



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIA HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



NAIARA DE OLIVEIRA BASILIO LOPES

**ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM
AUTISMO EM ESCOLA DE ENSINO REGULAR DE RONDONÓPOLIS**

**RONDONÓPOLIS
2020**

NAIARA DE OLIVEIRA BASILIO LOPES

**ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM
AUTISMO EM ESCOLA DE ENSINO REGULAR DE RONDONÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas.

Rondonópolis
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48a OLIVEIRA BASILIO LOPES, NAIARA DE.
ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A INCLUSÃO DE
ESTUDANTE COM AUTISMO EM ESCOLA DE ENSINO
REGULAR DE RONDONÓPOLIS / NAIARA DE OLIVEIRA
BASILIO LOPES. -- 2020
146 f. ; 30 cm.

Orientador: NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Espectro Autista; Políticas Públicas de Educação;
Educação Inclusiva; Formação humana. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis.- Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM
AUTISMO EM ESCOLA DE ENSINO REGULAR DE RONDONÓPOLIS**

Autora: Mestranda Naiara De Oliveira Basilio Lopes

Dissertação defendida e aprovada em: 16/12/2020

Composição da Banca Examinadora:

Presidente da Banca / Orientador: Doutor Nivaldo Alexandre de Freitas
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno: Doutor Flávio Vilas Boas Trovão
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Externa: Doutora Josineide Vieira Alves
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Examinadora Suplente: Doutora Merilin Baldan
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 17/12/2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, que iluminou o meu caminho e me deu forças para suportar todas as dificuldades enfrentadas no decorrer do curso de mestrado, me auxiliando a chegar até esse momento ímpar que é a defesa deste trabalho que foi construído com muita dedicação, responsabilidade e humanização.

Ao meu esposo, Hermeson, e meus filhos Benjamin e Raul, por compreenderem a importância da educação, do momento em que eu estava vivendo e, principalmente, das ausências que tivemos que enfrentar.

Também agradeço aos meus pais, Rosemary e Claudemir; meus sogros, Raquel e Lourival, pelo apoio em todos os momentos, principalmente no suporte quanto aos cuidados dos meus filhos durante às fases que precisei percorrer no curso de mestrado.

Agradeço aos meus professores do Programa de Mestrado em Educação que de forma excelente contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Agradeço imensamente à Professora Doutora Josineide Vieira Alves, Professora Doutora Merilin Baldan e Professor Doutor Flávio Vilas Boas Trovão, pela gentileza em contribuírem para com essa pesquisa e a sensibilidade que tiveram com a leitura, resultando em brilhantes contribuições para o aperfeiçoamento dessa dissertação de mestrado.

Por fim, e de forma muito especial, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Nivaldo Alexandre de Freitas, pois com o seu suporte, conhecimento e humanização, trouxe contribuições imprescindíveis para este trabalho.

RESUMO

A inclusão do estudante com autismo na rede regular de ensino é um assunto bastante atual e traz consigo muitos desafios e lutas para sua efetivação. O principal objetivo deste estudo é analisar que tipo de inclusão é oferecida na escola municipal de Rondonópolis. Para isso foi utilizada, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, no intuito de buscar referências sobre o autismo, bem como sobre situações de inclusão e de segregação que o estudante com autismo sofre na escola. Além disso, foram realizadas observações em salas de aula (regular e de recursos) e entrevistas com três professoras, sendo duas da sala regular e uma da sala de recursos, bem como com uma coordenadora pedagógica de uma escola do município de Rondonópolis, MT, almejando entender como o estudante com autismo é atendido na instituição em questão, tanto na sala de recursos, quanto na sala de aula regular. Os principais resultados demonstraram que, apesar de a escola possuir uma sala com recursos didáticos bem vasta e diversificada, ainda restam lacunas a serem preenchidas, principalmente no quesito formação docente. Verificou-se também que apesar de os professores receberem formação continuada, não há, ainda, uma formação abrangente sobre a inclusão do estudante com autismo, o que dificulta essa ação, principalmente no que tange à sala de aula regular, indo de encontro com o que preconiza a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Assim, foram feitos alguns apontamentos para contribuir no debate sobre a inclusão do estudante com autismo no ensino regular. A pesquisa também evidenciou, através do debate e da contribuição das professoras e da coordenadora, a necessidade de maior investimento em políticas públicas de qualidade que tenham o enfoque voltado para a inclusão do estudante com autismo, bem como que propiciem maior apoio para o corpo docente. Também ficou manifesto por meio da fala das professoras que somente por meio de ações e engajamento da comunidade escolar que poderá haver a inclusão e a permanência do estudante com espectro autista em sala de aula regular, proporcionado a ele o direito de receber um ensino de qualidade que servirá para que ele seja incluído na sociedade em geral.

Palavras chave: Espectro Autista; Políticas Públicas de Educação; Educação Inclusiva; Formação humana.

ABSTRACT

Including a student with autism in the regular school network, this is a very current problem and has brought with it many challenges and struggles for its effectiveness. The main objective of this study is to analyze the inclusion modality offered to the Rondonópolis municipal school. For this purpose, a bibliographic search was initially used, I do not intend to seek references on autism, as well as on situations of inclusion and segregation that the student with autism suffers at school. In addition, observations were made in classrooms (regular and resource) and interviews with three teachers, two from the regular classroom and one from the resource classroom, as a pedagogical coordinator of a school in the city of Rondonópolis, MT, to understand how the student with autism it is taken care of in the institution in question, both in the resource room and in the regular classroom. The main results show that, although the school has a room with vast and diversified pedagogical resources, it still restores some pre-lit schools, mainly for teacher training. It was also found that despite the teachers receiving continued training, there is no comprehensive training on the inclusion of a student with autism, or that hinders this action, mainly not because it comes from a regular classroom, going as or advocating the Law No. 13,146 / 2015 - Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities and also the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008). In addition, there are some suggestions to contribute not to the debate on the inclusion of students with autism but not regular students. A survey also showed, through the debate and the contribution of teachers and coordinator, the need for greater investment in quality public policies that have an approach focused on the inclusion of students with autism, as it provides greater support to the faculty . I also declare through the teachers' faculty that I present through actions and documentation from the school community that I can include the permanence of students with autism spectrum in a regular classroom, provided to the person or sent to receive a quality badge that will serve to that is included in society in general.

Keywords: Autistic Spectrum; Public Education Policies; Inclusive education; Human formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	14
1.1 Histórico e Definição	14
1.2 Etiologia	17
1.3 Diagnóstico e Características do Transtorno do Espectro Autista	20
1.4 O olhar psicanalítico para o TEA	23
CAPÍTULO 2. TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28
2.1 Educação Inclusiva	28
2.2 Histórico da Educação Inclusiva no Brasil	30
2.3 Educação para emancipação.....	35
2.4 Educação inclusiva e preconceito	40
2.5 Teoria crítica e Pedagogia Freiriana contra a exclusão	44
CAPÍTULO 3. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS COLETADOS NA ESCOLA ACERCA DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO (TEA).....	51
1º Dia de observação – Sala Regular.....	51
2º Dia de observação – Sala Regular.....	56
3º Dia de observação – Sala de Recursos	57
4º Dia de observação – Sala de Recursos	60
Entrevista com a professora da Sala de Recursos que atua na Escola Municipal de Rondonópolis.....	61
Entrevista com a coordenadora que atua na Escola Municipal de Rondonópolis.....	70
Entrevista com a professora de sala regular que atua na Escola Municipal de Rondonópolis.....	85
CAPÍTULO 4. ALGUNS ASPECTOS ACERCA DO AUTISMO A SEREM CONSIDERADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR.....	96
4.1 Apontamentos para contribuir no debate sobre inclusão	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE 1- ENTREVISTA DIRECIONADA ÀS PROFESSORAS DAS SALAS REGULARES	119
APÊNDICE 2- ENTREVISTA DIRECIONADA ÀS PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS	128
APÊNDICE 3 - ENTREVISTA DIRECIONADA ÀS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ..	134

INTRODUÇÃO

Enquanto filha de professora pedagoga, aprendi, desde cedo, a valorizar o estudo, o espaço da escola, bem como a figura da docência. Respeito, diálogo, amor, solidariedade e dedicação sempre foram valores fundamentais da minha família, estendidos à vivência com a escola. E assim me fiz gente, me tornei pessoa curiosa a conhecer a mim mesma, aos outros e as coisas que me rodeavam. E, dentro da formação humanizada que recebi, decidi seguir o caminho do Direito e também o da docência e, em 2015, em Sinop, me formei e fui chamada para trabalhar no Ministério Público Estadual, oportunidade em que passei a experienciar muitas situações, inclusive, as que fizeram com que essa pesquisa nascesse, em se tratando de pais que buscavam o Órgão Ministerial, a fim de obterem auxílio para que direitos em relação à educação, garantidos às pessoas com autismo, fossem, de fato, aplicados aos casos vivenciados por seus filhos, na escola regular.

E foi assim que cheguei até o Mestrado em Educação, em Rondonópolis, buscando unir a Educação e o Direito, a princípio, em busca das respostas ou, ao menos, perspectivas para contribuir com a questão da inclusão de pessoas com autismo. Sendo que no decorrer da pesquisa, este estudo pôde ser aperfeiçoado, chegando à fase final de campo com os resultados que serão mais à frente demonstrados.

O termo “autismo” surgiu de *autos* que em grego significa dizer “dentro de si mesmo”. Esta denominação foi introduzida no ano de 1911, por Bleuler e traz o entendimento de que as pessoas com autismo têm um comportamento de grande introspecção, pois pela dificuldade em se conectarem com alguns aspectos do ambiente ao redor, apresentam, por consequência, um curto repertório de interesses, e por isso, também, uma acentuada dificuldade em relacionarem-se às pessoas de seu convívio, sendo difícil também a sua adaptação na escola. (CUNHA, 2011).

O atual modelo educacional, marcado pelo avanço tecnológico e por tantas pesquisas e teses que contribuem para um ensino de qualidade e o defendem, ainda não logrou êxito em transpor a barreira de adaptar a escola regular para atender crianças com deficiência, a exemplo de estudantes com autismo¹.

¹ O autismo não é uma deficiência, mas a partir da Lei 12.764, de 27/12/2012, que institui a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi considerado como deficiência para efeitos da referida lei.

Daí a importância de aprofundar a investigação acerca da temática proposta, que é: “Um estudo sobre a inclusão de crianças com autismo em escolas de ensino regular de Rondonópolis”. Para transformar esse desafio em mudanças concretas para a educação deve-se partir da efetivação dos direitos que a esse grupo são garantidos pela legislação brasileira.

Sobre a escola atual, Rosita Edler Carvalho (2006) diz que ela ainda encontra dificuldades na inclusão da criança e do adolescente com autismo; sendo assim, surge a necessidade de reflexão, principalmente sobre os direitos desse público, pois a lei garante o direito de receber ensino regular de maneira que possa haver uma real inclusão com a comunidade escolar.

Também vale lembrar, no caso específico da criança com autismo, a recomendação de Léo Kanner que, em 1943, começou a desvendar esse transtorno, afirmando que é preciso ter humildade e cautela diante do tema, pois, para compreender o autismo, é preciso uma constante aprendizagem, uma contínua revisão sobre nossas crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos.

Para que se afirme que a escola é inclusiva é preciso, primeiramente, analisar se ela atende a alguns elementos, sendo eles: um projeto de toda a comunidade escolar; viabilização de estratégias de ensino e avaliação, partindo da premissa de que não é necessário que todos os estudantes tenham as mesmas metas educacionais; compreender o sujeito com autismo e respeitá-lo, não apenas como uma pessoa com limitações, mas também por suas habilidades; planejar uma ação educativa cujo planejamento deve ser participativo, envolvendo os educadores da educação especial e regular e todas as pessoas envolvidas no processo. (GLAT; BLANCO, 2007).

Assim, entende-se que a escola deve ser o ambiente formador de indivíduos resistentes à dominação cultural da sociedade, opondo-se ao preconceito, ao conformismo e à indiferença. Entretanto, é possível vislumbrar que a instituição escolar vem percorrendo caminhos de modificações, uma vez que caminha lado a lado com a sociedade. E são nessas mudanças que se abre a brecha para o surgimento de novas possibilidades para a instituição educacional. (CAMBAÚVA, 2008).

Essa pesquisa tem como justificativa a necessidade de se fazer reflexões e discussões sobre a atuação da escola frente ao engajamento inclusivo, através de

análise das legislações nacional e municipal relativas à educação especial, com ênfase na educação para pessoas com autismo, comparando os direitos de inclusão que são garantidos a esses participantes, com a realidade escolar por eles vivenciada.

Dessa forma, faz-se importante a realização deste estudo, pois, a partir disso, é possível um aprofundamento do conhecimento da realidade do atual cenário educacional em Rondonópolis, em que existem crianças com autismo, possibilitando observações e reflexões acerca das fragilidades e desafios que permeiam a educação atual, sendo relacionadas com os direitos de inclusão que essas pessoas possuem, ao serem inseridos no ensino regular, contrapondo-se à barbárie da segregação e rotulação.

Lembrando as reflexões a partir de Adorno feitas por Crochik e Crochik (2008), na luta contra o preconceito entende-se que a educação inclusiva seria aquela que dá primazia ao respeito e à diversidade, contrapondo-se a toda forma de igualar os sujeitos, negando-lhes suas singularidades. A partir disso, sob a perspectiva da teoria crítica, pensar em educação inclusiva não é pensar apenas em estudantes com deficiências, mas pensá-los em sua totalidade, possibilitando, com isso, a busca por uma sociedade efetivamente humana e inclusiva. A educação inclusiva não visa somente os estudantes considerados com deficiência, mas a todos os estudantes.

É possível pensar também que a dificuldade enfrentada pela escola atual, acerca desse assunto, se dá pelo fato de que o modelo de inclusão que ela reconhece é aquele em que um indivíduo é adaptado, primeiramente, à sociedade capitalista.

Portanto, essa pesquisa traz como problema que tipo de inclusão que uma escola municipal de Rondonópolis tem oferecido aos seus estudantes, tecendo os encontros das observações realizadas em campo e as entrevistas com professoras e a coordenadora da escola lócus da pesquisa.

Para contribuir com as discussões tratadas nesta dissertação, são analisados alguns cadernos normativos que tratam da efetivação dos direitos à educação e inclusão escolar de crianças com autismo, previstos, principalmente, na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, teoricamente, garantem que toda criança e adolescente têm esse direito, não podendo ser desrespeitado perante a sociedade.

Outro marco legal é a Declaração de Salamanca (1994) que também tem como objetivo fundamental fomentar as condições para que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de qualquer dificuldade física, social,

emocional, linguística e outras. Sendo assim, espera-se que essa inclusão seja uma maneira de prevenir quaisquer atos discriminatórios em relação às crianças com deficiências.

Ainda, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispõe que é dever do Estado garantir que nenhuma criança fique de fora da escola, sob qualquer pretexto ou razão que dificulte esse acesso, por exemplo, por ter deficiência, pois a educação é garantida em lei, não importando as dificuldades. Nesse contexto, foi modificada pela Lei Nº 13.632, de 6 de março de 2018 que, em seu Art. 58, preconiza “A oferta de educação especial (...) na educação infantil e estende-se ao longo da vida (...)”.

A Lei 12.764/12 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo) em seu artigo 1º, parágrafo 2º, inciso II garante “a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação”, garantindo assim o acesso e a permanência escolar na busca por sua inclusão social.

Entretanto, ainda que a lei garanta acesso às crianças e adolescentes com deficiência em escola de ensino regular, existem entraves que dificultam que esse direito seja garantido em sua plenitude. Para abertura das discussões sobre essa problemática, nesta pesquisa existem os seguintes questionamentos: Na visão das professoras e coordenadoras da escola pesquisada, quais as possibilidades e barreiras que a escola regular enfrenta para a efetivação dos direitos à educação e inclusão de crianças com autismo, especificamente em Rondonópolis? Qual educação seria importante ter como meta ao se pensar em inclusão?

O objetivo geral desse estudo é analisar que tipo de inclusão é oferecida na escola municipal de Rondonópolis. Já, os objetivos específicos são: investigar as características do autismo; investigar a concepção de educação inclusiva com base na Teoria Crítica; pesquisar acerca da percepção das professoras e coordenadoras sobre a inclusão do estudante com autismo na escola.

Quanto ao método, buscou-se fazer observações e entrevistas em uma escola municipal de Rondonópolis, localizada no bairro Vila Cardozo, para entender a maneira como essa instituição tem desenvolvido a questão da inclusão, especificamente, do estudante com autismo.

Este estudo se baseia, do ponto de vista teórico, em algumas ideias sobre formação humana advindas dos autores da Escola de Frankfurt, notadamente Theodor Adorno e Walter Benjamin.

Busca-se destacar uma base teórica capaz de explicar a realidade encontrada na prática escolar, fundamental para a compreensão dos fenômenos que envolvem a educação e a inclusão.

Dessa forma, uma vez que se investiga como acontece o processo de inclusão da criança com autismo no ambiente escolar, optou-se pelos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa que, para Oliveira (2004, p.116):

a abordagem qualitativa difere do quantitativo pelo fato de não ser empregado dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema. A diferença está no fato de que o método qualitativo não tem a pretensão de numerar ou medir unidades.

A pesquisa de natureza qualitativa volta seu olhar ao que se apresenta como significativo ao pesquisador, de forma com que ele possa apropriar-se desse significado, desconstruí-lo, reconstruí-lo, de modo a perceber a si mesmo e a realidade que o cerca. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa, pois o pesquisador atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. (GARNICA, 1997)

Outro ponto a se destacar é que a pesquisa qualitativa se caracteriza por possibilitar a utilização de diferentes técnicas, na busca de se compreender aquilo que se pretende investigar. Assim, dentre os instrumentos usados na pesquisa qualitativa, optou-se, no presente estudo, pela observação e a entrevista semiestruturada.

Richardson *et al.* (2011, p. 207) definem entrevista “como a técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa para outrem”.

A princípio a entrevista seria presencial, no entanto, devido à pandemia de Covid-19 que começou no Brasil no final do mês de março de 2020, as entrevistas tiveram que ser realizadas no ambiente *online* pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*, pelo qual foi possível que as entrevistadas utilizassem, tanto mensagens de voz, como texto escrito para suas respostas. Para Nicolaci da Costa (2009) as entrevistas realizadas *online* permitem que o entrevistado possa se sentir mais à

vontade para responder as perguntas por estar em um ambiente, muitas vezes, particular, sendo que o entrevistado pode interromper a qualquer momento a entrevista para fazer outras tarefas.

Qualquer lugar é propício para realizar uma entrevista *online*, diferentemente, de uma entrevista presencial, como explana, Ferreira (2014) que diz que a tecnologia tem trazido muitas possibilidades para que as pesquisas ocorram de maneira mais prática, sem a necessidade de o pesquisador ter que marcar um encontro para que ocorra uma entrevista, por exemplo. Muitas vezes acontecem imprevistos e o pesquisador fica à mercê da disponibilidade do outro, não que pela entrevista *on line* não haja essa necessidade de estar disponível, mas, nesse caso, a pessoa pode responder a um questionário de maneira mais flexível.

Já Campos (2019) salienta que o uso do aplicativo *Whatsapp* tem ajudado muito no ensino, pois é um aplicativo de fácil acesso e manuseio e permite que o usuário possa usufruir de mensagens por texto e voz, além de poder enviar e receber fotos. Entretanto, a entrevista *online* não pode ser comparada como um encontro presencial em que a pessoa tivesse tempo para dedicar-se e refletir nas questões da entrevista, mas diante da pandemia, foi necessário recorrer a este dispositivo.

No tocante ao procedimento para a elaboração das questões que compunham a entrevista, primeiramente, se fez necessária a definição dos materiais que deram suporte no desenvolvimento da pesquisa que, para a presente investigação, foi concretizada através das produções de autores da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, bem como autores como Freire, Kanner, Grinker dentre outros mencionados nesta dissertação. Deu-se ênfase, também, às legislações nacional e municipal, exploradas nas discussões.

Nesse sentido, entende-se que é de grande importância o levantamento do referencial teórico antes de iniciar uma pesquisa, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2011, p. 12), “antes de se iniciar qualquer estudo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes que sirvam de suporte à investigação projetada”.

Outro ponto relevante na construção e aperfeiçoamento das entrevistas semiestruturadas são as observações de campo, que permitem aos pesquisadores uma maior compreensão do seu objeto de estudo. É o que confirmam as palavras de Geraldo Romanelli (1998, p.128):

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre os sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo.

Assim, nota-se que a observação, que foi considerada o procedimento mais adequado por possibilitar uma análise detalhada de uma situação, no caso, utilizando o ambiente escolar pesquisado, no município de Rondonópolis, MT, dá margem ao pesquisador para construir as perguntas de modo a buscar os objetivos traçados na dissertação.

Ressalta-se ainda, acerca das entrevistas padronizadas ou semiestruturadas (em apêndice), o entendimento de Gonçalves (2011, p.199), afirmando que esse tipo de entrevista se procede de forma que o entrevistador segue um roteiro “previamente estabelecido e é efetuada com pessoas selecionadas de acordo com um plano”, ou seja, assegurando um roteiro, mas não de forma taxativa, permitindo a possibilidade de se explorar a experiência vivida na escola, conforme os objetivos da pesquisa.

A seguir são apresentados os conteúdos de cada capítulo dessa dissertação.

No primeiro capítulo são trazidas algumas especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para se conhecer melhor uma condição do sujeito que é muito presente na escola hoje e que faz parte do objeto de estudo.

Já no segundo capítulo são trazidas discussões acerca da educação inclusiva, seu surgimento e a forma como a teoria crítica alinha-se a esse modelo de educação, entendendo que deve ser uma educação que favoreça a sociedade como um todo e que, da mesma forma que a Pedagogia Freiriana, é contrária à exclusão.

No terceiro capítulo foram trazidos os dados coletados em campo, bem como as análises realizadas que buscam refletir sobre eles, à luz dos conceitos destacados nos capítulos anteriores, principalmente com base na ideia de educação efetivamente inclusiva e emancipatória, contra a exclusão.

No quarto capítulo foram realizados apontamentos para contribuir no debate sobre inclusão, com base nas dificuldades apresentadas na literatura e, principalmente, nas observações em salas regular e de recursos, bem como pelas respostas obtidas pelas professoras entrevistadas.

Por fim, foram tecidas as considerações finais, trazendo algumas reflexões sobre os principais pontos discutidos e resultados alcançados.

CAPÍTULO 1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

1.1 Histórico e Definição

Em grande parte dos levantamentos bibliográficos figura o nome de Leo Kanner², pois além de ser o precursor da conceituação do autismo, desenvolveu um amplo trabalho com crianças com autismo na década de 1940. Contudo, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler também é bastante reconhecido, por ser um importante estudioso da esquizofrenia, e também por ser o primeiro a utilizar o termo “autismo”, no ano de 1911, quando buscava definir o fenômeno da fuga da realidade, bem como o recolhimento interior apresentado por alguns de seus jovens pacientes, que até então eram diagnosticados como sendo esquizofrênicos. (ALBURQUERQUE, 2011).

Ao considerar a pouca idade combinada à grande introspecção apresentada por seus pacientes, Bleuler começou a perceber que havia algo que os diferenciava de seus outros pacientes com quadros típicos de esquizofrenia. Assim, Bleuler, em seu pioneirismo, a princípio buscou explicar o autismo, conceituando esse tipo de transtorno como se fosse uma doença mental, mas com aspectos diferentes das demais doenças caracterizadas como “demências”, reconhecendo-a como um tipo de “demência precoce”. (CUNHA, 2011).

As doenças reconhecidas na época como demências caracterizavam-se, principalmente, pela perda da capacidade em realizar julgamentos e escolhas e perda da lucidez. Entretanto, essas características só eram manifestadas em indivíduos bem mais velhos, o que se diferenciava do quadro de pacientes de Bleuler. Assim, sem uma definição definitiva que abrangesse essas novas características, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante algumas décadas do século passado, ainda era entendido como se fosse um tipo diferente de esquizofrenia que se apresentava, principalmente, em indivíduos jovens. (SILVA, 2011).

No entanto, Bleuler começou a perceber a partir de diversos estudos que esse tipo de transtorno era na verdade novo e que, mesmo apresentando semelhanças com a esquizofrenia, como o movimento de se inclinar e o afastamento da realidade, entre outros, era necessário criar uma nova definição para ele, refletindo em sua

² Kanner, de descendência austríaca, foi cientista, médico psiquiatra infantil, psiquiatra social, psicólogo e educador médico. Também foi professor associado do renomado Hospital Johns Hopkins, como diretor de Psiquiatria Infantil de 1957 a 1959.

principal caracterização relações diretas com a introspeção e alienação ao mundo exterior (CUNHA, 2011). Foi a partir de então que o autor adotou o termo *autismo* para definir o conjunto de manifestações encontradas dentro dessas características, que davam origem ao transtorno que até então era desconhecido. (ALBURQUERQUE, 2011).

Como mencionado anteriormente, embora Bleuler tenha sido o primeiro a utilizar o termo autismo, o estudioso principal, ao qual se tem conhecimento, foi Leo Kanner que, em 1943, quando atendia como psiquiatra, começou a perceber características parecidas entre onze de seus pacientes infantis, características essas que os diferenciavam das outras crianças, principalmente, no quesito ao qual se refere às interações sociais. (CAVACO, 2009).

Nesse período, Kanner conseguiu identificar alguns sintomas nas crianças com autismo, os quais descreveu da seguinte maneira: “vive isolada, falta de linguagem (mutismo), obsessão a certos ruídos e alguns objetos, estereotípias e ecolalia³”. Através desses estudos foi possível distinguir uma síndrome em sua publicação, a qual deu origem à nomeação, definindo-a como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. (KANNER, 1943).

Dentre esses pacientes de Kanner, três eram meninas e oito meninos; todos apresentavam graves comprometimentos em relação à interação social, mas todos eles se comportavam de maneiras muito diferentes, sendo que alguns deles dominavam a linguagem verbal e outros não conseguiam realizar comunicação oral, assim, de alguma forma, cada um era social e linguisticamente deficiente. (CAVACO, 2009).

Graças a sua complexidade, o TEA mobilizou e tem mobilizado um expressivo volume de estudos voltados a seu respeito, sendo a maioria em torno de suas causas. Algumas pesquisas, como o Projeto Genoma do Autismo⁴, enfatizam as questões genéticas, atribuindo maior importância a elas quando se considera sua etiologia do que a importância dada aos fatores ambientais. Mas muitos pesquisadores têm

³ A ecolalia é definida como a repetição de sons, palavras ou frases. Há três tipos de ecolalia: imediata, referindo-se à repetição imediata do que a criança ouve; tardia, que ocorre quando a criança repete alguma coisa que ouviu em outro momento; e mitigada, que surge quando a criança repete de forma alterada o que ouviu anteriormente (MIRANDA, 1993, p. 63-77).

⁴ Projeto Genoma do Autismo: Projeto que reúne diversos pesquisadores da Universidade de São Paulo para identificar os genes responsáveis pelo autismo.

também afirmado que não é possível pensar a etiologia do autismo sem levar em conta um amplo espectro de fatores, tais como os biopsicossociais (GRINKER, 2010).

Kanner desenvolveu uma visão bem diferente dos demais profissionais, pois também havia herdado traços autistas de seu pai e avô. Assim, conseguiu observar que aquelas características significavam muito mais do que um conjunto de sintomas, mas tratava-se de aspectos que formavam, de forma coerente, algo até então desconhecido, um transtorno recém-descoberto que começou a ser descrito por Bleuler, mas que, no entanto, necessitava de estudos aprofundados que fossem capazes de desvelar outras características. (GRINKER, 2010).

Todos os pacientes estudados por Kanner demonstravam a mesma “incapacidade de relacionar-se”; além de respostas diferentes das apresentadas por outros pacientes em relação ao ambiente, como: movimentos estereotipados repetitivos dos corpos, além de uma forte resistência a mudanças de rotina. (SILVA, 2011). Ainda foi verificado 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).

Entende-se que os estudos de Kanner foram essenciais para a descoberta do autismo como um novo transtorno, sendo que sua definição básica sobre ele ainda permanece válida. Contudo, apesar de suas descobertas, ainda havia muitos questionamentos que permeavam as discussões sobre o TEA, sendo que a principal dúvida girava em torno de sua origem, pois não sabendo a causa, dificilmente seria possível saber se havia prevenção, bem como encontrar formas eficientes de intervenção no auxílio da pessoa com autismo. (GRINKER, 2010).

Hans Asperger, em 1944, através das observações realizadas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena, publicou que crianças com autismo foram identificadas, desde cedo, ou mais precisamente, desde o nascimento, com algumas características como: “dificuldades de comunicação e interação, isolamento, padrão restrito e repetitivo de interesses que não são tão graves a ponto de interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo ou na linguagem”. (ALBURQUERQUE, 2011, p. 33).

Em 1975, o Autismo foi avaliado como uma Psicose pela nona edição da *Classificação Internacional de Doenças (CID-9)*. Já no *Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais*, em sua primeira edição (DSM I), em 1952, e também na

segunda, em 1968 (DSM II), o Autismo foi apontado mais especificamente como uma Esquizofrenia do Tipo Infantil. (SILVA, 2011).

Hoje, no entanto, há certa homogeneização, tanto em referência à definição de autismo, como a quais critérios são relevantes para o diagnóstico. Em 2013, o autismo ganhou uma nova classificação, com o CID-11⁵, sendo que foi englobado no grupo dos TEA e qualificado também no DSM V⁶. Assim, o autismo foi classificado em áreas do desenvolvimento como: comprometimentos nas “habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos”. (KUBASKI, 2014, p. 15).

Entretanto, pais e psicoterapeutas de várias linhas, bem como educadores e médicos entendem que crianças que apresentam autismo são inteligentes e capazes, em sua maioria, de ir para a escola. Assim, pais de crianças com esses transtornos vêm reivindicando, cada vez mais, a educação formal e regular para suas crianças. (ALMEIRA; KUPFER, 2011).

Mas nem sempre as opiniões estiveram nesse patamar, pois houve, em 2007, uma polêmica ocorrida na França, envolvendo Bathélémy, autor do artigo intitulado “*Livre Noir de la Psicanalyse*” (2005), e tratava de pais de pessoas com autismo e idealizadores do ABA (*Applied Behavior Analysis*), eles acreditavam que seus filhos seriam melhor atendidos se fossem submetidos a uma educação que visasse o adestramento e aquisição de habilidades para que pudessem viver em sociedade. Bathélémy (2005), inclusive, coloca em seu artigo que seria possível educar, habilitando o funcionamento do sistema nervoso central “fazendo regredir as bizarrices de seu comportamento”. (ALMEIDA e KUPFER, 2011, p. 264).

1.2 Etiologia

Em relação à etiologia do TEA, é necessário frisar que durante muitos anos chegou-se a especular que um dos fatores que causavam o transtorno seria o comportamento dos pais, principalmente da mãe, chegando a chamar as mães de

⁵ A CID (Classificação Internacional de Doenças) é a base para identificar tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo (OPAS, 2018 s.n).

⁶ É uma classificação categórica que divide os transtornos mentais em tipos, baseados em grupos de critérios com características definidas (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, p. 14).

crianças com autismo de “mães-geladeira”. Sabe-se que sempre existiram modelos negativos de mães em diversas épocas e culturas. No entanto, essas atitudes em tratar seus filhos de forma indiferente e fria se formaram a partir das afirmações de John Watson, um estudioso em educação infantil muito popular nos anos 1930. (CUNHA, 2011).

Watson defendia em seus estudos que o fato de muitas mães serem superprotetoras acabava prejudicando a formação e o caráter de seus filhos. Assim, seus conselhos eram para que estas deixassem de ser afetivas demais e que o tratamento, desde a infância, deveria ser semelhante com o dispensado a jovens adultos. Assim, deveriam evitar afagos e beijos excessivos, evitando “estragá-los”, segundo seus entendimentos. O que aconteceu foi que muitos pais acabaram por seguir os ensinamentos de Watson e muitas mães passaram a negligenciar o cuidado dos filhos, sendo que muitas até deixavam de amamentá-los muito cedo, temendo prejudicar a formação do caráter deles. (GRINKER, 2010).

Ainda, conforme os estudos de Almeida e Kupfer (2011), para promover a saúde mental, segundo os médicos higienistas, era preciso intervir no poder da família em relação à educação dos filhos, pois as doenças mentais, para eles, eram consequências da educação mal direcionada; sendo assim, muitas vezes, a família era considerada nefasta para as mentes das crianças, sendo, nesses casos, necessário o afastamento dos jovens do seu convívio familiar e mandá-los para colégios internos, em que a Psicologia higienista defendia uma educação denominada de educação asséptica, na qual o principal alvo defendido era o controle da sexualidade, vista, segundo esses estudiosos, como o principal motivo para o surgimento de doenças mentais, caso não fossem devidamente controlada.

No entanto, ao final dos anos 1950, ocorreram mudanças neste cenário e os especialistas passaram a defender e a aconselhar os pais a serem mais carinhosos com seus filhos, reprovando as ideias de que o tratamento frio era o ideal e afirmando que durante a primeira infância o cuidado era fundamental para que a criança crescesse saudável, sendo que isso influenciaria todo o resto de suas vidas. Nesse contexto, começaram a surgir os primeiros casos de crianças com autismo e foi por causa desse cenário que a responsabilidade pelo surgimento do transtorno, até então desconhecido, foi direcionado à família, principalmente, às mães. (ALBURQUERQUE, 2011).

Ainda, na década de 1950, o pensamento psicanalítico imperava e disseminava a ideia de que o autismo era um distúrbio emocional, que tinha início em idade precoce, sendo causado pelo estilo de relação, algo que acabava sendo semelhante ao que era defendida por Watson, em outra vertente teórica. Assim, acreditava-se que não havia nenhum comprometimento do autismo em crianças recém-nascidas e que esse comportamento era adquirido, surgindo como uma forma de defesa natural que a criança desenvolvia dentro de um contexto familiar ou materno, o qual lhe era hostil e indiferente. (GRINKER, 2010).

Dessa forma, o tratamento indicado consistia na terapia psicanalítica, o que frequentemente implicava na retirada da criança do meio familiar que lhe causava a patologia. Atualmente, para a psicanálise, essa teoria está ultrapassada e sabe-se que não existe nenhuma relação entre o desenvolvimento do autismo e as “mães geladeiras”. Diversos estudos atribuem o surgimento do autismo a causas genéticas entre outras várias questões. (AGUIAR; COELHO, 2015). Gilberg (1990), *apud* Assumpção Junior (2005, p. 16), afirma que o autismo “é uma disfunção orgânica e não é um problema dos pais”. Castaneda (2007) e uma diretriz do Ministério da Saúde, de 2013, apontam que o autismo é uma síndrome infantil comportamental em que fatores genéticos e neurobiológicos podem estar associados.

