo muito presente do cotidiano produz impactos significativos na vida dos autistas “incluindo dificuldades na escolarização, pois pode alimentar a crença de que não há condição para a aprendizagem” (AFONSO, 2014, p. 58), isso foi observado na fala das três

professoras que alegam terem obtido o primeiro contato com o autismo durante a formação inicial.

A respeito da formação inicial das entrevistadas é importante esclarecer que aconteceram em situações similares no que diz respeito a atenção que os cursos de formação docente estavam direcionando a questão da inclusão, já que as três professoras desta categoria realizaram a formação inicial há mais de 20 anos, contudo, ainda que a função desempenhada por cada profissional seja diferente, já que Patrícia e Paula atuam na sala regular e a Cecília está afastada da sala de aula para atuar como coordenadora, todas possuem contato com alunos autistas e o conhecimento sobre o autismo via influencia diretamente na inclusão de alunos com TEA.

Outro aspecto importante quanto aos principais mitos que as pessoas possuem sobre o autismo diz respeito ao que foi apontado por Cecília que apesar de reconhecer não ter conhecimentos profundos acerca do autismo, afirma que todos os autistas não falam, torna-se neste caso essencial ressaltar que o docente não pode ter conhecimentos pautados em apenas uma característica observada em um único caso de autismo, e tê-la entendido ser comum a todas as pessoas com TEA.

Apesar de como apontado por diversos estudiosos e pelo próprio manual de diagnóstico, a linguagem é um dos aspectos mais afetados do autista, contudo, isso não significa necessariamente que nenhum autista se comunique oralmente, de fato há essa perturbação quanto à linguagem porém ela pode ser superada conforme aponta os autores abaixo:

Em casos específicos de autistas que não desenvolveram a linguagem verbal, ou a tem de maneira muito empobrecida, a sinalização pelo olhar, o tônus muscular, a postura física, ou outra sinalização corporal adquire um valor mais significativo ainda para o processo interativo. Possivelmente seja esta a porta de comunicação com essas pessoas. (MOSQUEIRA; TEIXEIRA, 2010, p. 112)

A afirmação acima reforça a questão de que a linguagem abrange um sistema mais complexo do que a comunicação verbal típica reconhecida pelas docentes, assim é válido reiterar a existência do mito de que nenhum autista consiga se comunicar como pode ser observado nesse grupo de docentes.

No segundo grupo as docentes que manifestaram ter adquirido seus conhecimentos ainda que baseado em mitos e distorções sobre autismo durante a formação continuada.

Bom o pouco que vi foi durante as capacitações oferecidas pela prefeitura e a própria pergunta já responde, acho que é algo muito particular, uma deficiência bem complexa e difícil de lidar e de incluir, são crianças que precisam de um trabalho diferenciado com uma rotina programada e uma pessoa especializada para lidar porque autistas mudam de humor muito rápido, não conseguindo se encaixar com facilidade como os demais. (Arlete)

Eu não sei muito sobre autismo começamos o curso agora da secretaria de educação, o que falam é que é uma pessoa que não se comunica e vive presa no mundo dela, geralmente são pessoas agressivas e que não aprendem muito. (Clara)

Apesar das respostas apresentarem alguns traços do autismo, ainda aparecem fortes características que geralmente são baseadas em mitos como no caso da Arlete, que apesar de ressaltar a importância do estabelecimento de rotinas na vida diária do autista, acabou por atribuir a pessoa autista a responsabilidade de “encaixar-se” como os demais alunos fariam, contrariando a ideia de inclusão apresentada pela grande maioria da comunidade científica, limitando-se assim à somente integrar o aluno, como discorre Mantoan (2003):

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. (p.16)

Surge então a preocupação sobre a abrangência e o aprofundamento da formação continuada que o município tem oferecido para os professores, é evidente que diversos fatores que podem não estar diretamente relacionados a qualidade do curso, colaboraram para que a visão distorcida sobre o autismo ainda esteja presente no ambiente escolar, contudo, é importante que os cursos de formação continuada, seja em nível de especialização, ou de curta duração como o oferecido pela Secretaria Municipal de Educação não sejam superficiais como foi o da formação inicial como apontado pela maioria das entrevistadas, uma vez que como nos casos das docentes Arlete, Clara, Ângela, Ana e Carolina, as informações mais substanciais a respeito do autismo surgiram justamente no curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, ainda que no caso das três últimas essas informações acabaram por misturar-se com mitos.

O fato de algumas docentes mesmo frequentando o curso sobre autismo oferecido pela rede municipal ainda apresentarem uma visão distorcida sobre os TEA, pode ser atribuído como informado pela Clara, a condição de que o curso ainda está no início, como corrobora o autor abaixo:

Acredita-se que, no que se refere à discussão sobre autismo, quando contemplada pela proposta da formação inicial ou continuada, a informação chega de forma fragmentada, não possibilitando ao educador a apropriação do conhecimento e tampouco o auxilia a pensar nesta criança com autismo em um espaço escolar caracterizado eminentemente pelo trabalho em grupo. Desta forma, parece que a formação não se mostra suficiente para propor mudanças efetivas na forma de compreender esta condição e não possibilita ao professor modificar a prática docente. (AFONSO, 2014, p. 52)

Assim, a formação tende a se realizar de uma forma que não permite ao professor conhecer estratégias que o auxiliem a mediar a inclusão do aluno autista, tratando-se assim de um conhecimento muitas vezes fracionado não possibilitando a construção de conhecimentos reais e estratégias didáticas próprias para ensinar o aluno autista.

Um dos aspectos a ser considerado é que todas as professoras e coordenadoras cursaram Pedagogia há pelo menos seis anos e das nove entrevistadas cinco delas, além da graduação, fizeram alguma Pós graduação, no entanto, nenhuma delas disse ter assimilado um aprendizado significativo sobre autismo durante a formação continuada, e, das cinco profissionais que afirmaram obter conhecimento sobre o autismo a partir da formação continuada, apenas três conseguiram apresentar a concepção do TEA na categoria “próxima a teoria”.

Portanto, comprehende-se que mesmo tornando-se uma forma importante de oferecer conhecimento sobre o autismo as docentes e coordenadoras, a formação continuada oferecida pela rede municipal dessa cidade, ainda é superficial e distante da realidade vivida no cotidiano da escola, já que somente um terço das profissionais conseguiu destacar características que de fato coincidiam com as informações reconhecidas pela comunidade científica, assim Oliveira (2009, p. 240) *apud* Afonso (2014, p. 53), comprehende que a “[...] formação deveriam [lê-se deveria] apresentar mudanças qualitativas substanciais, que realmente oferecessem [lê-se oferecesse] novas possibilidades para os professores lidarem com a pluralidade no contexto da sala de aula.”, o que dificilmente ocorrerá enquanto os cursos de formação tanto inicial quanto continuada insistirem em oferecer um conhecimento fragmentado, superficial e que não forma uma base sólida suficiente para que o docente saiba onde buscar conhecimentos para desempenhar seu papel na inclusão do aluno autista.

## **6.0 Eixo temático II – A inclusão do autista**

No segundo eixo temático o objetivo é analisar como se ocorre o processo de inclusão do aluno, tanto sob o olhar docente em relação aos aspectos de sala de aula, a partir do ponto de vista das coordenadoras pedagógicas a partir de seu papel como multiplicadoras da formação oferecida pelo município.

Nessa análise são considerados como categorias o posicionamento das educadoras com relação a inclusão, e o suporte/apoio que ela recebem para realizar o trabalho no processo de inclusão de alunos autistas. Assim foram estabelecidas três subcategorias:

I – Favorável - Os posicionamentos favoráveis à inclusão do aluno autista são aqueles em que as respostas relatam aspectos positivos da educação de autistas no ensino regular, a capacidade de olhar além dos obstáculos, e as sugestões de estratégias para superação dos desafios que constarão na análise do próximo eixo temático, o posicionamento favorável aqui será denominado inclusão responsável.

A inclusão responsável, trata-se de um conceito onde o desafio da inclusão é vivenciado como uma nova forma de reestruturar as políticas e estratégias educacionais, de maneira a não somente criar oportunidades efetivas de “acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.” (SILVEIRA et al. 2008)

Trata-se ainda de um processo que necessita constantemente de uma avaliação de qualidade referente aos seus serviços, seja na sala regular ou no atendimento especializado, essa necessidade se deve ao fato que

É muito comum, em cursos de formação continuada, professores de ambos os contextos de ensino revelarem as mesmas dúvidas e inseguranças quando questionados sobre as práticas mais adequadas a determinados grupos de alunos. O fato de terem uma experiência no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, não confere aos professores especialistas a última palavra sobre as práticas pedagógicas mais adequadas a serem adotadas. (PARANÁ, 2008, p.6)

A afirmação acima coloca uma importante discussão em pauta, a questão da insegurança presente em diferentes esferas relacionadas à educação dos alunos autistas na rede regular, a noção de uma inclusão responsável não significa algo perfeito, portanto, o objetivo não é encontrar nos discursos das docentes alguém que esteja completamente seguro em seu posicionamento sobre a inclusão, mas de fato para romper com todas as inseguranças existentes, contudo, é possível

encontrar até mesmo nas fragilidades desse processo de inclusão, situações que vislumbrem a quebra com os paradigmas que ainda permeiam o indivíduo autista.

A segunda subcategoria diz respeito ao posicionamento parcialmente favorável, onde se reconhece tanto os aspectos positivos quanto negativos da inclusão do autista, neste caso, a manifestação das docentes tende a ser marcada por condições que acabam inviabilizando o processo de inclusão dos autistas, se tratando, portanto, da inclusão condicional que

[...] é considerado a forma mais conservadora de todos. Dos partidários desse posicionamento, ouvimos afirmações do tipo “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuírem o número de alunos por turma”, “se eu tiver um especialista como auxiliar...” Ou seja, afirmações que remetem a um futuro incerto que, pela impossibilidade de concretização a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal. (PARANÁ, 2008, p. 6).

A terceira e última subcategoria refere-se ao posicionamento contrário à inclusão, marcado pelas respostas negativas quanto a inclusão de alunos autistas, com imposição de obstáculos, rejeição, falta de interesse e até mesmo de vontade em apropriar-se de conhecimentos, e, principalmente pela recusa em reconhecer o direito das pessoas com TEA a educação na escola comum.

<b>Quadro 6 – Inclusão do Autista -Posicionamento</b>	
<b>Categorias e subcategorias de Análise</b>	<b>Posicionamento</b>
Favorável	Priscila, Arlete, Carolina,
Parcialmente favorável	Patrícia, Ana, Cecília, Clara
Contrário	Paula, Ângela

Elaborado pela pesquisadora

Na primeira subcategoria descrita no quadro acima, estão as respostas “favoráveis” quanto ao posicionamento acerca da inclusão, nela constam das

professoras Priscila, Arlete e Carolina. Abaixo as respostas sobre posicionamento sobre a inclusão de aluno autista.

Eu acredito ser fantásticas de várias formas, todos tem direito de partilhar da convivência com os demais, eu sou a favor mas precisa de melhorias na forma como é feita para que aconteça de verdade.

**Pesquisadora: De que forma é feita?**

(abaixou o tom de voz, começou a olhar para as mãos) Ahhhh... a gente não tem muito respaldo e isso não é só com os deficientes mas com todas as crianças. Eu tenho meu aluno com Asperger não possui nenhum amparo, ele vai na psicóloga e ninguém me dá a devolutiva, ninguém me orienta estou sozinha na sala, a moça que tinha que ficar com ele direto mandam substituir em outra sala, então eu me sinto sozinha, me sinto falha com ele e ele merecia mais. (Priscila)

Sou a favor da inclusão de autistas, trabalho com isso, sou fascinada por eles, mas até eu da educação especial tenho muitos receios, imagina o da sala regular? A criança não irá se incluir sozinha, falta orientação, falta apoio e o autista tem direito e vai estar na escola, então o que farão? (Arlete)

Acredito que a inclusão seja algo muito bom para todos, ensina o respeito e o amor ao próximo, ajuda muito na formação do caráter da criança. (Carolina)

É possível identificar um posicionamento favorável em relação à inclusão do autista, algumas professoras reconheceram o direito do autista a escola regular e que os benefícios dessa inclusão se estende a todos os alunos. Embora apresentem algumas fragilidades do processo inclusivo que tem vivenciado, seus argumentos não impõem impedimentos para que as pessoas com TEA frequentem a escola regular, representam justamente a intenção de viabilizar condições para que esses alunos permaneçam na escola.

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. (PARANÁ, 2008, p. 6)

Assim a inquietação das educadoras representa a preocupação mencionada na acima, a questão da permanência, já que na rede municipal onde as educadoras trabalham, dos 14 alunos com deficiência<sup>8</sup> que estavam matriculados em 2015 apenas seis permanecem nas escolas municipais, apenas um solicitou transferência

<sup>8</sup> Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação no período de Agosto de 2016

para uma unidade escolar de outro município, e, outros dois atualmente frequentam apenas a APAE, sendo assim, os outros cinco constam como evadidos na Secretaria Municipal de Educação.

Ao questionar sobre o maior desafio em trabalhar com alunos autistas as educadoras que apresentaram-se favoráveis a inclusão do autista apontaram “o despreparo” como a maior causa, inclusive Ana e Carolina afirmam que “perderam” alunos justamente por essa razão, como é possível observar nas respostas a seguir:

Acho que além da falta de concentração dele é a falta de alguém para acompanhar ele o tempo todo, como eu falei aquela hora tenho que me desdobrar(...) a gente não tem formação nem condições de ensinar uma criança assim, me sinto despreparada demais.

**Pesquisadora:** E a sua pós-graduação em psicopedagogia acredita ter contribuído?

Olha eu acho que não me ajuda muito não, talvez faça diferença se comparar com quem não tem nada, mas não me ajuda muito quando não sei como trabalhar com o aluno. (Priscila)

Não sei se estou trabalhando certo porque o tempo de resposta é muito longo, então demora até descobrir se a estratégia é boa ou não e isso dificulta muito qualquer tipo de intervenção, inclusive uma mãe preferiu levar a filha para a APAE porque lá elas sabem como trabalhar com o autismo. (Arlete)

Acho que é a falta de formação, até pouco tempo ninguém falava em autismo então a maioria das professoras são mais antigas e não tem muita formação nessa área, a secretaria e a coordenação estão empenhadas em ajudar mas também temos nossas limitações quanto ao entendimento do assunto, temos redução constante no número de alunos graças a isso, porque vários pais já me disseram que tem medo de deixar o filho porque ninguém sabe lidar com ele, e ficamos de mãos atadas. (Carolina)

É possível assim, reiterar a questão da formação no despreparo apontado pelas professoras em relação a inclusão do aluno autista, ainda que as três entrevistadas tenham se mostrado favoráveis a inclusão, não é suficiente para promover com sucesso a inclusão, é preciso que se aperfeiçoe a questão da formação e o preparo constante dos profissionais da escola, pois este fator representa grande entrave quanto a inclusão do autista.

Assim, a reflexão sobre a concepção e o posicionamento que cada docente possui em relação a educação do autista na rede regular, refletem muitas vezes suas experiências e sua construção teórica sobre o assunto, então novamente se faz necessário destacar o processo de formação uma vez que:

Os conceitos com os quais trabalhamos são as ferramentas teóricas com que transformamos a realidade. Nosso posicionamento diante de um determinado fato ou situação e o direcionamento que nossa intervenção irá

tomar em relação a ele dependem das idéias e concepções teóricas que fundamentam nossa prática. As teorias não são isentas de valores e, menos ainda, quando seu objeto de trabalho é o ser humano. No que tange ao atendimento às necessidades educacionais especiais, verificamos essas mesmas relações entre valores, concepções teóricas e formas de intervenção. O posicionamento de um professor diante de um determinado fato ou situação e o direcionamento de sua intervenção dependem das idéias e concepções teóricas que fundamentam a sua prática. (BRASIL, 2005, p. 11)

Portanto, de acordo com o documento acima, a formação docente tem papel significativo na construção da perspectiva a respeito da inclusão que o professor apresenta, portanto a formação precisa promover um espaço para a discussão da educação regular numa visão inclusiva, já que cabe a ele uma parcela significativa de responsabilidade nesse processo, ainda que não seja possível acontecer a inclusão responsável sem o apoio do atendimento especializado, que tem o papel de oferecer ao professor de classe comum um auxílio para construção de sua prática de ensino.

Sob esse ângulo surge a segunda subcategoria “parcialmente favorável” que corresponde ao grupo com maior número de integrantes, Patrícia, Ângela, Cecília e Clara, nesse grupo é válido relembrar, estão as respostas das docentes que apontam tanto aspectos positivos como negativos da inclusão, além de configurar um grupo que impõe obstáculos para que a inclusão aconteça.

Vou ser-bem-sin-ce-ra, (*gesticulou bastante com as mãos, tossiu e pigarreou*) do jeito como vem acontecendo não sei se é boa. A escola não está preparada nem os professores, precisa primeiro capacitar para saber se dá para incluir os deficientes como o autista. (Patrícia)

Acho difícil demais, a escola não está preparada e tem professores que também não. Além disso muitos professores também não estão prontos para essas crianças especiais, alguns só pegam os mesmos alunos bons desde sempre, então você entende o choque de realidade? Eles tem direito, e acho que a convivência com a diversidade é boa para todos mas o fato é que ninguém consegue ensinar essa criança com problema sem atrapalhar o rendimento da sala inteira, se ao menos houvesse um professor especializado para cada criança. (Ana)

Acho um tema polêmico demais. Pra te falar que sou a favor eu teria que concordar com a inclusão do jeito que está e não concordo. Acho sim que todo mundo merece estar na escola, tem casos que a criança avança sim, mas é tudo muito relativo, depende da escola, da professora, das crianças e da família. (...) (*gesticulou bastante*) Olha se você pensar em como já está difícil você ensinar uma criança dita normal (fez sinal de aspas com as mãos), porque não tem mais aquele aluno que chega na escola senta e só absorve o que a gente ensina. Então se você pensar por esse lado fica muito difícil pegar uma sala cheia de criança e ensinar todo mundo igual, como o que é pedido pra gente fazer com criança deficiente.

**Pesquisadora:** Então na sua opinião na inclusão as crianças devem aprender todas das mesma forma?

Olha eu quero dizer assim, que a gente aprende que a criança tem que aprender o mesmo que as outras, que não pode fazer diferença e etc. Eu imagino que precisa na verdade trabalhar de forma diferente, mas acho muito difícil fazer isso numa sala cheia. (Cecília)

Acho que até certo ponto é muito benéfica, ajuda a criança a sair do mundinho fechado, ajuda a ensinar o respeito mas a partir do momento em que inclusão é levar uma criança na escola para ela ficar sozinha, sem fazer nenhuma atividade acho que fica algo mascarado, vira um faz de conta e isso não é bom para o aluno. (Clara)

O modo de pensar a inclusão influencia diretamente na forma como colocá-la em prática, portanto, sob esse prisma pode-se perceber na expressão das educadoras a presença de condições impostas para que a inclusão do aluno autista se efetive, como no caso do discurso de Patrícia “*A escola não está preparada nem os professores, precisa primeiro capacitar para saber se dá para incluir os deficientes como o autista*” a barreira imposta diz respeito a preparação da escola, assim, a docente comprehende que a inclusão deve acontecer somente quando, e no caso “se” a escola estiver pronta, inviabilizando o direito de acesso e permanência do aluno, garantido por diversas políticas públicas.

Ainda sobre o posicionamento parcialmente favorável Ana menciona a questão da necessidade do acompanhamento do professor especializado para o aluno autista, essa intervenção como mencionado anteriormente faz-se necessária e por vezes essencial, contudo como consta na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu parágrafo único do parágrafo 3º, inciso III: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012), portanto, deve comprovar a necessidade do acompanhante especializado, submetendo-se muitas vezes a um sistema burocrático, em que nem sempre há garantias de sucesso.

Desse modo, ainda que a necessidade do acompanhante especializado algumas vezes exista de fato, demanda um processo muito mais complexo, onde nem todo autista requer um acompanhante o tempo todo a seu lado, já que muitos conseguem desenvolver graus consideráveis de autonomia e que o professor de sala precisa saber como conduzir.

Outro ponto apresentado por Cecília é o caso das adaptações à metodologia que o professor precisa realizar para conseguir atingir ao aluno autista, não basta apenas modificar a metodologia docente quando não se tem objetivos e uma proposta de trabalho que atenda as necessidades do aluno, precisa-se saber ainda quais habilidades proposta para que o aluno adquira. (CUNHA, 2009)

A terceira subcategoria diz respeito ao posicionamento contrário a inclusão de autistas no ensino regular, neste grupo estão Paula e Ângela, cujas respostas apresentadas a questão sobre seu ponto de vista em relação a inclusão do aluno autista foram negativas, ou apresentaram apenas os aspectos desfavoráveis da inclusão.

Sou contra, não acho certo. Pelo menos não para algumas crianças.

**Pesquisadora:** Qual tipo criança por exemplo?

Em geral as crianças que tem algum probleminha mental, acho que fica sofrido pra gente que está na sala e para a criança também. Ficar cinco horas numa sala trancado sem entender nada, acho desumano. Tipo o K, ele não faz nada, não brinca nem nada. Qual o sentido de deixar uma criança assim na escola? (Paula)

Se sou contra ou a favor?

**Pesquisadora:** Sim, é sobre a forma como você percebe a inclusão:

Eles tem direito também, eu até gostaria de ser a favor mas não gosto do jeito que está sendo feita, parece que criaram as leis e agora pra fazer tudo certinho está todo mundo correndo com as crianças na escola e pularam a parte de ensinar o professor a trabalhar, agora nós da educação especial ficamos sem nossos alunos e acabamos muitas vezes por perder nossa identidade. O principal são eles a escola está perdida e isso é péssimo porque o aluno fica exposto demais, judia demais e ninguém sabe o que fazer com ele, por isso não consigo ser a favor disso. (Ângela)

Paula, exprime uma opinião explicitamente contrária aos princípios da inclusão, demonstra através de seu discurso um desconhecimento sobre o autismo e suas singularidades, que segundo a professora torna “sofrido” seu trabalho e, a própria criança também sofre pelo fato de que a criança fica presa na sala de aula sem realizar nenhum tipo de atividade, nesse sentido

É comum ouvirmos depoimentos de professores que dizem ser “um absurdo, além de seus 40 alunos, ter que dar conta de mais um com deficiência”; outros alegam que não são obrigados a trabalhar com esse “tipo” de alunos, pois não receberam preparo em seus cursos de formação. A resistência dos professores em relação à implementação da proposta de inclusão escolar pode ser motivada pela insegurança, ao temor de não corresponder às expectativas, ao fato de não terem sido “preparados” para lidar com esses alunos, ou por razões menos nobres como o preconceito e a discriminação. (PARANÁ, 2008, p. 8)

Neste caso, além do desconhecimento demonstrado, também é possível identificar seu despreparo para lidar com alunos deficientes em sala de aula regular, refletindo assim a resistência demonstrada na citação acima, motivada pela insegurança e talvez por preconceito, uma vez que é válido relembrar que a docente possui 24 anos de exercício no magistério em salas regulares, e, quanto a sua relutância em relação a inclusão vale reiterar que a docente nunca trabalhou com autistas anteriormente, e que no município onde se realizou a pesquisa o processo de inclusão é recente, e o fechamento das salas especiais com a inserção dos alunos na sala comum é atual, fato que possivelmente aumentou a insegurança e o medo da docente em receber alunos deficientes.

Ângela também afirma contrária a inclusão, contudo, é possível perceber outros elementos em forma de argumentos para justificar seu posicionamento, um desses elementos é a questão do despreparo de todos da escola para receber os alunos autistas, principalmente no que tange aos docentes. Para entrevistada o aluno é penalizado por chegar a instituição antes que os profissionais consigam capacitar-se, neste caso, é importante destacar que os cursos de formação continuada tem justamente essa intenção, o ideal seria que todos conseguissem preparar-se por cursos de formação inicial ou continuada, antes da chegada do aluno, no entanto, isso nem sempre é possível, por isso o professor precisa estar aberto a aprender também durante o processo de inclusão, é preciso abandonar o comodismo e as reclamações para fazer algo novo, e ensino o aluno, seja ele deficiente ou não.

Outro elemento de grande relevância é a insegurança que o processo de inclusão de alunos anteriormente matriculados em salas especiais e agora transferidos para sala regular, gera no professores do AEE em perder espaço e suas funções.