No entanto, apesar de muitos equívocos cometidos no passado, pode-se afirmar que pesquisadores psicanalistas, que se interessaram pelo autismo, trabalharam com o objetivo de promover melhorias no tratamento terapêutico, tentando descobrir os mecanismos psicológicos que atuam no surgimento da síndrome. Assim, contribuíram grandemente na elucidação do espectro. Ainda, atualmente, existem dificuldades na precisão do diagnóstico, pois as pessoas com autismo geralmente não apresentam comportamentos iguais, podendo se afirmar que um caso de autismo não é idêntico ao outro e isso também ocorre com as causas. Dificilmente encontram-se semelhanças nos tipos de gestações ou nas alterações do desenvolvimento que se apresentem iguais nos diferentes casos de autismo. (CUNHA, 2011).

É necessário destacar aqui o caráter biopsicossocial que está envolvido nos casos de autismo, ele resulta na complexidade das características que estão envolvidas nestes. O fator biológico é notório, e são especialmente evidenciados nos estudos científicos que estão sendo realizados nos últimos anos e que, inclusive, alertam para o aumento de porcentagem no caso da concepção de um segundo filho

se o primogênito apresenta comportamentos definidores do autismo. Entretanto é necessário, também, atentar para agravamento do quadro devido a questões psicológicas e, principalmente, quando a intervenção se faz de forma ineficaz. (SAWAIA, 2006).

Hoje se tem clareza da complexidade que existe na questão da etiologia do autismo:

Por isso, somando os efeitos epigenéticos às descobertas sobre a neuroplasticidade, hoje em dia resulta insensato dissociar os processos psíquicos constituintes dos processos neuro-maturativos e genético-ambientais. De tal modo, fica desqualificada qualquer pretensão de prevalência causal uniforme e monodeterminada, e passa a ocupar o primeiro plano a hipótese de uma complexidade etiológica sob a forma de uma sobredeterminação. (JERUSALINSKY, 2015, p. 28).

Essa clareza da complexidade etiológica do autismo ajuda a combater mitos em torno da questão e a encontrar maneiras mais adequadas para intervenções em benefício do sujeito.

No campo psicanalítico, tem-se que as causas ainda são desconhecidas, refletindo em múltiplos debates sobre o assunto. Contudo, o que interessa para tal campo clínico é entender cada caso, respeitando as particularidades dos sujeitos.

Laurent (2014, p.18) menciona que:

[...] vários níveis de causalidade foram especificados. Contudo, trata-se, de fato, de uma batalha para definir e acolher a perturbação da relação com o Outro que se impõe no autismo, diferente em cada sujeito, embora presente nas homologias de estrutura.

Para essa complexidade de causalidade, é necessário que se tenha uma pluralidade de abordagens, visando o caminho próprio para cada sujeito com autismo. Sendo a psicanálise um campo clínico que busca se aproximar e entender o sujeito, a ideia defendida por Laurent (2014), acerca da batalha de interpretações do autismo, parte do respeito à diversidade.

1.3 Diagnóstico e Características do Transtorno do Espectro Autista

Para Silva (2011), o autismo pode ser diagnosticado, através da constatação de algumas características. No entanto, cada indivíduo com autismo pode expor seus comportamentos de diferentes maneiras, bem como os sintomas podem variar de leve

a grave. Além disso, observa-se nos indivíduos com TEA: dificuldades para compreender metáforas, frases de duplos sentidos, evitam contato visual, demonstram inquietação e estresse na mudança de rotinas, têm dificuldades em interpretar expressões faciais e verbais, além de apresentar ecolalia que é a repetições de frases e palavras. Realizam movimentos motores repetitivos, como se balançar, pular, movimentar os dedos e mãos, batem palmas, entre outros. No entanto, facialmente, os sujeitos com autismo não são facilmente diagnosticáveis.

Indivíduos com autismo apresentam essas características desde os três anos de idade e segundo Klin (2006, p. 54) “existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses”.

As indicações do espectro autista têm crescido de forma epidêmica na espécie humana, sendo que, uma das principais razões, seria o fato de grande parte delas estarem centradas apenas nos fatores biológico e genético. Fato significativo, a ponto de se considerar que, em escala mundial, ao fim de dez anos, uma, em cada 50 crianças, poderá ser diagnosticada com autismo. O aumento de pessoas colocadas dentro dessa categoria é de grande relevância, a exemplo, temos a França que, no ano de 2012, depois que o autismo foi legalizado como deficiência, tal categoria chegou a ser considerada como “grande causa nacional”. (MESQUITA; PEGORARO, 2013; LAURENT, 2012, p. 30).

Outro fator observado ao longo dos anos de estudos é o aumento de idade dos genitores que tem sido estudado como potencial fator de risco. No entanto os resultados são considerados inconsistentes, mesmo tendo sido realizados em vários países como Estados Unidos, Canadá, França, Reino Unido, Dinamarca, Israel, Austrália, entre outros, pois a maioria dos estudos sugerem que esse fator não está claro. (MAIA, et al., 2018).

O autismo se expressa heterogeneamente dentre sua população, variando desde pessoas sujeitas a *déficits* cognitivos profundos até pessoas que conseguem viver de maneira independente. Não obstante são encontrados fortes indícios da relação proporcional entre a incidência do transtorno e o fator genético subjacente a este. Não existe um marcador biológico que determine o diagnóstico dispensando a observação clínica que, aliás, é o meio pelo qual se estabelece o diagnóstico. (MESQUITA; PEGORARO, 2013).

As informações acerca do diagnóstico e sua abrangência, são decisivas para a elaboração de políticas públicas adequadas a população alvo. Todavia, esse tipo de estudo é escasso na produção literária brasileira. Não obstante a incidência é frequentemente citada como 2-5 casos em 10.000 pessoas, com predominância do sexo masculino. A heterogeneidade expressiva do quadro comporta extremos que formam uma condição de *continuum*: de maneira geral existem pessoas com autismo que não apresentam associação à deficiência mental, aproximadamente 25-30%; em outros há essa associação, cerca de 60-70%, sendo que metade destes exprimem-na variando-se o grau de moderado a profundo e a outra metade somente se enquadra na expressão leve da condição associada. Além do *déficit* intelectual, as convulsões estão relacionadas a quase 30% das pessoas com autismo. (KLIN, 2006).

As manifestações do espectro autista se originam através de uma tríade marcante em indivíduos com a síndrome, que acometem os três mais importantes elos de comunicação com o mundo a sua volta e interferem de maneira direta na imaginação, linguagem e interesses, pois a pessoa com autismo se mostra, tendencialmente, mas com exceções, restrita e distante do mundo externo. (LAMPREIA, 2007).

Cavaco (2009), no intuito de tornar mais fácil o reconhecimento dessas características distribuiu-as em dois grupos: o primeiro é o grupo das “Perturbações no Desenvolvimento da Interação Recíproca”. Afirmando que de uma maneira geral indivíduos com autismo apresentam uma limitada capacidade de empatia, bem como uma acentuada alienação a tudo a sua volta, como se houvesse um mundo próprio deles, em seu interior e esse mundo fosse mais interessante. Entretanto, também há pessoas com autismo que conseguem manifestar ações que pendem para as interações sociais, mesmo assim, à sua maneira, não sendo manifestações comuns aos não autistas. Para pessoas que não estão cientes do assunto, pode parecer estranho que determinados sujeitos com autismo consigam estabelecer interações sociais e até ser muito ativos nessas interações.

Já o segundo grupo, trata da “Deficiência na Comunicação Verbal e não Verbal” em que se acredita que essa dificuldade no desenvolvimento das linguagens, se dê pelo fato de a pessoa com autismo não se inteirar ao universo que a rodeia. Assim, conseqüentemente, tem dificuldades em aprender a linguagem. Algumas pessoas com autismo são fluentes, com algumas falhas na reciprocidade dessas interações. (CAVACO, 2009).

Em muitos casos, ainda, o indivíduo com autismo começa sua infância falando, e depois, com o tempo, a fala sofre regressão ou desaparece por total. As dificuldades de comunicação podem ser observadas através da falta de imitações sociais, e falta da imitação social diferida, que pode ser entendida como uma dificuldade de imaginação. Ao iniciarem a troca comunicacional apresentam dificuldade em mantê-la. (AGUIAR; COELHO, 2015).

Ainda, podem existir algumas irregularidades na comunicação da pessoa com autismo, como ritmo incomum, tom inadequado e entonação da voz. No entanto, que o sujeito com autismo possa utilizar das expressões não verbais, nem sempre ele consegue de maneira eficaz, pois diferentemente dos casos de surdez, quando os indivíduos assumem expressões físicas como uma maneira alternativa de se comunicar, as pessoas com TEA não possuem essas mesmas habilidades de compreender e de se expressar através de gestos, expressões faciais físicas e mímicas. Assim, a apropriação da linguagem não verbal para a pessoa com autismo é tão complexa quanto à comunicação verbal. (MESQUITA; PEGORARO, 2013).

No entanto, apesar de haver uma dificuldade bastante expressiva em se comunicar de maneira não verbal, estabelecer esse tipo de comunicação não é impossível, pois algumas pessoas diagnosticadas com espectro autista são capazes de alcançar níveis de desenvolvimento de linguagem e intelectual que o permitem se apropriar da comunicação não verbal, através de gestos e mímicas para se expressar; no entanto, os movimentos quase sempre são repetitivos, rígidos e poucos sincronizados com os outros componentes comunicacionais, tratando-se de “padrões comportamentais repetitivos e ritualizados, sendo comuns os movimentos estereotipados e repetitivos”. (CAVACO, 2009, p.136).

1.4 O olhar psicanalítico para o TEA

Além de buscar respostas para a etiologia do autismo, sendo que existem vários motivos para o surgimento do transtorno, a Psicanálise busca soluções clínicas que envolvam todo o universo do sujeito com autismo, e trabalha em parceria com a educação, com teorias da educação, da psicologia e da medicina. A psicanálise tem suas diferentes orientações, não surgindo de uma teoria ou de uma especialidade, mas trabalha lado a lado de outras especialidades clínicas, buscando suas respostas, a partir do conjunto de possibilidades encontradas em cada caso. (LAURENT, 2012).

Na visão psicanalítica, para as pessoas com autismo o “falar” está relacionado com o corpo, pois é de onde surgem as linguagens. Nesse sentido, a comunicação verbal não é um ato cognitivo, mas na verdade uma demonstração do real. (LAURENT, 2014). O referido autor aponta que “O grito realizado [*réellisé*] do sujeito com autismo é um esforço para fazer calar os equívocos infernais da língua, em que uma palavra remete a outra”. (2014, p. 23). Assim, a linguagem é toda forma que um sujeito possui em seu corpo a fim de se comunicar com o Outro, bem como entender a comunicação que o Outro quer transmitir.

Como já mencionado anteriormente, a psicanálise tem um importante papel na desmitificação das causas do TEA e já livrou o peso da família e, principalmente da mãe, como sendo a razão do surgimento desse transtorno. Ainda entende que, tanto para a pessoa com deficiência quanto para a família é preciso manter a pluralidade nas abordagens, pois compreende-se que existem vários horizontes que precisam ser reconhecidos nesse contexto. (JERUSALINSKY, 2015).

A psicanálise ainda vem travando uma batalha para defender que o autismo não pode ser visto apenas como um transtorno de origem cognitiva, e ela é contrária a uma educação centrada em conceitos ultrapassados que entende, por exemplo, que todos os estudantes devem alcançar os mesmos resultados, não respeitando as diferenças de cada sujeito. Esses entendimentos não são defendidos por cientistas que pretendem instrumentalizar resultados obtidos pela biologia e pela genética, procurando invalidar os estudos defendidos pela psicanálise, fazendo com que as abordagens clínicas por eles desenvolvidas, por vezes, sejam ineficazes e cruéis. (LAURENT, 2014).

Levando-se em conta a pluralidade de sintomas encontrados em pessoas que apresentam o espectro autista, para a psicanálise, é de extrema importância que a família seja incluída nesse debate e que, ao atender o paciente, o profissional também possa atender aos anseios familiares que vêm junto com a responsabilidade de ter um filho com autismo, assim, cada caso deve ter um olhar de respeito para com as singularidades. (JERUSALINSKY, 2015).

Em se tratando de educação, Almeida e Kupfer (2011) explicam que, diferentemente daquela que chegou a ser proposta por Freud no início, sendo identificada como ferramenta de instrução, em que para o referido autor o professor deveria dominar a prática da análise para, com isso, evitar as neuroses de seus estudantes, sendo que neuroses não podem ser evitadas, a psicanálise

contemporânea preconiza que a educação é, sobretudo, uma prática que respeita o ser humano em sua singularidade, sendo, antes de tudo, consequência de estudos psicanalíticos sobre as culturas e os valores de cada pessoa, na construção da sociedade e não o contrário.

A psicanálise tem um olhar apurado quando o assunto é educação, e já percorreu vários caminhos (e por isso mesmo), como pode ser visto acima, no discurso de Almeida e Kupfer (2011). No entanto, a cada dia vem buscando acertar, pois a teoria e a prática, assim como qualquer outra coisa não permanece estática, ou não teríamos tantos avanços em todos os segmentos sociais imagináveis. Nesse sentido, também a educação tem seus desafios e obstáculos a serem vencidos e sua pedagogia a ser aprimorada.

Através da obra de Lajonquière (1997) é possível fazer uma reflexão bastante icônica, no sentido de abranger a educação no olhar da psicanálise. O autor não volta seu discurso para a inclusão e nem para o estudante com TEA, mas remete o leitor a todas as possibilidades que envolvem o aprendizado e, portanto, pode-se também pensar no estudante com autismo que é o objeto principal desse estudo.

Assim, Lajonquière (1997, p. 29) propõe que “o consabido fracasso escolar não é o efeito inevitável da impossibilidade educativa [...], mas da tentativa sintomática que o discurso (psico)pedagógico hegemônico propõe, precisamente, para equacioná-la”. Trazendo esse discurso para a realidade do estudante com autismo, então, é possível entender que não pode haver uma hegemonia de discurso sobre o aprendizado, já que cada ser humano tem suas características intrínsecas, as quais não podem ser modificadas, eliminadas ou padronizadas.

Nesse sentido, vale colocar mais uma fala do autor em que ela afirma que:

A pretensão de justificar o fracasso educativo pela *falta de adequação natural* revela-se também ilusória quando da aproximação, tanto histórica quanto comparativa à problemática [...] o ideal imaginário é simplesmente um mandato feito de puro estofo especular; isto é, trata-se do pedido de complementação narcísica daquele mesmo que o enuncia. (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 32-37)

Compreende-se, então que, quando se trata de ensino/aprendizagem, não há como emoldurar saberes e pretender que uma fórmula seja aplicada e, menos ainda, fazer com que se chegue aos mesmos resultados com indivíduos diferentes e, mais do que nunca, isso vale para o estudante com autismo.

Nessa perspectiva, também muda a maneira como a psicanálise enxerga a educação e a noção de tratamento, colocando a educação como parte da terapêutica, e trazendo a possibilidade para a inclusão do estudante com autismo no ensino regular, abrindo, ainda, para a possibilidade de se fazer abordagens educativas de infindáveis maneiras e sugerindo que o professor conheça um pouco da Psicanálise para ampliação de seus conhecimentos e a partir daí possa entender que, diferentemente do que Freud sugeriu, a neurose não pode ser evitada e nem os conflitos podem ser eliminados, mas o educador pode acompanhar a criança, não no sentido de erradicar comportamentos e eliminar transtornos, mas ajudando-a em seus tropeços e desafios. (ALMEIDA; KUPFER, 2011).

Assim, segundo Almeida e Kupfer (2011) o educador poderá lidar com grande parte dos desafios no desenvolvimento das crianças e só recorrer a um tratamento fora dos laços educativos caso ele sinta que seja de fundamental necessidade.

Por meio deste estudo foi possível verificar que o autismo é um desafio para toda a comunidade e que já vem sendo discutido há décadas. No entanto, ainda não se sabe ao certo como agir diante de um caso de autismo, até porque cada caso apresenta suas peculiaridades; sendo assim, mesmo com todos os significativos estudos direcionados para o assunto, muitas vezes, eles se tornam obsoletos. Existe, então, a premissa de que primeiramente a pessoa com autismo deve ser respeitada em sua individualidade e que, segundo a Psicanálise, a família deve ser incluída no atendimento, pois ouvir o que os pais têm a dizer ajuda muito na maneira como cada caso será tratado.

Almeida e Kupfer (2011) discorrem que os avanços da medicina são importantes nas evoluções dos saberes e, no caso do autismo, tem sido de grande ajuda, mas denunciam que o discurso médico tem uma característica discursiva de destituição do saber intuitivo dos pais e da autoridade dos mesmos como educadores de seus próprios filhos. E ainda asseveram que, em nome do discurso científico o que ocorre são ações que visam interesses político-econômicos e segundo as autoras é até possível pensar que essa destituição possa ser responsável pelo agravamento ou, ao menos, pelo aumento no número de crianças com diagnósticos dessas patologias.

Devido ao aumento do número de casos de autismo nas últimas décadas há, cada vez mais, a necessidade de criar políticas públicas para atender esses indivíduos e, por esse motivo também, a cada dia surgem novos estudos para inseri-los na

sociedade de forma com que eles possam viver com dignidade, respeitando o princípio da isonomia, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2. TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Educação Inclusiva

De acordo com o MEC (2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Nesse mesmo sentido, Glat e Blanco (2007) dizem que a educação inclusiva é aquela voltada para a cidadania, para a luta contra os preconceitos, que não só reconhece como também valoriza as diferenças, buscando uma educação plena e global, que busca unir e enriquecer os saberes, através das convivências, entendendo que não só o estudante com deficiência, mas também aquele considerado “normal”, através da educação inclusiva, tem a oportunidade de ampliar suas capacidades a partir de uma interação social mais diversificada.

A educação inclusiva deve se pautar no pedagógico e psicológico que visem entender as necessidades e capacidades dos sujeitos. O educando deve receber uma educação que consiga suprir suas necessidades educacionais, mas também que o insira na sociedade, de forma que ele não se sinta excluído e consiga interagir, dentro de suas capacidades, pois, segundo o modelo educacional, atualmente, ainda é necessário que ele consiga se adaptar aos comportamentos considerados “normais”, na sociedade onde vive. Poucas ainda são as políticas direcionadas a aceitar o sujeito com deficiência em sua singularidade. (CAMBAÚVA, 2008).

A crítica, em relação à educação especial de muitas instituições, se concentra na ideia de que, muitas vezes, estas defendem a inserção das pessoas com deficiências na sociedade, sem levar em conta suas diferenças, e isso acaba gerando estigmatização, segregação e exclui, ainda mais, o indivíduo, pois sem conseguir seguir os modelos sociais impostos, ele acaba se fechando, dificultando sua adaptação. Assim, compreende-se que, quem deve se adaptar às diferentes personalidades são as instituições e não os estudantes com deficiências e isso também vale para os estudantes sem deficiências.

Sabe-se que os objetivos das políticas norteadoras, em prol da educação, devem visar à qualidade e a mobilização da sociedade para questionamentos justos e de ação humanitária. (NUNES; FERREIRA, 2009).

Sobre a ação humanitária no processo educacional, ela visa garantir ao cidadão a sua atuação na sociedade na qual está inserido, mas essa ação, muitas vezes, é aceita e executada de forma apática diante do que está sendo proposto pelo Sistema Educacional nos dias de hoje.

Nesse sentido, utilizando as palavras de Glat e Blanco (2007), a educação inclusiva traz uma ideia de que cabe a esse novo modelo de escola, o acesso e, o mais importante, a permanência de todos os educandos.

O desafio nesse processo é aprender a não tratar o estudante com deficiência de maneira estigmatizada, para não evidenciar apenas sua deficiência fazendo com que ele se sinta inferior às outras pessoas. Por outro lado, não se pode tratá-lo como os outros estudantes, sem considerar sua singularidade, pois muitas vezes ele se sentirá deslocado e não conseguirá acompanhar o desenvolvimento das atividades. (SOLER, 2009).

Aqui vale mencionar o princípio da isonomia, previsto no art. 5º, "caput", da Constituição Federal que garante igualdade para todos perante a lei, ditando que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". Dessa forma, todo indivíduo tem o direito a um tratamento justo e igualitário, já que não pode haver distinções étnicas, raciais, sociais, culturais, econômicas, como também aquelas pautadas em diferenças e/ou necessidades individuais.

Em outras palavras, o princípio da isonomia trata os iguais de forma igualitária e os desiguais em conformidade com as suas diferenças. Assim, o princípio da isonomia deve ser aplicado no caso do indivíduo com autismo, pois dessa maneira ele poderá se desenvolver e garantir o seu lugar na sociedade sem prejuízos por apresentar diferenças.

E, para reafirmar esse novo modelo de educação especial, o Brasil, em 1994, firmou compromisso com a Declaração de Salamanca que, sobre a inclusão, trouxe a seguinte orientação:

- Adotem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

- Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva (UNESCO, 1994, s.p).

Sobre o direito à educação e inclusão escolar de criança com autismo, é imprescindível ressaltar que, sem esses dois elementos (educação-inclusão), não é possível falar em cidadania plena e efetiva.

2.2 Histórico da Educação Inclusiva no Brasil

A história da Educação Inclusiva é muito recente, se levarmos em consideração a educação curricular dita “normal” e a quantidade de pessoas com deficiência. A trajetória da educação especial no Brasil, sob a perspectiva da educação inclusiva, é marcada por inúmeras mudanças, tanto sociais quanto legislativas.

Com o fortalecimento dos movimentos sociais que combatiam muitas formas de discriminação inerentes ao exercício da cidadania das pessoas com deficiências, isso em meados do século XX, surge, não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, a defesa de uma sociedade inclusiva, sendo que, antes as pessoas com deficiência eram tratadas de maneira negligente. A crítica às ações de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais fomentou e fortaleceu os projetos de transformações do sistema de ensino regular brasileiro, objetivando assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. (ARANHA, 2005).

Durante muitos séculos e ainda hoje, as pessoas consideradas “diferentes” são deixadas de lado, ou seja, ficam às margens da sociedade, isso ocorre porque as pessoas com deficiência são consideradas um problema. No Brasil, muito pouco se abordava sobre o tema, até meados da década de 1940, de acordo com Monte e Santos (2003). Em 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos, foi resguardado o direito à educação gratuita, aliado aos movimentos sociais para inclusão escolar das pessoas com deficiência, com a Lei 4.024/61 – LDB. No entanto, foi somente a partir dos anos 1970 que a Educação Especial passou a ser mais discutida e os governos

passaram a voltar suas atenções para a criação e desenvolvimento do ensino da Educação Especial.

No início da década de 1980, os movimentos tomaram força, pois agora também tinha amparo do governo, e a teoria começou a ser praticada. O direito à educação passou a ser uma garantia fundamental destinada a todos, estabelecida, primordialmente, na Carta Magna do Brasil de 1988, especificamente em seus artigos 205 ao 214. Essa mesma Carta assegura o direito à educação especial inclusiva e com preferência na rede regular de ensino (artigo 208, inciso III) e, utilizando as palavras de Motta (1997, p. 182), vale destacar que: “Esse dever é consequência da conscientização, cada vez maior, da importância de se respeitar as diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades”.

Assim, desde que os estudantes de educação especial foram inseridos no terreno do ensino regular, preferencialmente nas escolas públicas, que se deu no final da década 1970 e início da década de 80, houve uma grande necessidade de serem realizados estudos sobre como incluí-los, não apenas em caráter estrutural, mas também acolhedor, promovendo, assim, o direito de todos à educação e ao conhecimento, adequando a escola em um modelo de inclusão e não apenas de integração. Toda essa modificação, ainda que lenta, fomenta futuras e importantes mudanças no cenário das tentativas de busca de uma educação inclusiva. (BRASIL, 2007).

Aos poucos foram sendo difundidas as políticas públicas de inclusão, em que, além das Apaes (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais)⁷, instituições próprias para pessoas com deficiências, começou-se a assimilar a necessidade da real inclusão, que era a colocação dos estudantes com deficiência no ensino regular, aliás, direito garantido pela CF/88, que, aos poucos, foi sendo colocado em prática. (APAE, 2020).

Além disso, no artigo 54, inciso III do Estatuto da Criança e do Adolescente, (1990) também está disciplinado o mesmo direito estabelecido no artigo 208 da

⁷ A Apae foi fundada em 1955 no Rio de Janeiro, pelos diplomatas estadunidenses Beatrice e George Bemis, que ao chegar ao Brasil, em 1954, não encontraram nenhuma entidade que prestasse assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual que pudessem acolher um filho com a síndrome de Down. Atualmente, as Apaes estão espalhadas por todo o Brasil, atendendo a 2 mil municípios em todos os estados brasileiros, com educação especializada ao estudante com deficiência intelectual e múltipla, incluído na escola comum nas séries iniciais de ensino fundamental (APAE, 2020).

constituição vigente. Também, a já citada Declaração de Salamanca (1994), que tem por finalidade fornecer diretrizes básicas em relação à inclusão escolar no sistema educacional, indicando, portanto, a democratização desse sistema.

Inclusive, somente após a Declaração de Salamanca, é que se pode afirmar que houve, no Brasil, um real começo para Educação Inclusiva, em que se iniciou a busca da efetividade da inclusão, primeiramente com uma discussão voltada para a qualificação dos profissionais, para receberem estes estudantes com deficiência, sabendo como orientá-los e de fato incluí-los no ensino regular. No entanto, até hoje permeiam discussões em torno da falta de preparação do corpo docente para esse fim.

Ainda, entende-se por que esse documento teve e tem tanta repercussão, pois o encontro ocorreu em um momento oportuno, quando os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas, por muita pressão de movimentos sociais, estavam empenhados para tornar realidade a universalização da educação.

Com a Declaração de Salamanca, ampliou-se, também, o conceito de Educação Inclusiva, não sendo tida somente como aquela voltada para os estudantes com deficiência, mas também para estudantes com incapacidades temporárias, que passaram a ser colocados em salas de aula de ensino regular. Sendo que, nessa inclusão efetiva, deve-se primar pela inclusão dos estudantes sem deficiências com os com deficiência, para que possam caminhar juntos, rumo ao desenvolvimento e à educação de qualidade.

Ainda, é importante mencionar o Congresso realizado em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que tratava do Tema Educação Para Todos. (MENEZES; SANTOS, 2001). A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, preconiza em seu Artigo 1º que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNICEF, 1990).

No Brasil, esse movimento ganhou destaque a partir de 2002, quando se passou a remanejar estudantes de classes especiais para salas regulares de ensino, embora ainda haja um grande percentual de estudantes com deficiência que não frequentam nenhum tipo de escola. (BRASIL, 2008).

Com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no ano de 1996, seus artigos 58, 59 e 60, são voltados para o atendimento especializado do educando com deficiência e, de preferência, no ensino regular, bem como a necessidade da adaptação dos currículos para inclusão dos estudantes com deficiência e a necessidade do apoio técnico e financeiro do Poder Público.

Ainda, segundo a LDB, os órgãos governamentais devem promover uma política de inclusão com intuito de ser viabilizado o projeto teórico de inclusão escolar das PcD (Pessoa com Deficiência).

Ressalte-se, ainda, que o artigo já acima referido, de nº 58, da LDB, determina a inclusão, não somente dos educandos PcD, mas também para os superdotados e com altas habilidades, com transtornos globais do desenvolvimento (nos quais eram incluídos os estudantes com TEA).

Em 2008, através do Grupo de Trabalho (GT), nomeado pela Portaria n. 555/2007 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como principal objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em 2012, foi editada a Lei 12.764, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Consoante ao art. 1º, § 2º, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. A lei em comento prescreve que é direito da pessoa com transtorno do espectro autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (art. 3º, inciso IV, alínea a, da Lei 12.764/12), entre outros dispositivos legais garantidores dos direitos aqui mencionados.

Em 2015, foi criada a Lei Nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

E garante, entre outros direitos, para a plena assistência de desenvolvimento da pessoa com deficiência:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Nesse sentido, o município de Rondonópolis, local de pesquisa dessa dissertação, em relação às suas políticas norteadoras, através da Normativa nº. 001/16 dispõe em sua Seção IV, Artigo 23, sobre a formação e os requisitos necessários do docente para atendimento do estudante com deficiência:

Artigo 23 § 1º - Ser concursado na rede municipal de ensino com carga horária de 30 horas semanais, com formação em Atendimento Educacional Especializado AEE ou Pós-graduação em Educação Especial ou experiência comprovada (...).

§ 4º - Ter disponibilidade, para atender alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, nos turnos matutino e vespertino;

§ 5º - Participar dos cursos de formação em Educação Inclusiva/Especial, oferecidos pela SEMED (RONDONÓPOLIS, 2016).

Ainda, em seus Artigos 41 e 58, dispõe sobre como o atendimento dos estudantes com deficiências deve ser realizado, oportunizando, assim, que eles sejam devidamente assistidos, respeitando suas especificidades.

Artigo 41 - Nas unidades do ensino fundamental e educação infantil onde há alunos com deficiência e que apresentam necessidade constante de auxílio nas atividades de higiene, locomoção e alimentação no cotidiano escolar, será disponibilizado um estagiário.

Artigo 58 - § 1º - Os parâmetros para a organização dos grupos deverão respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas especificidades (...).

§ 5º - As turmas que receberem alunos com deficiência terão redução de 10% do número de alunos, respeitando a quantificação máxima de 02 (dois) alunos com deficiência e Transtornos do Espectro Autista, por agrupamento ou turma

nas classes comuns, conforme CEE/MT Resolução 001/2012. Havendo a necessidade de ampliação de atendimento considerar-se-á a redução de 15%. (RONDONÓPOLIS, 2016).

Vale ressaltar que, apesar de existirem inúmeras normas garantidoras desses direitos, elas, por si só, não são suficientes para que a realidade escolar de crianças e adolescentes com autismo venha a ser mudada, ou seja, a inclusão, na verdade, não acontece de forma simples e objetiva, sendo necessário muito empenho por parte de toda a comunidade escolar, bem como familiar da criança.

Nesse ponto vale expor aqui os apontamentos de Freitas (2018, n. p.) que traz um olhar bastante sensível em relação a esse tema, pois o autor defende que:

A história brasileira em particular, também expõe um contexto pouco inclusivo à inclusão. Desde a sua origem, o Brasil é um país dividido, como mostram as dezenas de guerras civis ao longo da história e a guerra civil que mata milhares nas periferias. O longo período escravista e a ausência de políticas de inclusão para o negro criaram mais uma divisão social, baseada na cor da pele, o que elevou outra barreira de convivência. Um sistema econômico baseado na concorrência, também deixa de lado aqueles que são vistos como mais fracos- como exemplo, as pessoas com deficiência. E basta haver uma crise econômica para que os menos aptos sejam percebidos como párias sociais.

Ou seja, a sociedade brasileira é fruto de um passado cheio de preconceitos e traz consigo uma cultura excludente que não será vencida sem muita luta e empenho daqueles que acreditam ser possível uma sociedade justa e igualitária.

2.3 Educação para emancipação

A legislação brasileira determina que todos os estudantes devem estudar, de preferência, no ensino regular. No entanto, as escolas não são obrigadas a aceitar todos os estudantes com deficiência que as procuram. Assim, não haverá imposição e esses estudantes correm menos risco de sofrerem segregação dentro da escola, caso ela julgue inapta a acolhê-los. (BRASIL, 1996).

Verifica-se que, em países como a Inglaterra e Espanha, apesar de a inclusão ter feito avanços significativos, ainda há muita resistência por parte de diretores, pois muitas escolas são avaliadas pelo desempenho e não querem que os conceitos caiam, podendo acarretar diminuição de verbas públicas. (SILVA; SILVA, 2009).

No Brasil, as escolas públicas se veem mais pressionadas a aceitar estudantes considerados “problemáticos” do que as escolas particulares e, muitas

vezes, os estudantes especiais acabam sendo taxados, dessa forma, por não haver capacitação profissional nessas instituições. As escolas privadas não são tão pressionadas a aceitarem os estudantes especiais, mas, por outro lado, oferecem mais estrutura e capacidade para atender esse público.

Em Portugal, o ensino é igual para todos, cada um com seu currículo individual, independentemente de o estudante ter deficiência, o que acaba colocando todos no mesmo patamar, mas cada um pode seguir seu ritmo próprio. (JERUSALINSKY, 2015).

A escola ainda é um espaço difícil de incluir, pois ainda é conservadora e para que a inclusão realmente seja feita de forma como pretende os preponentes da educação inclusiva ainda há um longo caminho e conquistas pela frente.

De acordo com Freitas (2018, n. p.):

As vertentes da psicologia escolar e educacional críticas à realidade da educação têm mostrado que a escola não é uma ilha em meio à sociedade, ou seja, está submetida à mesma lógica que regula as demais esferas da vida social, de modo que é um erro pensar as problemáticas da escola apenas pelo eixo professor-aluno, ou ainda, a partir da ideia aluno-problema.

A teoria crítica traz assuntos relacionados aos movimentos sociais e a importância da formação humana em luta contra à barbárie, o que traz elementos para pensar em inclusão no ambiente escolar, sendo que as modificações escolares são fundamentais nesse processo. As mudanças devem ocorrer através de um ideal coletivo na busca por uma sociedade justa e igualitária e a educação deve buscar essas mudanças.

Adorno (2006) defende que a educação deve propiciar a autonomia do indivíduo de modo que ele possa se colocar contra a barbárie. E, quando o indivíduo se dedica a dominar o outro ou eliminar o mais fraco, ele dá mostras de sua fragilidade:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2006, p. 155).

Para que essa cultura seja eliminada, caberia à educação se voltar contra a competição e não mais alimentá-la, ou seja, a escola é também fruto do meio social, mas é preciso buscar contrapor-se à sociedade em vários aspectos. A teoria crítica nos lembra que a inclusão homogênea de todos os estudantes e classes no ensino regular é contrária à formação do ser humano que temos hoje. Assim, as minorias, sejam elas de qualquer categoria, acabam padecendo. Saber pensar sobre a barbárie da segregação social é também saber pensar sobre as consequências que essas minorias enfrentam, como a violência, e ir contra esse pensamento, buscando uma sociedade justa e fraterna.

Horkheimer e Adorno (1978) defendem que comportamentos voltados à dominação e à competição são frutos da ignorância e dividir a sociedade em minorias e majorias não atende à necessidade do ser humano e somente o conhecimento e a educação contrária a esse pensamento conservador garante mudanças sociais; e defende que a inteligência é a sensibilidade que permite o discernimento, trazendo o olhar mais subjetivo e mais livre das formas e linguagens criadas pela sociedade que reduzem a formação do indivíduo ao que lhe convém, criando ilusões e crenças sobre as pessoas, segregando-as como se sua personalidade fosse algo objetivo.