Professores especialistas, desconfiam e ficam temerosos de que, com o processo de inclusão, a educação especial seja “exterminada”, por meio do fechamento de classes e escolas especiais. Muitos, ao serem consultados, exageram no uso de terminologias técnicas e enumeram metodologias e materiais específicos dos quais depende o aprendizado de “seus” alunos especiais, prevendo seu improvável sucesso caso sejam incluídos pela falta de domínio dos professores do “regular” em relação a essa “especialidade”. (PARANÁ, 2008, p. 5)

Contudo, não há riscos dos professores especializados serem substituídos numa proposta consciente de educação inclusiva, uma vez que não há como pensar a inclusão do autista sem o apoio, a orientação e o trabalho a ser desenvolvido pelo docente da educação especializada, nessa perspectiva, a demanda tende a aumentar, já que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência [...].” (BRASIL, 2008)

De modo geral a análise das falas das educadoras evidenciam as diversas lacunas existentes entre uma proposta de educação inclusiva e a realidade encontrada no cotidiano das escolas, o que se pode observar é uma flexibilidade maior das professoras mais jovens em relação a resistência das docentes mais experientes, neste caso, incluem-se até mesmo aquelas da educação especializada, contudo, como a demanda por profissionais da educação especializada não irá cessar, todos deverão repensar seu papel enquanto formadores de cidadãos.

### **6.1. A inclusão do autista: Suporte/ Apoio**

A segunda categoria do eixo temático: “A inclusão do autista” analisa a partir do olhar docente o suporte que as profissionais recebem durante o processo de inclusão, seja da Secretaria Municipal de Educação ou da equipe gestora, neste sentido, o quadro abaixo apresenta a avaliação das profissionais sobre o apoio que receberam de acordo com a classificação nas subcategorias, satisfatório, parcialmente satisfatório e insatisfatório.

Na subcategoria satisfatório constam as profissionais que se consideram amparadas para realizar plenamente seu trabalho quanto as três principais barreiras pedagógicas da inclusão escolar que segundo Martins (2009) e Carvalho (2004) são: adaptações e flexibilizações curriculares, capacitação docente e recursos materiais e humanos.

A segunda subcategoria “parcialmente satisfatório” inclui as professoras que apontam um ou dois critérios apresentados acima, relatando as dificuldades encontradas, e como deveria ter recebido apoio, porém sentiu-se desamparada pela rede municipal de educação.

Na terceira e última subcategoria intitulada Insatisfatório, encaixam-se as entrevistadas que indicaram que não receberam nenhum tipo de apoio para

desempenhar seu papel de mediadora na inclusão do autista, conforme segue o quadro:

<b>Quadro 7 – Inclusão do Autista – Suporte/ Apoio</b>	
<b>Categorias e subcategorias de Análise</b>	<b>Suporte/ Apoio</b>
Satisfatório	Carolina,
Parcialmente Satisfatório	Paula, Priscila, Arlete, Ângela, Ana
Insatisfatório	Patrícia, Cecília, Clara

Elaborado pela pesquisadora

Como observado no quadro acima, das nove entrevistadas, cinco delas demonstraram-se parcialmente satisfeitas com todo o apoio oferecido pela secretaria de educação e a gestão da escola, enquanto três manifestaram-se insatisfeitas e apenas uma profissional classificou como satisfatório o respaldo que recebeu para desempenhar seu trabalho com aluno autista.

Analizando a primeira subcategoria referente a única profissional que classificou como satisfatório o suporte oferecido para mediar a inclusão do autista, é interessante salientar que se trata de uma coordenadora afastada há oito anos de suas funções como professora, portanto, não encontrava-se atuando em sala de aula durante o período de transição dos alunos da sala especial para a classe comum, como foi exposto anteriormente, e desempenha apenas o papel de multiplicadora das formações oferecidas pela secretaria municipal de educação, outro fato importante a se ressaltar é que a coordenadora atua em uma escola localizada no centro da cidade, reconhecida no município como uma escola “modelo” que é sempre a primeira escola do município a receber e implementar projetos, e como a própria entrevistada afirma em seu discurso, há um respaldo maior da secretaria, graças à pressão familiar dos alunos.

Sim,são cursos bons, é importante eu falar que desde 2014 com o objetivo de se adequar a secretaria vem se empenhando em oferecer cursos de capacitação para conhecermos várias deficiências e junto falam de autismo, também recebemos alguns jogos e a presença de uma psicopedagoga semanalmente para acompanhar o desenvolvimento dos

alunos e ajudar os professores a prepararem aulas que ajudem alunos deficientes modificando onde for preciso até mesmo nossa estrutura e nossa organização escola, não podemos reclamar em nossa escola recebemos muito mais apoio.

**Pesquisadora: Mais apoio que as demais escolas?**

De certa forma sim.

**Pesquisadora: Por que recebem mais apoio?**

Os professores costumam falar que é porque é uma escola de centro, de certa forma eu concordo (*pausa enquanto formulava a resposta*) eu concordo que por ser de centro tenhamos mais apoio, tudo acontece aqui primeiro mas não é só isso, também temos pais presentes demais que lutam para que seus filhos tenham tudo que tem direito, então acabam pressionando mais a secretaria, entrando na justiça e nos ajudam muito nesse sentido. (Carolina)

É possível observar que a escola onde atua, vivencia uma realidade diferente das demais do município, onde há um respaldo maior, que a profissional atribuiu principalmente aos pais que conscientes das prerrogativas legais conseguem legitimar seus direitos e de seus filhos, desenvolvendo assim uma “colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola” (FUMEGALLI, 2012, p.30).

Ainda sob o ponto de vista satisfatório segundo a Carolina quanto ao suporte oferecido, nota-se a presença de alguns elementos necessários para que a inclusão seja efetivada, apesar que em seu discurso não ter apresentado nenhum argumento que trate especificamente das adaptações e flexibilizações curriculares que são elementos fundamentais na inclusão, mas, ao indicar a presença de uma psicopedagoga, a coordenadora afirma que a escola realiza modificações onde for preciso, apontando assim uma possibilidade de flexibilização.

Apesar de contrariar a opinião das demais participantes da pesquisa a capacitação docente é considerada pela profissional como satisfatória e de fato essas formações ocorrem como percebido na fala da maioria, o que pode estar sinalizando essa divergência das opiniões é o fato de que são as coordenadoras que as recebem e depois as ministram aos docentes, por isso as formações vêm carregadas de sentido já alterados pela coordenadora. Essas formações são realizadas nos HTPCs.

Embora o investimento na formação de “multiplicadores” seja uma estratégia sempre preconizada nos documentos oficiais, desde o início da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), nenhuma evidência de que o modelo tenha alguma efetividade na direção pretendida foi produzida ao longo dos trinta anos de sua adoção.(MATOS; MENDES, 2014, p. 46)

Portanto, apesar de tratar de uma forma de suprir a necessidade de disseminação de formações que auxiliam ao professor em sala de aula, os modelos de formação continuada através de multiplicadores não têm se revelado muito eficaz quanto ao seu objetivo, conforme Caiado e Laplane (2008) concluem ao analisarem esse mesmo tipo de formação durante a implementação do Programa Educação inclusiva: Direito a diversidade<sup>9</sup>.

Quanto aos recursos materiais e humanos pode-se perceber através do relato da coordenadora que o município ofereceu diversos jogos e disponibilizou o atendimento de uma psicopedagoga para auxiliar as docentes e acompanhar o aluno autista, acabando assim por apresentar em sua fala todos os elementos para romper as principais barreiras à inclusão.

A segunda subcategoria referente ao posicionamento parcialmente satisfatório quanto ao suporte oferecido pela secretaria municipal de educação, estão Paula, Priscila, Arlete, Ângela, Ana.

Não vieram me perguntar se precisava de ajuda, nem se eu tinha alguma sugestão mal sabem sobre meu aluno! Tem os cursos que as coordenadoras dão e tem uma moça que fica acompanhando ele na escola, e ajuda outros alunos deficientes também mas foi isso que providenciaram e só. (Paula)

Os cursos são gerais sobre inclusão, mas ninguém ajuda a gente um por um dos casos que a gente tem, até acho que isso é quase impossível pela demanda. E além disso quem faz os cursos são as coordenadoras e as professoras da educação especial e repassam para gente. Mas ir lá na sala, conhecer o aluno e mostrar o que fazer muito raro, quem mais ajuda é a professora do SAPE, mas o que ela sabe também não é por causa da secretaria é ela quem vai atrás, mas nesse sentido tenho muita ajuda dela. (Priscila)

A Secretaria de educação ofereceu aos professores da educação especial a partir do ano de 2014 algumas capacitações para auxiliar com as inclusões, sobre várias deficiências e aí algumas falavam de autismo.

**Pesquisadora: Como se deram esses cursos? O que eles ensinaram de fato?**

---

<sup>9</sup> Apesar da abrangência do programa ser bem mais amplas que a proposta do município pesquisado, as autoras chegaram à conclusão que a formação por meio de Multiplicadores quando aplicada à educação inclusiva tende a dividir opiniões sobre sua eficácia, durante seus estudos as autoras perceberam que “mudanças nas concepções teórico-metodológicas do programa e divergências entre as concepções de inclusão dos participantes” (CAIADO, LAPLANE, 2008, p.10) esses fatores podem portanto afetar diretamente a maneira como a formação será ministrada, afetando assim sua possibilidade de sucesso.

A capacitação que deram durou o ano de 2014 inteiro era uma vez por mês e ainda vem acontecendo mas só de vez em quando. No curso ensinaram a gente algumas estratégias. (Arlete)

Agora que você falou, a secretaria deu um curso sobre algumas deficiências e autismo também, e uma psicopedagoga vem sempre aqui ajudar.

**Pesquisadora: E você sentiu que te auxiliou?**

Ajudou sim mas não dá pra trabalhar com todos como te disse. (Ângela)

Ofereceu um curso ano passado com uma empresa terceirizada, mas não ajuda em nada pois não há continuidade e recebemos alguns jogos que ninguém vem ensinar a usar, então ajudar ajudam mas não dá pra falar que é o bastante. (Ana)

Os discursos explicitam diversas situações em que seria necessária a intervenção da gestão escolar e da secretaria de educação, contudo, não há esse suporte, todas as entrevistadas deste grupo reconheceram que uma formação foi oferecida, porém insuficiente.

[...] professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2004, p. 27).

Mesmo nos casos das professoras da educação especial que tiveram contato direto com os formadores do curso de formação continuada oferecidos demonstraram-se insuficientes para sua prática diária.

Fica claro que para a formação do professor, deve-se investir desde a formação inicial para a educação inclusiva e ao longo de sua carreira, atualizar-se sempre em cursos de formação continuada. Só assim estaremos dando um passo em direção ao atendimento de crianças com deficiências na sala de aula da escola regular. (MENDONÇA, 2013, p. 13)

Ainda que a adaptação curricular seja indispensável para que a educação inclusiva aconteça, é imprescindível que professores e demais profissionais da escola ligados a aprendizagem desses alunos sejam capacitados para que possam a partir da teoria refletir sobre sua própria prática e ter consciência de onde buscar recursos para aperfeiçoá-la.

Priscila indica a importância, neste caso, de outro agente essencial à inclusão do autista, que é o professor especializado, que segundo a docente é a única forma que ela considera eficaz de suporte que a secretaria ofereceu, pois a docente especializada auxilia não somente trabalhando com o aluno autista, mas orientando a professora da sala regular.

Sobre o atendimento especializado a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, o caracteriza como um trabalho necessário “para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência” (BRASIL, 1988), e, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como função desse atendimento, “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008), sendo assim como apontado por Priscila apesar do pequeno respaldo, o atendimento especializado desenvolvido em na escola tem se encaixado dentro das expectativas sobre sua função, portanto, como parcialmente satisfatório

Outra dificuldade que as educadoras encontraram diz respeito a falta de um aprofundamento do curso quanto as questões específicas do autismo, já que como a maioria aponta o curso é superficial, e trata sobre inclusão de maneira geral, não trata sobre a realidade das peculiaridades do universo autista com o qual as docentes trabalham, assim o curso distancia-se da realidade.

Compreende-se assim que, apesar de estarem cientes de que tanto os cursos de formação continuada, quanto alguns recursos que foram disponibilizados auxiliam e simbolizam os esforços da secretaria de educação em oferecer suporte para que de fato a inclusão ocorra, ainda sinalizam que existem diversas lacunas a serem preenchidas, a maior delas diz respeito à sua formação, buscam cursos específicos, com continuidade, que supram a uma demanda real, que perpassam os limites de uma teoria superficial que acaba não agregando muito, como percebido pelas respostas das professoras, distorcendo a função desses cursos já que: “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. (NÓVOA, 1992, p.25).

Na terceira subcategoria constam as entrevistadas que expressaram que o suporte que receberam foi insuficiente e acabou por não lhes oferecer condições suficientes para desempenharem seu trabalho, estão nesse grupo: Patrícia, Cecília e Clara.

(aumentou o tom de voz) Ahhhhhh [...] olha eles até tem uns cursos mas só para o povo da especial e da coordenação, depois elas falam meio por cima o que foi falado, dão uns textos pra gente ler em HTPC mas a gente mesmo não fica sabendo de mais nada, bem dizer, acaba não virando nada esses cursos, os textos são péssimos. (Patrícia)

Sim, ano passado foram oferecidos vários cursos lá em Franca (São Paulo) e me lembro que tinha alguns que falava sobre autismo, mas nada práctico tudo meio por cima e rápido e depois compartilhamos com as colegas.

**Pesquisadora: Considera que esse curso auxilia em suas funções? Houve algum outro recurso?**

Não ajuda muito, e não recebemos mais nada, temos alguns textos, mas sem explicação fica tudo solto, a não ser quem pra quem é autodidata e consegue aprender só de ler sozinho(risos) (Cecília)

Estou na rede desde 1990 e essa é a primeira vez que uma secretaria busca cursos sobre o assunto, é tudo muito novo ainda, não tivemos nada específico. (Clara)

Das respostas acima, duas são de coordenadoras, e uma de uma professora de sala regular, as três resposta mencionaram os cursos oferecidos pela rede, apesar de declararem argumentos diferentes para justificar seu posicionamento, todas acabaram por reconhecer os cursos como sendo insuficientes para preparar o docente para trabalhar com o aluno autista.

É válido reiterar a importância dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação continuada, uma vez que não privilegiando aspectos específicos dos Transtornos do Espectro Autista e de suas implicações no cotidiano de sala de aula, acaba por não aproximar da realidade vivenciada pelos docentes, assim Mantoan (2006) pede atenção a responsabilidade que os estabelecimentos de ensino em geral possuem com a formação para a inclusão, neste sentido,

[...] é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas, uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular. Ainda entre outras possíveis atribuições, precisam reorientar seu conhecimento e sua prática para atuar em cargos administrativos em diversos órgãos dos sistemas públicos de ensino, a fim de construir políticas de educação para todos, além de realizar atividades de assessoria e acompanhamento de planejamento e de implantação de políticas educacionais públicas que visem a atender com qualidade as demandas desses alunos. (MANTOAN, 2006, p. 68)

Assim a formação, neste estudo identificada como uma das maiores causas de insegurança docente, e como analisado também é a maior causa da insatisfação docente em relação ao suporte oferecido pela rede municipal, precisa ser analisada com a seriedade que demanda, uma vez que essa formação requer uma ressignificação da educação de forma geral, não adianta sobrecarregar o docente de teoria, sem uma flexibilização curricular e mudanças no projeto político

pedagógico da instituição, por exemplo, além disso, exige também do professor uma auto avaliação, já que não há como mudar uma prática docente sem que ele esteja aberto a compreender os benefícios ao o aluno, à escola e a seu próprio desenvolvimento profissional, em se trabalhar de uma forma com a qual não esteja habituado, é necessário que os profissionais consigam superar sua aversão ao que é novo.

Outro aspecto essencial a destacar é que a maior parte das entrevistadas deposita toda a carga de “formação” à modalidade de cursos, como se somente cursos representados pela forma tradicional de educação, onde se apresentam teorias e o docente assume a função de aluno fosse a única forma de se produzir conhecimentos sobre o autismo, é preciso que os docentes reconheçam a bagagem sobre o assunto carregada pelos próprios pais, em geral ninguém tem um potencial de conhecimento tão grande sobre o aluno que o seu responsável.

Ademais, é necessário ainda que reconheçam que a formação continuada se dá no dia-a-dia e ocorre por meio de uma auto formação dentro dos muros da escola, no contato com os demais profissionais, por meio da troca de experiências (MANTOAN, 2009) não se pode desprezar a riqueza dessas relações e delegar à modalidade de curso toda a responsabilidade pelas formações continuadas numa perspectiva inclusiva.

## **7. Eixo III – Metodologia de intervenção junto à inclusão do aluno com TEA**

No último eixo temático que compõe esta análise estão as informações sobre as ações realizadas pelas docentes a partir de seus conhecimentos. As ações praticadas por cada profissional foram analisadas considerando neste caso, algumas das incumbências docentes atribuídas pela LDB em seu artigo 13:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; (BRASIL, 1996)

Os incisos acima compõem os quatro principais pilares para o desempenho do trabalho docente, neste caso as incumbências se aplicam também quanto a inclusão do aluno autista, assim o docente precisa como apontado acima “zelar pela

aprendizagem dos alunos”, sob essa aspecto é importante que o docente elabore uma proposta de trabalho para a diversidade com a qual deverá lidar em sala de aula.

Ao definir as incumbências dos professores, a LDB traça o perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos, com ou sem necessidades educacionais especiais. [...] Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação, é destacado o preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; utilizar novas metodologias; estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe, etc. (MENDES, 2010a, p. 40)

Esse perfil traçado pela LDB indica ainda que o docente necessitará constantemente buscar novas estratégias para aperfeiçoar sua metodologia como apontado acima, para isso dependerá de outros fatores como sua formação teórica para construir um saber que lhe permita encontrar meios para construir sua prática pedagógica.

Partindo desta concepção serão analisadas as respostas dos profissionais a partir de duas subcategorias: “Conhece e utiliza recursos, estratégias e metodologias específicas às necessidades do autista”.

E a segunda subcategoria “não conhece e não utiliza recursos, estratégias e metodologias específicas às necessidades do autista”, neste caso o docente mostra em seu discurso não conhecer nem praticar nenhuma técnica com a intenção de minimizar as dificuldades comunicacionais, comportamentais e de concentração que afetam o aluno autista com a intenção de alcançá-lo com sua metodologia e mediar a inclusão.

<b>Quadro 8 – Ações</b>	
<b>Categorias e subcategorias de Análise</b>	<b>Metodologia</b>
Conhece e utiliza Recursos, estratégias e metodologias específicas às necessidades do autista	Priscila, Arlete, Ângela,
Não conhece e/ou não utiliza	Patrícia, Paula, Ana,

Recursos, estratégias e metodologias específicas às necessidades do autista	
---	--

Elaborado pela pesquisadora

Na primeira subcategoria estão Priscila, Arlete e Ângela, que expressaram argumentos que simbolizam uma tentativa de trabalhar alguns aspectos próprios do autismo que muitas vezes acabam por dificultar sua inclusão, quando questionadas sobre a forma como desenvolvem sua estratégia de trabalho com o aluno autista, as respostas das docentes deste primeiro grupo foram:

Então, eu preparam as atividades antes de acordo com o que vou trabalhar na sala, geralmente sou eu quem aplica e às vezes à estagiária, tento montar rotinas para ele, mas é bem difícil seguir quando estou sozinha, quando a estagiária está com ele, ele até consegue acompanhar as atividades dos outros, mas porque precisa de alguém que fique o tempo todo chamando a atenção dele para a atividade. Ele quando estou sozinha algumas vezes não consigo fazer, mas ele faz a mesma atividade dos outros sempre quando possível. (Priscila)

Eu tento sempre alfabetizar pelo método fônico, fomos orientadas a fazer isso durante a capacitação, e sempre de forma bem visual, autistas respondem melhor aos métodos visuais. Tem casos que a criança nem fala, nem pega no lápis, e não consegue se concentrar aí eu trabalho mais alguns jogos que montamos durante o curso, tudo se dá pela rotina que estabelecemos, e tento sempre explorar mais o concreto, mas vou te confessar que é um trabalho difícil, as respostas do aluno com autismo demoram muito para vir e vou me frustrando. (Arlete)

Quando a criança é de um tipo de autismo que seja mais comprometedor eu nunca monto turmas grandes, se possível faço um a um porque são crianças que precisam de mais atenção, mais tempo de trabalho.

**Pesquisadora: E que tipo de atividades você trabalha?**

Eu faço aquilo da rotina que te falei, mostro pra ele todo dia o que ele vai ter que fazer, nem sempre ele está prestando atenção mas eu mostro, mas depende muito de como a criança é, a partir dessa rotina ele sabe o que vai fazer durante a aula. Tem umas que conseguem se concentrar mais e avançar mais, outros às vezes passam a impressão de que não vão avançar, mas algum resultado sempre é possível ver, ainda que demore.. (Ângela)

Todas as docentes realizaram ações com o objetivo de minimizar as principais dificuldades encontradas durante o trabalho com autistas, todas mencionam como uma de suas estratégias o estabelecimento de rotinas na educação da pessoa com TEA. Como já discutido anteriormente os autistas

necessitam de uma organização do seu dia que lhe seja de certa forma previsível, sem a disposição de uma rotina, os autistas tendem a se sentirem perdidos.

É interessante destacar que apesar de concordarem quanto a necessidade de uma organização das tarefas do dia a dia, a organização da rotina se dá de formas distintas, no caso da primeira resposta pertencente a Priscila, que é docente de classe comum a profissional destaca que procura estabelecer padrões rotineiros para a realização das atividades cotidianas com o aluno, no entanto, mostra muita dificuldade em seguir tais rotinas, principalmente quando ela não tem o apoio da profissional que a auxilia.<sup>10</sup>

Sobre a forma como deve ser organizada a rotina do trabalho com alunos autistas, ressalta-se que não se trata de um sistema inflexível e que nunca sofre alterações, ao contrário essa rotina precisa ser alterada aos poucos, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar, como por exemplo, a inserção de uma comida diferente, um passeio, essas mudanças necessitam ser sutis para que o aluno autista perceba que alterações na rotina também são agradáveis, e assim aprendam a lidar com fatos imprevisíveis do cotidiano, além disso, a forma de programá-la deve seguir alguns critérios:

A programação da rotina é desenvolvida de acordo com a idade de desenvolvimento e cronológica do sujeito. Assim, como para uma criança pequena o período de atenção é mais curto e a necessidade de movimento é maior, para uma criança na idade escolar conseguir ficar atenta em atividades por períodos de uma hora pode ser um objetivo facilmente alcançado. (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 266 *apud* AFONSO, 2014, p. 90).

Neste caso, as rotinas precisam levar em consideração uma importante característica das pessoas com TEA, que é a dificuldade de concentração mencionada por Arlete e Ângela. A dificuldade de concentração do autista é um dos maiores desafios impostos ao docente quanto, uma vez que não havendo atenção e concentração suficiente, dificilmente se consegue terminar alguma atividade proposta, o que acaba muitas vezes frustrando o docente, como apontado por Arlete.

---

<sup>10</sup> É importante destacar aqui que quando as docentes mencionam o acompanhante do aluno autista, ou a auxiliar, se tratam aqui de estagiárias que cursam do primeiro ao sexto período do curso de Licenciatura em Pedagogia, que não possuem formação específica para o atendimento do aluno com TEA.

Cunha (2009) lembra que por menor que seja a duração do tempo em que se obtém a concentração do autista, não se deve compreender que ela não existe, é essencial que o educador mantenha-se constantemente atento as situações de aprendizagem que são criadas espontaneamente, e aproveitar os breves momentos em que se consegue a concentração do aluno.

A concentração para atividades pedagógicas é muito pequena. Mas ainda que seja exíguo o momento que a criança permanece concentrada, ele deve ser repetido dia após dia, de maneira lúdica e agradável, para não haver enfado e irritabilidade. Ela precisa receber uma educação individualizada, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado de outros. (CUNHA, 2009, p. 60)

Como relatado acima a educação do autista é um processo contínuo, construído no cotidiano, portanto, apesar dos argumentos das docentes a respeito da angústia e frustração pela demora nos resultados do trabalho com o TEA, o perfil do educador para atuar com o autista demanda, neste caso, de persistência para continuar empenhando esforços para ensinar os alunos.

Com relação as coordenadoras, sobre as ações que realizam para auxiliar na educação do autista, Ihes foi questionado sobre como sua atuação ajudam as docentes de sala a regular a mediar o processo de inclusão do aluno com TEA.