Nesse viés, trazendo para a educação, Benjamin, através de um texto traduzido e editado em 1993, intitulado de “Experiência e pobreza”, sugere a importância de valorizar a experiência de cada indivíduo e faz uma crítica aos adultos quando estes subestimam a capacidade dos jovens em ter seus próprios pensamentos e ideias, quando diz que “a experiência adulta é divorciada do espírito”. (BENJAMIN, 1993, p. 42).

Desta forma, Benjamin (1984) apresenta uma diferenciação entre as experiências dos mais velhos e aquelas oriundas das crianças e jovens. Ele propõe que enquanto os adultos descrevem suas experiências, a criança as cria, através da repetição das brincadeiras e jogos, e elaboram suas experiências. Benjamin, nesse contexto diz que “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente, em hábito”. (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Adorno (2006) defende que a formação e a diferenciação individual ocorrem pela incorporação da cultura, que permite que os indivíduos possam expressar desejos, sofrimentos e expectativas. Sem a possibilidade de expressão, não se consegue sequer ter experiências e, dessa maneira, todo esse conjunto de

aprendizados é de extrema relevância para a formação do ser humano, tornando-o único, diferenciando-o não apenas por suas capacidades e limitações.

Nesse contexto, pode-se citar Thompson (1981, p. 16), que apesar de ser um autor que tem um pensamento divergente da Teoria Crítica, faz um apontamento bastante relevante quando analisa e valoriza as experiências vividas pelos indivíduos, para sua ascensão enquanto sujeitos: “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”. Assim, entende-se que no contexto da educação inclusiva, a inclusão só acontecerá através dos processos diários, das experiências vividas e do aprendizado adquirido nesse processo, bem como através das reflexões individuais e coletivas.

Por esse viés Arendt (2001, p. 226) em sua obra “Entre o passado e o futuro” traz uma reflexão bastante interessante, quando propõe a ideia de que “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo”. Em outro momento a autora coloca que “emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi, portanto, libertada, mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria. Em qualquer caso, o que daí resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos”. (ARENDT, 2001, p. 192). Aqui pode-se entender, na primeira colocação, que cada geração precisa de um olhar atualizado, sobre o processo de ensino aprendizagem, pois a cada dia surgem novos desafios e novas maneiras de ver o mundo e o que ontem parecia ser ideal, hoje se torna ultrapassado. Na segunda citação, percebe-se a crítica, enquanto observadora do processo de ensino, que é feito com base no que os adultos pensam ser o certo, mas que deve trazer para o cotidiano mais experiências e menos teorias.

É importante destacar aqui a obra “Experiência e pobreza” de Benjamin (1994) em que ele diz que os ensinamentos no passado eram transmitidos pelos mais velhos através da narrativa de suas experiências. Ele conta que o pai, já velho e moribundo em seu leito de morte reúne seus filhos para contar-lhes um segredo:

[...] a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra da região. Só então compreendem que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1994, p.114).

Através da narrativa, nota-se que seus filhos não questionam sobre o que o pai lhes havia passado, mas encontram uma explicação plausível para o que ele lhes havia confiado, e isso se dá porque os filhos presumiram que seu pai lhes queria ensinar algo e tinha a autoridade de o fazer pelos anos de vida vividos. Dessa forma, na educação, os professores, que são os grandes detentores de experiências vividas em salas de aula, que acumulam experiências de tentativas, erros e acertos, teriam essa autoridade para enriquecer os ensinamentos através de suas narrativas.

Ainda, cabe nesse ponto citar Benjamin (1994, p. 203):

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação.

Ou seja, os indivíduos vivem de forma automática, recebem o que é prioridade da mídia que apenas repassa informações em detrimento da narrativa, e por priorizar o capitalismo exacerbado, induz as pessoas à competição e ao individualismo. A linguagem da mídia é caracterizada pela velocidade em que fornece as informações, e intensifica a ideia de que o novo sempre deverá se opor ao antigo, devendo ser sempre ansiado.

Assim, Adorno (2006) defende a relevância da educação para a formação humana, pois, segundo ele, a educação tem por objetivo a construção de pessoas dotadas de senso crítico e emancipatório, para que “Auschwitz não se repita”. Nesse sentido, segundo Adorno (2006, p.137):

Benjamin percebeu que ao contrário dos assassinos de gabinete dos ideólogos, as pessoas que executam as tarefas agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam os outros. Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que em posições subalternas, enquanto servisais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-se indignas; (...) contra isto é empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.

Assim, é possível perceber que, para que aconteça uma educação emancipatória, para que ela possa ajudar a superar preconceitos, buscando como fim a inclusão efetiva, é preciso que o monopólio do saber caia por terra, sob a perspectiva da teoria crítica, pois o ambiente escolar inclusivo não é aquele em que se recebe

apenas estudantes com deficiência, dando o atendimento necessário, mas os estudantes em geral. Dessa forma, olhar as pessoas sob a perspectiva de que todas possuem suas dificuldades no ambiente escolar é abrir a janela para que se veja um horizonte em que elas consigam se identificar e perceber que todos possuem suas peculiaridades, podendo abrir possibilidades para uma interação natural que se favoreça o processo de aprendizagem mútua.

2.4 Educação inclusiva e preconceito

A luta para a inclusão de estudantes com deficiência na rede pública de ensino se destina principalmente aos estudantes que não obtiveram oportunidade de frequentar a escola regular. Um levantamento em 2010 mostrou que a porcentagem dos estudantes com deficiência que frequentaram o ensino regular público foi de 86%, enquanto que no ensino especializado, a escola privada obteve 84% do público com deficiência. (BRASIL, 2011).

Isso demonstra que, quando se trata de ensino regular, a escola pública abarca a maior parcela e a escola privada, quando atende esse público, o faz de forma mais segregadora. Entretanto, observa-se que, no ensino público, ainda há uma quantidade de educandos que não está frequentando o ensino regular, sendo este o ideal almejado para todos eles, para que se possa fazer um ensino em que o cidadão esteja sendo formado para a convivência social e a formação profissional, buscando uma sociedade justa, sem preconceito e rotulações. (CARVALHO, 2006).

Pode-se depreender dos textos de Adorno (2006) que a convivência é significativamente positiva, tanto para os estudantes com deficiências, que passam a adquirir experiência com seus colegas sem deficiências, quanto para estes, que passam a conhecer o mais frágil e se identificar com ele; e fazendo isso adquirem o que o autor chama de identificação e zelo.

No entanto, para que a escola consiga receber toda essa diversidade, é necessário que também esteja pronta para isso, o que envolve tanto os recursos humanos quanto o estrutural, pois o estudante com deficiência, muitas vezes, nunca estudou em escola nenhuma e se o fez, foi em classes especiais e, assim, ele acaba aceito, mas não incluído. Por esse motivo, se a escola quer mesmo incluir, é necessário que esta aprenda novas formas de avaliação, novos métodos de ensino, que envolvam todos os estudantes, se ela não conseguir, tem-se aquele ensino

voltado para a formação, para o mercado, o que não é o ideal, ainda que seja um grande avanço e um passo para que adiante ocorra a inclusão. (VIVARTA, 2003).

Adorno (2006) faz uma reflexão sobre a escola, quando diz que ela não necessariamente é fundamental para a sobrevivência, mas que deve ser instrumento para harmonia e paz entre as pessoas, pois é através da convivência que as pessoas passam a superar suas contradições.

Beyer (1995) faz referência a outro tipo de educação envolvendo estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência no mesmo ambiente, a chamada educação especial móvel que, no entendimento do autor, não contribui em nada para o avanço da inclusão de estudantes com deficiência na escola de ensino regular, mas ao contrário, segrega mais, pois coloca um professor especializado para direcionar conteúdos e formas de ensino de forma diferente da dos colegas, criando um muro entre as realidades e maquiando uma suposta inclusão, pois esse professor vai sendo identificado e incorporado no ambiente como um mediador especial, isolando a convivência no ambiente escolar. Esse método é mais utilizado em escolas particulares que buscam sempre demonstrar resultados, muitas vezes, sem se preocupar com os meios e com as possíveis consequências.

Existem primordialmente dois grupos que são alvos de preconceitos, são eles o grupo étnico e o que possui algum tipo de deficiência. O preconceito étnico vê o outro com qualidades diferentes das que realmente possui, distorcendo sua personalidade. Já o preconceito dirigido aos deficientes, associa todas as características reais da pessoa, a deficiência, às outras características que o indivíduo possui. (CROCHIK *et al.*, 2011). Nos dois casos, o medo e os desejos do alvo acabam sendo percebidos pelo preconceituoso e, a partir daí, há negação de identificação, pois este acaba se isolando pelo medo de admitir a sua própria fragilidade. Essas atitudes acabam gerando um comportamento hostil ao alvo, pois o preconceituoso entende que este causa desconforto e, ao se sentir incomodado, ele passa a tratar o alvo com frieza e desprezo.

Adorno (2006) identifica esse tipo de preconceituoso como sendo o tipo manipulador, pois apresenta, muitas vezes, características de uma pessoa que vê o outro como objeto que deve ser usado em prol de seu benefício ou de benefício de outro e suas relações também são construídas nessa ótica, pois ele entende que a essência da relação está em “fazer coisas” e não simplesmente no prazer da convivência por si só. O autor ainda relata que esse tipo de preconceituoso tem

sentimentos, mas para ele isso precisa ser negado em prol de uma independência social e psíquica que radicaliza o convívio distante em busca de uma solidão também radicalizada, o que implica não afetar e nem ser afetado pelo outro.

Marginalização e segregação são formas de discriminação e são ações que vêm do preconceito em si. No que se refere à educação, segregar é diferenciar os estudantes por causa de suas dificuldades e separar fere o direito destas crianças de estudar com as demais e também prejudica a formação dos estudantes sem deficiência, pois estes passam a entender que o outro não tem capacidade de conviver junto com eles. A partir disso, a sociedade vai se formando de maneira que alimenta a segregação e a discriminação. (CROCHIK, 2012).

Uma pesquisa realizada em São Paulo por Crochik, em 2012, demonstrou como se dão os desafios em incluir estudantes com deficiência em salas regulares de ensino. Observando as respostas dos professores, percebe-se que eles avaliam as capacidades dos estudantes, mas não conseguem deixar de observar que possuem mais dificuldades dos que os estudantes sem deficiências. Estes estudantes também apresentam dificuldades, mas elas são recompensadas por outras habilidades, o que parece não ocorrer com os estudantes com deficiência, isso acaba por colocar estes em desigualdade em relação aos demais.

Em comparação a dois estudantes com Síndrome de Down, um dos professores da pesquisa disse que um deles não participava da aula, não realizava as tarefas, mas pelo menos não atrapalhava. Ainda, a partir de algumas colocações, percebeu-se que, no entendimento da professora, os colegas precisam ser estimulados para incluir os estudantes com deficiências, brincar com eles, ou seja, não parece ser algo natural. Isso é bem exemplificado quando um dos professores diz que o estudante Z brinca com os outros de vôlei, mas com ele a brincadeira “não vale”. Percebe-se que esses estudantes são acolhidos, mas não de forma espontânea e que a inclusão é dissimulada, um faz de conta. (CROCHIK, 2012).

Ainda, em outras ocasiões, muitas vezes, os estudantes com deficiência sofrem com as atitudes dos colegas, pois, quando eles tentam expressar seus sentimentos ao outro colega, ele se demonstra arremido, o que acaba sendo motivo de piada para a sala de aula toda, tiram sarro tanto do colega alvo do afeto, bem como do colega com deficiência, isso acaba fazendo com que os estudantes passem a ignorar o colega com deficiência, isolando-o. Assim, quando há alguma brincadeira, o estudante com deficiência acaba ficando de fora, dizendo que prefere ficar assistindo,

pois aos poucos ele vai ficando com medo de participar, de se expressar, por conta das piadas e isolamento imposto pelos colegas. (CROCHIK, 2012).

Há ainda situações em que os professores julgam que os estudantes com deficiência não têm capacidade de aprender certas matérias, como inglês e italiano e os retiram da sala de aula para aplicar reforço de outro conteúdo que julgam mais importante para a sua formação, deixando, com essa atitude, bem claro que estes estudantes são segregados e diferenciados dos demais colegas de maneira muito explícita. (CROCHIK, 2012).

Todavia, há também as situações em que ocorrem atitudes de inclusão, tanto dos colegas quanto dos professores. Exemplo disso é a atitude de um estudante para com seu colega com deficiência que, ao perder o jogo, abraça-o dizendo que isso acontece, mas que da próxima vão ganhar. Há contato entre eles, toques e abraços, demonstrando zelo e cuidado. (CROCHIK, 2012).

Em sala de aula, o professor trata todos com igualdade e não dá privilégios nem gosta de demonstrar que os estudantes com deficiência necessitam mais de sua atenção. Ao contrário, trata todos com igualdade sempre ressaltando que todos têm dificuldades em determinadas tarefas. Mesmo que o conteúdo possa ser diferenciado, dependendo da dificuldade, ainda assim, o professor não deve tratá-lo de forma diferenciada dos demais e o conteúdo em sua essência deve ser o mesmo. (CROCHIK, 2012).

Não se espera que os estudantes em situação de inclusão tenham uma realidade em que só haja colegas e professores que os tratem como iguais, mas que eles também enfrentem frustrações como qualquer outro estudante e isso é absolutamente normal. Entretanto, um ambiente hostil em sala de aula, como descrito acima, não favorece em nada a formação do estudante com deficiência. Obviamente há e haverá muitas dificuldades a serem superadas por toda a comunidade escolar na busca pela inclusão do estudante com deficiência em sala regular de ensino. O preconceito não é algo fácil de combater, mas o reconhecimento dessa condição já é um grande passo para essa busca.

2.5 Teoria crítica e Pedagogia Freiriana contra a exclusão

A educação para a formação do ser humano deve buscar o encorajamento do aprendiz para um olhar crítico acerca da sociedade que o cerca, na busca por suas próprias respostas, objetivando caminhos para que ele cresça como aprendiz-pesquisador, traçando seus próprios caminhos de maneira livre. Esse princípio é importante, tanto para o estudante sem deficiência, quanto para o com deficiência, em que cada um, a partir de seus conhecimentos empíricos, pudesse ser capaz de buscar suas respostas, cada qual ao seu tempo.

Em 1982, a Lei 7.044/82, já falava em formar o educando para que ele pudesse exercer o seu papel de cidadão:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Assim, segundo Freire (1980, p. 9) era necessário pensar em uma educação que libertasse, que contribuísse para a formação de consciências críticas e que estimulasse “a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos”.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) trata como direito fundamental a liberdade de expressão, que faz parte do papel do ser humano como cidadão pensante, livre e consciente. Ainda, nessa linha, observa-se que algumas políticas públicas brasileiras favorecem a ideia de formação humana, pois, de acordo com o Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que surgiram nos anos de 1997 e 1998, vêm propor a efetivação dessa ideia de formação, quando versa que a educação deve abranger, tanto na área administrativa como na pedagógica, a plena formação do cidadão. Respeitando princípios como autonomia; solidariedade; responsabilidade; respeito ao bem comum; criatividade; diversidade de manifestações artísticas e culturais e dos princípios políticos; bem como dos direitos e deveres de cidadania; do exercício da criticidade; e do respeito à ordem democrática.

No entanto, como Freire (1987) permite refletir, dificilmente se vê, tanto educadores quanto educandos, manifestarem-se explicitamente em favor da liberdade, sem medo de julgamentos e de repressões. Sendo que, muitas vezes, até inconscientemente, a tendência desses mesmos indivíduos é usar um discurso contrário ao que produzem na prática, como aquele que defende a liberdade, quando na verdade a teme. Essa é a maneira como a escola tradicional tenta tornar as pessoas como meros reprodutores de discursos vazios, formando-as como parte do sistema. Apesar de essa fala do autor ter sido manifestada há algum tempo, é muito atual e retrata fielmente acontecimentos vividos atualmente e o que se percebe é que, muitas vezes, mudam-se os discursos, mas mantêm-se os objetivos.

Ainda, segundo Paulo Freire (1980, p. 20), “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”. Assim, quando se fala sobre a preparação do cidadão como ser pensante e livre, trata-se da formação, que faz com que o ser humano se torne crítico e, acima de tudo, consciente, e que saiba qual é o seu papel no mundo.

Entretanto, a educação como é apresentada nos moldes atuais não se preocupa com o ser humano como pessoa, pois não leva em consideração as individualidades, estando mais preocupada com as estatísticas do que em proporcionar uma educação que realmente vai atender as especificidades de cada um, ou seja, não está voltada para a qualidade, mas assumindo uma forma paliativa que visa apenas cumprir as exigências propostas nas leis de maneira quantitativa. Ainda, a cada dia mais se fala em capitalismo e em formar o cidadão para o trabalho. Com isso, a educação, cada vez mais, se torna um meio de formar cidadãos apenas para o trabalho, tornando-se uma atividade mecânica e vazia. (FREIRE, 1987, p. 33).

A real função da educação visa proporcionar ao indivíduo, através dos conhecimentos, o desenvolvimento de seus valores e habilidades, que são essenciais para a formação do ser humano enquanto um ser individual, pensante e, acima de tudo, conhecedor de seus próprios anseios e sonhos. Entretanto, fica evidente que a formação recebida por meio da escola, tanto pública, quanto privada, evita questionamentos voltados para as raízes dos problemas sociais que colaboram para as desigualdades sociais e, conseqüentemente, para o aumento da exclusão, do preconceito e da pobreza. Assim, a educação não pensa alternativas para realmente

atender às necessidades humanas e isso faz com que a sociedade continue sendo servil e obediente ao sistema. (TONET, 2007 p.13-14).

Dessa forma, entende-se que o mais importante na educação para a formação humana é a notoriedade que se dá para a integralidade do ser, buscando pensar cada indivíduo em suas especificidades. Se a educação fosse pensada para esse objetivo, o cidadão seria capaz de entender seu espaço e sua realidade e, a partir daí, poderia buscar o seu próprio modo de vida de forma livre e autônoma, sendo responsável por suas ações, tornando-se assim, um ser humano ético e pleno.

A esse respeito, Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido”⁸, de 1968, que, apesar de ter sido escrito há muitas décadas, ainda guarda uma visão crítica da educação, trazendo grandes contribuições para a realidade atual, sendo muito estudado e utilizado no mundo todo. O autor consegue mostrar uma perspectiva educacional e social, tanto para os professores de Pedagogia, quanto para os professores das demais áreas e também às pessoas de toda a comunidade que buscam compreender muito além do que o comportamento humano deixa demonstrar, visando a um melhor entendimento do universo do educando que, a princípio, se apresenta apenas como aprendiz, mas que na verdade também deveria ser considerado como parte de aprendiz, sendo este na verdade o seu verdadeiro papel.

Em sua obra, Paulo Freire faz uma dura crítica à educação que ele denomina de “educação bancária” que, segundo ele, é aquela que o educando tem o papel de mero expectador, devendo ser obediente ao professor e seguir à risca tudo que lhe é proposto, sem questionar ou opinar. Nessa perspectiva, o educador é aquele que detém todo o conhecimento, o ser pensante, aquele que prescreve, enquanto o educando é o ser pensado, aquele que segue o educador de maneira passiva.

Em contrapartida, o autor defende a educação “libertadora ou problematizadora”, em que não existe uma separação real entre o educador e o educando, sendo que os dois fazem o papel de ensinar e aprender, tornando o processo de ensino aprendizagem parte de um todo, dentro (e/ou fora) da sala de aula. Dessa forma, abrindo espaço para o questionamento, para a comunicação, para

⁸ O livro Pedagogia do Oprimido foi escrito no Chile, enquanto o autor estava exilado, tendo como base as experiências vividas pelo autor enquanto alfabetizava adultos. Esta obra é uma das mais célebres de Paulo Freire, sendo que a mesma foi traduzida para mais de 40 idiomas e sua leitura é considerada indispensável para todos os educadores.

a reflexão e, acima de tudo, para o diálogo. Assim, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 1996, p. 57).

Nesse sentido, Benjamin (1984, p. 88) ajuda a pensar algo próximo a Freire, pois postula que na educação contemporânea “as crianças (...) ensinam e educam os atentos educadores”. Segundo o autor, “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”. (BENJAMIN, 2011, p. 107).

A educação libertadora forma um cidadão pensante, pois possibilita a abertura de espaço para o amplo diálogo, proporcionando a comunicação, e neste elo, consegue abrir um leque de possibilidades como o questionamento, a reflexão sobre a realidade, o levantamento de ideias, a partir daí buscando a transformação. Pois não existem mudanças sem questionamentos e sem a noção da realidade que cerca o ser humano. Em outras palavras, o indivíduo precisa se situar e entender o contexto onde se encontra para buscar alternativas que possibilitem que ele galgue os degraus de sua jornada de acordo com aquilo que escolher para sua vida. No entanto, a educação precisa dar esse amparo e essas condições para que todos possam se sentir plenos. (FREIRE, 1987).

Ao contrário, a educação bancária tem um propósito muito diferente da educação libertadora, visando à formação de cidadãos acomodados, conformados, não pensantes e que, sem questionar, são subservientes, submetendo-se à estrutura de poder pensada para manobrar as massas. Esse tipo de educação transforma o ser humano em um ser que faz parte de um rebanho, em que este aceita tudo o que vem sem questionar, não projeta, não transforma, pois chega-se a um determinado ponto em que o indivíduo já não é capaz de almejar ser mais.

Uma frase, que resume muito bem o que foi dito, é a de Paulo Freire, que trata a educação bancária como opressora e que ensina que “na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine”. (FREIRE, 1987, p. 2).

Freire (1987, p. 58) faz uma ampla descrição sobre o que entende por educação bancária. Para ele:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem:

- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos.

A partir da visão de Paulo Freire (1987), pode-se constatar o quanto a liberdade de pensamento e de escolha, que deveria ser respeitada como um direito constitucional acaba sendo suprimida, não deixando escolha aos educandos a não ser seguir o professor em tudo o que lhes é proposto.

A crítica em relação à educação bancária é justamente esse entendimento de que o educando não sabe nada e não sendo capaz de criar, como se fosse uma criança que quando o professor lhes passa um desenho, tem que pintar cada detalhe com a cor de lápis que o educador apontar, não podendo criar novas nuances e novas possibilidades. Assim, se o educador é o único que sabe e os educandos nada sabem, cabe aquele entregar seu conhecimento a estes. E nessa ação o que acontece em sala de aula não pode ser chamado de ensino aprendizagem, mas de transmissão de conhecimento narrada. (TONET, 2007).

Para Freire (1980) perde-se muito em qualidade quando o educador direciona seu tempo em sala apenas para narrar seus conhecimentos em vez de possibilitar que os educandos também possam criá-los, quando possível. Assim, eles deixam de viver suas próprias experiências e passam a recebê-las feitas, isso acaba por limitar a capacidade de descobrimento e criação dos educandos e estes passam a se acomodar com o que lhes é entregue, sem questionar, sem pensar outras possibilidades.

Quanto mais os educadores exercitarem os educandos a arquivar sem questionar tudo aquilo que lhes é transmitido como se eles pudessem buscar nesses arquivamentos as respostas quando acharem necessário, sem desenvolver uma consciência crítica e pensante, mais a sociedade será reflexo de um povo moldado pelo sistema. O pensamento crítico e atento é o único caminho para que haja uma

transformação social positiva, pois é a única maneira que o indivíduo tem para se inserir no mundo como transformador e como sujeito. (FREIRE, 1980).

Ser autêntico é perigoso para aqueles que acreditam que a transformação é uma ameaça, uma vez que quanto mais a sociedade seguir sendo massa de manobra, mais fácil fica para mantê-la escrava do sistema, para manter o estado das coisas estagnado. Por esse motivo, é vantajoso manter uma educação bancária e opressora, em que o sujeito apenas ouve o que lhes é imposto, apenas aceita o que lhes é passado, apenas acredita em que lhe é dito e apenas faz o que lhes é ordenado. (SAWAIA, 2006).

Já na educação libertadora, o educando sabe do papel e da importância do professor como mediador, sendo ele um profissional que deve ser capacitado para, da melhor maneira possível, propiciar um ambiente livre para acolher todos os educandos, cada um com suas especificidades, ao mesmo tempo em que precisa passar o conteúdo considerado necessário para a formação do cidadão mas, também, deve abrir espaços para o diálogo, na busca por conhecer a individualidade de cada educando, como ser humano, deixando com que eles também consigam dialogar e mostrem os melhores caminhos para uma boa formação, em que o educador e o educando possam fazer parte, contribuindo, cada um à sua maneira.

Nesse sentido, Goffman (2008) também ensina que a educação é aquela que abrange toda a comunidade, sem distinção e preconceito, incluindo, estudantes com e sem deficiência, e seguindo a perspectiva de Freire (1987), se o educador abrir mais espaços para ouvir o que cada educando tem a oferecer no processo de ensino aprendizagem este se torna abrangente e, tanto os estudantes com deficiência como os sem deficiência podem contribuir na formação humana, pois, a partir do momento em que os estudantes se entendem em sala de aula como parte da sociedade, eles saberão entender e acolher os colegas com deficiência e também crescerão como seres humanos, se tornando pessoas melhores e cidadãos éticos.

O mesmo acontece com os estudantes com deficiência que se sentirão mais livres para expor seus sonhos e anseios, contribuindo no processo de formação, dando sua parcela de contribuição nessa jornada. O educando, a partir do momento em que abrir esse leque de possibilidades, pode aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende, podendo usufruir do ambiente de sala de aula para ampliar seu conhecimento enquanto aprendiz, aprendendo a partir de cada momento vivido em sala de aula. Quanto mais o educador conhecer os educandos e compreendê-los,

mais chances estes têm de participar ativamente do processo de formação, tornando-se parte que integra o saber. (SAWAIA, 2006).

CAPÍTULO 3. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS COLETADOS NA ESCOLA ACERCA DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO (TEA)

Neste capítulo pretendeu-se trabalhar os dados colhidos no campo e sua interpretação. Seguem os resultados e discussões colhidas em sala de aula regular e na sala de recursos:

A pesquisa de campo teve início no mês de agosto de 2019 em uma escola municipal de Rondonópolis, após a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso, parecer nº 3.724.648. A escola lócus da pesquisa foi escolhida, tendo em vista ser referência no atendimento aos estudantes com transtorno do espectro autista.

Ao chegar na referida escola, a pesquisadora teve o seu primeiro contato com a coordenadora pedagógica, que recebeu a proposta que a pesquisa trazia de forma muito acolhedora, vindo a apresentar a diretora da escola, professora da sala de recursos e todo o espaço escolar.

1º Dia de observação – Sala Regular

Estudante com autismo – 11 anos. – 2º Ciclo, 5º Ano B – Período Matutino

Disciplina Língua Portuguesa

Escola Municipal de Rondonópolis

Ao chegar na escola pesquisada, foi possível notar que o espaço físico estava em processo de reestruturação, ou seja, em obras. Antes de adentrar à sala do estudante com autismo, a pesquisadora foi recepcionada pela coordenadora pedagógica que a direcionou até a sala em questão. Na sala do 5º ano B estão matriculadas 35 crianças, sendo 34 sem deficiência e 1 com deficiência.

A criança com autismo pesquisada possui 11 anos de idade, tem diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA) em grau moderado a severo. Ela se senta na última carteira da primeira fileira à esquerda, acompanhada por seu mediador (estagiário).

Nessa manhã de aula, o participante com autismo chegou muito agitado, apertando as mãos contra a cabeça, balbuciando e sorrindo, batendo os pés várias vezes e batendo em sua carteira, enquanto a professora trabalhava o conteúdo

programado com o restante da turma. O cuidador, percebendo que o participante estava agitado, massageia suas costas com o estojo escolar do estudante. Ele fez um comentário que, especialmente naquele dia, o estudante estava se mostrando mais agitado do que nos dias anteriores, talvez em razão de ter percebido que a rotina estava diferente, com pessoas novas, no caso, a observadora.

Alguns estudos corroboram com essa observação, pois sugerem que pessoas com autismo têm dificuldade de mudanças de rotinas, pois, geralmente, desenvolvem hábitos que repetem de forma como se fossem ritualísticos, como por exemplo, o modo como cumprimentam as pessoas, os tipos de comidas que preferem consumir, o caminho que costumam utilizar para se locomoverem até os locais frequentados diariamente. Quando esses hábitos são modificados eles apresentam-se irritados e é bastante visível o sofrimento no comportamento. (MESQUITA E PEGORARO, 2013; SCHWARTZAMAN, 2011).

Após o participante se acalmar, o estagiário passa a trabalhar algumas atividades pedagógicas com ele, sendo uma folha com imagens grandes para que o estudante identifique e fale o nome da imagem, bem como ligue a imagem ao nome respectivo. O estudante, aos poucos, consegue realizar a atividade de forma satisfatória.

Após esse momento de agitação, o estagiário agiu de forma a direcioná-lo para uma atividade o que, como foi observado, traz o estudante para a proposta. Segundo Martins e Góes (2013), existem alguns métodos considerados eficazes no aprendizado e estes buscam utilizar a comunicação e a criatividade de jogos de sinais, materiais visuais, entre outros. Foi o que se percebeu, quando o estagiário propôs a atividade, o estudante participante demonstrou interesse pelo que lhe foi apresentado.

A professora inicia o momento da chamada, entretanto, não chama o nome do estudante com autismo. No momento em que ele não é mencionado na chamada há indício de que não há sua inclusão em sala de aula, ele apenas está no ambiente, mas não há pertencimento, não participa da aula em si. A professora deixa a entender, através dessa atitude que não acredita que ele possa fazer parte do grupo, pois não possui tais capacidades. Para Rocha (2019, p. 199), o comportamento da professora existe, pois, “o mundo burocratizado do capitalismo avançado aperfeiçoou este processo, reduzindo as potencialidades dos indivíduos, que se transformam em meros exemplares de uma espécie (...)” ou seja, suas individualidades não são respeitadas e isso também acontece com o estudante sem deficiências.

A professora inicia o momento da leitura compartilhada, a criança com autismo não participa, fica somente com o cuidador, fazendo “rabiscos” no caderno. Embora o estudante esteja agitado, a aula segue normalmente. Em um dado momento, a professora se dirige até a carteira dele e pergunta para o estagiário se está tudo bem com o estudante. A professora não realiza nenhuma atividade com o participante, apenas se dirige para o estagiário para saber como está o desenvolvimento do estudante. As crianças não interagem com o participante, a única interação naquela manhã foi com o estagiário e com a pesquisadora. Nesse ponto, também, fica evidente a não participação e a não inclusão deste estudante na sala de aula regular, bem como a não interação com os colegas, reforçando que ele está apenas agregado nesse ambiente.

Nesse sentido, continuando com o pensamento anterior, nota-se que os colegas também estão inseridos no pensamento do mundo conceitual, onde apenas os pares fazem parte. A interação não acontece com os colegas, porque eles não conseguem entender que o participante pode ser diferente, tem o direito de ser, no modo de agir e de pensar, as crianças, assim como a maioria dos adultos, têm um modelo de comportamento a ser seguido e aceito e o participante em questão não corresponde a esses moldes sociais. Nesse sentido Andrade (2016) afirma que nesse mundo, onde a sociedade segue padrões, reconhece-se que estamos vivendo em tempos em que existe muita negação e eliminação do outro. Desse modo, a indiferença e até a violência contra os diferentes acabam sendo uma marca social contemporânea e remete a sociedade como um todo ao conceito de barbárie.

Chega o momento da “escovação”, a dentista da rede de saúde pública e sua equipe foram até a escola para realizar um projeto, a fim de ensinar as crianças a escovarem corretamente os dentes. As crianças se preparam para ir até o local da escola onde essa escovação acontece. O estudante com autismo não participa da organização e vai acompanhando apenas com seu estagiário e com a pesquisadora. A dentista, muito atenciosa, entrega uma escova com creme dental na mão da criança pesquisada, também a ajuda a segurar corretamente, e a auxilia na escovação. Sempre dizendo: “olha, sente a pasta como é gostosa”. “Olha como a sua boca está ficando limpinha e cheirosa”. A dentista ajuda o participante a fazer o bochecho e depois acaricia os cabelos dele, dando beijos e abraçando-o sempre. Antes de voltarmos para a sala, a dentista informa que também tem um filho com autismo. Em nenhum momento as crianças interagem com a criança pesquisada.

Como pôde ser observado, na hora da escovação o participante sequer entra na fila com os colegas, percebe-se que os estudantes regulares não foram orientados a incluir o colega no convívio, e, posteriormente, observa-se que nem os professores o fazem. Isso se contradiz com o que a coordenadora, mais adiante, afirma, pois segundo ela, os profissionais são cobrados e orientados a incluírem o estudante em sala, o que, nitidamente, não foi realizado nesses momentos.

No entanto, o único momento em que o participante teve atenção equalizada na escovação foi com a dentista, que o incluiu na atividade em que todos estavam participando e o encorajou a realizar a escovação, sempre o tratando com carinho. O tato dessa profissional fica evidente e, depois, ao entender que ela também tem um filho com autismo, nota-se o porquê da sensibilidade no atendimento.

Depois que retornamos para a sala, a professora trabalha uma atividade com a turma e se dirige até a carteira do estudante com autismo e entrega uma atividade para o estagiário para que ele auxilie esse estudante na realização. Se trata de uma atividade com desenhos grandes, em que o estudante teria que identificar e escrever a inicial do nome do desenho. O participante, com o auxílio do estagiário, consegue fazer a atividade.

Chega a hora do intervalo, todos saem da sala para buscar o lanche fornecido pela escola, o participante sai acompanhado do estagiário e da pesquisadora. O estagiário auxilia o estudante a pegar o prato com o alimento e retornamos para a sala.

O estudante se alimenta bem, mas precisa do auxílio do estagiário. Após o fim do recreio, entra em sala a professora de matemática. O estagiário trabalha atividades com a escrita. O participante faz muitos “rabiscos”, enquanto a professora escreve o conteúdo na lousa e explica para os estudantes a atividade. Depois disso, a professora se dirige até ele com uma atividade de “soma”, senta ao lado dele e trabalha todas as “continhas”, ele sabe contar e escrever os números. Em um dado momento, a professora chama a atenção da pesquisadora para que perceba que os “rabiscos” que a criança com autismo estava escrevendo, não eram “rabiscos” e sim as letras, sendo escritas sobrepostas e os números também, isso foi constatado após a verificação atenta dos escritos. A professora explicou para a pesquisadora que o estudante sabe ler, escrever, fazer contas de somar, mas com uma mudança na rotina dele (mãe grávida, mudança da pessoa que traz ele para a escola e reforma na escola), ele teve um retrocesso em relação à escrita e na fala.