Eu procuro ser sempre solícita com as minhas professoras, se me perguntam algo que não sei busco me informar, também indico vários materiais e cursos online, que já ouvi falar que são bons para que elas se orientem sobre o assunto, acho que ajudo bastante dentro do que posso, porque também não sei sobre o assunto. (Carolina)

Não sei se ajudo muito, na maioria das vezes elas que estão na sala e tem que lidar com as dificuldades sabem muito mais que eu que estou fora. Mas na medida do possível quando elas me pedem ajuda eu procuro me informar, pesquisar uma saída, o pouco que aprendo nos cursos eu passo pra elas e assim a gente vai trocando o que sabe pra poder ajudar todo mundo. (Cecília)

Acho que o papel da coordenadora é dar o apoio para que o professor ensine a criança, tudo o que eu sei sobre o assunto eu ajudo e também repasso todo o conteúdo dos cursos da prefeitura. Além disso quando sei que a professora está esgotada eu fico na sala para que ela consiga dar uma respirada, tento sempre dar uma passada nas salas e ver se alguém precisa de alguma coisa, mas é difícil porque tenho que fazer meu trabalho com os documentos da coordenação também.  
(Clara)

Sobre a assistência didático pedagógica que precisa ser oferecida aos professores, Franco (2002); Bruno, Almeida e Christov (2000) afirmam que cabe ao

coordenador pedagógico elaborar junto aos docentes projetos individuais de atendimento a todos os alunos, estudar com os educadores, registrar suas queixas sobre suas dificuldades em sala, e refletir em conjunto sobre como superá-las, indicar-lhes leituras, e abrir espaços de discussões e reflexões sobre o assunto. Essas incumbências precisam acontecer a partir da confiança mútua que permita uma superação nos aspectos que precisam ser melhorados, visando o aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Sob esse ponto de vista comprehende-se que a maioria das coordenadoras apesar de demonstrarem empenho em auxiliar as docentes, não conseguem desempenhar plenamente seu papel porque como afirmam, não possuem conhecimento suficiente sobre o assunto para fornecerem apoio às professoras, o que percebe é que todas as coordenadoras tendem a retransmitir o material que lhes foram entregues nos cursos, muitas vezes sem nem conhecer o conteúdo.

Neste momento é preciso uma reflexão sobre as ações do professor coordenador na escola, Clara indica que troca de posição com as docentes que estão “esgotadas” mas que isso não pode ser sempre, pois ela deve voltar para seu “trabalho com os documentos da coordenação”, aqui há uma distorção na função da coordenação, apesar de não se ter informações suficientes sobre o conteúdo desses documentos, é necessário ressaltar que o professor coordenador está no ambiente escolar para apoiar o docente antes de qualquer coisa.

Ainda quanto ao olhar do professor coordenador, desta vez sobre a inclusão escolar do autista, lhe foi questionado como pensavam ser o maior desafio na inclusão do aluno autista.

Acho que é a falta de formação, até pouco tempo ninguém falava em autismo então a maioria das professoras são mais antigas e não tem muita formação nessa área, a secretaria e a coordenação estão empenhadas em ajudar mas também temos nossas limitações quanto ao entendimento do assunto. (Carolina)

Nesse momento acho que o desafio é o de definir de verdade o que é essa inclusão? Acho que todos estão perdidos, por isso ninguém entende o que é a inclusão e ninguém entende o que é o autismo. Para te dizer a verdade não sei falar com propriedade sobre isso mas, não tenho certeza que o autista consiga ficar na escola. Já vi casos muito difíceis e poucos de sucesso, acho que depende muito também do tipo do autismo mas é difícil demais trabalhar com essa criança. (Cecília)

Quando me coloco no lugar delas vejo que as salas estão muito cheias, não dá pra alfabetizar e ajudar uma criança deficiente ao mesmo tempo, aí a inclusão aconteceu e ninguém pensou nesse detalhe. (Clara)

Quanto aos desafios apontados pelas coordenadoras, dentre eles é possível destacar a questão do despreparo apontado por duas das três entrevistadas, Carolina atribui este fato a falta de formação que em outros momentos dessa discussão já foi indicada como um dos aspectos de maior dificuldade em quanto a inclusão do autista, já Cecília aponta como um destes obstáculos os fortes paradigmas que permeiam a inclusão, dentre os quais a falta de compreensão sobre o “o que é a inclusão”, para então buscar mecanismos para efetivá-la.

Possivelmente essa dificuldade em compreender os objetivos da inclusão possa ter relação com o fato de que historicamente a escola caracteriza-se como um espaço destinado a ensinar aqueles com possibilidade de futuramente aplicar ao trabalho o conhecimento adquirido, e produzir ganhos para a sociedade, neste sentido a educação inclusiva:

É uma modalidade de educação que desafia educadores, pais, alunos com deficiências e demais profissionais ligados à educação. Ela desafia a escola a ensinar a todos, adequando-se diante das necessidades de seu alunado, de forma que não só favoreça a permanência destes, mas colabora efetivamente para que a aprendizagem se efetive com qualidade, num ambiente escolar regular onde não há diferenças. (MENDONÇA, 2013, p. 5)

Nesse sentido, comprehende-se as inseguranças e desafios relatados pelas coordenadoras, a inclusão escolar apesar de estar há vários anos travando uma batalha com o tradicionalismo daqueles que ainda oferecem resistência a este movimento, impõe principalmente a equipe escolar o desafio de ter que realizar as adaptações necessárias para atender da melhor forma seus alunos, assim há necessidade do professor rever todas suas concepções e conceitos, além de buscar conhecimentos que lhe permita ampliar sua metodologia para alcançar todos os alunos.

Clara menciona as salas extremamente cheias, que acabam por oferecer ainda mais entraves ao trabalho docente, já que além das alunos regulares que possuem seus déficits de aprendizagem, o professor precisa ensinar os alunos deficientes em suas especificidades.

Alerta ainda para outro aspecto ao se referir a “*inclusão aconteceu e ninguém pensou nesse detalhe*”, a questão das políticas públicas que garantem o acesso a escola regular, apesar de representarem uma conquista sem precedentes do direito a educação na escola comum, ainda carecem de recursos que viabilizem e garantam que essa educação seja de qualidade.

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. (BRASIL, 2005, p. 8)

Ainda sobre o maior desafio ao trabalhar com aluno autista expõem:

Eu tenho muita dificuldade em compreender a forma como ele aprende... ahhhhh e sem dúvida também não sei como lidar com ele. (Patrícia)

Vou te falar a verdade eu acho tudo muito difícil, nunca vi nada assim é angustiante porque ele chora e ri ao mesmo tempo e eu nunca sei o que ele quer. Não sei o que a mãe espera colocando ele na escola, e não sei se ele vai avançar algum dia. (Paula)

Acho que além da falta de concentração dele é a falta de instrução sobre o que fazer com ele, além de alguém para acompanhar ele o tempo todo, como eu falei aquela hora tenho que me desdobrar(...) a gente não tem formação nem condições de ensinar uma criança assim. (Priscila)

Compreende-se que as professoras da sala regular sentem-se despreparadas, desamparadas e consequentemente inseguras para lidar com a criança com TEA, essa compreensão torna-se possível principalmente considerando que todas apontam não saberem como trabalhar com esses alunos.

Patrícia, argumenta que possui dificuldades em compreender a forma como o aluno autista aprende, e assim como a Paula também afirma não saber trabalhar com o aluno, neste caso, é preciso considerar os aspectos de comunicação e comportamento que são atingidos pelo autismo, a criança com TEA pode apresentar movimentos estereotipados e repetitivos, como o balançar de mãos que confundem o professor, o docente não consegue identificar o comportamento como uma resposta positiva ou negativa.

Em relação a aprendizagem, é importante aqui destacar a importância que deve-se atribuir a linguagem para que se efetive a aprendizagem, mesmo nos casos de autismo mais clássico, onde pode não ter a presença de comunicação por meio da fala, deve-se estabelecer um meio de comunicação alternativo com a criança, uma vez que:

É pela linguagem que o aluno com autismo, em seu processo de aprendizagem, sofrerá transformações em seu campo de atenção,

aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como a construir ferramentas internas para integrar estas informações. Pela linguagem, também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por uma ação mecânica de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo de desenvolvimento da imaginação, ação essa, em geral tão comprometida em pessoas com a síndrome. (ORRÚ, 2012, p. 111)

Assim os aspectos comunicacionais das pessoas com autismo, é também um dos pontos fundamentais para sua aprendizagem e precisa receber a atenção docente, assim como os cursos de formação precisam preparar os profissionais para que consigam aperfeiçoar com o aluno autista este aspecto, a fim de que os demais processos cognitivos que dependem da linguagem consigam se desenvolver.

A respeito da linguagem outra docente, desta vez da educação especial mostra mais um aspecto essencial que é o da comunicação alternativa que tenta desenvolver com o aluno, a comunicação por troca de figuras, que oferece ao aluno autista tanto um apoio visual concreto tão importante para pessoas autistas, e também uma forma de permitir que o aluno se comunique, compreendendo e permitindo que memória, atenção, percepção e imaginação se aperfeiçoem.

Acho que isso que eu disse, não sei se estou trabalhando certo porque o tempo de resposta é muito longo, então demora até descobrir se a estratégia é boa ou não e isso dificulta muito qualquer tipo de intervenção, não temos muitas oportunidades de trocas com as professoras deles, então não sabemos se tem surtido resultados mas mesmo assim tenho tentado trabalhar a troca de imagens com ele, pra descobrir uma forma de me comunicar, acho que tudo parte da comunicação mas é muito difícil, os resultados são demorados. (Arlete)

Sinto falta de uma resposta da família, da professora da sala e das pessoas que atendem ele fora da escola, a psicóloga nunca veio me orientar a nada ou então vir ver se estou fazendo certo. Então parece que estou sozinha. (Ângela)

Ahhh (...) A maior dificuldade é porque não é um aluno que possa ser ensinado com os conteúdos de escola e a família espera isso da escola, acho que perco muito tempo tentando ensinar algo que ele nunca vai aprender.

**Pesquisadora: Acha que ele não pode aprender os conteúdos escolares?**

(aumentou o tom de voz) Acho que não! Ele precisava aprender a se virar porque não vai ter família para sempre e ninguém liga para isso e também socializar. (Ana)

No caso da educação especial no município as professoras do AEE tem a função de orientar as professoras da sala regular a elaborarem sua proposta de trabalho com o aluno autista, e também de realizar o atendimento no contra turno

com todos os alunos deficientes, neste sentido as respostas das professoras trouxeram diferentes aspectos sobre alguns entraves do trabalho com o aluno autista.

Arlete fala que além da estratégia de intervenção com a comunicação com o aluno, a importante questão da necessidade de uma troca de saberes e experiências com as professoras da sala regular e também com a família da criança, assim é preciso expressar a importância dessa articulação entre os diferentes segmentos escolares, no caso dessa parceria entre os professores especializados e da sala comum faz-se necessário que exista um momento de sua carga horária de trabalho, onde haja um espaço para debates e troca de saberes, não há como construir uma metodologia que alcance o aluno autista, se ambos os trabalhos não se complementarem, e não se complementarão sem essa articulação. (CUNHA, 2009).

Ângela também concorda com esse aspecto, e ainda acrescenta a importância da interação entre os profissionais que realizam qualquer atendimento com a criança além dos muros da escola, e mais uma vez como mencionado as professoras relatam que acabam por se sentir sozinhas quando não há respaldo e uma comunicação com todos os agentes envolvidos no processo de inclusão, além disso outro agente dessa inclusão mencionado por Ângela e Ana, é a família que também tem um papel essencial já que:

A parceria da escola com os pais é de fundamental importância para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Eles deverão ser incentivados a participar de reuniões, dando sugestões para a melhoria da qualidade do ensino de seus filhos e devem ser orientados a acompanhar as atividades que deverão ser realizadas em casa, pois delas também dependem o sucesso da aprendizagem na escola. (MENDONÇA, 2013, p. 13)

A escola tem evoluído em seu relacionamento com a família do aluno, contudo há ainda várias lacunas e falhas principalmente na questão da parceria entre esses sujeitos, como relatado por Ângela, não há um espaço para que aconteça uma devolutiva do que se é trabalhado com o aluno, neste sentido, a escola precisa ainda se aproximar da família mostrando a importância dos saberes sobre a criança que o seio familiar possui, e ao qual muitas vezes a escola acaba não tendo acesso, pois a educação de alunos autistas na escola regular depende dos três principais agentes envolvidos, o docente da sala regular, o professor do atendimento especializado e a família.

Esses três agentes educacionais (o professor da sala de aula, o professor da Educação Especial e os pais ou responsáveis dos aprendizes) apresentam funções diferenciadas quanto ao ensino e à aprendizagem do estudante com necessidades educativas especiais. (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 372)

Por sua vez, Ana acaba por expor uma visão mais cética quanto à aprendizagem do aluno autista, além de alegar que os únicos conteúdos que devem ser ensinados a estes alunos são os que dizem respeito as atividades básicas da vida diária, onde o aluno aprende tarefas que o auxiliem a ser cada vez mais independente e conquistar a autonomia.

É preciso neste momento observar que apesar de ser um dos principais objetivos do trabalho com o aluno autista, a autonomia não é o único aspecto da educação do autista, é preciso que a escola não seja para o deficiente apenas um espaço de socializar, o currículo escolar tem potencial para além disso, e, o enfoque inclusivo objetiva alcançar além de socializar, (MANTOAN, 2006) o aluno autista tem o direito de participar de atividades que lhe permitam explorar ao máximo seu potencial cognitivo.

Sobre o aspecto da socialização é importante acentuar que “a escola, como o segundo espaço de socialização de uma criança, tem um papel fundamental na determinação do lugar que a mesma passará a ocupar junto à família e, por consequência, no seu processo de desenvolvimento”. (BRASIL, 2005, p. 28) e apesar de essencial para o desenvolvimento dos aspectos sociais tão comprometidos nas pessoas autistas, essa socialização não descarta a necessidade de que o aluno aproprie-se segundo suas possibilidades da aprendizagem formal também oferecida na escola.

Portanto faz-se necessário retomar a questão da formação docente, quando se assume uma posição que percebe que a escola, rico ambiente de socialização não pode permitir que essa sua característica seja sua única função na vida do aluno autista, portanto.

Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. O art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: “[...] professores capacitados e especializados, conforme

previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001, p.77).

É preciso garantir uma educação comprometida de fato com a inclusão, e que se insira na perspectiva de assegurar o direito à educação dos autistas independentemente de suas características, e que essa educação não seja apenas a garantia de acesso, que deposita o aluno na escola para apenas socializar, mas principalmente que assegure a permanência desta criança na escola regular. Com esse olhar que surge então a última questão, como deve ser realizado o trabalho com aluno autista para que sua inclusão se concretize.

Então agora você me pegou [...] eu não consigo dizer certinho o que deveria ser feito porque eu penso que cada aluno tem uma necessidade diferente, acontece que na sala eu não consigo fazer isso junto com os outros alunos, tinha que ter uma pessoa especializada pra trabalhar só com ele, eu li muito [...] que tem que ter adaptações de materiais e até das aulas mas é como eu disse não é sempre que dá pra sentar e trabalhar com ele, (*aumentou o tom de voz e gesticulou enumerando as ações com os dedos das mãos*) não é sempre que ele quer, a estagiária depende muito dos meus comandos, a secretaria meio que despeja a criança na escola e não quer nem saber. No mínimo esse menino precisava de um atendimento com a fono, com a psico, só a escola não está dando conta nem de fazer o trabalho dela de ensinar, que dirá atender essas crianças deficientes, e piorou quando tem autismo que tudo é mais difícil. (Patrícia)

Eu não consigo ver crianças como o K sendo incluídos, não entendo muito os autistas mas a meu ver pra acontecer a inclusão o aluno tem que participar de tudo na escola, tem que fazer igual aos outros. Como uma criança que não fala? Não brinca e não consegue fazer nada de atividade pode participar? Posso ser vista como ultrapassada, estou para aposentar e tudo, mas no mínimo precisaria de alguém que entende muito do assunto estar com ele todos os dias o tempo todo ajudando em tudo e fazendo com que ele participe de tudo. Se não vai ser sempre isso de pegar na mão e fazer ele escrever algo que não tem sentido pra ele. (Paula)

Eu não posso falar com propriedade sobre todos os autistas, mas no caso do G sinto que falta alguém que ajude ele a se concentrar mais e também a se aproximar das outras crianças, ele fica sempre sozinho e isolado, não vejo isso como sendo inclusão. (Priscila)

Eu entendo que para se incluir qualquer aluno precisa do envolvimento de todo mundo, não dá pra esperar que só de ficar com os outros uma criança como o autista consiga se desenvolver sozinha. E também acho que precisa de investimento em recursos e em capacitações para todos os professores, além de um apoio maior da equipe gestora. (Arlete)

Acho que precisa de ter essa ajuda, todo mundo fazendo a mesma coisa sabe? Começar a falar um com o outro, o professor falar o que acontece na sala, o psicólogo vir saber o que acontece na escola e todo mundo trabalhando pelo mesmo objetivo. (Ângela)

Se forem autistas como o K precisava ser algo que ensinasse ele a viver com outras pessoas, a se vestir sozinho, mostrar o que quer comer e etc. (Ana)

Acredito que existe a necessidade de uma readequação da escola toda, de todos os funcionários, para que o aluno se sinta acolhido. Além disso a questão da formação também, eu sinto os professores muito perdidos para tentar trabalhar com o autista. (Carolina)

Nos casos que vi que deram certo, a maior parte do trabalho foi realizado no Sape, mas isso custou muito tempo, e vários alunos precisaram deixar de ser atendidos para que a professora do Sape ficasse só com o autista e vista nossa demanda de alunos que precisam do Sape fica inviável demais nesse momento, a não ser que tivesse mais professoras. Enfim, nesse momento eu entendo que precisa de gente que saiba lidar com a criança, que saiba como trabalhar. (Cecília)

Ah.... um aluno autista precisa antes de qualquer coisa de alguém com ele, aqui temos alunos que até se machucam se ficarem sozinhos. Então pra criança avançar precisa de uma professora que ajude só ele, pegar na mão dele para fazer a atividade, para dar o lanche e etc, igual as estagiárias fazem.

**Pesquisadora: Você acha que as estagiárias já cumprem esse papel então?**

Cumprem o papel de cuidar da criança, mas elas não sabem o que fazer também coitadas. Vira uma bola de neve, todo mundo está perdido. Na parte pedagógica elas não podem fazer muito por esses alunos.

**Pesquisadora: Essa pessoa que você fala então seria alguém especializado?**

Isso! Exatamente, precisa ser uma pessoa mas não qualquer um, tem que ser alguém especializado nisso alguém que saiba o que fazer. No mínimo as professoras do Sape por exemplo. (Clara)

Após vários questionamentos chegou-se à importante indagação, sobre como deve ser o trabalho com a pessoa com TEA para que sua inclusão aconteça, neste sentido a maioria das respostas é marcada por elementos que indicam dúvida, não somente quanto as estratégias para se efetivar a inclusão, mas principalmente sobre o que é essa inclusão. Para Paula por exemplo, é possível perceber uma tentativa em uniformizar o autista com os demais alunos, principalmente quando ela se refere ao aluno autista “*ter que fazer igual aos outros*” essa é uma importante e perigosa visão sobre a inclusão, uma vez que acreditando que o aluno deficiente deve igualar-se aos demais, se estará rompendo todos os princípios de uma ação inclusiva.

A educação a partir de uma perspectiva inclusiva não pode considerar que para participar da escola o aluno precisa estar apto a integrar um sistema homogêneo, na verdade o que deve acontecer é que tudo precisa ser viabilizado ao

TEA, todas as oportunidades oferecidas aos demais alunos precisam se estender ao autista, entretanto, deve-se considerar o seu potencial para explorar mais determinadas atividades do que outras, por isso é indispensável que se realize um plano de trabalho, tendo claramente quais os objetivos se pretende alcançar.

Além da necessidade de que lhe tenham sido ofertadas todas as possibilidades que foram oferecidas aos outros alunos, é essencial que se tenha consciência das limitações da síndrome, e que, neste caso, não sejam percebidas como impedimentos mas que esteja bem claro, que nesse momento entra o papel de mediador do professor, pois não basta disponibilizar os recursos para a inclusão se não lhe forem oferecidas condições para que consiga desfrutar desses recursos, assim para Glat e Nogueira (2002, p. 26):

Vale enfatizar 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 necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização no 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 atendendo às suas necessidades

A respeito dessa reorganização no sistema educacional, outro aspecto indicado como necessário é a expansão do atendimento educacional especializado e que este se estenda em forma de apoio dentro da sala de aula regular, nesse sentido Patrícia indica que como tem ocorrido no município onde disponibilizam uma estagiária que se configura como uma cuidadora para garantir que o aluno não se machuque, isso, é insuficiente para suprir as necessidades pedagógicas, como já apontado anteriormente, o aluno não está na escola apenas para socializar, embora este seja um aspecto importante de sua inclusão, mas não é o único e nem o mais importante.

Ainda sobre esse suporte especializado, Arlete indica a falta de articulação entre os envolvidos na inclusão do autista, que é um dos obstáculos a inclusão, esse vínculo é essencial para que se promova condições de participação e troca de conhecimentos em prol da educação do aluno, para ressaltar a importância dessa articulação, Cecília argumenta que o fato que os casos de sucesso que presenciou de inclusão do autista, deram-se principalmente pelo trabalho do atendimento especializado.

Ana por sua vez destacou a relevância da inserção de exercícios que privilegiem aspectos das atividades básicas da vida diária, como vestir-se, alimentar-se entre outros na educação do autista, este é um aspecto importante que não deve ser desconsiderado e de fato necessita fazer parte do planejamento educacional do autista, visando promover maior autonomia desta criança, contudo é preciso estar atento para não acontecer como no caso dos docentes que tendem a acreditar que a única função da escola para pessoas com TEA é socializar, o espaço escolar tem muito mais a oferecer e o aluno tem direito ao acesso a todos os recursos disponíveis como mencionado anteriormente.

O último aspecto mencionado pelas profissionais, e que é de extrema importância a ser analisado é a questão do desconhecimento sobre as principais características da pessoa autista. Quase todas as entrevistadas mencionaram algum aspecto que apontam não compreender o aluno com TEA, ou não saber como lidar ou o que fazer com a criança, para Vasques e Baptista (2009, p. 153), os alunos com autismo “[...] têm sido identificados como aqueles que impõem grandes desafios aos processos inclusivos, visto que suas características são muito variáveis e de difícil gestão no âmbito do grupo.”.

Apesar dessa dificuldade em compreender o universo autista, as matrículas desses alunos não irão cessar, e seu direito a uma educação de qualidade também não, portanto, é preciso que o docente aperfeiçoe e amplie seus conhecimentos e sua percepção para compreender que a pessoa autista possui algumas dificuldades e particularidades, contudo não se deve desprezar seu potencial, uma vez que:

a falta de informação pode trazer os conceitos pré-concebidos de que a criança com autismo não consegue aprender, pois “vive em seu próprio mundo”. Diante deste conceito a priori, o professor pode acreditar que não haja estratégia que facilite o aprendizado deste aluno. (AFONSO, 2014, p.16)

Portanto, essa falta de conhecimento e de informações sobre o autismo pode até mesmo impor obstáculos a inclusão, como mencionado por Afonso (2014) uma visão distorcida e muitas vezes baseada em mitos sobre o autismo pode levar o docente a acreditar que o aluno não possui potencial a ser desenvolvido, atitude essa que o condena a não passar de mero coadjuvante de sua inclusão.

Diante dessa preocupação surge então o papel da formação para a educação inclusiva, ainda que um curso de educação continuada não consiga responder à

todos os questionamentos e receios dos docentes, como observado nessa pesquisa, as dificuldades apresentadas pelos professores em relação a inclusão do autista perpassam os limites da formação, mas a elaboração de uma formação nesse sentido serve principalmente ao propósito de articular a teoria com a prática.

Além disso, é preciso que o professor se conscientize de que essa formação acontece constantemente no dia a dia, a riqueza do conhecimento sobre o autismo não está somente na modalidade de cursos, a troca de experiências com os demais docentes que participam da educação do aluno e principalmente com a família promove também essa formação continuada, o objetivo desta formação não é extinguir todas as dificuldades que o professor possui para ensinar o aluno, mas para que lhe ofereça condições de ser crítico o suficiente para que saiba onde buscar o suporte que necessita, quando surgirem os obstáculos no cotidiano.

Desse modo, por meio dessa investigação foi possível concluir que pesquisar sobre educação inclusiva é um grande desafio, o pesquisador tende a lidar com relatos de práticas que não corroboram nem com a legislação, tão pouco com as reais necessidades educativas de um aluno com Transtornos do Espectro Autista, entretanto ao mesmo tempo as condições de trabalho oferecidas ao docente, cercadas de classes lotadas por alunos de uma diversidade muita grande, falta de materiais e recursos pedagógicos, falta de um trabalho em parceria com o atendimento especializado que muito poderia auxiliar, a falta de uma coordenação pedagógica que desempenhe um papel de mediadora entre os diferentes segmentos da escola, e que oriente o professor, e principalmente a falta de uma formação sólida que lhe permita ter condições de exercer seu trabalho com confiança e que frente a novos desafios saiba onde buscar recursos para superá-los.