Como mencionado acima, em relação ao comportamento, a maioria das pessoas com autismo não lida muito bem com mudanças de rotinas, podendo se mostrar descontente, agressiva, se recusa a fazer o que lhe é proposto, quando se sente ameaçada em seu ciclo de atividades. (MESQUITA E PEGORARO, 2013; SCHWARTZAMAN, 2011). Nesse caso, devido às mudanças em sua rotina familiar, o participante poderia estar se sentido desconfortável e, provavelmente por isso, ele se mostrou revoltado em certos momentos, assim como, de acordo com o que narrou a professora da sala, ele retrocedeu.

Por volta das 10h30min, o estudante pesquisado iniciou uma crise nervosa, dando mordidas em suas mãos e gritando, então o estagiário e a pesquisadora levaram o estudante para fora da sala. O estudante andou pelo pátio da escola, todos os funcionários gostam muito dele, o abraçam, conversam com ele, embora ele não responda muito (o participante fala, mas está retrocedendo também no aspecto verbal). Às 11h, o pai chega para buscar o estudante.

Observa-se que, em muitos aspectos, o estudante está recebendo o tratamento observado na Normativa 001/16 de Rondonópolis, Art. 41, que preconiza a atuação de um estagiário por estudante com deficiência e isso foi verificado em todos os momentos em que a pesquisadora esteve presente na escola.

No entanto, em todos os momentos, percebeu-se que há uma superproteção ao estudante, não há encorajamento, nem por parte dele e nem por parte dos colegas para uma convivência, sempre passando a impressão de que ele apenas está agregado e não consegue conviver em sociedade sem a ajuda e acompanhamento de um adulto. Além de que não há interação igualitária, nem com o professor e nem com os colegas, sendo na maior parte do tempo deixado de lado e até ignorado. Nesse ponto percebe-se uma dificuldade, até pelo desafio que a situação impõe, em incluir o estudante, indo contra ao que expõe o Art. 4º Lei nº 13.146/2015: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

2º Dia de observação – Sala Regular

Estudante com autismo - 11 anos de idade – 2º ciclo, 5º ano B – Período Matutino

Disciplina Língua Portuguesa

Escola Municipal de Rondonópolis

O participante chega na escola muito agitado, nervoso e aguarda com os colegas fora da sala até a chegada da professora. O estagiário que o acompanhava desistiu da vaga, tendo em vista que não soube lidar com as crises de agressividade do estudante com autismo, sendo preenchida por uma estagiária, estudante de pedagogia. Ela cuida dele com o olhar, mas não o priva de interagir com os colegas. Embora o participante ande para lá e para cá entre os colegas de sala, não acontece interação social. A professora de português chega, abre a sala e todos adentram ao ambiente. O estudante se senta, a estagiária senta ao lado e a pesquisadora senta-se perto. O participante começa a se irritar, bater na carteira e gritar.

Como foi possível verificar, o segundo dia de observação não se diferencia muito do primeiro. No início, o estudante chega agitado e evita os colegas, ficando do lado de fora da sala, como se procurasse um apoio, no caso a professora. Como o estagiário desistiu, há uma novidade para o estudante e isso, provavelmente, contribuiu para o nervosismo do estudante, visto que pessoas com autismo não lidam muito bem com mudanças.

A professora para por alguns instantes a aula e espera ele se acalmar. Ela não se dirige até a carteira do estudante. Ele se acalma um pouco, a estagiária vai até a secretaria buscar um mordedor e a pesquisadora senta-se ao lado dele, abre o caderno e tenta trazê-lo para uma leitura com figuras, ele não se interessa. A pesquisadora acalenta-o passando as mãos nos cabelos e costas, ele se acalma com o toque sensorial, abraça a pesquisadora, pega um lápis e começa a bater na carteira.

No momento em que a pesquisadora o toca, ele se acalma, demonstrando que o toque ajuda nesse sentido e, talvez, seja a maneira que ele é acalmado em seu ambiente familiar. No entanto, segundo Ramos (2010) vale salientar que toda criança com autismo age de formas diferentes umas das outras e são muito sensíveis, ao tom de voz, e ao toque, muitos deles não gostam de abraços ou de determinados gestos de carinhos, por esse motivo, os professores precisam saber como cada um se sente confortável e isso pode ser feito através do diálogo e das experiências trocadas, ou seja, do trabalho em conjunto.

A estagiária chega com o mordedor e inicia as atividades pedagógicas com ele no caderno. Ele está muito agitado, não consegue se concentrar, começa a cantar uma música (pintinho amarelinho), depois outra música (parabéns pra você), fica muito nervoso e tenta morder a estagiária. O participante é levado para fora da sala, com muito cuidado, pela estagiária e pela pesquisadora, que passam a andar com ele pelo espaço da escola, ele vai se acalmando. Vai ao banheiro, depois bebe água. Em todo o período da manhã o estudante ficou muito nervoso e não conseguiu realizar nenhuma atividade.

É nítido, mais uma vez, a não interação entre os colegas e o estudante com autismo e, novamente, nada é feito para mudar a forma como os colegas poderiam interagir com ele, exceto que a nova estagiária o deixa mais livre em sala e isso pode ser um ponto positivo para o estudante, pois, a partir disso, ele pode também estimular os colegas em uma possível interação.

A partir dessa observação foi verificado que o estudante com autismo ainda está em processo de adaptação ao meio escolar, embora já tenha um bom tempo que frequenta a sala de aula, ainda não consegue interagir minimamente com o ambiente que o cerca.

No entanto, também, recebe pouco estímulos para que isso aconteça e nesse ponto, observa-se que os professores apenas “lidam” com essa situação em sala, mas não sabem muito bem como fazer para incluí-lo naquele ambiente, parece uma luta constante, um desafio e até um desconforto para os profissionais que atuam em sala de aula e isso se percebe no olhar dos profissionais e em suas ações ou na falta delas.

3º Dia de observação – Sala de Recursos

Estudante com autismo – 11 anos de idade – 2º ciclo, 5º ano B – Período Matutino
Escola Municipal de Rondonópolis

O participante entra na sala de recursos, acompanhado por sua mãe. Ele estava calmo e sorridente. A mãe se despede dele, oportunidade em que o estudante corre para o computador e passa a interagir com jogos didáticos (contar a quantidade de bichos que aparecem na tela). Ele desenvolve muito bem as atividades vinculadas à tecnologia.

A estagiária chama o estudante para trabalhar a escrita com ele. Em uma mesa grande, ela coloca uma folha com imagens grandes de alguns bichos (leão,

gato, cachorro, macaco) e pede para que o estudante escreva a primeira letra do nome de cada bicho, na frente das imagens. Ele se distrai, e começa a apertar os dedos e a mordê-los.

A estagiária procura acalmar o participante e, após alguns minutos, ele inicia a atividade, conseguindo realizá-la por completo.

Como observa-se, diferentemente dos dias anteriores, e agora na sala de recursos, o estudante chega mais calmo e contente e parece ficar mais confortável nesse ambiente, sem muita agitação, como na sala de aula, pois ele prontamente se dispõe a interagir com as atividades com as quais ele se familiariza mais, mas no momento seguinte, quando a estagiária propõe uma atividade analógica ele se mostra revoltado, se agita e se mostra agressivo, mas após ser acalmado, ele consegue realizar o que foi proposto.

Segundo Martins e Góes (2013), os estudantes com autismo se familiarizam mais com atividades que contenham estímulos visuais, no entanto, se distraem facilmente com estímulos luminosos e com sons. Assim, o ambiente deve ser propício para que ele possa se sentir confortável. As figuras e objetos são formas bastante eficazes de chamar a atenção do estudante com autismo para as atividades propostas. Outro grande aliado é a demonstração de cuidado para com ele, pois todo estudante necessita se sentir incluído naquele ambiente.

No momento seguinte, o estudante se levanta e vai em direção à porta de entrada da sala, segura um molho de chaves que está na fechadura e passa a trancar e destrancar a porta (repetidas vezes). A estagiária pede para que ele volte para a mesa para trabalhar um quebra-cabeça. Ele continua a interagir com o molho de chaves e depois se direciona até o interruptor de luz e passa a desligar e ligar (repetidas vezes). A estagiária se direciona até o estudante, pega em sua mão e o leva para a mesa para iniciar a atividade com o jogo. O participante se recusa, e tem uma crise de nervoso.

Passa a gritar “papai”, muito rapidamente, apertar as mãos e a morder a si mesmo. A estagiária e a pesquisadora tentam acalmá-lo, mas não conseguem, sendo que a única forma foi abraçá-lo por trás, segurando os seus braços. Depois que o estudante se acalmou, a estagiária buscou um copo de água para ele e a pesquisadora deu uma massinha de modelar para entretê-lo. Ele aperta a massinha e ri, continuando calmo. A estagiária retorna com a água, o estudante ingere, e depois

continua a trabalhar com a massinha de modelar. Logo em seguida, o pai do estudante chega para buscá-lo.

Como narrado acima, após a primeira interação com as atividades propostas, no momento de distração com o molho de chaves, a estagiária tenta trazê-lo para as atividades novamente, mas ele se recusa, tem crise de nervoso e não aceita mais realizar nenhuma atividade, embora a pesquisadora e a estagiária conseguissem acalmá-lo e entretê-lo, ele não aceita mais realizar nenhuma atividade até o momento de ir embora.

Albuquerque (2011) chama atenção para o tipo de atividades que se deve propor para um estudante com autismo, porque mesmo que um sujeito com autismo seja muito inteligente, provavelmente apresentará dificuldades com pensamentos abstratos e simbólicos. Assim, deve-se entender como é o estudante para, então, encorajá-lo a desenvolver as atividades, de preferência, sempre buscando que o mesmo se familiarize e se disponha a realizá-las.

Aqui se percebe o tamanho do desafio que é trabalhar com um estudante com autismo e, muitas vezes, os momentos se resumem em tentativas do professor e recusas do estudante. Nesse ponto, em se tratando do uso de tecnologias, quando se faz necessário, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/2015 Art. 3º, III garante o uso de “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência (...)”.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), propõe que “o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. Assim, o que poderia ter sido feito, nesse caso, que talvez fosse mais proveitoso para o professor e o estudante, seria preparar materiais em que ele pudesse usar o computador e só oferecer outras atividades quando ele se mostrasse mais receptivo.

Aqui, pode-se dizer que, mesmo que a Normativa 001/16 de Rondonópolis, § 4º, disponha que o professor para ser lotado na Sala de Recursos precisa: “Ter disponibilidade, para atender alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, nos turnos matutino e vespertino” parece que essa

disponibilidade não, necessariamente, é acompanhada pela formação adequada para isso.

4º Dia de observação – Sala de Recursos

Estudante com autismo – 11 anos de idade – 2º ciclo, 5º ano B – período vespertino
Escola Municipal de Rondonópolis

O participante chega (novamente) muito agitado, passa a agredir a estagiária e a pesquisadora. Foi preciso contê-lo por um tempo. Para acalmá-lo a estagiária e a professora trabalham jogos pedagógicos no computador, depois passou a trabalhar massa de modelar.

Parece não haver na escola possibilidade de acolhida à agressividade e à agitação dos estudantes, pois, aparentemente, não há formação suficiente para o atendimento de estudantes como o participante. É como se houvesse um constante esforço para a adequação do mesmo a um certo modelo tradicional: contido, calmo e prestativo às atividades do professor. Nesse ponto, o que pôde-se averiguar, através de conversas com a professora é que o estudante começou a se mostrar mais agressivo após sua mãe ficar grávida e, por isso, precisou mudar sua rotina em alguns aspectos.

Passado em torno de uma hora, a estagiária trabalhou leitura com ele. O participante lê muito bem, também trabalhou contas de adição, sendo que ele as desenvolve bem. Após, mais ou menos 40 minutos, o estudante teve outra crise de agressividade, momento em que a diretora e um colaborador da secretaria vieram até a sala. A professora passou a desenhar a mão do estudante na mesa/quadro, fazendo com que ele se acalmasse. Também passaram a desenvolver contas nessa mesa.

Após esse período, o estudante vai para o cantinho do colchonete e passa a brincar com as peças de montar e as separa por cores. A estagiária e a professora trabalham um jogo de quebra-cabeça (peças grandes) para ele montar, montando rapidamente.

A estagiária e a professora trabalham jogo das cores com o estudante. Uma caixa com vários buracos, cada um deles possui uma cor. O estudante pega uma peça de uma cor e coloca no orifício com a cor correspondente. Ele se agita novamente e não quer mais fazer atividades.

No quarto dia de observação, percebe-se que, diante das atitudes agressivas do estudante, o que o acalma são os jogos pedagógicos no computador. Nesse sentido, segundo Silva e Mulick (2009) os métodos considerados eficazes para o tratamento do autismo buscam utilizar a comunicação e a criatividade e comunicação de jogos de sinais, materiais visuais, entre outros. Assim, percebe-se que o que o autor defende corrobora com que foi visto nesse momento de observação.

Entre um momento de crise e outro, foi possível desenvolver várias atividades nesse dia, o que pareceu mais produtivo do que os outros dias. No entanto, isso não pode ser mensurado, pois nem sempre a percepção da pesquisadora é o que realmente condiz com o aprendizado do estudante com autismo e isso só pode ser sentido no decorrer de algum tempo, como a coordenadora propõe mais adiante.

Entrevista com a professora da Sala de Recursos que atua na Escola Municipal de Rondonópolis

A professora da Sala de Recursos concedeu entrevista pelo aplicativo *WhatsApp*, através de textos escritos, pois, devido à pandemia do Covid-19, que se deu início no Brasil no final de abril de 2020, não foi possível realizar o contato pessoalmente, o que nos fez optar pela entrevista de forma virtual.

Ela afirmou que é formada em Pedagogia, atende seis estudantes em uma Escola Municipal de Rondonópolis e atua como docente desde 1998 e “no Atendimento Educacional Especializado desde 2009, sempre com alunos com TEA”.

Ela definiu o autismo como “(...) um transtorno comportamental do desenvolvimento, com prejuízos, na maioria das vezes, na comunicação e socialização da pessoa”.

Em relação a sua opinião, acerca da inclusão de crianças com deficiências na rede regular de ensino, ela respondeu que “É dever da escola cumprir com seu papel, apresentar estratégias que permitam a integração de todos os estudantes, sejam eles, com deficiência ou não, objetivando aprendizagem para todos”.

Nesse sentido, salienta-se que a Constituição Federal, em seu Art. 208, dispõe que “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino”, o que vem ao encontro da fala da professora.

Em se tratando de como a instituição a designou para a função do atendimento educacional especializado e dos critérios utilizados para isso, ela respondeu: “Na época, recebi o convite pela equipe gestora da escola e aceitei o desafio”.

Questionada sobre quais são os estudantes que estão matriculados na Sala de Recursos em que ela atua, ela respondeu, ressaltando as funções que são trabalhadas na sala: “são vários, dentre eles, coordenação motora ampla, fina, comunicação verbal, socialização, cognição, habilidades nas atividades da vida diária, equilíbrio corporal e outros...”. Como pode ser observado, a sala de recursos da escola atende vários estudantes, os quais apresentam vários tipos de deficiências. Azevedo e Gusmão (2016) frisam que a reabilitação de uma pessoa com autismo é um processo dinâmico e global que deve abranger um tratamento que vise, tanto à recuperação física, quanto à psicológica, tendo como principal objetivo a reintegração social.

Para a pergunta de qual a duração do atendimento especial na instituição e no caso específico da criança com autismo, a professora disse que “as crianças são atendidas no contraturno do ensino regular, uma a duas vezes na semana, em um período de duas horas, de acordo com a necessidade e disponibilidade de cada estudante”. Segundo Geschwind (2013) o comprometimento do indivíduo com autismo vai depender do nível de gravidade do transtorno, pois existem três níveis: o sujeito com nível um, exige apoio; com nível dois, apoio substancial; e com nível três é necessário muito apoio substancial. Desta forma, cada tratamento deve ser realizado de forma individual, levando em conta todos os aspectos que envolvem cada um.

Já, para a questão de sua formação para trabalhar com atendimento educacional especializado e se realizou alguma formação complementar de capacitação na área de autismo, a professora respondeu: “Logo de início fiz um curso de 180 horas em AEE, depois de algum tempo fiz também uma especialização em Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos. A Secretaria de Educação oferece também cursos de formação continuada”. Através dessa fala, percebe-se que a professora não citou a graduação como relevante para o ensino especializado, corroborando com sua fala mais adiante, que afirma que a graduação não dá respaldo para que o professor consiga trabalhar com esse tipo de atendimento, sendo necessário estudos complementares.

Na mesma pergunta, quando foi questionada se ela acredita que sua formação é suficiente para atender estudantes com autismo e se a instituição oferece alguma formação complementar, a professora responde que “(...) não é suficiente, pois, a nossa formação é contínua, sempre nos deparamos com algo novo, desafiador e isso nos remete a estudar e a buscar mais conhecimento, a fim de atender as necessidades específicas de cada estudante”. Nesse sentido, quanto às necessidades específicas, Cunha (2011) coloca que existem dificuldades no entendimento de cada pessoa com autismo, isso inclusive dificulta a precisão do diagnóstico, pois as pessoas com autismo, geralmente, não apresentam comportamentos iguais, podendo se afirmar que um caso de autismo não é idêntico ao outro e isso também ocorre com as causas. Assim, entende-se os desafios que englobam o atendimento ao estudante com autismo no processo de ensino aprendizagem.

Quanto aos recursos e materiais para atuar com estudantes com deficiência, ela afirmou que: “Sim, temos materiais para confecção e adaptação de atividades para serem manipulados tanto na Sala de Recursos como na sala regular”. Nesse ponto, acredita-se que os recursos vão muito além de materiais, mas também dos recursos humanos, pois a escola que atende estudantes com deficiências e, como visto adiante, no ano de 2019 atendeu 20 estudantes, sendo 10 deles com autismo, necessita de um apoio muito maior em relação a esse tipo de recurso, principalmente em sala de aula regular, pois a demanda de esforço é maior e, como a coordenadora exemplificou adiante, os planejamentos também tendem a ser diferenciados devido à diversidade de necessidades que esses estudantes acabam trazendo para a sala de aula regular.

Trazendo para a questão em que se perguntava se ela acredita que seu trabalho auxilia professores da sala de ensino regular e como isso acontece, obteve-se a seguinte resposta:

Com certeza, o trabalho da Sala de Recursos é feito de forma colaborativa e de parceria com o professor da sala comum. Esse trabalho permite promover aprendizado e troca de experiências e informações sobre o atendimento das especificidades de cada estudante, este também oferece subsídios básicos para aprendizagem dos conteúdos do ensino regular.

Nesse caso, percebe-se que a professora enfatiza a importância da troca de experiências entre os colegas de profissão na busca por entender cada estudante,

bem como suas necessidades e especificidades. No entanto, vale ressaltar que como o transtorno abrange o desenvolvimento psicomotor, segundo Ferreira et al. (2016), os cuidados envolvem uma equipe multidisciplinar, pois é necessário que o sujeito receba um tratamento multifuncional em conjunto com o recebido na escola, como por exemplo com profissionais de fisioterapia, psicologia, entre outros. No entanto, a presente pesquisa não entrou nesse mérito, focando no trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula regular e na sala de recursos.

Durante a entrevista, a professora contou como desenvolve as práticas pedagógicas para trabalhar com o estudante com autismo e quais atividades são propostas:

No primeiro momento é feito anamnese das crianças, em seguida, o trabalho é desenvolvido pautado nas habilidades a serem desenvolvidas, estas são a partir das dificuldades, necessidades e interesses de cada estudante. Ex: se a criança tem um personagem preferido uso isso como um canal de aproximação, músicas, histórias com fantoches, dedoches, expressões faciais, movimentos corporais, pareamento de objetos quanto sua forma, cor e tamanho, fichas de figuras para verbalizar, pular, rolar, correr, balançar, circuito sensorial, bolas e outros...

A partir da resposta acima o que se pode deduzir é que a professora usa os recursos disponíveis de forma a entender o estudante que chegou até ela, no primeiro momento, através da anamnese, e, assim, ela pode desenvolver as atividades, pautadas nas informações que conseguiu levantar nesse primeiro momento, como exemplifica acima. Segundo Silva Junior (2012) as intervenções realizadas em crianças com autismo podem determinar o sucesso do prognóstico, como maior adesão nos processos adaptativos, maior rapidez no desenvolvimento e aquisição da linguagem, melhores resultados na reabilitação corporal, como a musculoesquelética e das funções motoras, maior facilidade nas interações sociais, etc.

Ela ainda afirmou que faz adaptações das atividades para serem desenvolvidas com esse estudante e faz esse trabalho: "(...) através de construção de materiais concretos pedagógicos para manipulação, a fim de facilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos". O que foi observado, ao menos no curto espaço de tempo em que a pesquisadora esteve na Sala de Recursos para a observação foi que, na maioria do tempo, a professora e a estagiária tentavam lidar com o estudante e as atividades propostas foram aplicadas conforme a necessidade que o momento exigia, o que pareceu que não houve muito planejamento nesse sentido, no entanto,

o material utilizado correspondia com a narrativa da professora, como visto em outros momentos desta narrativa.

Em se tratando da questão que investigava, se havia interação entre ela que atua na sala de recursos com o professor da sala de aula regular, visando à melhoria da inclusão do estudante com TEA, ela afirmou que isso acontece “(...) nos momentos de planejamentos, nas formações de professores na escola e sempre que for necessário”.

Na questão em que buscava compreender se as atividades mantêm alguma relação com as que são realizadas na sala regular de ensino e como isso é realizado, a professora disse que isso ocorria “(...) através das atividades de jogos, brincadeiras, vídeos, a criança vai desenvolver os requisitos básicos que poderão auxiliá-la no processo de aprendizagem na sala comum. Ex: atenção, concentração, raciocínio lógico e outros”. Relacionando a fala da professora com a observação realizada, verificou-se, como já mencionado em outros momentos, que o conteúdo utilizado, nos ambientes observados, trazia recursos como vídeos, jogos e outros elementos mencionados na fala da mesma. No entanto, o que foi verificado, nos momentos de observação na sala de recursos, é que existe uma grande dificuldade para propor aos estudantes com autismo as atividades, sendo que, no caso específico do estudante pesquisado, ele se interessava muito por jogos no computador, mas quando as atividades eram analógicas ele apresentou resistência, mesmo quando eram jogos e brincadeiras.

Aqui não poderia deixar de ser mencionada a grande dificuldade imaginativa apresentada por uma pessoa com autismo, sendo que têm dificuldades em decifrar expressões faciais e entender figuras de linguagem como frases irônicas, hipérboles, metáfora, eufemismos, entre outras. (ALMEDA e ALBUQUERQUE, 2017; MARINHO e MERKLE, 2009). Fazendo com que o professor, no processo de ensino aprendizagem, encontre muitas barreiras, o que acaba dificultando nesse sentido, e isso foi observado em muitos momentos, a partir das observações da pesquisadora.

Entretanto, para a pergunta: Como o estudante com TEA responde às suas propostas? Se puder, pode citar outros estudantes, além da experiência com o estudante participante? A professora afirmou que isso ocorre: “Quando se interage com entusiasmo no momento de atividades, demonstrando interesse e a alegria na resolução delas. Em alguns momentos é necessário o reforço positivo, na maioria das vezes funciona”.

Nesse ponto, acredita-se que o que a professora quis dizer com “reforço positivo” tenha a ver com o popular conceito da teoria comportamental que diz que os estímulos, muitas vezes, são utilizados no processo de ensino aprendizagem com estudante com autismo, em que o professor faz um elogio ou combina com o estudante jogos no computador, após o desenvolvimento da atividade proposta, por exemplo, a fim de incentivar essa atividade.

Questionada sobre a maior dificuldade durante o trabalho com estes estudantes ela disse: “Minha maior dificuldade são os alunos com ausências da fala, ou seja, quando não consegue usar a fala de forma funcional”.

Em se tratando da percepção de como deve ser realizado o trabalho para que aconteça a efetivação da inclusão do estudante com autismo no ensino regular, a professora respondeu que “todos os estudantes, independentemente de ter uma deficiência ou não, deverão participar de todos os projetos e eventos desenvolvidos na escola, inclusive as mesmas sequências didáticas de conteúdos, apenas estes devem ser adaptados dentro das limitações de cada criança”.

Nesse sentido, insta dizer que, para que a inclusão dos indivíduos com deficiência aconteça de fato na sociedade, é necessário entender que a educação é o primeiro espaço institucional que deve acolher estas pessoas, a fim de propiciar uma etapa de convivência e socialização, ao mesmo tempo que amplia as possibilidades de capacitação, promovendo o protagonismo desse indivíduo nos círculos sociais onde estará inserido. (CARDOZO, 2017).

Em relação a como é feita a avaliação do estudante com autismo quanto à aprendizagem e desenvolvimento ela disse: “Primeiramente respeitando limites, nível de cognição que cada criança apresenta, com um olhar minucioso quanto às habilidades e suas dificuldades. Avaliação contínua, através de observações e registros diários (relatórios)”. Mais adiante, essa resposta ficou confirmada com a entrevista da professora que atua em sala.

Aguiar e Coelho (2015), endossam o que a professora disse, pois defendem que toda avaliação deve ser realizada no sentido de analisar o que a criança é capaz, não somente deve ser direcionada para medir sucessos e insucessos, mas deve também levar em conta as possibilidades de aprendizagem de cada uma, bem como suas habilidades em desenvolvimento.

Perguntado se ela, como professora da instituição, recebe algum apoio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico ela disse que “sim, temos formação

continuada na escola todas as segundas feiras durante duas horas, na Secretaria de Educação a cada quinze dias, como também os cursos oferecidos pela SEMED”.

Para que o professor possa desenvolver seu trabalho e ter uma boa atuação em sala de aula, existe uma urgente necessidade de ampliação de sua formação profissional, especialmente no que concerne à formação continuada, obviamente não existem garantias de que a formação irá preparar o professor para todas as situações que acontecerão em sua jornada diária, mas a formação eficiente pode abrir caminhos para que ele saiba como e onde buscar auxílio. (VASQUES; BAPTISTA, 2009).

No caso dos materiais e equipamentos utilizados com o estudante com TEA, a professora afirmou que “parte desses materiais vem do MEC, da Secretaria de Educação e também da escola”.

Ela acrescentou que, além dos materiais e equipamentos disponibilizados pelo MEC, a secretaria disponibiliza algum outro material, como “(...) tintas, pincéis, colas, bolas, joguinhos, brinquedos, lápis de cores, giz de cera, massinha de modelar, fantoches e outros...” Nesse ponto, vale ressaltar que foi realmente verificado pela pesquisadora que a sala de recursos é bastante equipada e que parte desses materiais são utilizados em sala de aula quando há oportunidade. A professora entrevistada mais adiante, que atua em sala de aula regular, também confirmou que existe uma grande quantidade de materiais na escola para trabalhar com os estudantes com autismo.

Quando se questionou se ela utiliza algum recurso visual na sala de recursos, a resposta foi a seguinte:

Sim, vídeos, imagens e figuras com atividades da vida diária, figuram de sequências de ações a serem realizadas de forma clara e objetivas (EX: Atividades básicas de higiene, escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho, entre outras...). As imagens servem até mesmo para o aluno não verbal apontar quando quer dizer alguma coisa. (Comunicação Alternativa).

Nesse ponto, vale ressaltar que, assim como a professora da sala regular afirmou adiante, o estudante com autismo necessita de materiais que estimulem sua criatividade e como colocado pela professora da sala, que sejam palpáveis, concretos, com os quais esse estudante possa fazer correlação. Entretanto, de acordo com Cunha (2011), o próprio estudante com autismo, para que esteja realmente incluído, deve ser o próprio agente de sua inclusão. Assim, as atividades planejadas para que isso possa ocorrer devem oferecer a possibilidade do seu auto desenvolvimento. Ou

seja, se os materiais não forem bem utilizados nos planejamentos didáticos não surtirão efeitos na aprendizagem dessas crianças.

Em se tratando do espaço utilizado para o atendimento especial, em relação à iluminação, à ventilação, à organização e à estimulação, a professora disse que considera “ótimo, possui boa iluminação, ventilação, bem organizado, possui vários materiais didáticos e pedagógicos estimulativos”.

Para a questão em que se investigava como a professora entendia a relação entre o professor e estudante com TEA e se na visão dela é diferente da relação com outros estudantes com deficiência, obteve-se a seguinte resposta:

O professor tem um papel determinante na relação professor e aluno, pois é ele quem, na maioria das vezes, estabelece os primeiros contatos com o aluno, seja positivo ou negativo, importante que haja uma relação harmônica e essa relação não pode ser diferente dos demais!

Nesse ponto ela não especificou se existe tal diferença entre o estudante com TEA e professor, em relação aos demais estudantes, apenas frisou que deve existir uma relação harmônica entre ambas as partes. Nesse sentido, Orrú (2009) destaca que deve haver entre o professor e o estudante com autismo uma ação conjunta. Entretanto, o professor deve lembrar que esse estudante possui algumas características que podem dificultar essa relação, principalmente na comunicação, pois, dependendo do grau, pode ter muita dificuldade em entender expressões, quaisquer que sejam, então, o professor deve ser direto e objetivo na mensagem que deseja passar.

Na busca por saber se é possível afirmar que o estudante com autismo apresenta avanços com o decorrer do tempo no Atendimento Educacional Especializado, obteve-se a seguinte explicação:

Com certeza, o trabalho da Sala de Recursos promove ao aluno com deficiência condições de acesso e melhor participação e aprendizagem dos conteúdos no ensino regular, esse trabalho oferece ao aluno os requisitos básicos para melhor autonomia na resolução das atividades tanto no âmbito da escola ou fora dela.

Entretanto, sabe-se que existe uma grande dificuldade em sala de aula, pois, como foi observado com o estudante pesquisado, ele não consegue sequer ser incluído em sala como os demais colegas. Aos menos no caso específico do estudante

pesquisado o ideal de aprendizado parece estar muito aquém do almejado e afirmado pela professora em questão.

No entanto, a professora afirma que as atividades na sala de recursos estão interferindo positivamente no processo de ensino e aprendizagem do estudante com autismo na sala de aula regular, através da seguinte fala: “Sim, observando os avanços significativos junto ao professor do ensino regular e os pais, como também observando a sua interação com os colegas e demais funcionários da escola”.

Ainda afirmou que existe participação dos pais no Atendimento Educacional Especializado: “Sim, os pais se comprometem a levá-los em todas as terapias importantes e necessárias para o seu desenvolvimento, como também nos atendimentos do AEE, seguindo sugestões e orientações feitas pela equipe multidisciplinar”.

Silva (2011) defende que a maior dificuldade enfrentada na construção da aprendizagem do estudante com autismo vem das atitudes da sociedade, a começar pelos pais que, muitas vezes, não acreditam que o filho seja capaz de aprender e ser tornar independente, isso acaba atrapalhando no desenvolvimento desses indivíduos. Isso também ocorre no ambiente escolar, pois o professor e toda a comunidade escolar estão diretamente ligados no processo de inclusão e se mostrarem ceticismo nesse processo podem criar barreira, interferindo diretamente na aprendizagem e no convívio social dessas crianças.

Já em se tratando do quanto o professor conhece acerca da legislação municipal sobre a inclusão, a professora afirmou que, nesse sentido:

Todo trabalho está pautado em normativas através do conselho municipal de educação e Secretaria Municipal de Educação. O Professor de AEE preferencialmente deve ser pedagogo, ter feito curso reconhecido pelo MEC específico na área. Ter disponibilidade de horários já que os estudantes são atendidos no contraturno.

Entretanto, em relação à Normativa 001/16 de Rondonópolis, em se tratando de inclusão, não aborda todos os assuntos pertinentes a esse assunto e se mostra bastante vaga quanto ao autismo.

Através da entrevista, a professora se mostrou muito comprometida com a causa do autismo em sua escola, bem como também demonstrou ter bastante conhecimento da área em que atua, sempre deixando explícito que o estudante com autismo tem capacidade de se desenvolver para convivência, tanto em sala quanto na sociedade,

o que corrobora com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Art. 27. que coloca que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, (...) de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

Houve alguns pontos que valem ser ressaltados aqui, em relação à inclusão, pois nos momentos de observação não houve inclusão do estudante, mesmo a professora afirmando que isso é possível, no caso específico do estudante com autismo observado, reiterando o que já foi dito, percebeu-se um grande despreparo da professora em sala regular, não houve interação com os colegas e as atividades propostas sequer se pareciam com as atividades propostas aos estudantes que não possuem deficiência. Nesse sentido, a Portaria nº 948/2007- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em relação ao sucesso em se incluir o estudante com deficiências expõe que “mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos”.

Assim, acredita-se que nem sempre o que os professores da sala regular almejam e afirmam, realmente acontece em seu cotidiano e isso precisa ser discutido a fundo, para que, como a coordenadora diz adiante, o estudante com autismo não seja apenas um agregado, para que o aprendizado dele realmente se efetive e não seja apenas um faz de conta.

Entrevista com a coordenadora que atua na Escola Municipal de Rondonópolis

Por conta da pandemia da COVID-19, que começou no final de abril de 2020 no Brasil, não foi possível realizar a entrevista pessoalmente, no espaço escolar, com a coordenadora e, assim, essa etapa foi realizada via aplicativo *Whatsapp*, em que uma parte ela respondeu escrevendo e outra ela respondeu com áudios de voz, como permite o aplicativo citado.

Através das perguntas e resposta da coordenadora foi possível colher algumas informações bastante relevantes, como se pode verificar a seguir.

Nota-se que ela é uma professora experiente com estudantes com autismo, pois como ela afirmou teve uma experiência ampla em sala de aula, bem como na sala de recursos, além de ter participado de vários cursos sobre autismo:

Formada em Pedagogia pela UFMT. Pós-graduação Psicopedagogia institucional e AEE- Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncional. (...). Fui contratada do estado por três anos e em 2012 e em 2012 entrei no município por concurso. Professora alfabetizadora por 6 anos. Professora AEE por 2 anos. Coordenadora por 3 anos. (...) Quando atuei como professora na sala do AEE. Sim, participei de vários cursos, dentre eles, sobre autismo. Depois que assumi a coordenação participo mais de palestras para ajudar no acompanhamento dos professores que atuam e quem têm alunos especiais. Participei também de todas as formações voltadas para o atendimento do AEE pela SEMED no ano de 2017 e 2018 que foi o não que estava no AEE. (...). Quando atuei como professora na sala do AEE, sim, participei de vários cursos, dentre eles, sobre autismo.

O trecho abaixo corresponde à resposta da professora em relação ao que ela entende por autismo:

Para mim, o autismo é uma forma de a pessoa ser. Lógico que sabemos que tem um comprometimento no desenvolvimento, uns mais e outros menos, mas precisamos compreender que cada um é único. Quanto à educação, acho complexo, pois ainda temos muita resistência, pelo fato de não sermos formados para esse atendimento na formação inicial que é a graduação. Eu sempre digo que professor se constrói na prática, na vivência. O que de fato não subestima os anos que estivemos na faculdade, mas, na maioria das vezes, quando estamos lá, pensamos apenas nos alunos ideais que são difíceis de serem encontrados na escola (...).