Sobre este aspecto, a formação é o ponto de maior fragilidade conforme visto acima, as docentes argumentam que sua insegurança principalmente quanto ao trabalho com o autista deve-se principalmente a sua formação e, como consequência o desconhecimento sobre o autismo de forma mais ampla.

A formação continuada deveria suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, contudo, não se pode e não se deve depositar todas as carências de um sistema educacional e de um contexto social nesta formação, e nem desprezar o fato de que essa última, faz parte de um processo contínuo e ininterrupto que ocorre no cotidiano do trabalho docente, assim o professor precisa estar consciente de que

apesar do dever dos estabelecimentos e sistemas de ensino em lhes oferecer essa possibilidade de ampliação teórica e prática, essa iniciativa também pode e precisa partir do próprio educador, além disso, é preciso que toda a construção teórica que o professor adquirir se transforme em ações de qualidade, só assim se aproximará da construção de uma prática que permita que o aluno autista tenha todas as possibilidades que os demais alunos, caminhando assim de fato para efetivação de uma educação realmente inclusiva.

## **8.PROPOSTA DE MEDIAÇÃO – ALGUNS INDICADORES PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM ENFOQUE NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA**

A educação do aluno autista na escola regular é um grande desafio ao Sistema educacional brasileiro que ainda possui fortes raízes segregadoras, além de uma forte tendência a rejeitar tudo o que lhe é diferente, esse sistema na verdade reflete uma sociedade excludente que apesar de estar caminhando a passos bem lentos para aprender a respeitar e usufruir da riqueza da diversidade, ainda necessita de muitos impulsos para que um dia a necessidade da inclusão se acabe de vez, já que só existe a necessidade da inclusão por conta da exclusão.

Uma forma de impulsionar essa transformação social para que se reflita na escola e vice-versa, pode ser representada pelas Políticas Públicas que estão voltadas para a educação inclusiva, estas buscam legitimar os direitos de todos os que são excluídos por alguma de suas condições, como é o caso do aluno autista.

No caso do município pesquisado as garantias legais dos alunos autistas tem-se efetivado cada vez mais com o acesso as escolas regulares, permitindo-lhes partilhar da riqueza da convivência com os demais, e aprender nesse ambiente, expandindo a possibilidade de desenvolvimento da pessoa com TEA, contudo os procedimentos legais são apenas um dos muitos aspectos necessários para que esses alunos recebam a educação com a mesma qualidade que os demais.

Como foi levantado nessa pesquisa, existem muitas dificuldades encontradas no processo de inclusão do autista, a falta de um profissional especializado para colaborar com o trabalho do professor da sala regular, a falta de materiais próprios para estímulo da aprendizagem desse aluno, a dificuldade de articulação entre

escola e família, e o que mais foi apontado pelas professoras a falta de formação e conhecimento sobre o autismo e suas particularidades.

Por isso com base nas dificuldades encontradas durante a pesquisa de campo e também no estudo bibliográfico, e como retorno à Secretaria de Educação do município, será apresentada uma proposta de alguns indicadores que apontam os principais entraves que precisam ser considerados no momento da elaboração da formação continuada com foco na preparação docente para trabalhar com o aluno autista.

O principal objetivo desta proposta é minimizar os obstáculos identificados pelas docentes, contudo é válido ressaltar que a inclusão precisa transpor os limites da teoria, é necessário que o professor esteja disposto a aprender sobre o autismo e compreenda que se trata de uma deficiência complexa, com muitas variações para enxergar as possibilidades que vão além do diagnóstico do autismo, perceber que o aluno é uma pessoa como qualquer outra, que tem personalidade, medos, anseios e potencial, assimilar portanto que nem todo comportamento se deve necessariamente ao autismo.

Portanto durante a pesquisa pôde-se detectar que os maiores entraves que os professores possuem em relação ao aluno autista, estão ligados a dificuldade de comunicação, a compreensão do funcionamento cognitivo do autista e em lidar com os comportamentos típicos desses alunos.

Com relação a primeira dificuldade:

❖ Comunicação:

O prejuízo social mais evidente no autista depois do comportamento retraído, é a comunicação, uma intenção de formação continuada com enfoque no autismo precisa levar em consideração aspectos relacionados à linguagem, abrangendo:

➤ Comunicação com o aluno autista

- Neste caso é preciso que o curso reserve em sua grade uma parcela considerável de tempo para debruçar-se sobre a questão da linguagem e da comunicação com o aluno autista, que leve os professores a compreenderem que um número expressivo de casos de autismo severo não desenvolve a linguagem oral, justamente pela dificuldade em concentrar-se ao ambiente e interagir com as pessoas, neste caso

ocorre um distúrbio motor da fala, que se caracteriza pela dificuldade de programação e planejamento das sequências dos movimentos motores da fala, resultando em erros de produção dos sons (Hall, 2007) assim é necessário que se encontre mecanismos alternativos de interação comunicacional com o aluno.

➤ PECS e comunicações alternativas.

- É recomendado ainda que a proposta de formação ensine aos professores como trabalhar com os diferentes programas de comunicação alternativa, como a Comunicação por Troca de figuras (em inglês PECS), por ser tratar de uma estratégia fácil de ser assimilada pelos professores e demandar poucos recursos financeiros, é um dos sistemas de comunicação alternativa mais utilizados com o aluno autista.

❖ A segunda queixa docente é quanto à dificuldade em compreender o funcionamento cognitivo do autista, neste sentido alguns indicadores podem contribuir por meio da formação para que os professores aprendam a minimizar essas dificuldades:

- Percepção sensorial desordenada: o autista possui uma sensibilidade muito grande aos estímulos, sonoros e visuais, porém toda sua percepção sensorial é confusa e desordenada, é preciso orientar o educador para que tenha consciência deste aspecto e o leve em consideração durante a elaboração de sua proposta de ensino. É interessante ainda que o professor aprenda nesta formação a trabalhar com a memória visual do aluno que pode ser a grande aliada junto à sua aprendizagem.
- Concentração, atenção e memória: A dificuldade de concentração do autista pode estar na quantidade extremamente grande de informações e estímulos ao seu redor, durante essa formação o professor precisa assimilar conceitos sobre o funcionamento dos processos cognitivos para então conseguir compreender a forma como o aluno autista aprende, neste caso o docente perceberá que precisará indicar as tarefas começando pelas mais simples, e curtas até chegar às mais complexas.

- ❖ Comportamento: O terceiro aspecto mais mencionado pelas docentes diz respeito aos comportamentos dos alunos autistas, muitas vezes indicadores de algum desejo ou incômodo do aluno e que acabam passando despercebidos e incompreendidos diante dos educadores que desconhecem informações sobre esse assunto, que precisa ser trabalhado nessa proposta de formação.
  - Estereotipias: referem-se à tendência em repetir certos padrões motores, como um balançar de mãos, ou repetir uma rotina constantemente como organizar e reorganizar um bloco de peças, informações sobre estereotipias necessitam estar presentes ao se pensar em uma formação, uma vez que o professor precisa compreender que existem certos gatilhos que desencadeiam esses comportamentos que geralmente são causados por uma alteração sensorial, ou com a quebra de uma rotina, tendo conhecimento dessas informações o professor pode compreender melhor o funcionamento do comportamento de seu aluno.
  - Hiperatividade: No caso de alguns autistas a presença de hiperatividade pode ser notada muitas vezes por conta da agitação física e tendência às estereotipias, assim muitas vezes o professor como relatado durante a pesquisa, não sabe como agir, não entende que precisa encontrar o motivo que estimula essa agitação para compreender o aluno, nesse sentido a formação oferecida pela Secretaria de Educação deve levar esse aspecto em consideração para montar suas futuras capacitações.
  - Agressividade e irritabilidade: A hipersensibilidade sensorial pode ser um dos fatores que impulsionam a agressividade, em determinadas situações autistas que não toleram sensação de aperto, frio ou calor; que não gostam de barulho, determinados gostos, texturas, tendem a ter reações agressivas por não saberem como se expressar, neste tipo de situação o professor precisa compreender que inicialmente deve-se tentar identificar e afastar o gatilho do comportamento para acalmar a criança.

Existem muitos outros aspectos que necessitam ser considerados durante a elaboração da proposta de formação oferecida aos docentes para trabalharem com autistas, porém o que se buscou aqui foi atender às necessidades emergenciais apresentadas pelas profissionais que participaram da pesquisa, contudo há um

último indicador que precisa receber destaque nessa formação, esse indicador diz respeito à uma abordagem reflexiva sobre o processo de inclusão em si.

Conforme observado nessa pesquisa, existem profissionais que resistem à inclusão escolar por não concordarem com a forma como tem sido realizada, e existem alguns que demonstram-se totalmente contrários por desconhecimento e questões que envolvem falta de alteridade, preconceito e tradicionalismo, de qualquer forma o professor precisa compreender que se trata de uma realidade, e que essa realidade precisa de ações de qualidade, que devem partir do educador.

Cabe ao município uma reflexão sobre as necessidades manifestadas pelas docentes e também a respeito dos indicadores apontados como essenciais para construção de uma formação que possa ser um suporte inicial para o educador construir sua proposta de ensino, sabe-se que nem todos os desafios da inclusão podem ser sanados apenas por meio da formação profissional, mas como mencionado acima, apresentar o professor ao autismo de uma forma mais aprofundada e específica quanto à realidade expressada pelas entrevistadas para que não se torne mais um curso superficial que pouco contribui ao trabalho docente e à efetivação da inclusão do aluno autista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões a respeito da inclusão escolar de alunos autistas ou com quaisquer outras condições que possam de alguma forma interferir no processo de aprendizagem desses alunos, têm se tornado cada vez mais frequentes seja no âmbito das Políticas Públicas, dos debates acadêmicos, do cotidiano escolar e da sociedade em geral. Tais discussões são essenciais para que a pessoa autista seja percebida cada vez mais como um cidadão detentor de direitos e deveres como qualquer outro, além disso, essas discussões são necessárias para contrapor algumas concepções errôneas acerca do autismo que acabam por gerar atitudes preconceituosas e excludentes.

Porém por mais significativas que sejam tais discussões, não são suficientes para que o aluno autista não seja vítima de um processo educacional falho, neste caso ainda que a edição de documentos legais e a existência de Políticas Públicas garantam que a criança com TEA tenha direito a acessar e permanecer na escola regular o que se percebe no cotidiano dos estabelecimentos de ensino e principalmente através do que foi relatado na pesquisa, é que o aluno autista torna-se alguém apático ao processo que o inclui, vítima de uma educação originada por profissionais despreparados, que por sua vez também são vítimas desse processo que não os prepara, nem promove espaços para que hajam debates sobre o assunto, o que acaba por tornar o aluno autista alguém excluído dentro de um sistema que deveria ser inclusivo.

De fato o distanciamento do que é proposto pelas disposições legais e a realidade vivenciada em sala de aula é um dos maiores obstáculos para que essa inclusão se efetive, não há como incluir alguém em uma proposta que não leva em consideração suas necessidades específicas, o aluno autista é alguém que demanda atenção sobre suas particularidades, há um espectro de variações sobre as formas de manifestação do autismo como foi relatado no levantamento teórico desta pesquisa, e não se pode pensar em um processo inclusivo que tente encaixar o aluno autista à padrões convencionais esperando que ele adapte-se sozinho, quando dentro de um mesmo Transtorno há tantas variações.

Contudo, se houver um aprofundamento sobre a síndrome e uma investigação a respeito da realidade do que acontece com o aluno autista em uma escola que despreza suas características, serão elencados diversos aspectos que

podem ser revistos e assim evitar que o aluno seja suprimido por esse processo que deveria incluí-lo.

Para isso não se pode desconsiderar que a inclusão escolar é um processo dinâmico e constante, não é algo imutável e estático, depende de preparação teórica dos docentes mas também depende de ações e essas ações demandam que todos os envolvidos reflitam profundamente sobre seus próprios conceitos e concepções.

Assim o principal objetivo desta pesquisa foi elencar quais os principais desafios encontrados pelo docente para incluir um aluno autista, além desses desafios também foram discutidas algumas possibilidades de trabalho apresentadas pelos próprios participantes, a partir desse objetivo a intenção foi produzir uma proposta de intervenção com base no maior obstáculo à inclusão apontado pelas participantes desta pesquisa: a falta de formação.

Não há como omitir a importância do papel de uma formação que conte cole diferentes aspectos sobre o autismo, e sobretudo neste caso que possua a perspectiva da inclusão, para isso, tal formação não pode desprezar discussões que abordem as variações do espectro autista, a metodologia docente numa abordagem diversificada, a gestão escolar, a construção de um currículo dinâmico e maleável que possa adaptar-se às diferentes necessidades dos alunos, e principalmente a estratégia de avaliação do aluno e de sua própria proposta metodológica, trata-se portanto de uma formação participativa onde o professor precisa também ser ouvido, não basta somente constar de um processo em que o ministrante aborda .