Ao definir o autismo a coordenadora demonstrou o quanto é desafiador compreendê-lo e conseguir trabalhar com estudantes com autismo na escola regular, quando os professores não chegam a receber esse conhecimento na formação e apresentam resistência por falta de conhecimento. Para ela o professor aprende na prática, pois, na formação, não conseguem entender a escola com suas diversidades.

Para Cavaco (2009, p. 121), “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”. No caso específico, ela afirmou que, a princípio, começou a aprender na prática e só depois teve ajuda teórica e isso demonstra o quanto os professores chegam despreparados em sala de aula para lidar com estudantes com deficiência, como o autismo.

Quando foi perguntado se ela já havia recebido estudantes com autismo ou outras deficiências na instituição, a coordenadora afirmou e acrescentou que no começo foi desafiador, por conta das diferenças entre eles, mas percebe-se que isso a ajudou na compreensão do autismo e nos atendimentos dos estudantes:

Penso que foi o meu maior desafio no AEE. A princípio eram dois, um totalmente oposto do outro, um agressivo e outro carinhoso. Um que faltava em e outro que não. Então essa diferença gerou um grande crescimento, uma grande busca, para que eu pudesse contribuir no desenvolvimento escolar desses alunos. Foi muito interessante que com um eu tive que fazer a desconstrução do que o travou no processo de alfabetização e no outro ano eu trabalhei essa construção de outra forma, o que trouxe muitos resultados. Já, com o mais intenso, eu tive que construir uma relação, o que demorou alguns atendimentos para eu perceber avanços, mas foram impressionantes os resultados que tivemos. No ano em que atendi, ele escreveu, leu e participou de algumas atividades de interação social. Ele tinha a fala, mas não usava.

Para Mosqueira e Teixeira (2010) a singularidade do estudante com autismo deve favorecer os significados do ensino e aprendizagem a partir das intervenções pedagógicas que, ao invés de explorar os *déficits*, conduza esse processo para as construções de habilidades e saberes a partir das sensibilidades e linguagens deste.

Em se tratando das dificuldades no atendimento, a resposta da coordenadora demonstrou que, principalmente no início, muitos desafios precisaram ser vencidos. Observa-se também que o aprendizado começou pela prática e só depois veio a leitura.

(...) Então quando me deparei com os alunos autistas eu tinha uma pequena noção de que algumas metodologias poderiam dar certo. Com Yuri, descobri muitas coisas sobre autismo, mesmo sem ter lido algo sobre, depois que fui para a busca teórica e vi que minhas observações tinham fundamentos. O atendimento com eles foi a partir do que eu pressentia que daria certo a princípio e depois, com as formações, nós fomos aprimorando, aprendendo com a prática. (...) Não existe um único método que eu usei. Usei todos que sabia. Muitas tentativas não deram certo, outras deram. Produzimos muito material para colocar o nosso pensamento em prática.

Nesse ponto percebe-se o quanto a formação inicial precisa ser repensada, e nesse sentido, ajudaria para que o professor, ao chegar na escola, pudesse saber como melhor atender as necessidades dos estudantes com TEA, “incluindo dificuldades na escolarização, pois pode alimentar a crença de que não há condição para a aprendizagem”. (AFONSO, 2014, p. 58).

Em se tratando das possibilidades e perspectivas da inclusão para o estudante com autismo, a coordenadora acredita ser possível, embora acredite que

este estudante possa atrapalhar a aprendizagem dos outros estudantes da sala regular, e, para ela, isso fere o direito de aprendizagem dos estudantes da sala regular de ensino. Verificou-se, nesse ponto, a preocupação dela em relação aos outros estudantes, considerados “normais”, mas que também têm dificuldades. No entanto, percebeu-se, ao longo da entrevista, que o maior desafio ainda são os estudantes com autismo, pelas dificuldades que a presença destes impõem a todos os atuantes da escola.

Acredito que A inclusão em sala de aula é possível sim, mas depende muito de cada caso. (...). Vejo que existem alguns graus de autismo que podem afetar o direito de aprendizagem dos outros alunos também e, na minha concepção, todos têm direito, mas todos, entende? Não só o autista. Mas, depende muito do gestor, do coordenador e do professor em sala de aula. O professor do AEE e do fundamental nesse processo de inclusão, diria que ele é um guardião e está o tempo todo buscando que esse aluno esteja incluído de fato e não apenas agregado.

Nesse ponto, a professora ignorou o fato de que o ensino e a aprendizagem também se constroem a partir das convivências e das relações entre professores e estudantes, entre estudantes, e, segundo Bianchi (2017), essa diversidade é importantíssima na partilha de saberes e contempla, tanto os estudantes com autismo como os demais.

Nesse ponto, ainda vale ressaltar que, mesmo que a coordenadora, afirmando acreditar na inclusão em sala de aula e dizer que ela conseguiu incluir o seu estudante, acreditando que ele seria capaz e, mesmo afirmando que a escola tem um longo histórico com estudantes com autismo, nos momentos anteriores de observação com outros profissionais isso não pôde ser observado. Por exemplo, em nenhum momento das observações da pesquisa, o estudante esteve incluso em sala regular, apenas estava naquele ambiente

Em relação às perspectivas de trabalho com o estudante com TEA, a coordenadora entende que é preciso acreditar que esse estudante é capaz e que sempre buscou encorajar os colegas a acreditarem com ela. Percebe-se, nesse ponto, que a coordenadora se mostra bastante engajada na causa autista, na inclusão do estudante em sala de aula regular, como pode ser visto na fala a seguir.

(...) Acho que isso é importante, confiar que ele seria capaz. Sempre dizia isso nos atendimentos e estimei os professores da sala a acreditarem comigo, traçamos metas juntos e adaptamos atividades para eles. (...) Hoje

as professoras deles não têm noção do que são capazes, elas são muito mais do que pensam ser e isso foi uma construção.

Para essa questão, Silva (2011) diz que, se o professor subestima a capacidade de um estudante que tem autismo em aprender o conteúdo, ele corre o risco de realmente não pôr em prática suas habilidades, pois o docente não cria estratégias e desperdiça a oportunidade de alcançar grandes resultados com essa criança.

Quando a coordenadora foi questionada em relação às leituras/autores que a ajudam a pensar sobre a prática inclusiva do estudante com autismo e de como ela coloca em prática a educação inclusiva em sala de aula, responde:

Fizemos muitas leituras daquele Grupo Neuroconecta, eles dão alguns cursos *onlines*. Ouvimos muito a doutora Anita Brito Sales, mãe de um autista ilustre, o Nicolas. Ouvimos muito as dicas do autista Marcos pelo *Youtube*. Lemos muitas apostilas e artigos. Para te falar o nome deles eu teria que rever o material e não estão aqui em casa. Aqui eu só tenho o último livro que comprei. Vou te mandar uma foto, traz algumas informações muito boas. Estava me construindo ainda e dei uma pausa por causa da coordenação, mas de certa forma, agora meu olhar é ainda maior, porque tenho que estar atenta a todos os especiais da escola e não apenas dos meus alunos.

Mesmo afirmando que realizou muitas leituras sobre, não citou nenhum autor precursor do autismo como Kanner, Bleuler, entre outros, nem autores mais atuais como Cunha, Grinker e Jerusalinsky, que tratam da inclusão, e pareceu justificar, mais adiante, dizendo que aprendeu mais na prática do “que em qualquer livro ou artigo” que leu. Chegou a mandar foto de um novo livro que adquiriu (foto em apêndice). Desta maneira, percebe-se que não há uma formação direcionada para os professores que atuam na escola e eles parecem buscar conhecimento de maneira aleatória. Afirmou ouvir dicas em canais como o *Youtube*. Isso também ficou claro mais adiante, através da fala da professora que atua na sala regular, que afirmou buscar leituras, mas não especificou que haja uma formação direcionada, nesse sentido, na escola pesquisada.

A falta de formação é um dos assuntos que já foi discutido em outros momentos nessa pesquisa, mas vale citar Benitez e Domeniconi (2014) que, nesse ponto, dizem que esse é um dos aspectos de maior dificuldade quando o assunto é a inclusão do estudante com autismo. As autoras ainda frisam que muitos professores não conseguem assimilar o que de fato quer dizer inclusão e isso acaba gerando muitos obstáculos para que esta seja efetivada na escola.

Já, em relação à formação específica determinada e aos critérios utilizados para a designação do profissional para o atendimento na sala de recursos, a coordenadora respondeu:

O professor, para assumir a Sala de Recursos ele precisa ter pós-graduação em AEE ou Educacnesse ponto, vale lembrarção Especial, está na normativa. É muito complexo um professor querer assumir a sala sem ter as formações (...) O professor para assumir, também precisa do consentimento da equipe direta, precisa ter perfil. Se alguém quiser assumir tem que se responsabilizar que vai prestar um bom trabalho. A formação que oferecemos na escola é muito superficial para a sala, visto que temos três modalidades na escola: Educação Infantil; Educação Inicial do Fundamental e; Educação Especial. Por isso, quando estamos em sala, buscamos participar de todas as formações que ficamos sabendo na cidade e que contempla os nossos interesses da sala. Estudei muito quando estive lá.

Percebe-se, nessa fala, que a coordenadora se contradiz com a fala anterior, na qual pareceu justificar que se aprende mais na prática, pois aqui ela afirma ser “complexo o professor querer assumir a sala sem ter as formações”. Ainda se verifica que, mesmo a escola sendo referência em experiência com estudantes TEA, como dito mais adiante, não há um direcionamento específico para a inclusão dos estudantes com autismo, sendo essa formação, segundo ela, “superficial”.

Ela afirmou, ainda, que o município oferece aos professores da sala de recursos, formação continuada, mas de maneira ampla, mas cita uma formação direcionada que recebeu enquanto esteve na sala de recursos:

Com certeza, o professor da sala de recurso tem formação na secretaria de educação, mensal, e devem participar de todas. Isso alivia um pouco a formação, entende? Porque sabemos que estão sendo contemplados na SEMED. Mas a formação abrange todos os públicos e não apenas os autistas. Uma das melhores formações que tive foi lá. Com uma das melhores médicas de atendimento autista, Dra. Ana Maria de Cuiabá. Acho que é esse o nome dela se não me enganei.

Aqui vale ressaltar a fala anterior da coordenadora, quando ela afirma que os professores têm pouca ou quase nenhuma formação sobre estudantes com deficiência e os desafios que é incluí-los em sala regular acaba ficando maior. Assim, a resposta corrobora com o que ela afirmou anteriormente, que os professores acabam tendo que ir descobrindo, por si só, como trabalhar com o estudante com autismo na prática da sala de aula e na sala de recursos.

Para a questão de como ela, como coordenadora, busca por auxiliar professores da sala regular a lidarem com os casos de inclusão e, se na sala do

professor, são propostas discussões sobre inclusão, ela disse que “o professor tem sua autonomia. A sala é dele. Enquanto coordenação, tentamos orientar e intervir sempre que surgem problemas ou quando observamos que algo vai errado”.

Nesse ponto, ela afirma que “na escola, essas discussões sobre inclusão estão presentes em todas as formações quase que no coletivo”. Assim, observa-se mais uma contradição pois, na fala anterior a coordenadora afirmou que a formação oferecida pela escola é “superficial” e aqui ela diz que há essa preocupação em incluir o estudante com autismo na escola, nas formações oferecidas no ambiente escolar.

Em relação a como a coordenadora vê o trabalho das professoras da sala de recursos para o atendimento aos estudantes com TEA, ela afirma que nenhum professor está preparado para trabalhar com o estudante especial, reforçando, mais uma vez, o despreparo dos professores para esse tipo de situação em sala de aula:

A gente atende um grande número de alunos especiais na escola, isso gera um grande atendimento, né? Então é impossível isso passar despercebido, entendeu? Por quê? Porque nenhum professor se sente preparado para trabalhar com aluno especial. A gente busca, busca trabalhar tenta da melhor maneira, mas isso ainda é novo, a gente ainda tem muita dificuldade para trabalhar. Por quê? Porque isso exige um atendimento diferenciado, isso exige um planejamento, isso exige uma adaptação de atividade.

Ainda acrescenta que, embora as professoras se mostrem resistentes, buscam exercer o trabalho delas da melhor forma possível.

Aqui na nossa escola a gente não tem tido a resistência dos professores quanto a isso. Eu não sei se você já falou com as professoras, mas elas podem até se mostrar resistentes, elas podem até dizer algo que não concordam, mas a prática delas é bem diferente, elas têm uma excelente prática com os alunos especiais, elas se preocupam muito. Se você quiser, uma hora, eu tenho até lá nos meus registros do ano passado, todas as avaliações adaptadas, entendeu?

No trecho adiante a coordenadora afirma que essa Escola Municipal de Rondonópolis atende 20 estudantes com deficiência, como se pode ver a seguir:

(...) E dentro os quase 20 alunos especiais que nós tínhamos 10 eram autistas, então é impossível, diante de tantos alunos especiais que nós temos, a gente não falar sobre inclusão escolar dentro da escola, porque o aluno especial na nossa escola, a gente tenta recebê-lo da mesma forma que recebemos um outro aluno, a gente acredita nele até no último momento quando ele sai da nossa escola no quinto ano.

Ela se mostra triste quando os estudantes vão para outra escola, o que ela explicou como um sentimento de perda e acredita que o sucesso do atendimento nessa Escola Municipal de Rondonópolis para com os estudantes com deficiência é devido ao empenho e dedicação dos profissionais na sala de recursos, bem como o tempo de trabalho da professora que atuava nessa posição dentro da instituição.

No ano passado, a gente teve todo um sofrimento, porque a gente perdeu, porque pra gente é uma perda quando eles saem, porque a gente sabe que eles têm todo o seu desenvolvimento e, assim, quando eles chegam em outra escola, as pessoas podem olhar e pensar, esses meninos não sabem nada, né? (...) Acho que esse é um ponto positivo da escola, que teve o privilégio de ter na sala de recurso por tanto tempo, né? A professora Maria Auxiliadora, desde que a sala de recursos abriu na escola, parece que em 2009, ela vem atendendo na sala de recursos.

Ainda, segundo ela, houve um aumento de procura por vagas na escola, devido ao empenho em atender os estudantes com deficiências e por isso ela foi efetivada na escola:

Eu fui a segunda professora...eu fui a primeira professora efetiva da escola, fora ela, a estar trabalhando com ela na sala de recursos. Por quê? Porque o número de alunos aumentou e aí foi necessário ter mais um professor para atendimento na sala de recursos, eu acredito que esse aumento de pessoas especiais na escola, é devido ao trabalho que a escola executa, porque um pai de aluno especial ele vai falando para o outro do comprometimento da escola e caba que essa procura, ela fica maior ainda, esse ano tivemos até dificuldade com a matrícula dos alunos do quarto ano porque a gente pode ter dois alunos especiais por sala e nós tínhamos três e aí até hoje a gente não sabe como resolver a questão ter salas superlotadas com três alunos especiais em algumas delas, o que não é correto, porque a gente precisa de dois, para conseguir dar um atendimento especial que eles precisam.

No entanto, ao que pode se observar, há muita dificuldade em atender os estudantes em sala regular, pois, de acordo com a coordenadora, até então, estavam tendo que atender 3 estudantes, quando no máximo é recomendado apenas 2. Aqui percebe-se que, além de ser um desafio para os profissionais conseguirem atuar com os estudantes sem deficiências dentro da sala de aula, por estarem superlotadas, ainda o número de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com autismo, ultrapassa o limite recomendado, isso provavelmente dificulta e muito o trabalho dos docentes em sala de aula regular. A Normativa Municipal 001/16 de Rondonópolis, § 6º, dispõe que “a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma deverá ser proporcional ao tamanho das salas que ocupam, não ultrapassando o limite

máximo de 24 crianças em UMEI/EMEI/CMEI e de 22 crianças nas escolas que atendem o II Ciclo da Educação Infantil”, mas o que se observou foi que a sala de aula possuía muito mais do que o disposto: 35 crianças, sendo 34 sem deficiência e 1 com deficiência, dificultando, desta forma, o atendimento pleno, não só do estudante com deficiência, mas também dos demais.

Bianchi (2017) defende que as salas lotadas é também um dos fatores que mais prejudicam a boa atuação do professor na sala no atendimento do estudante com autismo, pois ele terá muita demanda no atendimento geral e isso o sobrecarrega a ponto de não conseguir alcançar resultados satisfatórios com esse estudante em questão. Ainda tem o fator do barulho e agitação que faz com que muitos estudantes com autismo não consigam se estabelecer nesses ambientes, gerando estresse na sala como um todo, pois estudante que tem autismo, dependendo do grau, pode ficar irritado em ambientes com muito barulho.

Inclusive, a coordenadora chama a atenção para a questão do planejamento das aulas, quando a sala inclui estudantes com deficiências e afirma que, por a escola não ter trocado de professores na Sala de Recursos, isso de certa forma, facilita o atendimento deles por conta do vínculo criado entre os professores e estudantes:

O planejamento do aluno especial ele não é simples, né? Ele precisa de uma adaptação e isso depende muito do aluno também, porque nós temos outro aluno autista na escola que não precisa fazer um planejamento adaptado para ele, apenas ampliado, é...então, é...eu acredito que não ter, não ficar trocando de professor na sala de recursos, isso é um ponto muito positivo, né? E na nossa escola, a gente não teve essa experiência dessa “trocação”, cada ano um professor na sala de recursos, né? Eu fui para a sala de recursos, mas eu era professora da escola, eu já era conhecida dos alunos e eu a tia (...), nós tentamos, nesses anos que eu estive lá, fazer um trabalho com que o aluno era nosso, então isso já é muito bom, porque mostra, porque o aluno não fica com aquela questão de criar um vínculo, só com uma pessoa, né?

Para ela, quando há vínculo entre o professor e o estudante com autismo e também com todos os outros funcionários da escola, no caso, fica mais fácil o aprendizado:

Porque o aluno autista ele tem disso, ele vai com a cara de um e é esse, no nosso caso não, a gente fazia com que ele fosse com a minha cara, com que ele fosse com a cara da tia (...), ele fosse com a cara do professor da sala de aula, era um trabalho...era não, é um trabalho que a gente constrói na escola, a gente sai apresentando eles pro secretário, pro diretor, pra tia que faz o lanche, então, assim, é um trabalho que é muito mais do que uma sala de aula, né?

Silva (2011) corrobora com a fala da professora, pois afirma que o estudante com autismo precisa encontrar na escola professores dispostos a ajudá-lo, orientá-lo e que demonstrem que se importam e que o percebem como sujeito, só assim ele poderá encontrar meios no aprendizado e corresponderá, à sua maneira, às atividades propostas, desde que elas contemplem a sua maneira de enxergar o mundo, pois o estudante com autismo vê e entende as coisas à sua própria maneira, assim, o vínculo é essencial, pois possibilita entender como aquele determinado estudante se relaciona com tudo e todos à sua volta.

Na opinião da coordenadora o maior desafio para os docentes em sala de aula regular nos casos de inclusões de estudantes com TEA é a diferença de personalidade entre eles e nesse momento, ela se mostra, mais uma vez, conhecedora da prática, quando afirma que a “literatura pode até dizer que é simples, mas não é”, como visto a seguir:

O autismo como a gente já falou, ele não é simples, cada autista ele tem o seu, o seu espectro, né? Cada um é um, cada um é do seu jeito. Então, toda vez que o aluno autista ele chega na sala de aula para o professor, ele vai que gerar toda uma pesquisa, toda uma observação para apode intervir no aluno autista de forma que vai ter um desenvolvimento satisfatório. Então não é simples, a literatura pode até dizer que é simples, mas não é. Um dos grandes problemas que, enquanto escola, a gente enfrenta é a rotatividade de professores, né?

Nesse ponto vale salientar que, independentemente de ser ou não um estudante com autismo, antes de tudo ele é um ser humano como qualquer outro e tem seus próprios anseios, medos, assim como qualquer outra pessoa, possui suas próprias habilidades. Em relação à rotatividade, acredita-se que a professora se referiu às escolas de forma geral, pois, em outras falas, ela salientou que na escola em questão um dos pontos fortes é justamente a permanência dos professores por longos períodos.

No trecho a seguir, a coordenadora justifica que, na prática, existem desafios que não são exemplificados na literatura:

Hoje, igual na nossa escola, nós temos poucos professores efetivos e muitos professores contratados, isso gera uma mudança muito brusca todo ano, porque todo ano é mudança de professores, então todo ano a gente e tem que construir na cabeça do professore que chega a questão da política inclusiva da escola, né? E aí, às vezes, a gente em alguns embates, até fazer

com que esse professor se adapte a nossa rotina, se adapte a atenção ao aluno especial comece a buscar pra desenvolver um bom trabalho, né?

Nesse sentido, vale citar Laville e Dionne (2008, p. 94):

As generalizações, os conceitos, as teorias, fatos construídos pelas mentes humanas, se apresentam com as cores dos que os construíram, depois com as dos que os empregam, isto é, com seus valores. Os valores são também representações mentais, representações do que é bom, desejável, ideal, de como as coisas deveriam ser ou procurar ser; são preferências, inclinações, disposições, para um estado considerado desejável. São nossos valores, mais que nossos conhecimentos, que fazem de nós o que somos. (...) A validade do saber produzido é, portanto, grandemente tributária desses últimos, uma vez que, de um lado, o jogo dos valores influencia a produção do saber e, de outro, a objetividade depende da consciência desse jogo e, de seu controle pelo pesquisador.

Ou seja, todo o material literário científico passa, em sua grande maioria, pela experiência. A literatura não surge; ela é construída. Assim, existe uma grande importância da leitura, principalmente quando o assunto urge, como é o caso do atendimento e inclusão de estudantes com autismo na escola de ensino regular.

A seguir, a coordenadora traz um discurso de que outros professores que não fazem parte da escola há tanto tempo não tinham a cultura que a escola tinha e que em determinado momento, os estudantes não foram atendidos como a escola gostaria que fossem:

Já tivemos casos de alunos especiais que não foram atendidos como gostaríamos. Por quê? Por que o professor não tem essa cultura que a escola tem, os professores foram se aposentando e aí foram chegando professores efetivos para poder substituir essas vagas. Então, eu diria pra você que não é fácil, né? Mas assim, quando a gente trabalha com um grupo já experiente que tem vários anos de escola, que já recebeu vários alunos autistas, que já atendeu esses alunos na sala de aula, já se torna mais fácil, mesmo a gente tendo a compreensão de que cada um é um, porque a gente tem a noção de que o autista, ele vai ter um momento que ele vai descompensar, vai ter o momento que a gente pode cobrar, mas vai ter momento que a gente não vai poder cobrar, vai ter o momento que a gente vai ver o avanço e vai ter o momento que a gente não vai ver o avanço.

Esse ponto é bastante preocupante, pois demonstra que, na visão da coordenadora, quem não fazia parte da equipe há algum tempo não poderia atender os estudantes com qualidade, ou seja, não estava capacitado para isso. Mais uma vez, a coordenadora deixa explícito que a formação dos professores deixa a desejar nesse quesito, e, na visão dela, o professor só tem capacitação se já atuou e, ao que

se nota, preferencialmente naquela instituição. As Diretrizes da Política Nacional de Educação (2008) dizem que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Isso corrobora com o que foi colocado acima em relação ao conhecimento, pois supõe-se que o professor não precisa ser atuante em uma determinada instituição para ser conhecedor de uma causa, ele deveria ter formação suficiente para atender em qualquer instituição.

A coordenadora faz menções às capacidades dela como professora e também ao que aprendeu na prática e descreve alguns momentos em sala de aula com o estudante, sempre dando entender que ela foi desenvolvendo suas próprias técnicas, através de muitas tentativas de convivência, por meio das quais, segundo ela, a escola tem até obtido êxito:

É muito engraçado que quando eu atendi o Yuri, eu nunca propunha nada para o Yuri que eu não concluísse, toda que eu propunha uma atividade, é...mesmo que ele não se dispusesse a realizar, eu concluía a atividade na frente dele, né? Mesmo que ele não estava olhando, mas um único olhar que ele dava ali na atividade eu sabia que ele tava aprendendo, né? E quando passava, assim, quinze, vinte dias, um mês depois daquilo que a gente havia trabalhado naquela aula, ele demonstrava conhecimento naquilo. Por quê? Porque eu acreditava que ele tava aprendendo e isso é uma construção, sabe? Para quase todos os autistas, né? Hoje eu consigo orientar os professores da sala regular, muito mais, porque eu tive um contato com eles e tem muitas coisas que servem um para o outro e outras que não vão servir. Então, eu diria pra você que mesmo que a gente se disponha, mas a gente bate em algumas dificuldades, né? E uma das dificuldades que eu estou te apresentando é essa. A nossa escola a gente tem tido até êxito, a gente não pode reclamar, né? Temos tido essa dificuldade da rotatividade, mas temos conseguido, de uma certa forma, a conscientizar o professor de que ele precisa atender esse aluno bem.

Aqui, mais uma vez, cabe uma fala de Laville e Dionne (2008, p. 94), pois, para os autores, “nossos conhecimentos, quer sejam fatuais, conceituais ou teóricos, ganham seu sentido através de nossos valores, tanto para nós como para o pesquisador”, desta forma, a professora, se tivesse recebido conhecimento teórico

antes da prática, talvez não precisasse recorrer, como ela disse, “às suas próprias técnicas”, que pode ter sido semelhante com o que a literatura teria para oferecê-la, de maneira que ela não precisasse descobrir sozinha.

Ressalta-se, através da fala acima, que a coordenadora, enquanto professora da sala de recursos, acreditava no aprendizado do estudante com autismo, mesmo que ele não parecia estar prestando atenção. Aqui ela se justifica dizendo que ele aprendia, pois, depois de alguns dias ele demonstrava conhecimento no assunto abordado anteriormente.

Mas, no trecho seguinte da entrevista, ela volta a frisar que o professor deveria receber orientação em relação ao estudante com deficiências, na graduação, deixando nítida essa necessidade, corroborando com as falas anteriores de que teve que aprender na prática e no dia a dia como professora da sala de recursos.

Eu penso assim, que essa orientação ela poderia ser feita na graduação, né? Todo professor no período de graduação ele teria, precisava sair com essa consciência, né? Porque a gente fica pensando no período de graduação e muitos outros momentos, até as *lives* que a gente assiste nos dias de hoje, que a gente só fica pensando no aluno tecnológico, naquele aluno que tem acesso a tudo e, muitas vezes, nós esquecemos que nós vamos ter lá, metade dos nossos alunos que são pobres, que não têm acesso à tecnologia, que tem dificuldades, nós vamos ter lá 10% dos alunos que são especiais e que vão ter muito mais dificuldades ainda, dificuldades de compreensão, dificuldade de entender, alguns com dificuldades de enxergar, outros com dificuldades de ouvir e que a gente, de certa forma, nós precisamos atendê-los, né?

Embora afirme anteriormente que o estudante aprendia com o método que ela afirma ter seguido e que foi desenvolvido na prática, através de suas vivências, a professora diz que:

(...) independente do problema e da dificuldade em que eles estão, nós precisamos oferecer um trabalho e qualidade, hoje eu vejo que a gente faz um trabalho muito mais humanitário, pra nossa questão de humanização do que pela questão de formação, a gente se colocar no lugar do outro e pensar: se fosse o meu filho, como eu gostaria que ele fosse atendido aqui na escola? Foi com esse sentimento que eu trabalhei com os meus alunos do AEE. Eu como mãe, se eu chegasse aqui agora, como eu gostaria de ver o meu aluno? Qual é o resultado que eu gostaria de ter dele dentro da sala de aula? Eu me “empatizava”, né? No lugar do pai e, através disso, eu tentava buscar algo que o levasse a realização e isso foi muito bom, a questão da empatia, eu me colocar no lugar do outro, pra fazer com que eu entrasse no mundo do aluno pra ajudar no desenvolvimento.

Observa-se que, apesar de a coordenadora dizer anteriormente que acredita no desenvolvimento e na inclusão do estudante com autismo, ela deixa transparecer que o trabalho se dá mais pela “questão de humanização do que pela questão de formação” e acredita-se que aqui ela quis dizer que não acontece uma formação efetiva do estudante, mas apenas uma socialização e tentativas no aprendizado dele.

Nesse ponto, também, é importante destacar o aspecto subjetivo que a professora expõe em sua fala, quando traz para essa discussão a importância de se colocar no lugar do outro, no caso aqui, no lugar dos pais da criança, pois segundo ela, se sensibiliza com a situação dos mesmos e, assim, busca exercer seu trabalho da melhor maneira possível. Essa é uma questão muito apontada por Amaral (1998), mas muito pouco evidenciada e trabalhada na educação inclusiva. Não basta apenas entender como funciona os aspectos técnicos do ensino aprendizagem, mas também aqueles inerentes às questões subjetivas do processo.

Embora seja notável o empenho da coordenadora, enquanto professora da sala de recursos, o aprendizado e a inclusão ainda é algo almejado e não efetivamente alcançado na escola de ensino regular e isso não é responsabilidade apenas do corpo docente da comunidade escolar como um todo, mas de todos os aspectos do sistema educacional que envolvem a educação inclusiva, como a cultura institucional, a rotatividade do quadro de professores, a falta de inserção de um atendimento que envolva as multiáreas como Saúde, Psicologia, Fisioterapia, entre outras, necessárias para o atendimento dos estudantes com autismo, ficando apenas a cargo do corpo docente.

Mais adiante, ela acrescenta que o papel da inclusão não diz respeito apenas da escola, mas da sociedade em geral, que nem todos serão capazes de serem incluídos, mas acredita que a grande maioria, como pode ser verificado a seguir.

Aonde você se põe no lugar do outro, isso cabe a todo mundo, cabe ao professor da sala comum, cabe ao psicólogo, cabe ao advogado, cabe eu acho que a todas as pessoas, porque o aluno especial ele não vai estar só na escola, ela vai passar pela escola, mas ele vai estar na sociedade, né? E enquanto sociedade, a sociedade também precisa ter uma formação de que essa pessoa é capaz e ela pode, a maioria delas, pelo menos, né? Elas podem estar incluídas nos grupos sociais, né? Então eu vejo assim, que a questão da inclusão ela é pra além da escola, tá bom?

Assim, segundo Praça (2011), é necessário considerar que a inclusão, tanto na escola, quanto fora dela, é um processo dinâmico e requer constância, não existe uma fórmula pronta para isso, mas o certo é que começa pela família, passa pela e

escola e chega à sociedade. Na escola, esse processo depende muito da preparação teórica do corpo docente, bem como de suas ações, e isso depende de como cada um percebe e constrói seus próprios conceitos. Aqui vale ressaltar que essa reflexão evidencia a questão anterior, pois mostra o quão é desafiante o papel da inclusão do estudante com deficiências.

Quanto ao fato de a coordenadora conhecer acerca da legislação municipal sobre a inclusão, ela afirmou que conhece e disse que:

(...) Os cursos da Secretaria Municipal, principalmente nas formações da Secretaria Municipal, a gente fica por dentro de todas as alterações que está dentro desse contexto da inclusão escola, toda mudança de decreto é...toda a alteração, a gente fica ciente, através do departamento de Educação Especial, né? (...) A normativa do município, ela é revista todo ano e mandada pra escola, é sob a normativa que a gente trabalha, né? Porque ela normatiza todo o trabalho a ser desenvolvido pela educação durante o ano letivo, é lá que a gente sabe quantos alunos, especial, colocar dentro da sala de aula, é lá que a gente sabe quantos professores serão contratados para a sala do AEE, mediante a quantidade de alunos, é, especiais que a escola atende, então, assim, nessa questão de lei tem essa questão de informação, né?

Entretanto, no trecho a seguir ela expõe que não vê muito avanço nessa área, sendo que os recursos recebidos são provenientes do município:

(...) Mas é um área que, apesar de ser tão contemplada, é um área que eu não vejo tanto avanço também não, no sentido de... às vezes a gente vê muita lei sendo feita, mas cumprimento dessas leis mesmo, é...recursos chegando para o atendimento desses alunos, mesmo, é... às vezes são geridos mais por recursos municipais mesmo, não assim, a nível federal, a nível de...entendeu? É nesse sentido mesmo.

A seguir, a coordenadora, mais uma vez, deixa transparecer a falta de apoio que os profissionais da educação recebem das políticas públicas educacionais e nesse sentido, ela desabafa dizendo que o ideal está muito longe do real e que não adianta cobrar do professor, se não há, de fato, como fazer isso:

Eu sou um pouco intrigada com essa questão da inclusão, eu não sei se eu vou ser compreendida por você, é...mas tem algumas coisas que me deixam bastante perturbada nesse processo, né? Porque as vezes a gente exige tanto do professor, né? Essa questão de atendimento bem ao aluno e, muitas das vezes, enquanto parte de políticas educacionais, como se o pecado, ele tivesse ali à vista, entendeu? Né? Quando a gente trata de uma avaliação, por exemplo, a avaliação que a escola propõe ao aluno especial, ela é uma avaliação totalmente adaptada ao aluno, quando nós temos uma avaliação que vem da Secretaria de Educação ou de algum outro órgão federal, a exemplo o SAEEB, nós...isso não é de hoje, não é dos políticos de hoje, isso é histórico. (...) É...nós vemos uma grande distância do ideal para o real,

entendeu? Eu cobrar do professor é uma coisa, eu, enquanto política estadual federal ou municipal são outras.

Durante toda a entrevista, a coordenadora relembrou muito os momentos em que esteve atuante na sala de recursos. Observou-se também que ela se colocou mais como professora do que como coordenadora durante as respostas e isso foi bastante nítido quando se referia ao estudante observado, e se reportava aos momentos vividos na sala de aula, em vários momentos.

Entrevista com a professora de sala regular que atua na Escola Municipal de Rondonópolis

A professora que atua em sala regular de ensino, na Escola Municipal de Rondonópolis, com a disciplina de Matemática, concedeu entrevista no mês de julho de 2020, a partir do aplicativo *WhatsApp*, através de mensagens de áudio, pois, devido à pandemia do Covid-19 que começou no Brasil em abril de 2020, não foi possível realizar o contato pessoalmente, por conta do distanciamento social.

A professora possui formação/habilitação em Pedagogia, formou-se no ano de 1993 pela UFMT, em Rondonópolis. Atua como docente concursada na rede municipal, há 25 anos, mas antes disso também trabalhou um ano e oito meses em uma instituição particular.

Afirmou que em seu processo de formação não teve nenhuma disciplina voltada à educação especial, autismo ou inclusão: “(...) Como eu me formei há mais de vinte anos (...) no currículo da pedagogia não tinha nenhuma disciplina voltada pra essa área”.

Em relação a possuir cursos de capacitação na área de Educação Inclusiva, ou especificamente na área de Autismo ela negou: “Não, nenhuma formação assim de muitas horas, tem esses cursos que são mais simplificados, mas a fundo a fundo mesmo, não, nada de muitas horas de estudo, não”. Aqui também se percebe que, embora haja na Normativa 001/16, “§ 5º, a prerrogativa de que o professor que atua com estudantes especiais devem “participar dos cursos de formação em Educação Inclusiva/Especial, oferecidos pela SEMED”, os professores não estão sendo orientados como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois não estão recebendo formação especializada para

o atendimento ao estudante com deficiência, no caso com autismo e isso faz com que dificulte ainda mais o processo de inclusão do mesmo.

Para a questão sobre definição do autismo e de qual o seu olhar sobre a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino, a professora disse:

Olha, eu acho tão difícil de definir o autismo, né? Primeiro porque eu já trabalhei com alunos com os três graus ou os três níveis de autismo. O leve, o moderado e o muito grave né? Então são formas extremamente diferentes de se trabalhar. Enquanto que aquele aluno que era leve, que a gente ia conversando, ele ia aprendendo e dava pra gente ter mais contato, né? A criança ia fluindo, já a criança gravíssima que nós tivemos também, que é o caso do Yuri, que o grau dele é bem elevado que você presenciou. A gente tinha que fazer, assim, “n’s” atividades, é...tentar trabalhar, assim, de forma diferenciadas para atingir o objetivo que era ensinar, né? Tinha dias que ia tudo muto bem, tinha dias que não ia nada bem, né? E aí eu tive que ir procurar ajuda...ajuda com quem? (...) é muito complicado definir o autismo, porque ele não tem uma regra a ser seguido (...). Então, lidar com a criança autista, tem que ter...você tem que ir diversificando, inventando, criando, modificando, e, fazendo o melhor possível, da maneira que a gente acha que é o melhor né? E...quanto as crianças na rede ou inclusas no ensino regular, eu acho, ainda, que a instituição, ela é muito precária para atendê-los, né? (...) É...os alunos, tem alguns que não suportam o barulho e fica muito difícil numa sala, é...de 30 alunos, as crianças ficarem caladas, né? Então, eu acho que ainda é muito preocupante. Que é importante incluir? Eu acho que é, mas que é um desafio imenso, Nossa senhora, é um desafio, né? Tem dias que você, eu saía da sala e falava: Meus Deus, eu acho que eu não cumpri o meu papel, né? Será que consegui, transmitir para ele o que ei queria, será que ele aprendeu, né? Porque o Yuri é...era uma criança com autismo de grau muito alto, mas extremamente inteligente, ele sabia ler, só que o dia que ele não queria fazer, pronto, então ele nem olhava pra você, daí ele ficava nervoso, tinha dias que ele mordida, que ele chutava (...).

Através dessa fala, vê-se claramente aquilo que já foi discutido nessa dissertação, em momentos anteriores, no que diz respeito ao desamparo e à solidão que o corpo docente enfrenta no papel de inclusão do estudante com TEA e demais deficiências. Isso pode gerar um sentimento de angústia nos professores, que, sem saber como lidar com a situação, acabam por desistir de investir na relação professor/estudante, com isso, a inclusão e o aprendizado desse estudante acaba por ser negligenciada e impossibilitada.

Questionada se já recebeu em sua sala estudantes com autismo ou outras deficiências e como havia sido sua experiência em se tratando de reação, expectativas, receios e dúvidas na primeira vez que isso aconteceu, a professora fez o seguinte relato:

Sim, como eu já disse, eu já recebi alunos com autismo de todos os níveis. Também já tive na minha sala, alunos com Síndrome de Down e com

deficiência auditiva, né? Reação? Reação foi medo, porque tudo o que é novo te traz medo, né? A expectativa? A expectativa era de fazer o melhor possível dentro das minhas possibilidades. Se bem que eu sempre fui muito de buscar, né? Buscar ajuda, buscar leitura e buscar fazer o melhor, né? Receio? Receio de não atingir o objetivo que era de ensiná-los, da maneira que ele pudesse aprender, porque aí você se desdobra, né? Se desdobra para tentar passar o máximo de informação que ele precisa, então o receio é grande. Duvida? Nossa, n's dúvidas...n's, né? Até numa reunião de...numa reunião pedagógica na escola eu me posicionei e até fui meio dura, eu falei: e agora? Eu falei com a escola e com a coordenação: o quê que eu vou fazer, né? O quê que eu vou fazer? Eu não me sinto preparada pra trabalhar com essas crianças, então aquilo causa um desespero, mas eu acho que a gente tem que buscar, né? (...) A nossa profissão é muito ampla e pena que muito desvalorizada, né? Ainda mais eu, atuo na área da matemática então eu trabalho, quarto e quinto ano matemática, então para ensiná-los eu tenho...eu, assim, levar material concreto, né? Eu tenho que diversificar bem as aulas, senão não atinge o meu objetivo não. Tem hora ainda que me dá uma angústia muito grande de...angústia de pensar assim: será que eu estou conseguindo, né? Será que eu estou conseguindo?

A partir do que a professora expôs, nota-se o quanto a sala de aula pode ser desafiadora e também como esses profissionais sofrem com toda essa carga de trabalho. Segundo Adurens e Vieira (2018), toda essa demanda, muitas vezes, pode trazer medo, pois muitos professores não se sentem preparados para atender estudantes especiais na sala de aula regular, além de que sobrecarregam o profissional que já atende uma sala, que na maioria das vezes é superlotada. Nesse ponto, novamente esse assunto é abordado e consiste em um dos mais mencionados pelos professores. Como visto na Normativa 001/16 do município, o número não deve ultrapassar 22 estudantes e ainda dispõe que:

§ 5º - As turmas que receberem alunos com deficiência terão redução de 10% do número de alunos, respeitando a quantificação máxima de 02 (dois) alunos com deficiência e Transtornos do Espectro Autista, por agrupamento ou turma nas classes comuns, conforme CEE/MT Resolução 001/2012. Havendo a necessidade de ampliação de atendimento considerar-se-á a redução de 15%.

Percebe-se que, o que está sendo disposto na normativa não é o que acontece na realidade da escola do município de Rondonópolis. Assim, se o objetivo for realmente incluir e não apenas agregar, a inclusão precisa ser repensada e reestruturada, conforme surgem as necessidades, de outra forma, toda a comunidade escolar padece e os resultados podem ficar muito aquém do idealizado.

Em se tratando da maior dificuldade em trabalhar com um estudante com autismo em sala de aula e quanto a possibilidades e perspectivas da inclusão dele em uma sala de aula regular, a professora disse:

Sim, existe possibilidade sim, mas eu acho que a Secretaria de Educação, ou instituição responsável que é a secretaria, né? Teria que dar mais respaldo para a escola, é muito bonito, é muito fácil ficar lá de dentro de uma sala, dizendo, olha leia isso, leia aquilo, o ler é lógico, o estudar, te amplia e te ajuda muito, mas o dia a dia, a vivência em sala de aula, como dizem uma amiga minhas “o chão da escola” é muito diferente, né? É...você pode ter todas as leituras, mas o viver, o vivenciar, é muito complicado, é...então eu acho que a gente tinha que ter mais respaldo. Respaldo, no sentido do quê? Palestras? Não eu estou cansada já e ouvir palestras (...). Mas teria que ter um apoio maior, ou seja, primeiro, os estagiários, coitados, os que acompanham essas crianças, eles ainda estão aprendendo, não é que eles não dão conta, mas eles também têm muitas dúvidas, né? Eu acho que para lidar com essas crianças, tinham que ser assim psicólogos formados e que entendam dessa área, porque eles sabem como agir, né? Outra coisa, que já está me amedrontando bastante, é...dizem que nós vamos receber, não tem nada a ver com a sua pergunta, aquelas crianças que tiveram hidrocefalia, eu tive me informando, tem professores que falam que eles passam muito mal... e aí, como eu vou acudir? Eu não tenho formação nenhuma pra acudir uma criança que ela se sinte mal na sala de aula, e se acontecer uma aula grave, né? Então é muito difícil, né? É...então eu acho que tem que ter mais respaldo da Secretaria de Educação, né? Eu acho que é isso. Não sei se te ajudou muito.

Nesse ponto, fica nítido que a professora acredita que a inclusão do estudante com autismo só pode ocorrer se houver mais respaldo pelos órgãos competentes, o que já foi debatido em outros momentos nessa pesquisa.

Mais adiante, ela ainda se mostra preocupada com a possibilidade de ter que atender também estudantes com hidrocefalia, pois segundo ela, não se sente preparada para tal demanda, assim como já aparenta ter dificuldades no atendimento do estudante com autismo. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), nesse ponto dizem que, apesar de todos os preceitos em torno do discurso de inclusão, há muita dificuldade e também desconfiança, tanto por parte dos pais, quanto dos professores, para que ocorra a inclusão e afirma que isso pode resultar em fracasso dentro das práticas educacionais oferecidas na instituição regular ao estudante com TEA.

Aqui, mais uma vez, vale trazer para a discussão que essa desconfiança, proposta pelas autoras, é fruto da falta de amparo que a escola sofre e que, sem políticas públicas adequadas, voltadas para uma real inclusão, não pode ser resolvida.

Em se tratando de quais as leituras/autores a professora entrevistada já recorreu na busca pela prática inclusiva do estudante com autismo e de como ela coloca em prática a educação inclusiva em sala de aula, obteve-se a seguinte resposta:

Olha, eu gosto de ler algumas coisas daquelas pessoas que convivem com autista, né? Eu gosto de ouvir muito o Marcos Mion, porque ele tem um filho autista e ele tem um livro que fala sobre isso, né? Ai tem a Anita Brito que eu também já li. Se não me engano é Maria Eduarda Loureiro, né? Todos esses autores, eles falam sobre o autismo, né? Nós também, eu gosto de ouvir aqueles pais que são daqui de Rondonópolis que eles têm dois filhos, duas crianças autistas, eu já participei de palestra com ele, com eles, né? E eles citam bem a diferença de um filho para o outro, que um o autismo é bem leve, a outra já é bem severo, então, alguma coisa a gente lê sim e tem mais vários que a gente lê, apostilas, né? Tem algum material pra ajudar, senão você não consegue trabalhar, né? Se você não entender um pouco ou o mínimo, tem que entender, tem que ter entendimento, senão você não consegue trabalhar.

Assim como a coordenadora e também a professora da sala de recursos, a professora que atua em sala regular, não citou nenhum autor mais clássico como Kanner ou Bleuler sobre o autismo e disse que gosta de ouvir pessoas que convivem com pessoas com TEA. Para Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) existe uma grande importância buscar conhecimento especializado sobre o autismo e se faz de extrema necessidade que os profissionais da educação tenham orientação nesse sentido, para que não busquem informações levianas e sem fundamento, bem como recebam todo apoio necessário nas intervenções de uma equipe com profissionais especializados nesse assunto.

Em relação às questões: Faz adaptações das atividades para serem desenvolvidas com esse estudante? Se sim, como? E como o estudante com TEA responde às suas propostas? A professora disse que:

Sim, fazemos adaptações sim, para as crianças com baixa visão, como eu já te disse, as atividades são ampliadas, né? A dos alunos também, com autismo, também são diferenciadas. Tem crianças que precisam de mais espaço na atividade para poder desenvolvê-las, né? Como eu já te disse, como ele responde, depende o dia, né? Tem dia que vai tudo bem, que eles fazem as atividades, que eu não tenho problema algum, tem dias que é mais difícil, que eles estão mais nervosos, que são mais agitados, que isso é normal, né? Então vai dependendo da situação e como eles passaram a noite, tem crianças com muita dificuldade pra dormir à noite, aí de manhã que é o nosso período, que eu trabalho, é matutino, das sete as onze, aí eles estão mais agitados, mais nervosos, né? Mas as atividades são sim adaptadas, são adaptadas, quando não são diferenciadas, né? Ou seja, com o mesmo tema que eu vou trabalhar com os alunos, mas apresentadas as eles de forma diferente.

Nesse contexto, percebe-se que os professores da sala regular precisam estar atentos ao estudante com autismo, pois eles necessitam de uma intervenção pedagógica elaborada, muitas vezes diferenciada e por esse motivo, se o professor não conhecer as reais necessidades as quais cada um deles demanda, o

desenvolvimento desses estudantes ficam comprometidos. Sem contar que o professor precisa ter tempo e disponibilidade para o planejamento dessas atividades.

Isso está disposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), Art. 27 que garante

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

Assim, entende-se que o professor precisa, além de entender essas necessidades, e como foi visto, isso ocorre, mas também as leis, normativas e, mais ainda, os órgãos competentes precisam cumprir com o que preconiza o bom atendimento ao estudante com deficiências. O que foi verificado até aqui é que estão sendo feitas políticas públicas e leis que garantem os direitos desses estudantes, mas a escola não está conseguindo cumprir com o seu papel por falta de estrutura.

Perguntado como é feita a avaliação do estudante com autismo em relação à aprendizagem e desenvolvimento e como o estudante com TEA responde às essas avaliações, a professora respondeu que a avaliação é feita diariamente, como é possível ver no trecho da entrevista a seguir:

Bom, a avaliação é feita diariamente, né? Todos os dias dá pra gente ir avaliando e vendo como que tá o seu desenvolvimento, né? Todos os dias, após a conclusão da atividade a gente já consegue ter essa avaliação, né? Além dessa avaliação dia a dia, nós temos também uma atividade escrita que, como eu já disse, é adaptada, é...o nível de conhecimento deles é diferenciado, de alguns né? De alguns é diferenciado. Aí a gente trabalha com o que eles, é...na fase de aprendizagem que eles estão e é aplicado um trabalho escrito, onde ele desenvolve como todos os alunos, né? Sendo que a prova dele é específica, é...no quinto ano eu tenho um aluno autista, este ano, né? De 2020, que ele, eu não preciso fazer adaptações nenhuma na atividade dele ou na avaliação ele, porque ele acompanha muito bem a turma, é extremamente inteligente, né? (...) A única adaptação que é feita, ela é ampliada porque além do autismo, ele tem baixa visão, né? (...) Vou observando e vou avaliando com as evoluções que ele tem, né? (...).

Nesse sentido a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, expõe que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa

Como já discorrido em outro momento, o estudante que tem autismo, muitas vezes, não recebe o mesmo direcionamento dos conteúdos que os outros estudantes, pois como já mencionado acima, ele necessita de materiais mais visuais e concretos e alguns deles, além do espectro, possuem problemas de visão, como a professora cita. Assim, é necessário todo um empenho para que eles possam realmente se desenvolver e aprender. Além disso, Alves, Lisboa e Lisboa (2010) expõem que dependendo da complexidade do quadro clínico, o estudante com autismo necessita de abordagens multidisciplinares na busca por sua inclusão. Os autores ainda destacam que muitos professores não recebem ajuda de profissionais especializados e que por isso as abordagens pedagógicas e as estratégias de ensino acabam não surtindo o efeito almejado.

Entretanto, quando foi questionado se a professora recebe algum apoio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e esse apoio tem ajudado positivamente com sua prática, ela disse que sim.

Na nossa escola nós temos uma grande vantagem que nós temos uma sala de recursos que atende as crianças especiais, não só as crianças da nossa escola como as das escolas nas imediações, ou seja, nossa escola é uma escola polo. E lá, agora, está trabalhando a professora Maria Auxiliadora e a professora Cristiane, elas que nos dão esse suporte com essas crianças autistas e não só com as autistas, né? Com as demais deficiências, né? E ajuda como? Ajuda porque se eu tenho que prepara uma atividade diferenciada eu sempre estou conversando que ela me dá ideias, ela nos ajuda a ampliar essas atividades, ela nos dá sugestões de como trabalhar, porque como eu já disse elas tem bastante leitura sobre isso, né? É...quando não, se a criança tá muito agitada, ela leva essa criança para a sala de recurso, a criança fica lá um pouco, é...muda um pouco o jeito de tá trabalhando, de...de...ela dá brinquedos, mais concretos, se bem que a gente leva algumas coisas para a sala de aula, mas essa sala é específica, então lá tem várias...n's materiais, então ajuda bastante a gente, sim.(...)

No entanto, em relação a esse suporte a professora não citou nenhuma outra ajuda com profissionais como psicólogos, psicanalistas, fonoaudiólogos ou fisioterapeutas. De acordo com Maia et al. (2016) para que o estudante com autismo consiga se desenvolver plenamente é necessário haver uma equipe multidisciplinar que envolva profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo, nutricionista, terapeuta ocupacional, educador físico, psicopedagogo e fisioterapeuta. Essa equipe trabalha diversas habilidades como as cognitivas, de linguagem, sociais e linguagem; redução

da rigidez, comportamentais, além de auxiliar a família no controle das atividades e no estresse que envolvem todos os que fazem parte da convivência diária

Em se tratando de como a professora descreveria o desenvolvimento da relação professor e estudante com TEA na sala regular e estudante com TEA e colegas, ela disse:

Então, é importantíssimo que você mostre, a todo instante, que você está ali para ajudar, né? Você tem que criar um vínculo com essas crianças e fazer com que eles confiem em você, né? Então, a conquista é diária, né? Mostrando que você está ali para ajudar, que você está interessada na atividade dele, que você é uma amiga e todo dia mostrar isso, né? Você não pode deixar ele lá no canto, se você deixar ele isolado da turma, o rendimento dele é quase nada, né? (...) E com os alunos na sala de aula é a mesma coisa, é...eu sempre digo lá na sala: ele é diferente, nós temos que respeitá-lo. Eu sempre exijo muito isso, eu sou muito assim, eu sou muito incisiva nesse assunto, né? Que é uma criança diferente, que é uma criança que tem que ser respeitada, que ela tem os seus limites, mas que ela é amorosa, que também ela é uma criança que precisa de atenção, que precisa brincar, né? Precisa da atenção deles, e Graças a Deus, professora, lá na escola nós não temos problemas desse tipo, é...de rejeição de aluno, de aluno especial ser rejeitado, porque toda a equipe e a direção da escola, nós trabalhamos muito nisso aí, não deixando ter problemas, não deixando rejeitar, sempre respeitando, né?(...)

Para essa questão, é importante citar Adures e Vieira (2018), pois ensinam que as dificuldades, quando se trata de estudantes com autismo, são muitas, fazendo parte do desafio de incluir, muitos outros aspectos que precisam ser enfrentados pela escola, pois para que esse processo seja realizado, é necessário lidar com muitas outras questões que ultrapassam o limite pedagógico, que levam em consideração as dificuldades como as comportamentais, sociais e cognitivas.

Já para a questão: Existem outras ações, além daquelas desenvolvidas em sala para a inclusão desse estudante? Foi dito que:

Existem sim, existem várias competições que eles participam que são fora da escola, são gincanas organizadas, onde tem natação, atletismo, todas adaptadas para esses alunos. Além dessas ações de competições, nós também sempre passeamos muito, levamos no Orto né? Eles sempre nos acompanham, levamos eles ao SESC, o cinema, na piscina, é...eles fazem atividades é...diferenciadas no próprio SESC que o SESC oferece e agente, e nós, na medida do possível, nós estamos levando os alunos para participar, então é bem legal, é bem legal mesmo, né?

Nesse sentido, é importante ressaltar que, em razão da criança com autismo apresentar dificuldades motoras, isso também acaba comprometendo o tônus muscular, além de que é bastante comum, por conta de movimentos atípicos, ter

alterações no desenvolvimento dos membros e 50% delas ainda apresentam escoliose na coluna vertebral, principalmente na puberdade. Assim, atividades que trabalhem o desenvolvimento motor, devem fazer parte do programa de atendimento desse estudante, pois só assim ele conseguirá desenvolver as atividades propostas dentro da sala de aula, tanto da sala de recursos, como da sala regular. (GESCHWIND, 2013, SACREY et al., 2014).

Perguntado se a instituição conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado ou Sala de Recursos e de como as atividades desenvolvidas naquele ambiente interferem para processo de ensino e aprendizagem do estudante com autismo em sala regular, obteve-se a seguinte resposta:

A sala de recursos ao meu ver é muito importante (...) Ali os professores tem a oportunidade de trabalhar com os alunos, é...as suas maiores dificuldades, por exemplo, no caso daquele aluno que necessita, que ainda não tem a coordenação motora fina ainda muito bem desenvolvida, a professora nos ajuda a fazer com que ele vá escrevendo num espaço é...cada vez menor, pra ele adaptar a ter maior adaptação com o caderno, né? Algumas atividades que nós desenvolvemos em sala, ela nos ajuda, reforçando esse trabalho nessa sala, é...eles trabalham muito com material concreto, porque o aluno autista, acho que você já sabe disso, ele precisa muito, ele é muito visual, ele tem que tá vendo, tá pegando, pra que ele se desenvolva melhor, ele tem que tá pegando coisas, objetos, sentindo, ele tem que fazer uma correlação, olhando e fazendo, né? Por exemplo, se tem o número 2, ele tem que ter duas bolinhas, ou tá desenhando duas coisas, para que ele faça essa correlação de dois, dois em desenho e dois em numeral, né? (...) tem muito, bastante material para nos ajudar nesse sentido, no desenvolvimento num geral, a tela que tem lá de televisão ela é bem grande, a criança consegue ver as coisas bem maiores, bem mais ampliadas, né? Os livros que tem lá são todos adaptados, por exemplo, já tem ali a coisa mais áspera pra ele sentir, pra ele passar a mão...então todas essas atividades que eles desenvolvem na sala de recursos, nos auxilia imensamente na sala de aula, que ele vai se moldando, né? Ele vai, cada dia mais, conseguindo conviver com as coisas da sala de aula.

Como já mencionado anteriormente nessa dissertação, o estudante com TEA necessita de um apoio especializado para que ele consiga desenvolver sua comunicação, suas habilidades, assim, materiais adequados precisam ser disponibilizados. No entanto, se não houver uma correta intermediação do professor no direcionamento desse aprendizado de nada adianta esse apoio material. (MARTINS e GÓES, 2013; SILVA e MULICK, 2009).

Em se tratando da participação ou ausência dos pais e/ou responsáveis no processo de ensino e aprendizagem, como isso afeta nas práticas em sala de aula, a

professora disse que essa participação é essencial no processo de aprendizado do estudante com autismo.

A participação dos pais é essencial ao meu ver, né? A gente percebe que aquelas famílias que estão sempre interagindo com a escola, a evolução das crianças, são completamente diferente, a evolução é muito maior né? Porque nós temos que ter esse *feedback*, é...nós temos que saber se a criança passou bem a noite, nós temos que saber como ela se comportou durante o dia em casa, se ela não tá muito nervosa, né? Então, isso lá na escola acontece muito, acontece bastante, nós não temos pais das crianças do AEE, pelos menos no quarto e quinto ano, tá? Eu tô dizendo por eles que são meus alunos, que são distantes da escola não, bem pelo contrário, eles são bem presentes e essa presença deles ajuda muito, muito mesmo, é... na aprendizagem deles, no comportamento, em todos os sentidos. Então é essencial, na minha opinião é essencial, família e escola tá sempre unida e sempre conversando.

Nesse sentido, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 27, VIII, determina a “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar”.

O comprometimento cognitivo do estudante que tem autismo depende do nível de gravidade do transtorno, desta maneira, o apoio dos pais nesse processo de aprendizagem e inclusão se faz de grande valia, pois são eles que passam o maior tempo com essa criança e podem dizer ao professor todos os aspectos que envolvem estudante, como ele se comporta em casa, do que gosta, quais brinquedos e atividades mais o agradam, pois, dependendo de como esse estudante se comunica ou se ele não se comunica verbalmente, fica difícil de o professor saber como começar a intervenção pedagógica para conseguir melhores resultados. (APA, 2014; GESCHWIND, 2013).

Perguntado se a professora conhece acerca da legislação municipal sobre a inclusão, ela disse:

Olha, eu já vi, conheço a legislação municipal, não muito aprofundada, sei dos direitos dessas crianças, sei também dos deveres dos pais, eu acho que é importante, né? Nós temos que atendê-los, sei também que não é fácil que a escola, ela ainda precisa evoluir muito pra ajudá-los, que o município tem que também contribuir mais com as escolas. A secretaria de educação tem que estar bem mais presente, mas eu acho que nós estamos fazendo a nossa parte. Quando, pelo menos, na escola (...) essa criança são muito respeitadas, eu já ouvi vários elogios, de pais que colocaram em outras instituições e que fazem questão de deixar lá, então eu acredito que nós estamos evoluindo bem, agora tem muito o que fazer, muito que se fazer, tanto na adaptação física, na formação, em todos os sentidos, estamos, acho que já estamos indo pra acertar, estamos acertando, né?

A inclusão faz parte dos direitos da criança com autismo, assim, é necessário entender quais são esses direitos. Para esse raciocínio Costa (2012) defende que é necessário garantir o direito à educação das minorias e, no caso do estudante com autismo, ele historicamente faz parte de uma classe excluída, assim, para o fortalecimento desse direito, é de fundamental importância o conhecimento desse tema, para que realmente aconteça a inclusão e o seu desenvolvimento enquanto indivíduo.

Através da entrevista com a professora foi possível verificar que ela é uma professora engajada na luta para a inclusão do estudante com autismo no sistema regular de ensino. Através de suas explicações pode-se perceber que ela tenta, com os recursos que possui, fazer o melhor para que o estudante com autismo realmente possa aprender e se desenvolver como aprendiz e indivíduo. Entretanto, também se percebe um certo descontentamento e aflição da profissional em relação ao respaldo, que, segundo ela, é muito pouco para que se efetive o compromisso que é de incluir e não apenas agregar.

Ainda, em certo momento, vale ressaltar que a professora acredita que os estudantes dessa Escola Municipal de Rondonópolis não sofrem exclusão, tanto dos professores quanto dos colegas, entretanto, como foi explanado nas observações em sala regular, não houve, ao menos nos momentos de observação, interação significativa, nem por parte dos professores e nem por parte dos estudantes. O estudante com autismo observado, ficou, a maior parte do tempo, sendo atendido pelos estagiários e as professoras atendendo o restante sala, ou seja, não se pode assegurar que o estudante em questão estivesse incluído naquele ambiente, mas apenas estava naquele local. Assim, acredita-se que ainda há uma enorme lacuna entre o agregar e o incluir e que a inclusão, muitas vezes, não acontece na sala regular de ensino.

CAPÍTULO 4. ALGUNS ASPECTOS ACERCA DO AUTISMO A SEREM CONSIDERADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Por meio das entrevistas realizadas nessa pesquisa foi possível perceber o quanto a inclusão do estudante com autismo no ensino regular é desafiadora para sistema educacional brasileiro e que, claramente, possui uma característica segregadora e excludente. Indo mais além, a sociedade em geral, em qualquer ambiente que seja, ainda tem arraigada uma forte tendência de excluir todos que, de certa forma, apresente características consideradas não padronizadas, sejam essas características intelectuais ou físicas e, com o autismo, não é diferente.

Ainda que haja lutas e buscas incessantes no sentido de incluir o estudante com autismo no ensino regular, para que, a partir daí ele possa viver em sociedade, que também, como dito antes é excludente, esse caminho ainda é muito longo e os avanços vão a passos lentos.

Há uma longa jornada para que a sociedade, e também a escola, aprenda a aceitar e a respeitar as diversidades e consigam apreciar e usufruir da riqueza que a diversidade pode agregar. Almeja-se que futuramente não haja mais essa necessidade de se discutir inclusão, nem dos estudantes que tem autismo nem dos demais, pois esse fato ainda existe justamente porque ainda há exclusão e segregação desses indivíduos e isso precisa ser superado.

Acredita-se que a superação desse problema social, que vem refletindo o contexto social como um todo, pode ocorrer se houver um maior engajamento das políticas públicas pensadas e direcionadas para a educação inclusiva, na busca por legitimação dos direitos individuais, que podem transformar a forma que a sociedade trata as diferenças, dando condições plenas para que todos que sofrem com a exclusão possam ser vistos e tratados com dignidade e respeito, como é o caso do estudante com autismo e isso só pode ser alcançado se de fato houver a inclusão.

Para Garcia (2013) os desafios da inclusão do estudante com deficiências perpassam o entendimento dessa necessidade social e vai para ao âmbito das dificuldades que essa prática impõe aos profissionais da educação. Em sua pesquisa a autora remete-se ao Plano Nacional de Educação (PNE), que afirma que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal

administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente”. (BRASIL, 2000, p. 87).

Pode-se dizer que, a partir da observação na escola pesquisada, nota-se que o município tem buscado garantir os direitos dos estudantes com autismo. No entanto, a Normativa 001/16 de Rondonópolis é bastante vaga e não contempla de forma ampla as Diretrizes da Política Nacional de Educação, proposta pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusa (2008), nem dá subsídios suficientes para cumprir com a própria norma, um exemplo claro é a superlotação das salas de aula.

A escola municipal pesquisada é considerada um polo de atendimento ao estudante com autismo, mas outras escolas também os recebem e, inclusive, a escola pesquisada só atende até o quinto ano. Desta maneira, é preciso garantir que, além dessa, outras escolas do município também estejam preparadas para atender os estudantes com autismo. E também, necessita-se oferecer acesso aos pais, disponibilizando escolas mais próximas de seus domicílios para o atendimento da demanda, como acontece com os outros estudantes.

Retomando o assunto, foi verificado, por meio das entrevistas, que o município de Rondonópolis busca oferecer atendimento às escolas, equipando e oferecendo cursos sobre o assunto, como as professoras mencionaram, mas ainda não consegue suprir e respaldar o trabalho como idealizado pela comunidade escolar.

Vale ressaltar que os aspectos legais não são os únicos que devem ser levados em conta para que a inclusão seja efetivada, mas vai muito além disso, depende muito de como esse estudante é recebido na escola, tanto pelos professores, quanto pelos colegas e funcionários da escola. Depende de como os materiais fornecidos são utilizados, depende de como o professor usa o seu conhecimento em sala de aula para conseguir atender todos os estudantes de forma igualitária, depende do respaldo que o professor terá em sala de aula, que geralmente são lotadas, como foi mencionado pelas professoras entrevistadas, depende da colaboração de uma equipe multidisciplinar, com profissionais especializados que possam auxiliar o professor em sala de aula quando isso se fizer necessário, depende da participação dos pais ou responsáveis, entre tantos outros fatores.

A problemática da formação inicial dos professores também é um desafio a ser superado, pois como foi verificado na escola pesquisada, eles não chegam suficientemente preparados para o atendimento em sala de aula e por isso a formação

continuada se faz essencial para a prática docente. Nesse ponto Garcia (2013) cita o Plano Nacional de Educação (PNE) que aponta o seguinte:

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna (BRASIL, 2000, p. 98.)

Em relação à formação, inclusive, todas as professoras entrevistadas afirmaram que não são suficientes e que, ainda, almejam uma formação mais aprofundada, tendo em vista o desafio que é receber esses estudantes na sala regular.

Magalhães (2017) aponta para uma realidade que acontece na escola quando, os professores despreparados para a prática inclusiva, que exige deles um conhecimento mais amplo e específico sobre as condições do estudante, bem como das práticas pedagógicas, se deparam com a frustração e a angústia de não conseguirem cumprir como o seu papel de educador e por isso acabam se tornando resistentes ao processo de inclusão, criando mais uma barreira a ser vencida nesse processo.

Desta maneira, com base em algumas dificuldades enfrentadas na escola, percebidas por nós durante as observações, bem como aquelas verificadas nas respostas das professoras entrevistadas e também no decorrer da pesquisa bibliográfica, são feitos alguns apontamentos neste capítulo, almejando contribuir, enquanto pesquisadora, em busca de soluções para as dificuldades que geram entraves e que precisam ser levados em conta no plano de formação continuada destinado à preparação do corpo docente para o trabalho com o estudante com autismo.

Certamente os professores também precisam estar dispostos a aprender cada vez mais, bem como precisam ter apoio de profissionais especializados nas questões que representam as maiores dificuldades dos professores dentro da sala de aula, ou seja, apenas a teoria não seria capaz de efetivar a inclusão do estudante com autismo. Entretanto, as informações que serão apresentadas poderiam ajudar o professor a melhor assimilar que o autismo é uma condição muito difícil de ser compreendida e por isso gera tantas dificuldades na tarefa de incluir, pois, como os próprios professores disseram e também a literatura abordada, o autismo não pode ser tratado

de forma homogênea, mas, de acordo com suas variações e, mesmo assim, existem várias possibilidades que podem ou não dar certo, dependendo muito de cada caso. No entanto, também existem algumas particularidades que levam ao diagnóstico do autismo, por serem parecidas entre si.

Além de tudo isso, o estudante com autismo em muitos aspectos é uma pessoa como qualquer outro estudante e que tem seus próprios medos, anseios, que o fazem único e, ao mesmo tempo, parecido com os outros, pois nem todos os comportamentos apresentados pelo estudante que tem autismo são necessariamente por conta do espectro. Assim, é preciso ter um olhar sensível para compreender que ele também é, em muitos aspectos, semelhante com as outras crianças e, assim, deve receber um tratamento equalizado, nesse sentido. Isso evita que, tanto o professor tenha um relacionamento evitado de preconceitos, bem como os estudantes sem deficiência aprendam que o estudante com autismo não deve ser tratado de forma diferente. Em outras palavras, é preciso, então, entender que todo ser humano é diferente ao mesmo tempo que deve ser tratado de forma equalizada, no que diz respeito a essas diferenças.

Nesse sentido, para Nunes e Nunes Sobrinho (2010), para que sejam traçados projetos válidos e relevantes para a prática da docência com estudantes autistas é necessário que os especialistas das áreas, tanto da educação quanto aqueles que se especializaram em compreender o autismo enquanto síndrome se unam no objetivo de incluir, podendo tomar decisões mais acertadas, cujos resultados alcançados sejam mais confiáveis, inclusive, a partir daí, possam subsidiar ações das políticas públicas voltada para o ensino desse público.

4.1 Apontamentos para contribuir no debate sobre inclusão

Um dos principais aspectos verificados durante a pesquisa e também na literatura estudada, foi em relação à dificuldade que os professores têm na compreensão do funcionamento cognitivo dos estudantes com autismo, bem como na comunicação, pois, segundo os professores, é difícil, muitas vezes, entender as mensagens comunicativas desses estudantes, principalmente, quando o espectro se apresenta de maneira mais severa. Ainda, durante a entrevista foi verificado que há muita dificuldade quando o assunto é o comportamento típico do estudante com

autismo, pois com uma compreensão limitada e com uma comunicação precária isso acaba se tornando ainda mais difícil.

Desta forma, com relação a compreensão do funcionamento cognitivo dos estudantes com TEA o apontamento de alguns indicadores pode contribuir para a formação e docência dos professores, no sentido de minimizar essas dificuldades em sala de aula:

Percepção sensorial desordenada: o estudante com autismo apresenta uma grande sensibilidade aos estímulos, tanto sonoros como visuais, no entanto, essa percepção sensorial é desordenada e confusa, assim, a proposta de ensino deve levar em consideração esses aspectos.