Entretanto o que foi apontado pelas participantes da pesquisa é que o processo de formação continuada do qual fazem parte se resume à transmissão teórica e a realização de leituras, que têm sua importância mas não resumem por si só todas as possibilidades que um curso poderia oferecer, e ainda há a questão da superficialidade desses cursos, em que não há continuidade da discussão sobre assuntos tão essenciais como a inclusão desse aluno autista.

Essa superficialidade acaba por refletir também nos quesitos recursos materiais, pois o trabalho com o aluno autista pode ser realizado através de recursos confeccionados com materiais de baixo custo e facilmente encontrados, contudo apenas uma docente demonstrou ter conhecimento a respeito desse assunto ao relatou que utiliza a comunicação por troca de figuras feita com recortes e figuras impressas.

Possivelmente em uma formação que contemplasse os diferentes aspectos do autismo o professor seria orientado a trabalhar antes de qualquer atividade o desenvolvimento da comunicação do aluno já que como indicado por diversos autores que foram abordados com relação à essa temática como Cunha (2009), Cavaco (2009), Bosa (2006) dentre outros, a comunicação é a chave para o progresso do autista, a partir dela se darão outros processos como a interação social tão essencial para assimilação de novos padrões de comportamento mais complexos do que o quadro de repetição que o autista está habituado e a linguagem (oral ou não), neste caso auxilia o desenvolvimento dos processos cognitivos que são fundamentais para aprendizagem do aluno.

Essas formações são essenciais ainda para que a partir do conhecimento específico sobre o autismo os professores consigam extinguir alguns mitos que acabam impondo limitações aos alunos como mencionado anteriormente, apesar do papel essencial das formações não há como deixar de mencionar a questão da perspectiva docente a respeito da inclusão em si. Através da análise e discussão dos dados foi possível compreender ainda sobre esses mitos que diversos professores ainda possuem um receio quanto à construção de uma escola inclusiva, no caso desta pesquisa dentre as nove entrevistadas duas demonstraram-se contrárias à inclusão.

É importante destacar que como discutindo na análise, as docentes indicaram que sua contrariedade à inclusão escolar deve-se à forma como esse processo tem ocorrido e não como impressões pessoais, alegando que de outra forma, com mais estrutura, apoio e formações ambas seriam a favor, porém mesmo com tais argumentos esses posicionamentos geram uma preocupação que merece destaque, já que reflete diretamente nas ações destes educadores e quem sobre as consequências são os alunos autistas.

A necessidade de uma ressignificação escolar é urgente, não basta a implementação de Políticas Públicas que garantam o acesso, sem as formações e o suporte para que o professor possa construir sua proposta pedagógica, e por sua vez não bastam as formações sem uma reflexão sobre as próprias ações que por tantas vezes estão pautadas na insegurança, e em impressões equivocadas sobre o aluno autista.

Pesquisar sobre o processo de educação inclusiva em um município ainda tão atrelado às propostas tradicionais, que teme tudo o que é diferente dos alunos habituais, e que ainda busca sempre algum outro espaço que não o da riqueza diversificada da sala de aula comum para colocar seus alunos deficientes, é um desafio muito grande, mas tratou-se de um processo enriquecedor principalmente pelo momento vivenciado pelo município onde houveram as transformações de salas especiais em salas multifuncionais.

As aflições e inseguranças relatadas pelas profissionais da pesquisa tendem a ser as mesmas de tantas outras educadoras que lidam com diferentes deficiências no cotidiano, e isso reflete as falhas de um sistema educacional marcado pela tendência à excluir todo aquele que é diferente aos padrões típicos, e que apesar de todos esses obstáculos tem caminhado para se libertar dessas tendências discriminatórias, as intenções inclusivas indicam o interesse em conhecer o outro, em se aproximar e desfrutar da riqueza da diversidade, então apesar do longo caminho a ser trilhado, da necessidade de formação e de revisão dos conceitos e ações, das lacunas a serem preenchidas a inclusão do autista pode tornar-se uma realidade desde que se exalte e tenha sempre o foco nas possibilidades do aluno, visando sempre seu desenvolvimento pleno.

Por fim a intenção deste trabalho foi identificar os principais entraves da inclusão do autista e a partir desta perspectiva realizar uma proposta de intervenção com foco na formação continuada, contudo por se tratar de um processo dinâmico de educação inclusiva que está em constante mutação com intenção de progresso, não houve como esgotar todos os temas que simbolizam desafios vivenciados no cotidiano de sala de aula pelo professor durante a inclusão do autista.

Portanto para futuras pesquisas seria interessante debruçar-se sobre os desdobramentos dessa formação continuada, apontada como o fator de maior urgência para que a inclusão se efetive, porém com o foco diretamente neste processo e não nos docentes para que se compreenda de que forma efetivamente colabora para que o aluno autista deixe de ser alvo de tanto mistério e receio que passem a lhe oportunizada as condições para que sua permanência na escola regular seja um fato.

## **REFERÊNCIAS**

AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do ciclo I do ensino fundamental: Ponto de vista do professor.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, São Paulo. Brasil.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos Mentais:** texto revisado. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos Mentais:** texto revisado. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977.

COELHO, A.M. AGUIAR, A.I. **Intervenção Psicoeducacional Integrada nas Perturbações do espectro do Autismo:** Um Manual para Pais e Professores. 2<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12764 de 12 de Dezembro de 2012. **Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)> Acesso em: 20/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 20, n. 3, p. 371-386, Sept. 2014.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. **School Inclusion:** Brazilian Educational Agents' Roles. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 35, n. 4, p. 1007-1023, dez.2015.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo:** intervenções psicoeducacionais. *Rev. Bras. Psiquiatr.* 2006. Disponível em <<https://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>> Acesso em 20 de maio e 2016

CAVACO, Nora. **O profissional e a educação especial:** uma abordagem sobre o autismo. Porto: Editorial Novembro, 2009.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. Autismo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

CAPELLINI, V. L. M. F., RODRIGUES, O. M. P. R., VALLE, T. G., MELCHIORI, L. B.; ZANATA, E. M., LEITE, L. P., & LEPRE, R. M. (2011). Perfil e avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em práticas educacionais inclusivas na modalidade a distância. *Práxis Educativa*, 6(1), 79-89

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

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** *Cad. Pesqui.* 2002, n.115, pp. 139-154. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>> Acesso em 20 maio 2015.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais:** contribuições ao professor do Ensino Regular. Paraná: Módulo, 2009.

FUMEGALLI, R. Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos? Ijuí.RS. 2012.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: *Revista Integração*. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002.

GRINKER, Richard. **Autismo:** Um mundo obscuro e conturbado. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 43-64. (Educação a Distância, 5).

Hall, P.K; Jordan, L.S.; Robin, D.A. *Developmental Apraxia of Speech. Theory and clinical practice.* Second Edition.Pro-ed, 2007.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HEWITT, Sally. Compreender o autismo: **estratégias para alunos com autismo nas escolas**. Portugal: Editora do Porto, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003b. p.11-25.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: Guia prático. São Paulo: AMA, 2001.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Escola inclusiva**: barreiras e desafios. In: VII Encontro de pesquisa em ação. Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

MOSQUEIRA, Carlos F. F.; TEIXEIRA, Rosanny Moraes de Morais. O Diagnóstico do autismo e a construção da linguagem. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.1, p.1-141, 2010

NEVES, José Luíz. **Pesquisas Qualitativas** - Características, usos e possibilidades. São Paulo: Caderno de Pesquisas em administração. 1996.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Encyclopédia, 1992.

ORLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação Orlândia 2015-2025**. 2015. Disponível em: <<http://www.orlandia.sp.gov.br/novo/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Metas-e-Estrat%C3%A9gias.pdf>> Acesso em 12 dez 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação Especial. Inclusão e Diversidade**: Reflexões para a Construção do Projeto Político Pedagógico. Curitiba, 2008.

PRAÇA, É. T. P. de O. Uma reflexão acerca da Inclusão de Aluno Autista no Ensino Regular.. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Matemática, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Élida C. Santos. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SILVEIRA, Ana Paula. **Alunos com déficit intelectual**: O processo de inclusão nas séries iniciais do ensino fundamental. Maringá. 2008.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **Educação de sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento**: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-16

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. **Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações**. Cadernos EBAPE.BR, v. 8, n. 3, p. 550-563, 2010.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS  
PROFESSORAS DAS SALAS REGULARES PARA QUESTIONAMENTOS  
DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DAS  
SALAS REGULARES**

1. Qual sua idade?
2. Qual a sua formação/ habilitação?
3. Há quanto tempo atua como professora?
4. Como e quando foi sua formação para trabalhar com as séries iniciais?
5. Já recebeu em sua sala alunos com TEA ou outras NEE?
6. Em sua formação houve alguma disciplina voltada à inclusão ou educação especial e especificamente quanto ao autismo?
7. Como você comprehende o autismo e suas particularidades? E em qual etapa da sua formação considera ter construído esse conhecimento?
8. Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com NEE na rede regular?
9. Você acredita que o aluno autista tem possibilidade e condições de frequentar uma sala de aula comum?
10. Tente se lembrar sobre como reagiu ao saber que receberia o desafio de educar uma criança autista. Quais foram suas expectativas, dúvidas, receios e etc.
11. O município/secretaria de educação ou a escola, ofereceu alguma formação ou instrução complementar e também recursos materiais e humanos para atuar com esse aluno?
12. Como você desenvolve sua proposta de trabalho com este aluno?
13. Com ele responde a tal proposta?
14. Qual a maior dificuldade percebida durante o trabalho com este aluno?
15. Qual sua perspectiva a respeito do Atendimento Educacional Especializado realizado na escola?
16. Como acredita que deve ser realizado o trabalho para efetivar a inclusão do aluno autista?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO  
ATENDIMENTO ESPECIALIZADO.PARA QUESTIONAMENTOS DA  
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DO  
ATENDIMENTO ESPECIALIZADO**

1. Qual, como e quando foi sua formação para trabalhar com atendimento educacional especializado?
2. Você acredita que sua formação foi suficiente para atender alunos autistas?  
Houve em seu curso alguma disciplina sobre Autismo?
3. Há quanto tempo realiza o trabalho com alunos AEE?
4. Já trabalhou anteriormente com alunos com Transtornos do Espectro Autista?
5. Realizou alguma formação complementar específica ao atendimento educacional de crianças com TEA?
6. O município/secretaria de educação ou a escola, ofereceu alguma formação ou instrução complementar e também recursos e materiais para atuar com esse aluno?
7. Como você comprehende o autismo e suas particularidades? E em qual etapa da sua formação considera ter construído esse conhecimento?
8. Conhece ou realiza alguma prática metodológica específica às necessidades de crianças com TEA?
9. Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com NEE na rede regular?
10. Como o seu trabalho auxilia professores da sala regular?
11. Como você desenvolve sua proposta de trabalho com este aluno? E Como ele responde a tal proposta?
12. Qual a maior dificuldade percebida durante o trabalho com este aluno?
13. Como acredita que deve ser realizado o trabalho para efetivar a inclusão do aluno autista?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS  
PEDAGÓGICAS PARA QUESTIONAMENTOS DA ENTREVISTA  
SEMIESTRUTURADA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

1. Como e quando foi sua formação para trabalhar na educação?
2. Há quanto tempo atua como docente? E como coordenadora pedagógica?
3. Qual o procedimento para nomeação da coordenadora pedagógica?
4. Possui alguma formação em Educação especial e/ou inclusiva?
5. O município oferece algum tipo de formação continuada ou capacitações com enfoque sobre a educação de indivíduos com Transtornos do Espectro Autista?
6. Em sua atuação docente já recebeu algum aluno com TEA ou com alguma outra necessidade educacional especial?
7. Como você comprehende o autismo e suas particularidades? E em qual etapa da sua formação considera ter construído esse conhecimento?
8. Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com NEE na rede regular?
9. Conhece alguma metodologia de trabalho com o aluno autista?
10. Como o seu trabalho auxilia professores da sala regular a lidarem com os casos de inclusão?
11. Qual seu posicionamento sobre o trabalho das professoras AEE em relação ao atendimento aos alunos com TEA.
12. Qual acredita ser o maior desafio ao trabalho docente nos casos de inclusões de alunos com TEA?
13. Como acredita que deve ser realizado o trabalho para efetivar a inclusão do aluno autista?