Nesse viés, segundo Orrú (2003), a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada (EAM) explica como se dá o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, através da construção cultural, suas atitudes, intenções, valores, entre outros. Em outras palavras há um sistema esquematizado que age no desenvolvimento do cognitivo do ser humano e não seria justo que o indivíduo com autismo pertencesse a uma realidade paralela dentro da nossa sociedade, sendo excluído por não conseguir assimilar, de forma imediata, os contextos dos acontecimentos a sua volta. Ainda, Orrú (2003, p. 4), nos ensina que:

A exposição do indivíduo à mediatização é que provoca mudanças das estruturas que processam e alteram os estímulos diretos; por isso há prioridade em se ter um mediatizador que atue consciente e intencionalmente sobre as estruturas cognitivas e não uma pessoa que atue esporadicamente ou arbitrariamente quando lhe convenha. Não são os ambientes enriquecidos de estímulos que estruturarão os alunos cognitivamente, mas sim, os educadores mediatizadores que exploram de forma sistemática e planejada os estímulos, relacionando-os ao aluno mediatizado, livrando-o da privação cultural e do fracasso escolar.

Desta maneira, entende-se que seria de grande valia se os professores fossem orientados a preparar materiais que trabalhem com a memória visual no processo de ensino aprendizagem e a se certificarem se esses conteúdos realmente irão alcançar a percepção e compreensão do estudante com autismo e isso poderia ser realizado na formação continuada com profissionais especializados nessa área.

Concentração, atenção e memória: umas das dificuldades encontradas por professores no ensino aprendizagem é na concentração do estudante com autismo e isso pode estar relacionado com a extrema quantidade de informações que ele recebe, bem como com os estímulos do ambiente. Foi verificado em uma das falas

das professoras que com a sala lotada é difícil propiciar um ambiente calmo para o atendimento desse estudante que, muitas vezes, se mostra irritado e até agressivo.

Assim, além de a secretaria de educação estabelecer um limite para as salas que atendem esses estudantes, é de extrema necessidade que o profissional da educação recebesse uma formação que o auxiliasse na assimilação dos conceitos sobre o funcionamento dos processos cognitivos de cada estudante para só então aplicar o conteúdo. (AFONSO, 2014), começando com tarefas mais simples e conforme for a evolução ir aumentado, gradativamente, para as mais complexas.

Outro grande desafio, como já mencionado brevemente acima, é com a comunicação, pois sabe-se que uma das características que mais afeta a pessoa com autismos é a dificuldade em se comunicar, sendo que muitos acabam não desenvolvendo a fala, durante muitos anos ou até permanentemente. Isso ocorre principalmente com aquelas crianças que têm autismo severo, desta maneira, é evidente que essa característica gera um grande prejuízo social, principalmente naqueles mais retraídos. Assim, a comunicação e todos os aspectos que envolvem a linguagem devem ser pautas que merecem enfoque na formação continuada.

Em estudo realizado por Gomes e Nunes (2014), em que retrata a situação em que uma professora recebeu capacitação, empregando estratégias de ensino naturalístico, bem como recursos da comunicação alternativa ampliada, na interação com um estudante com autismo, utilizando-se de jogos, alimentos, atividades pedagógicas e pictogramas com fotografias ou símbolos das atividades que eram realizadas durante as aulas, observou-se que muitas atividades foram assertivas e outras menos, podendo ser mais bem utilizadas. No entanto, a partir dos registros realizados durante as aulas, os pesquisadores, juntamente com a professora, puderam encontrar caminhos mais eficazes na interação entre professor e estudante. A partir desse estudo, foram feitos muitos avanços, como por exemplo, houve um aumento do emprego dos criptogramas associados à verbalização e vocalização, diminuindo significativamente o tempo gasto com gestos e tentativas de comunicação.

Assim, seria importante se os professores recebessem cursos voltados para esse assunto, pois sem a comunicação, o ensino e aprendizagem ficam largamente comprometidos. Assim, a formação continuada deve garantir que o professor perceba que, muitas vezes, a falta da fala ocorre, justamente, porque o estudante com autismo não consegue estabelecer o contato com o ambiente que o cerca, seja com outras

crianças, seja com o professor, seja com os materiais didáticos e, desta forma, ele acaba não desenvolvendo suas potencialidades.

Para Blacker e Kasari (2016), por não encontrar possibilidades de interação, a criança com autismo pode desenvolver uma barreira que a impede de programar e planejar as sequências dos movimentos motores típicos do ato de falar, o que resulta em erros na produção dos sons. Desta maneira, de acordo com Praça (2011) incluir na equipe interdisciplinar um profissional da área de fonoaudiologia seria bastante importante, assim como capacitar o professor em sala de aula para o direcionamento da fala, encontrando mecanismos alternativos para que o estudante com autismo possa desenvolver essa interação comunicacional, tanto com o professor quanto com os colegas.

Nesse ponto vale ressaltar que na observação com o estudante com autismo, visivelmente essa interação era bastante comprometida, o que inevitavelmente o deixava mais isolado, gerando assim, um efeito contínuo, pois, com a comunicação comprometida, o estudante não conseguia se relacionar com os colegas e estes, por sua vez, não conseguiam se relacionar com ele. Para Camargo e Bosa (2009) pode-se afirmar que indivíduos que possuem maiores habilidades nas interações sociais são mais socialmente competentes e que essas competências de maneira geral fazem parte do desenvolvimento psicológico, refletindo, por sua vez nos processos cognitivos, emocionais e comportamentais das pessoas. Assim, muitas vezes a personalidade do estudante com autismo não se trata apenas de um traço de sua personalidade, mas do conjunto de comportamentos adquiridos em suas vivências diárias, sobretudo com seus pares.

Acredita-se que um melhor direcionamento de como fazer a utilização de mecanismos de comunicações alternativas ajudaria os professores em sua jornada diária com os estudantes com autismo, pois, como presenciado na observação, mesmo que as professoras entrevistadas afirmaram trabalhar com essas técnicas, é nítida a dificuldade de comunicação entre o professor e estudante e do estudante com os colegas, como foi dito logo acima, e provavelmente esse é um dos problemas bastante recorrente no processo de inclusão do estudante com autismo. Segundo Almeida et al. (2005) seria interessante que houvesse esse direcionamento na formação continuada dos professores e que a comunicação por troca de figuras, em inglês PCS (*Picture Communication Symbols*), por ser uma estratégia considerada de

fácil assimilação, tanto pelos professores, quanto pelos estudantes com autismo e que não necessita de um investimento financeiro alto.

Comportamento típico do estudante com autismo: um dos aspectos mais mencionados pelas professoras entrevistadas foi quanto ao comportamento dos estudantes com autismo. Foram relatadas situações de nervosismo, desinteresse e até agressividade. Esses comportamentos podem estar relacionados com algum incômodo, como barulho excessivo, ou alguma necessidade do estudante, e muitas vezes acabam passando despercebidos pelos professores e colegas

Nesse sentido, colocam Glat e Nogueira (2002, p. 147):

A validade da educação inclusiva é indiscutível se considerarmos que a criança interage com o meio, considerando-se sua maneira própria, diferente, de entrar em contato com o mundo, respeitando-se suas possibilidades e limites. Ao abordarmos uma educação inclusiva estaremos desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuído em direção à meta, talvez utópica da equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber a pessoa com necessidades especiais, caso contrário esse indivíduo tenderá a uma fragmentação ou desintegração de sua personalidade, ocasionando inevitáveis prejuízos pessoais e sociais.

O entendimento desses aspectos trazidos pelos estudantes com autismo faz parte das pontuações dessa pesquisa, pois muitos professores conhecem pouco sobre essas informações e isso cria muitas barreiras, como sentimento de impotência, estresse na sala de aula e outras situações mais graves como agressão.

Hiperatividade e estereotípias: muitas pessoas com autismo apresentam junto com o espectro a hiperatividade, um problema que por si só já gera muitas dificuldades no atendimento do estudante com esse fator. Essa condição pode ser percebida através da agitação física, com tendências marcantes de estereotípias, que são os movimentos atípicos que os estudantes com TEA apresentam, movimentos motores repetitivos, como inclinação e movimento com os dedos, movimentos de flexões com a planta e a ponta dos pés, entre outras que podem ser desencadeadas por alguma alteração sensorial ou a quebra de rotina (ALMEDA e ALBUQUERQUE, 2017) e muitas vezes o professor fica sem saber como agir.

Dessa forma, fazem-se relevantes os apontamentos da pesquisadora, no sentido de que, através dessas percepções, os professores pudessem cobrar da Secretaria de Educação uma formação continuada que abrangesse esse assunto. Compreendendo o autismo e como os estudantes que possuem esse transtorno podem agir em determinadas circunstâncias, ou o que estimula esse comportamento,

os professores saberiam como lidar e até evitar determinadas situações em sala de aula.

Irritabilidade e agressividade: muitos estudantes com autismo, podem, em determinados momentos, se mostrar irritados e agressivos, como já foi posto anteriormente e também presenciado nas observações, bem como mencionado nas entrevistas. Um dos fatores é a hipersensibilidade sensorial que pode deixar a criança irritada e impulsionar, conseqüentemente a agressividade. (GESCHWIND, 2013) muitas vezes pelo fato de que muitas crianças com autismo não conseguem se expressar ou notam que não estão sendo atendidos para que se resolva o seu desconforto.

Segundo Hiara et al. (2019) em certos momentos muitas pessoas com autismos se sentem externamente incomodadas com sensações como o calor, barulho, sabores e texturas, desta forma, é preciso que o professor entenda sobre esses fatores para que, assim, consiga agir, na busca de solução do problema que afeta o estudante e, dessa forma, consiga acalmá-lo.

Existem vários outros aspectos que merecem destaque e que devem ser levados em consideração na formação continuada dos professores e comunidade escolar. No entanto, não se pretende esgotar o assunto nessa dissertação e nem seria possível. Assim, o presente estudo buscou apenas mencionar os assuntos que pareceram mais emergenciais a partir das falas das professoras entrevistadas.

Sabe-se que esse assunto é vasto e precisa ser discutido e, cada vez mais, precisam ser criadas novas formas de olhar para o estudante com TEA, bem como necessita-se que a escola receba todo apoio e ajuda da Secretaria de Educação, tanto no âmbito municipal, quanto estadual. Assim, um dos pontos que também merece destaque e atenção é a abordagem reflexiva sobre tudo que envolve o processo de inclusão do estudante com autismo, pois as instituições de ensino regular somente podem falar de inclusão quando os seus atores estiverem envolvidos e dispostos a incluir, bem como engajados na busca de conhecimentos que possam auxiliá-los nessa tarefa.

Entretanto, enquanto não houver um verdadeiro respaldo por parte dos órgãos responsáveis, muitos pontos relevantes para a inclusão tendem a ficar mais no âmbito teórico e menos na prática. Para Amaral e Souza (2011) a teoria, por si só, não pode trazer garantias para as práticas de sala de aula, no sentido de incluir, o que tem sido alvo de importantes discussões na comunidade escolar. As queixas dos professores

vão desde a maneira como as políticas públicas são implantadas, que exige muito, mas oferece pouco respaldo à comunidade escolar, até como esses impasses afetam a saúde física e mental dos profissionais da educação. Assim, a inclusão escolar ainda tem um longo e árduo caminho para percorrer até que consiga realmente ser efetivada no sistema de ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do presente estudo foi possível observar que o autismo é um assunto bastante complexo e que precisa de muito respaldo dos órgãos responsáveis para promover a inclusão.

Foi possível alcançar o objetivo principal da pesquisa que preconizava analisar que tipo de inclusão é oferecida na escola regular municipal de Rondonópolis, a partir da versão dos professores e por meio das observações, onde verificou-se que a inclusão ainda está muito aquém do que se almeja, pois através da revisão da literatura e da observação, aliada às entrevistas com professoras que atuam com estudantes com autismo, pontuando também o que determina a Normativa 001/16, do município de Rondonópolis, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, percebeu-se que esses estudantes se encontram mais integrados do que incluídos, principalmente na sala de aula de ensino regular.

Percebeu-se também uma grande preocupação por parte das professoras entrevistadas em relação à formação do corpo docente, tanto a inicial, quanto à continuada, pois, segundo alguns relatos, os professores chegam à sala de aula totalmente despreparados para lidarem com o estudante com autismo e não sabem como agir em muitos momentos. Em relação à formação continuada percebeu-se que ainda é superficial, não se aprofundando nas reais dificuldades dos professores em sala de aula e isso gera insegurança e dúvidas em relação ao comportamento, bem como aos aspectos inerentes ao estudante com autismo.

Nesse ponto, ainda vale a pena mencionar que, através da entrevista, percebeu-se uma certa resistência por parte dos professores em relação à possibilidade de inclusão do estudante com autismo no ensino regular, pois segundo elas não há como fazer um trabalho pleno sem um total respaldo da Secretaria de Educação e que elas tentam fazer o melhor, mas notou-se que ainda há muitas dúvidas em relação ao que venha ser inclusão do estudante com autismo.

Assim, foi possível perceber, que cabe, principalmente, ao município a tomada de reflexões e de ações sobre as reais e contundentes necessidades manifestadas pelas profissionais de educação da escola pesquisada e que, provavelmente, se repetem em outras instituições de ensino regular do município.

Em se tratando dos indicadores abordados para a elaboração de pautas voltadas para a formação continuada dos docentes, sabe-se que são essenciais e necessários para essa construção, mas é preciso, além desse suporte teórico, também um apoio mais objetivo, no sentido de dar o apoio necessário às professoras que atuam diretamente com os estudantes com TEA, que também envolva discussões sobre as dificuldades subjetivas para lidar com as diferenças e com a radicalidade que o autismo traz, visando criar condições para que o professor possa desenvolver um bom trabalho em sala de aula com esses estudantes, bem como com os demais, visto que todos possuem o mesmo direito de receber um ensino de qualidade. Nesse ponto vale ressaltar que umas das entrevistadas afirmou que isso é bastante preocupante no processo de ensino em sala, pois o estudante com autismo demanda muita atenção e direcionamento dos conteúdos e isso pode prejudicar o atendimento para com os outros estudantes em sala de aula, ferindo o direito destes que é receber um ensino de qualidade.

Ainda, o estudo proporcionou, através dos debates, a compreensão de que é preciso que engajar toda a comunidade escolar na tarefa de incluir, viabilizando estratégias de ensino e avaliação, partindo da premissa de que o estudante com autismo deve ser respeitado como sujeito e não apenas como um indivíduo que possui limitações, mas por suas habilidades e a partir daí, planejar ações educativas de cunho participativo, que abranja todas as pessoas envolvidas no processo.

A presente pesquisa não esgota todas as questões que poderiam ser exploradas em torno da inclusão efetiva do estudante com autismo, podendo ser possível ampliá-la em uma oportunidade futura.

Por fim, é sabido que nem todas as dificuldades, na busca pela inclusão do estudante com autismo podem ser sanadas, mas, através da formação inicial e continuada dos profissionais da educação de maneira mais aprofundada é possível almejar e buscar alternativas mais eficientes para que realmente haja ações mais objetivas nos processos que envolvam o ensino aprendizagem do estudante com o transtorno do espectro autista, pois uma formação superficial nos estudos de inclusão pouco contribui para o trabalho do corpo docente e menos ainda para a efetivação da inclusão do estudante com autismo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADURENS, F. D. L.; VIEIRA, C.M. **Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124, jul./dez. 2018 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v18n2/v18n2a07.pdf>
- AFONSO, S. R. M. **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. 2014.
- AGUIAR, A. I.; COELHO, A. M. **Intervenção Psicoeducacional Integrada nas perturbações do espectro autista**. Um manual para pais e professores. 6 ed. Porto: Porto Editora, 2015.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998
- ALMEDA, C. M.; ALBUQUERQUE, K. **Autismo: Importância da Detecção e Intervenção Precoces**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, v. 01. pp 488-502, Abril de 2017. ISSN:2448-0959
- ALBURQUERQUE, S. **Hans Asperger e o autismo**. [Fortaleza], 2011. Disponível em: <http://fluxodopensamento.com/2011/04/hans-asperger-e-o-autismo/>. Acesso em 10 nov. de 2019.
- ALVES, M. M. C.; LISBOA, D. O.; LISBOA, D. O. **Autismo e inclusão escolar**. *In*: **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, Sergipe. *Anais...* Sergipe: UFS, 2010. Disponível em: <http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-25a.pdf>. Acesso em: 2 de agosto de 2020.
- ALMEIDA, F.C.; KUPFER, M.C.M. **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- AMARAL, M. G. T.; SOUZA, M. C. C. de. **Educação pública nas metrópoles brasileiras: impasses e novos desenlaces**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2011.
- ANDRADE, M. **Educação, pensamento e barbárie: práticas pedagógicas e reflexões arendtianas** Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. 2016 ISSN 2177-336X Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10853_37548.pdf
- APAE- Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Compromisso integral à pessoa com deficiência**. 2020. Disponível em: <https://apae.com.br/>. Acesso em 06 mai. 2018.

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, Brasília, n.2, 2005.

ARAÚJO, C. A. S. Winnicott e a etiologia do Autismo: considerações acerca da condição emocional da mãe. **Estilos da Clínica**, v. 8, n. 14, pp.146-163, 2003.

ARENDT, H. A crise na educação. In **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 348 p.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. Conceito e classificação das síndromes autísticas. In SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. (Orgs.), **Autismo infantil** (p.3-13). São Paulo: Memnon, 1995.

AZEVEDO, A; GUSMÃO, M. A importância da fisioterapia motora no acompanhamento de crianças autistas. Ver. Eletrôn. **Atualiza Saúde**, Salvador. v.2, n.2, p. 76-83, Jan/Jun. 2016.

BARBOSA, H. F. A. Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas. **Instituto Superior de Engenharia do Porto**. Dissertação de Mestrado, 2009.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. 7ª Ed. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo** Obras escolhidas, v. 3. São Paulo: Brasiliense, 2011.

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

BEYER, B. K. **Critical thinking**. Bloomington, IN: Phi Kappa Delta Educational Foundation, 1995.

BIANCHI, R.C. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. Franca:[s.n.], 2017. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional –Políticas Públicas) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150651/bianchi_rc_me_fran.pdf?sequence=3 Acesso 3 de julho de 2020.

BLACKER, J.; KASARI, C. **The intersection of autism spectrum disorder and intellectual disability**. 2016. <https://doi.org/10.1111/jir.12294>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm. Acesso em 06 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Inclusão**. Revista da educação especial. Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em 28 de abr. 2018.

BRASIL. **Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Com Deficiência**. Anais II HUMANOS, S. N. D. D. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96 — **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**: Lei federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 06 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2011. Disponível em: http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsiario_Educao_ao_Especial.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro do autismo**: versão preliminar. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/minsaude/diretrizes-de-ateno-reabilitao-da-pessoacom-transtornos-do-espectro-do-autismo-tea>. Acesso em 06 mar. 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: dez. 2019.

CAMARGO, S. P. H. BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n.1, p. 65-74,

2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em: 19/10/2020.

CAMBAÚVA, L. G. **Análises das Bases Teóricas-Metodológicas da Educação Especial**. 1998. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARDOZO, P. S. C. Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais. **Revista de Iniciação Científica**, Criciúma, v. 15, n. 1, 2017. ISSN 1678-7706

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2006.

CAVACO, N. **O profissional da educação**: uma abordagem sobre o autismo. Porto: Editorial Novembro, 2009.

CASTANEDO, C. Autismo infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. In GONZÁLES, E. (Org.). **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. (p.220- 238). Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 89 –110.

CRISTÓBAL, C. M. J. Trastorno del espectro del autismo. Implicaciones en la práctica clínica de una conceptualización basada en el déficit. *Revista de la Asociación Española Neuropsiquiatría*, v.35, p.775-787, 2015.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e a educação inclusiva. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 122-137, 2008.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FERREIRA, J. T. C. et al. Efeitos da fisioterapia em crianças autistas: estudo de séries de casos. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 24-32, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saude soc**, v. 23, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/sausoc/2014.v23n3/979-992/> Acesso em: 8 abr. 2020.

FERRIS, D. S. On the program of the coming philosophy (1918). In FERRIS, D. S. **Introduction to Walter Benjamin** (p. 42-45). Cambridge University Press. United States of America: New York, 2008.

FREIRE,

P. **Conscientização**: Teria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire. Editora Centauro. São Paulo. 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, N. A. Alguns obstáculos para a educação inclusiva dentro e fora da escola. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 8, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2018.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://ppeeef.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/garcia-2013.pdf> Acesso em: 10/10/2020.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, Ago 1997.

GESCHWIND, D. Avanços no Autismo. **Revista de Medicina**, Califórnia, v. 60, p.367-380, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI) Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. p. 15-35,

GLAT, R.; N.; LIMA, M. L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *In*: **Revista integração**. Brasília, MEC, SEESP, ano 14, no 24, 2002. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em: 11/10/2020.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, Mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf>. Acesso em: 12/10/2020. Doi <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100010>

GONÇALVES, E. P. **Conversando sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 2008.

GRINKER, R. **Autismo**: um mundo obscuro e conturbado. São Paulo: Laurosse do Brasil, 2010.

HIARA, B. L., et al. Transtorno do Espectro Autista: ressonâncias emocionais e resignificação da relação mãe-filho. **Revista Cereus**, v. 11, n. 2, 2019.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Sociologia e investigação social empírica. *In* **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

JERUSALINSKY, A. N. Tornar-se sujeito é possível ou impossível para um autista? Quando e quem decide isto? In: JERUSALINSKY, A. N. (Org.). **Dossiê Autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015. p. 22-51.

KANNER, L. **Distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr.**, v. 28 n. Supl I, p. S3-11, 2006; Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em 10 nov de 2019.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores**: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos Psicol (Campinas)**, v. 24, n. 1, pp. 105-14, 2007.

LAJONQUIÈRE, L. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, v. 2, p. 2, p. 27-43, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v2i2p27-43>. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

LAURENT, E. **A batalha do autismo**: da clínica à política. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Artmed, 2008, ISBN 978-85-7307-489-5 1

LE MOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf>. Acesso em: 9 de julho de 2020.

MAGALHÃES, C. J. S. et al. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1031-1047, nov. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386>. Acesso em: 10/10/2020.
DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10386>.

MAIA, F. A. et al. Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 228-234, 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2016000200228&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

MAIA, F. A. et al. Transtorno do espectro do autismo e idade dos genitores: estudo de caso-controle no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 34, n. 8, e00109917, 2018.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: **DSM-5** / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al.*]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... *et al.*]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 25 de mar. 2020.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. O Brincar do Autista. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.17, p.25-34, 2013.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 25 de mar. 2020.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 25 de fev. 2020

MESQUITA, W. S; PEGORARO, R. F. Diagnóstico e tratamento do transtorno autístico em publicações brasileiras: revisão de literatura. **J Health Sci Inst**, v. 31, n. 3, pp. 324-9. 2013 Disponível em: https://www.unip.br/presencial/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2013/03_jul-set/V31_n3_2013_p324a329.pdf. Acesso em 10 de nov. 2019.

MIRANDA, F. D. Ecolalia em psicoses infantis. *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.*, 3(2), 63-77. (1993). In: DIB, M.C. **Jornal de Psicanálise**, v. 50, n. 93, pp. 213-222, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v51n94/v51n94a17.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2020.

MOSQUEIRA, C. F. F.; TEIXEIRA, R. M. M. O Diagnóstico do autismo e a construção da linguagem. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.1, pp.1-141, 2010

MOTTA, E. O. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; ROMAO-DIAS, D.; DI LUCCIO, F. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicol. Reflex. Crit. [online]**. v.22, n.1, pp.36-43, 2009. ISSN 1678-7153. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100006>.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In ALENCAR, E. M. L. S. (Org.) **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2009. p. 50-81.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso: 3 de julho de 2020.

NUNES, D. R. P. NUNES SOBRINHO, F. P. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 16, n. 2, pp. 297-312, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n2/a10v16n2.pdf>. Acesso em: 19/10/2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200010>

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, Tgi, Tcc, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 2004.

OPAS-Brasil. **OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID 11)**. 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875. Acesso em: 20 de mar. 2019.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v 31, p. 01-15, 2003. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em: 10/10/2020.

PEREIRA, P. C. **A colaboração no ensino da matemática por meio do aplicativo *Whatsapp***. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2019.

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

RAMOS, R. **Passos para inclusão**. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROCHA, C. J. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa – BA, v. 19, n. 2, p.194-217, junho, 2019.

RODRIGUES, P. M. S. et al. Autocuidado da criança com espectro autista por meio das Social Stories. **Escola Anna Nery**, v. 21, p. 1, 2017. DOI: 10.5935/1414-8145.20170022. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ean/v21n1/1414-8145-ean-21-01-e20170022.pdf> Acesso em 20 de mai. 2020.

RODRIGUES, T. C.; TELES, L. F. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, pp. 17-38, 2019, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176 Acesso em 2 de agosto de 2020.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, 1998.

RONDONÓPOLIS. **Normativa 001/16**. Prefeitura municipal de Rondonópolis, 2016. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/docs/Diario%203841-25-11-16.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2019.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 7-13.

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, v. 6, p. 65-111, 2011.

SILVA, E. C. S. **A prática pedagógica da inclusão educacional de alunos com autismo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, M.; MULICK, A. J. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, p. 116-131, 2009.

SILVA, C. L.; SILVA, M. I. L. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a06.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2019.

SILVA JUNIOR, L. P. **Avaliação do perfil motor de crianças autistas de 7 a 14 anos frequentadoras da clínica Somar da cidade de Recife – PE**. Campo Grande. Monografia [Graduação de licenciatura em educação física] – Universidade estadual da Paraíba, 2012.

SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal. 2007.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 231 p.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 de mai. 2018.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos- **Declaração Mundial sobre educação para todos planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Nova Iorque, abril de 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf Acesso em: 29 de mai. 2020.

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.

VIVARTA, V. (org) **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi: Fundação Banco do Brasil, 2003.

APÊNDICE 1- ENTREVISTA DIRECIONADA ÀS PROFESSORAS DAS SALAS REGULARES

1. Possui formação/habilitação em qual área?

R. Eu sou pedagoga, o ano de formação é 1993 e eu me formei pela UFMT, aqui em Rondonópolis, tá?

2. Há quanto tempo atua como docente?

R. Então, eu sou concursada no município, na rede municipal, já fez 25 anos agora em março, mas antes disso eu também trabalhei um ano e oito meses numa instituição particular, numa escola particular, né?

3. Em seu processo de formação houve alguma disciplina voltada à educação especial, autismo ou inclusão?

R. Não professora, não teve nenhuma disciplina. Como eu me formei há mais de vinte anos, muito mais, né? Naquela época, no currículo da pedagogia não tinha nenhuma disciplina voltada pra essa área, é...eu me lembro que, parece, eu não sei se eu tô enganada, se eu tô enganada, que essas crianças nem frequentavam a escola regular, né? A única instituição que recebia, era a APAE, e outra coisa, o autismo, nem se falava, era mais as crianças com Síndrome de Down, o autismo agora é mais recente, né? Agora tem muitos e muitos casos.

4. Possui cursos de capacitação na área de Educação Inclusiva, ou especificamente na área de Autismo?

R. Não, nenhuma formação assim de muitas horas, tem esses cursos que são mais simplificados, mas a fundo a fundo mesmo, não, nada de muitas horas de estudo, não.

5. Como você define o autismo e qual o seu olhar sobre a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino?

R. Olha, eu acho tão difícil de definir o autismo, né? Primeiro porque eu já trabalhei com alunos com os três graus ou os três níveis de autismo. O leve, o moderado e o muito grave né? Então são formas extremamente diferentes de se trabalhar. Enquanto que aquele aluno que era leve, que a gente ia conversando, ele

ia aprendendo e dava pra gente ter mais contato, né? A criança ia fluido, já a criança gravíssima que nós tivemos também, que é o caso do Yuri, que o grau dele é bem elevado que você presenciou.

A gente tinha que fazer, assim, “n’s” atividades, é...tentar trabalhar assim de forma diferenciadas para atingir o objetivo que era ensinar, né? Tinha dias que ia tudo muto bem, tinha dias que não ia nada bem, né? E aí eu tive que ir procurar ajuda...ajuda com quem? Na sala...na escola...na sala da escola tem a sala do AEE, a professora (...), a professora (...), e elas estudam mais aprofundadamente o autismo, né? Tive que fazer algumas leituras, então, é muito complicado definir o autismo, porque ele não tem uma regra a ser seguido, não tem como você falar assim: hoje eu vou levar essa atividade e vai dar certo, nem as crianças ditas normais, não é assim, né? Então, lidar com a criança autista, tem que ter...você tem que ir diversificando, inventando, criando, modificando, e, fazendo o melhor possível, da maneira que a gente acha que é o melhor né? E...quanto as crianças na rede ou inclusas no ensino regular, eu acho, ainda, que a instituição, ela é muito precária para atendê-los, né? Não só a escola, é...toda...nós também, material, até que na escola tem, mas tem escolas que não tem, né? É...os alunos, tem alguns que não suportam o barulho e fica muito difícil numa sala. é...de 30 alunos, as crianças ficarem caladas, né? Então, eu acho que ainda é muito preocupante. Que é importante incluir?

Eu acho que é, mas que é um desafio imenso, Nossa senhora, é um desafio, né? Tem dias que você, eu saía da sala e falava: Meus Deus, eu acho que eu não cumpri o meu papel, né? Será que consegui, transmitir para ele o que ei queria, será que ele aprendeu, né? Porque o Yuri é...era uma criança com autismo de grau muito alto, mas extremamente inteligente, ele sabia ler, só que o dia que ele não queria fazer, pronto, então ele nem olhava pra você, daí ele ficava nervoso, tinha dias que ele mordida, que ele chutava, e aí...é...e ainda bem, que as crianças já eram acostumadas com ele, porque já estavam na mesma sala muitos anos, né? Então as próprias crianças colaboravam

6. Já recebeu em sua sala, alunos com autismo ou outras deficiências? Como foi sua experiência? (Como foi sua reação, expectativas, receios e dúvidas na primeira vez que isso aconteceu?)

R. Sim, como eu já disse, eu já recebi alunos com autismo de todos os níveis. Também já tive na minha sala, alunos com Síndrome de Down e com deficiência

auditiva, né? Reação? Reação foi medo, porque tudo o que é novo te traz medo, né? A expectativa? A expectativa era de fazer o melhor possível dentro das minhas possibilidades. Se bem que eu sempre fui muito de buscar, né? Buscar ajuda, buscar leitura e buscar fazer o melhor, né? Receio? Receio de não atingir o objetivo que era de ensiná-los, da maneira que ele pudesse aprender, porque aí você se desdobra, né? Se desdobra para tentar passar o máximo de informação que ele precisa, então o receio é grande. Dúvida? Nossa, n's dúvidas...n's, né?

Até numa reunião de...numa reunião pedagógica na escola eu me posicionei e até fui meio dura, eu falei: e agora? Eu falei com a escola e com a coordenação: o quê que eu vou fazer, né? O quê que eu vou fazer? Eu não me sinto preparada pra trabalhar com essas crianças, então aquilo causa um desespero, mas eu acho que a gente tem que buscar, né? Porque a educação é bem diferente, como você já sabe, professora, é bem diferente das outras áreas, que, pro exemplo, se você tá com uma dor na perna ou quebrou a perna, né? Você vai procurar um médico específico pra essa, pra este problema, né? E agora, na escola, não, na escola vem n's problemas e você como professora tem que dá conta de atender tudo, você não pode falar: não, esse não, aqui não é minha área...aqui não é a minha área...então você vai procurar outra coisa. Você acaba sendo tudo ali dentro, né? Você é mãe, você é psicóloga, você é professora, você tem que entender problemas, então, é muito complicado, é muito amplo, né?

A nossa profissão é muito ampla e pena que muito desvalorizada, né? Ainda mais eu, atuo na área da matemática então eu trabalho, quarto e quinto ano matemática, então para ensiná-los eu tenho...eu, assim, levar material concreto, né? Eu tenho que diversificar bem as aulas, senão não atinge o meu objetivo não. Tem hora ainda que me dá uma angústia muito grande de...angústia de pensar assim: será que eu estou conseguindo, né? Será que eu estou conseguindo?

7. E agora, como você descreve sua experiência de trabalhar com um aluno com autismo em sala de aula e qual sua maior dificuldade? Dê sua opinião quanto a possibilidades e perspectivas da inclusão deste em uma sala de aula regular?

R. Sim, existe possibilidade sim, mas eu acho que a Secretaria de Educação, ou instituição responsável que é a secretaria, né? Teria que dar mais respaldo para a escola, é muito bonito, é muito fácil ficar lá de dentro de uma sala, dizendo, olha leia isso, leia aquilo, o ler é lógico, o estudar, te amplia e te ajuda muito, mas o dia a dia,

a vivência em sala de aula, como dizem uma amiga minhas “o chão da escola” é muito diferente, né? É...você pode ter todas as leituras, mas o viver, o vivenciar, é muito complicado, é...então eu acho que a gente tinha que ter mais respaldo. Respaldo, no sentido do quê? Palestras? Não eu estou cansada já e ouvir palestras, é...é lógico que não tem receita, né? Mas teria que ter um apoio maior, ou seja, primeiro, os estagiários, coitados, os que acompanham essas crianças, eles ainda estão aprendendo, não é que eles não dão conta, mas eles também têm muitas dúvidas, né? Eu acho que ora lidar com essas crianças, tinham que ser assim psicólogos formados e que entendam dessa área, porque eles sabem como agir, né? Outra coisa, que já está me amedrontando bastante, é...dizem que nós vamos receber, não tem nada a ver com a sua pergunta, aquelas crianças que tiveram hidrocefalia, eu tive me informando, tem professores que falam que eles passam muito mal... e aí, como eu vou acudir? Eu não tenho formação nenhuma pra acudir uma criança que ela se sinta mal na sala de aula, e se acontecer uma aula grave, né? Então é muito difícil, né? É...então eu acho que tem que ter mais respaldo da Secretaria de Educação, né? Eu acho que é isso. Não sei se te ajudou muito.

8. Quais as leituras/autores que te ajudam a pensar sobre a prática inclusiva do aluno com autismo? Como você coloca em prática a educação inclusiva em sala de aula?

R. Olha, eu gosto de ler algumas coisas daquelas pessoas que convivem com autista, né? Eu gosto de ouvir muito o Marcos Mion, porque ele tem um filho autista e ele tem um livro que fala sobre isso, né? Aí tem a Anita Brito que eu também já li. Se não me engano é Maria Eduarda Loureiro, né? Todos esses autores, eles falam sobre o autismo, né? Nós também, eu gosto de ouvir aqueles pais que são daqui de Rondonópolis que eles têm dois filhos, duas crianças autistas, eu já participei de palestra com ele, com eles, né? E eles citam bem a diferença de um filho para o outro, que um o autismo é bem leve, a outra já é bem severo, então, alguma coisa a gente lê sim e tem mais vários que a gente lê, apostilas, né? Tem algum material pra ajudar, senão você não consegue trabalhar, né? Se você não entender um pouco ou o mínimo, tem que entender, tem que ter entendimento, senão você não consegue trabalhar.

9. Faz adaptações das atividades para serem desenvolvidas com esse aluno? Se sim, como? E como o aluno com TEA responde às suas propostas?

R. Sim, fazemos adaptações sim, para as crianças com baixa visão, como eu já te disse, as atividades são ampliadas, né? A dos alunos também, com autismo, também são diferenciadas. Tem crianças que precisam de mais espaço na atividade para poder desenvolvê-las, né? Como eu já te disse, como ele responde, depende o dia, né? Tem dia que vai tudo bem, que eles fazem as atividades, que eu não tenho problema algum, tem dias que é mais difícil, que eles estão mais nervosos, que são mais agitados, que isso é normal, né? Então vai dependendo da situação e como eles passaram a noite, tem crianças com muita dificuldade pra dormir à noite, aí de manhã que é o nosso período, que eu trabalho, é matutino, das sete as onze, aí eles estão mais agitados, mais nervosos, né? Mas as atividades são sim adaptadas, são adaptadas, quando não são diferenciadas, né? Ou seja, com o mesmo tema que eu vou trabalhar com os alunos, mas apresentadas as eles de forma diferente.

10. Como é feita a avaliação do aluno com autismo em relação à aprendizagem e desenvolvimento? E como o aluno com TEA responde às essas avaliações?

R. Bom, a avaliação é feita diariamente, né? Todos os dias dá pra gente ir avaliando e vendo como que tá o seu desenvolvimento, né? Todos os dias, após a conclusão da atividade a gente já consegue ter essa avaliação, né? Além dessa avaliação dia a dia, nós temos também uma atividade escrita que, como eu já disse, é adaptada, é...o nível de conhecimento deles é diferenciado, de alguns né? De alguns é diferenciado. Aí a gente trabalha com o que eles, é...na fase de aprendizagem que eles estão e é aplicado um trabalho escrito, onde ele desenvolve como todos os alunos, né? Sendo que a prova dele é específica, é...no quinto ano eu tenho um aluno autista, este ano, né? De 2020, que ele, eu não preciso fazer adaptações nenhuma na atividade dele ou na avaliação ele, porque ele acompanha muito bem a turma, é extremamente inteligente, né? Então é o mesmo conteúdo que é trabalhado com os alunos, a mesma avaliação dos alunos é a dele. A única adaptação que é feita, ela é ampliada porque além do autismo, ele tem baixa visão, né? Então, dependendo da criança, vai sendo avaliada no seu desenvolvimento, quanto mais ela desenvolveu eu vou avaliando, vou...vou, é...como que e vou te explicar? Vou observando e vou avaliando com as evoluções que ele tem, né? Que pra nós já é de grande valia,

quando ele, por exemplo, se ele sabe até o número vinte, hoje conseguiu 21, nossa, é uma vitória, né? Então as avaliações são feitas assim, tá?

11. Você, como professor desta instituição, recebe algum apoio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Se sim, esse apoio tem ajudado positivamente com sua prática?

R. Na nossa escola nós temos uma grande vantagem que nós temos uma sala de recursos que atende as crianças especiais, não só as crianças da nossa escola como as das escolas nas imediações, ou seja, nossa escola é uma escola polo. E lá, agora, está trabalhando a professora Maria Auxiliadora e a professora Cristiane, elas que nos dão esse suporte com essas crianças autistas e não só com as autistas, né? Com as demais deficiências, né? E ajuda como? Ajuda porque se eu tenho que prepara uma atividade diferenciada eu sempre estou conversando que ela me dá ideias, ela nos ajuda a ampliar essas atividades, ela nos dá sugestões de como trabalhar, porque como eu já disse elas tem bastante leitura sobre isso, né? É...quando não, se a criança tá muito agitada, ela leva essa criança para a sala de recurso, a criança fica lá um pouco, é...muda um pouco o jeito de tá trabalhando, de...de...ela dá brinquedos, mais concretos, se bem que a gente leva algumas coisas para a sala de aula, mas essa sala é específica, então lá tem várias...n's materiais, então ajuda bastante a gente, sim.

E também eu não posso deixar de citar que as nossas coordenadoras, a professora (...) e a professora (...) também nos dão muito apoio, né? Nos ajudam bastante com esses alunos, além da sala de recursos, as duas professoras que são coordenadoras pedagógicas não ajudam bastante também, né? Estão sempre à disposição pra nos ajudar.

12. Como você descreveria o desenvolvimento da relação professor e aluno com TEA na sala regular e aluno com TEA e colegas?

R. Então, é importantíssimo que você mostre, a todo instante, que você está ali para ajudar, né? Você tem que criar um vínculo com essas crianças e fazer com que eles confiem em você, né? Então, a conquista é diária, né? Mostrando que você está ali para ajudar, que você está interessada na atividade dele, que você é uma amiga e todo dia mostrar isso, né? Você não pode deixar ele lá no canto, se você deixar ele isolado da turma, o rendimento dele é quase nada, né?

Então tem que ter um vínculo de confiança, né? E com os alunos na sala de aula é a mesma coisa, é...eu sempre digo lá na sala: ele é diferente, nós temos que respeitá-lo. Eu sempre exijo muito isso, eu sou muito assim, eu sou muito incisiva nesse assunto, né? Que é uma criança diferente, que é uma criança que tem que ser respeitada, que ela tem os seus limites, mas que ela é amorosa, que também ela é uma criança que precisa de atenção, que precisa brincar, né? Precisa da atenção deles, e Graças a Deus, professora, lá na escola nós não temos problemas desse tipo, é...de rejeição de aluno, de aluno especial ser rejeitado, porque toda a equipe e a direção da escola, nós trabalhamos muito nisso aí, não deixando ter problemas, não deixando rejeitar, sempre respeitando, né?

As próprias crianças falam: olha gente, vamos falar mais baixo, o Yuri ou o Bruno tá nervoso... então, como como eles já vêm estudando com eles, né? Na sala de aula, então, o vínculo de amizade já é bem grande, né? Sempre brincam muito, as crianças ajudam na sala de aula, isso aí, lá na escola é tranquilo mesmo.

13. Existem outras ações além daquelas desenvolvidas em sala para a inclusão desse aluno?

Existem sim, existem várias competições que eles participam que são fora da escola, são gincanas organizadas, onde tem natação, atletismo, todas adaptadas para esses alunos. Além dessas ações de competições, nós também sempre passeamos muito, levamos no Orto né? Eles sempre nos acompanham, levamos eles ao SESC, o cinema, na piscina, é...eles fazem atividades é...diferenciadas no próprio SESC que o SESC oferece e agente, e nós, na medida do possível, nós estamos levando os alunos para participar, então é bem legal, é bem legal mesmo, né?

14. A instituição conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado ou Sala de Recursos? Se sim, como as atividades desenvolvidas naquele ambiente interferem para processo de ensino e aprendizagem do aluno com autismo em sala regular?

R. A sala de recursos ao meu ver é muito importante, as crianças frequentam esse espaço no período oposto a aulas da sala de aula, ou seja, se ela estuda de manhã ela frequenta a sala de recurso a tarde. Ali os professores tem a oportunidade de trabalhar com os alunos, é...as suas maiores dificuldades, por exemplo, no caso daquele aluno que necessita que ainda não tem a coordenação motora fina ainda

muito bem desenvolvida, a professora nos ajuda a fazer com que ele vá escrevendo num espaço é...cada vez menor, pra ele adaptar a ter maior adaptação com o caderno, né?

Algumas atividades que nós desenvolvemos em sala, ela nos ajuda, reforçando esse trabalho nessa sala, é...eles trabalham muito com material concreto, porque o aluno autista, acho que você já sabe disso, ele precisa muito, ele é muito visual, ele tem que tá vendo, tá pegando, pra que ele se desenvolva melhor, ele tem que tá pegando coisas, objetos, sentindo, ele tem que fazer uma correlação, olhando e fazendo, né? Por exemplo, se tem o número 2, ele tem que ter duas bolinhas, ou tá desenhando duas coisas, para que ele faça essa correlação de dois, dois em desenho e dois em numeral, né?

Então ali tem muita material, a sala é muito rica, se você tiver a oportunidade, se não sei se você já conhece, de ir lá conhecer e...que tem muito, bastante material para nos ajudar nesse sentido, no desenvolvimento num geral, a tela que tem lá de televisão ela é bem grande, a criança consegue ver as coisas bem maiores, bem mais ampliadas, né? Os livros que tem lá são todos adaptados, por exemplo, já tem ali a coisa mais áspera pra ele sentir, pra ele passar a mão...então todas essas atividades que eles desenvolvem na sala de recursos, nos auxilia imensamente na sala de aula, que ele vai se moldando, né? Ele vai, cada dai mais, conseguindo conviver com as coisas da sala de aula.

15. Em se tratando da participação ou ausência dos pais e/ou responsáveis no processo de ensino e aprendizagem, como isso afeta nas práticas em sala de aula?

R. A participação dos pais é essencial ao meu ver, né? A gente percebe que aquelas famílias que estão sempre interagindo com as escolas, a evolução das crianças, são completamente diferente, a evolução é muito maior né? Porque nós temos que ter esse feedback, é...nós temos que saber se a criança passou bem a noite, nós temos que saber como ela se comportou durante o dia em casa, se ela não tá muito nervosa, né? Então, isso lá na escola acontece muito, acontece bastante, nós não temos pais das crianças do AEE, pelos menos no quarto e quinto ano, tá? Eu tô dizendo por eles que são meus alunos, que são distantes da escola não, bem pelo contrário, eles são bem presentes e essa presença deles ajuda muito, muito mesmo, é... na aprendizagem deles, no comportamento, em todos os sentidos. Então é

essencial, na minha opinião é essencial, família e escola tá sempre unida e sempre conversando.

16. O quanto o professor conhece acerca da legislação municipal sobre a inclusão?

R. Olha, eu já vi, conheço a legislação municipal, não muito aprofundada, sei dos direitos dessas crianças, sei também dos deveres dos pais, eu acho que é importante, né? Nós temos que atendê-los, sei também que não é fácil que a escola, ela ainda precisa evoluir muito pra ajudá-los, que o município tem que também contribuir mais com as escolas. A secretaria de educação tem que estar bem mais presente, mas eu acho que nós estamos fazendo a nossa parte. Quando, pelo menos, na escola essas crianças são muito respeitadas, eu já ouvi vários elogios, de pais que colocaram em outras instituições e que fazem questão de deixar lá, então eu acredito que nós estamos evoluindo bem, agora tem muito o que fazer, muito que se fazer, tanto na adaptação prévio, na formação, em todos os sentidos, estamos, acho que já estamos indo pra acertar, estamos acertando, né?

APÊNDICE 2- ENTREVISTA DIRECIONADA ÀS PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS

1. Possui graduação em qual área?

R. Pedagogia

2. Atende algum aluno com TEA? Se sim, quantos?

R. Sim, seis alunos.

3. Há quanto tempo atua como docente? Quando começou a atender no atendimento educacional especializado? E com alunos com TEA?

R. Desde 1988, no Atendimento Educacional Especializado desde 2009, sempre com alunos com TEA.

4. Como você define o autismo?

R. O autismo é um transtorno comportamental do desenvolvimento, com prejuízos na maioria das vezes na comunicação e socialização da pessoa.

5. Qual a sua opinião acerca da inclusão de crianças com deficiências na rede regular de ensino?

R. É dever da escola cumprir com seu papel, apresentar estratégias que permitam a integração de todos os estudantes, sejam eles, com deficiência ou não, objetivando aprendizagem para todos.

6. De que modo a instituição te designou para a função do atendimento educacional especializado? Quais foram os critérios utilizados para isso?

R. Na época, recebi o convite pela equipe gestora da escola e aceitei o desafio.

7. Quais são as necessidades dos alunos que estão matriculados na Sala de Recursos?

R. São várias, dentre elas, coordenação motora ampla, fina, comunicação verbal, socialização, cognição, habilidades nas atividades da vida diária, equilíbrio corporal e outros...

8. Quais os dias e duração do atendimento especial na instituição? E no caso específico da criança com autismo?

R. As crianças são atendidas no contraturno do ensino regular, uma a duas vezes na semana, em um período de duas horas, de acordo a necessidade e disponibilidade de cada estudante.

9. Qual é a sua formação para trabalhar com atendimento educacional especializado? Realizou alguma formação complementar de capacitação na área de autismo? Você acredita que sua formação é suficiente para atender alunos com autismo? A instituição oferece alguma formação complementar?

R. Logo de início fiz um curso de 180h em AEE, depois de algum tempo fiz também uma especialização em Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos. A Secretaria de Educação oferece também cursos de formação continuada. Isso não é suficiente, pois, a nossa formação é contínua, sempre nos deparamos com algo novo desafiador e isso nos remete a estudar e a buscar mais conhecimento, a fim de atender as necessidades específicas de cada estudante.

10. E quanto a recursos e materiais para atuar com alunos com deficiência, a escola disponibiliza? Comente.

R. Sim, temos materiais para confecção e adaptação de atividades para serem manipulados tanto Sala de Recursos como na sala regular.

11-Você acredita que seu trabalho auxilia professores da sala de ensino regular? Como?

R. Com certeza, o trabalho da Sala de Recursos é feito de forma colaborativa e de parceria com o professor da sala comum. Esse trabalho permite promover aprendizado e troca de experiências e informações sobre o atendimento das especificidades de cada estudante, este também oferece subsídios básicos para aprendizagem dos conteúdos do ensino regular.

12. Como você desenvolve as práticas pedagógicas para trabalhar com o aluno com autismo? Que atividades são propostas para esse aluno?

R. No primeiro momento é feito Anamnese das crianças, em seguida, o trabalho é desenvolvido pautado nas habilidades a serem desenvolvidas, estas são a

partir das dificuldades, necessidades e interesses de cada estudante. Ex: se a criança tem um personagem preferido uso isso como um canal de aproximação, músicas, histórias com fantoches, dedoches, expressões faciais, movimentos corporais, pareamento de objetos quanto sua forma, cor e tamanho, fichas de figuras para verbalizar, pular, rolar, correr, balançar, circuito sensorial, bolas e outros...

13. Faz adaptações das atividades para serem desenvolvidas com esse aluno?

Se sim, como?

R. Sim, através de construção de materiais concretos pedagógicos para manipulação a fim de facilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos.

14. Há interação entre você e o professor da sala de aula regular, visando à melhoria da inclusão do aluno com TEA, ela ocorre? Se sim, de que forma?

R. Sim, nos momentos de planejamentos, nas formações de professores na escola e sempre que for necessário.

15. As atividades mantêm alguma relação com as que são realizadas na sala regular de ensino? Como?

R. Sim, através das atividades de jogos, brincadeiras, vídeos a criança vai desenvolver os requisitos básicos que poderão auxiliá-los no processo de aprendizagem na sala comum. Ex: Atenção, Concentração, raciocínio lógico e outros.

16. Como o aluno com TEA responde às suas propostas, se puder, pode citar outros alunos, além da experiência com o Y. G.?

R. Quando se interage com entusiasmo no momento de atividades, demonstrando interesse e a alegria na resolução das mesmas. Alguns momentos são necessários o reforço positivo, na maioria das vezes funciona.

17. Qual sua maior dificuldade durante o trabalho com este aluno?

R. Minha maior dificuldade são os alunos com ausências da fala, ou seja, quando não consegue usar a fala de forma funcional.

18. Como, na sua percepção, deve ser realizado o trabalho para que aconteça a real efetivação da inclusão do aluno com autismo no ensino regular?

R. Todos os estudantes independente de ter uma deficiência ou não, deverão participar de todos os projetos e eventos desenvolvidos na escola, inclusive as mesmas sequências didáticas de conteúdos, apenas estes devem ser adaptados dentro das limitações de cada criança.

19. Como é feita a avaliação do aluno com autismo em relação à aprendizagem e desenvolvimento?

R. Primeiramente respeitando limites, nível de cognição que cada criança apresenta, com um olhar minucioso quanto às habilidades e suas dificuldades. Avaliação contínua, através de observações e registros diários. (relatórios).

20. Você, como professor desta instituição, recebe algum apoio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Se sim, esse apoio tem ajudado positivamente com sua prática?

R. Sim, temos formação continuada na escola todas as segundas feiras durante duas horas, na Secretaria de Educação a cada quinze dias, como também os cursos oferecidos pela SEMED.

21. De onde vem os materiais e equipamentos utilizados com o aluno com TEA? E quais as suas condições?

R. Parte desses materiais vem do MEC, da Secretaria de Educação e também da escola.

22. Além dos materiais e equipamentos disponibilizados pelo MEC, a secretaria disponibiliza algum outro material? Se sim, quais?

R. Sim, tintas, pincéis, colas, bolas, joguinhos, brinquedos, lápis de cores, giz de cera, massinha de modelar, fantoches e outros...

23. Utiliza algum recurso visual? Se sim, qual e como?

R. Sim, vídeos, imagens e figuras com atividades da vida diária, figuram de sequências de ações a serem realizadas de forma clara e objetivas (EX: Atividades básicas de higiene, escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho, entre outras...). As imagens servem até mesmo para o aluno não verbal apontar quando quer dizer alguma coisa. (Comunicação Alternativa).

24. Como é o espaço que você utiliza para o atendimento especial em relação à iluminação, à ventilação, à organização e à estimulação?

R. (Considero ótimo, possuo boa iluminação, ventilação, bem organizado, possuo vários materiais didáticos e pedagógicos estimulativo)

25. Como é a relação entre o professor e aluno com TEA? Em sua opinião, é diferente da relação com outros alunos com deficiência? Comente.

R. O professor tem um papel determinante na relação professor e aluno, pois é ele quem na maioria das vezes estabelece os primeiros contatos com o aluno, seja positivo ou negativo, importante que haja uma relação harmônica e essa relação não pode ser diferente dos demais!

26. É possível afirmar que o aluno com autismo apresenta melhorias com o decorrer do tempo no Atendimento Educacional Especializado? Se sim, que tipo de avanço?

R. Com certeza, o trabalho da Sala de Recursos promove ao aluno com deficiência condições de acesso e melhor participação e aprendizagem dos conteúdos no ensino regular, esse trabalho oferece ao aluno os requisitos básicos para melhor autonomia na resolução das atividades tanto no âmbito da Scola ou fora dela.

27. Você poderia afirmar que as atividades na sala de recursos estão interferindo positivamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno com autismo na sala de aula regular? Se sim, de que maneira?

R. Sim, observando os avanços significativos junto ao professor do ensino regular e os pais, como também observando a sua interação com os colegas e demais funcionários da escola.

28. Há participação dos pais no Atendimento Educacional Especializado? Se sim, de que forma?

R. Sim, os pais se comprometem a levá-los em todas as terapias importantes e necessárias para o seu desenvolvimento, como também nos atendimentos do AEE, seguindo sugestões e orientações feitas pela equipe multidisciplinar.

29. O quanto o professor conhece acerca da legislação municipal sobre a inclusão?

R. Todo trabalho está pautado em normativas através do conselho municipal de educação e Secretaria Municipal de Educação. O Professor de AEE preferencialmente deve ser pedagogo, ter feito curso reconhecido pelo MEC específico na área. Ter disponibilidade de horários já que os estudantes são atendidos no contraturno.

APÊNDICE 3 - ENTREVISTA DIRECIONADA ÀS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

1. Possui formação/habilitação em qual área? Poderia relatar brevemente como foi sua formação para trabalhar na educação?

R. Formada em Pedagogia pela UFMT; Pós-graduação Psicopedagogia institucional e; AEE- Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncional

2. Há quanto tempo atua como docente? E como coordenadora pedagógica?

R. Fui contratada do estado por três anos e em 2012 e em 2012 entrei no município por concurso;

Professora alfabetizadora por 6 anos;

Professora AEE por 2 anos;

Coordenadora por 3 anos.

3. Possui alguma formação em Educação especial e/ou inclusiva ou participa de cursos de capacitação nesta área?

R. Quando atuei como professora na sala do AEE, sim, participei de vários cursos, dentre eles, sobre autismo.

Depois que assumi a coordenação participo mais de palestras para ajudar no acompanhamento dos professores que atuam e quem têm alunos especiais.

Participei também de todas as formações voltadas para o atendimento do AEE pela SEMED no ano de 2017 e 2018 que foi o não que estava no AEE.

4. Como você define o autismo? Qual a sua opinião acerca da inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino?

R. Para mim, o autismo é uma forma de a pessoa ser. Lógico que sabemos que tem um comprometimento no desenvolvimento, uns mais e outros menos, mas precisamos compreender que cada um é único. Quanto à educação, acho complexo, pois ainda temos muita resistência, pelo fato de não sermos formados para esse atendimento na formação inicial que é a graduação.

Eu sempre digo que professor se constrói na prática, na vivência. O que de fato não subestima os anos que estivemos na faculdade, mas, na maioria das vezes,

quando estamos lá, pensamos apenas nos alunos ideais que são difíceis de serem encontrados na escola.

A inclusão é mais profunda do que podemos imaginar. Pensamos muito, mas somente no aluno com deficiência, deveríamos pensar muito mais além, no aluno pobre, no aluno negro, no aluno evangélico, no aluno que sofre *bullying* e poderíamos elencar muito mais, porém nos privamos de pensar apenas em uma parcela deles que são os com deficiência. Mas vamos lá, talvez um dia chegaremos lá.

5. Faz ou já fez curso de capacitação na área de Autismo?

R. Quando atuei como professora na sala do AEE, sim, participei de vários cursos, dentre eles, sobre autismo.

6. Já recebeu alunos com autismo ou outras deficiências na instituição? Se sim, como foi sua reação, expectativas, receios e dúvidas na primeira vez que isso aconteceu?

R. Penso que foi o meu maior desafio no AEE. A princípio eram dois, um totalmente oposto do outro, um agressivo e outro carinhoso. Um que faltava e outro que não. Então essa diferença gerou um grande crescimento, uma grande busca, para que eu pudesse contribuir no desenvolvimento escolar desses alunos.

Foi muito interessante que com um eu tive que fazer a desconstrução do que o travou no processo de alfabetização e no outro ano eu trabalhei essa construção de outra forma, o que trouxe muitos resultados. Já, com o mais intenso, eu tive que construir uma relação, o que demorou alguns atendimentos para eu perceber avanços, mas foram impressionantes os resultados que tivemos. No ano em que atendi, ele escreveu, leu e participou de algumas atividades de interação social. Ele tinha a fala, mas não usava.

7. Qual sua maior dificuldade com este aluno?

R. Tive muitas dificuldades, mas a formação em Psicopedagogia me deu mecanismos para enfrentá-los, pois desde que me formei eu fui para o chão da escola. Tinha algo me agoniava, que é o aluno, dito normal e que não aprende. Desde então eu busco compreender o que fazer para que todos possam aprender. Foi através dessa inquietação que comecei a me preparar para os casos mais difíceis de aprendizagem. Então quando me deparei com os alunos autistas eu tinha uma

pequena noção de que algumas metodologias poderiam dar certo. Com Yuri, descobri muitas coisas sobre autismo, mesmo sem ter lido algo sobre, depois que fui para a busca teórica e vi que minhas observações tinham fundamentos. O atendimento com eles foi a partir do que eu pressentia que daria certo a princípio e depois, com as formações, nós fomos aprimorando, aprendendo com a prática.

Tivemos muitos entraves, mas valeu a pena cada um deles. Diria que observei, acreditei, propus e realizamos muitas coisas. O dia que mostrei para a mãe dele que ele lia foi emocionante, porque ela pensava que ele tinha decorado algumas palavras. E não, ele sabia ler. E através das descobertas, das observações do que ele já sabia íamos propondo novos desafios. Sempre quando apresentávamos algo pela primeira vez, ele se descompensava e assim traçamos meios para trabalhar a inserção do novo para ele, sempre apresentava algo que ele gostava junto com o novo e assim fomos indo. Não existe um único método que eu usei. Usei todos que sabia. Muitas tentativas não deram certo, outras deram. Produzimos muito material para colocar o nosso pensamento em prática.

8. E, em relação educando com autismo, qual a sua opinião das possibilidades e perspectivas da inclusão para ele em uma sala de aula regular?

R. Acredito que A inclusão em sala de aula é possível sim, mas depende muito de cada caso. Penso que tem que se avaliar cada caso separadamente, porque o que funciona para um não funciona para outro. Vejo que existem alguns graus de autismo que podem afetar o direito de aprendizagem dos outros alunos também e, na minha concepção, todos têm direito, mas todos, entende? Não só o autista.

Mas, depende muito do gestor, do coordenador e do professor em sala de aula. O professor do AEE e do fundamental nesse processo de inclusão, diria que ele é um guardião e está o tempo todo buscando que esse aluno esteja incluído de fato e não apenas agregado.

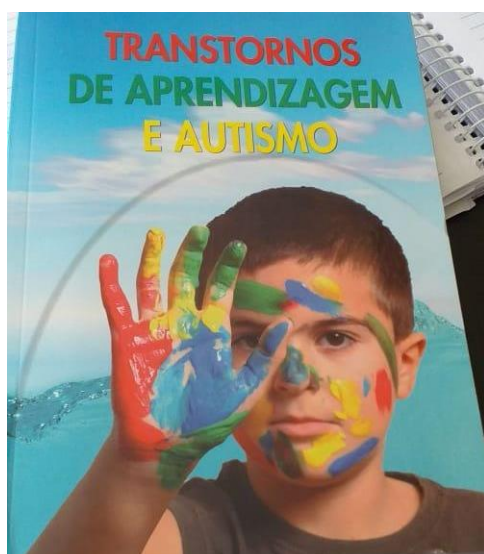
Fui assim enquanto atuei e garanti que todos tivessem um bom desenvolvimento. Acredito que isso não seria possível em todos os casos também, como já expliquei. Tive a bondade de Deus por ter alunos que puderam contribuir com o meu aprendizado e acredito que aprendi mais com eles do que eles comigo.

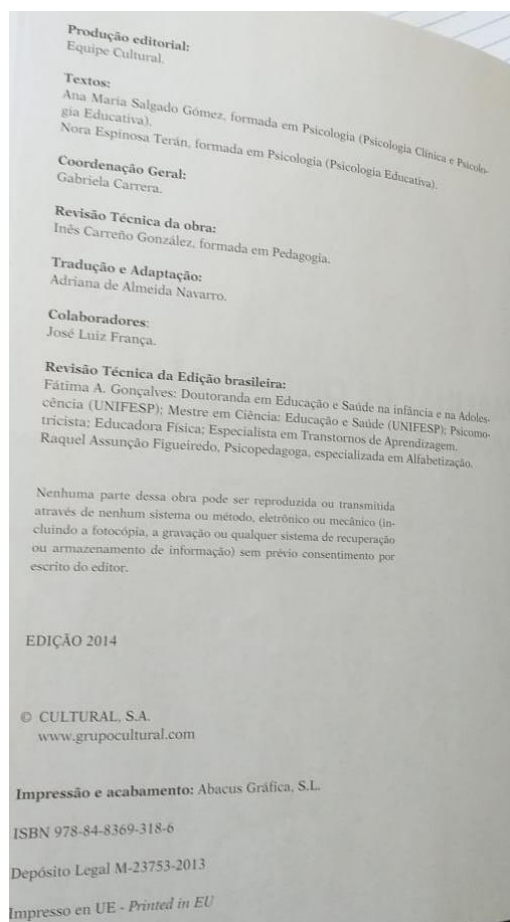
9. Conhece alguma perspectiva de trabalho com o aluno TEA?

Em relação às perspectivas, primeiramente eu já observava nos anos anteriores na escola, o que facilitou um pouco. Eu diria que a observação, a mãe do Yuri sempre me dizia que eu confiava nele e por isso conseguia que ele realizasse muita coisa. Acho que isso é importante, confiar que ele seria capaz. Sempre dizia isso nos atendimentos e estimei os professores da sala a acreditar comigo, traçamos metas juntos e adaptamos atividades para eles. Hoje as professoras deles não têm noção do que são capazes, elas são muito mais do que pensam ser e isso foi uma construção.

10. Quais as leituras/autores que te ajudam a pensar sobre a prática inclusiva do aluno com autismo? Como você coloca em prática a educação inclusiva em sala de aula?

R. Fizemos muitas leituras daquele Grupo Neuroconecta, eles dão alguns cursos *onlines*. Ouvimos muito a doutora Anita Brito Sales, mãe de um autista ilustre, o Nicolas. Ouvimos muito as dicas do autista Marcos pelo *Youtube*. Lemos muitas apostilas e artigos. Para te falar o nome deles eu teria que rever o material e não estão aqui em casa. Aqui eu só tenho o último livro que comprei. Vou te mandar uma foto, traz algumas informações muito boas. Estava me construindo ainda e dei uma pausa por causa da coordenação, mas de certa forma, agora meu olhar é ainda maior, porque tenho que estar atenta a todos os especiais da escola e não apenas dos meus alunos.





12. Caso os professores disponíveis não tenham formação específica determinada, quais são os critérios utilizados para a designação do profissional para o atendimento na sala de recursos?

R. O professor, para assumir a Sala de Recursos ele precisa ter pós-graduação em AEE ou Educação Especial, está na normativa. É muito complexo um professor querer assumir a sala sem ter as formações. A nossa escola sempre foi uma professora muito experiente: 32 anos de magistério, eu entrei apenas nesses anos citados e aprendi muito com ela, mais que em qualquer livro ou artigo que li.

O professor para assumir, também precisa do consentimento da equipe direta, precisa ter perfil. Se alguém quiser assumir tem que se responsabilizar que vai prestar um bom trabalho. A formação que oferecemos na escola é muito superficial para a sala, visto que temos três modalidades na escola: Educação Infantil; Educação Inicial do Fundamental e; Educação Especial. Por isso, quando estamos em sala, buscamos participar de todas as formações que ficamos sabendo na cidade e que contempla os nossos interesses da sala. Estudei muito quando estive lá.

13. O município oferece aos professores algum tipo de formação continuada que abrange a educação de indivíduos com deficiências ou especificamente com Transtornos do Espectro Autista? Comente.

R. Com certeza, o professor da sala de recurso tem formação na secretaria de educação, mensal, e devem participar de todas. Isso alivia um pouco a formação, entende? Porque sabemos que estão sendo contemplados na SEMED. Mas a formação abrange todos os públicos e não apenas os autistas. Uma das melhores formações que tive foi lá. Com uma das melhores médicas de atendimento autista, Dra. Ana Maria de Cuiabá. Acho que é esse o nome dela se não me enganei.

14. Como você realiza o seu trabalho na busca por auxiliar professores da sala regular a lidarem com os casos de inclusão? Na Sala do professor, você propõe discussões sobre inclusão?

R. O professor tem sua autonomia. A sala é dele. Enquanto coordenação, tentamos orientar e intervir sempre que surgem problemas ou quando observamos que algo vai errado. Na escola, essas discussões sobre inclusão estão presentes em todas as formações quase que no coletivo.

15. E como você vê o trabalho das professoras da sala de recursos em relação ao atendimento aos alunos com deficiência e TEA.

R. A gente atende um grande número de alunos especiais na escola, isso gera um grande atendimento, né? Então é impossível isso passar despercebido, entendeu? Por quê? Porque nenhum professor se sente preparado para trabalhar com aluno especial. A gente busca, busca trabalhar tenta da melhor maneira, mas isso ainda é novo, a gente ainda tem muita dificuldade para trabalhar. Por quê? Porque isso exige um atendimento diferenciado, isso exige um planejamento, isso exige uma adaptação de atividade.

Aqui na nossa escola a gente não tem tido a resistência dos professores quanto a isso. Eu não sei se você já falou com as professoras, mas elas podem até se mostrar resistentes, elas podem até dizer algo que não concordam, mas a prática delas é bem diferente, elas têm uma excelente prática com os alunos especiais, elas se preocupam muito. Se você quiser, uma hora, eu tenho até lá nos meus registros do ano passado, todas as avaliações adaptadas, entendeu?

Então, assim, a escola tem uma preocupação com os alunos especiais. E, inclusive, no ano passado, quando o professor Raoni veio aqui na nossa escola dar uma palestra sobre o autismo, ele disse assim que “deu alguma coisa errada na escola de vocês, essa escola está sendo vista como um polo de atendimento a alunos especiais”. Não é comum uma escola de 500 alunos ter quase 20 alunos especiais matriculados. E dentro os quase 20 alunos especiais que nós tínhamos 10 eram autistas, então é impossível, diante de tantos alunos especiais que nós temos, a gente não falar sobre inclusão escolar dentro da escola, porque o aluno especial na nossa escola, a gente tenta recebê-lo da mesma forma que recebemos um outro aluno, a gente acredita nele até no último momento quando ele sai da nossa escola no quinto ano.

No ano passado, a gente teve todo um sofrimento, porque a gente perdeu, porque pra gente é uma perda quando eles saem, porque a gente sabe que eles têm todo o seu desenvolvimento e, assim, quando eles chegam em outra escola, as pessoas podem olhar e pensar, esses meninos não sabem nada, né? Até conhecerem, até se adaptarem, nós nos colocamos à disposição pra ir nas escolas deles, para falar sobre eles, mas não fomos convidadas a ir lá, então a gente também não sai se oferecendo por aí e sem falar também porque o estado nem começou as aulas, né? Enfim, a nossa escola, ela se preocupa sim, as discussões estão nas nossas reuniões sempre, mesmo que o assunto do dia não é sobre educação especial, mas eu acho interessante relatar sobre o que o professor Raoni disse. Por quê? Porque ele esteve impressionado quando esteve aí dar uma formação pra gente sobre autismo no ano passado.

Acho que esse é um ponto positivo da escola, que teve o privilégio de ter na sala de recurso por tanto tempo, né? A professora Maria Auxiliadora, desde que a sala de recursos abriu na escola, parece que em 2009, ela vem atendendo na sala de recursos. Eu fui a segunda professora...eu fui a primeira professora efetiva da escola, fora ela, a estar trabalhando com ela na sala de recursos. Por quê? Porque o número de alunos aumentou e aí foi necessário ter mais um professor para atendimento na sala de recursos, eu acredito que esse aumento de pessoas especiais na escola, é devido ao trabalho que a escola executa, porque um pai de aluno especial ele vai falando para o outro do comprometimento da escola e caba que essa procura, ela fica maior ainda, esse ano tivemos até dificuldade com a matrícula dos alunos do quarto ano porque a gente pode ter dois alunos especiais por sala e nós tínhamos três e aí

até hoje a gente não sabe como resolver a questão ter salas superlotadas com três alunos especiais em algumas delas, o que não é correto, porque a gente precisa de dois, para conseguir dar um atendimento especial que eles precisam.

O planejamento do aluno especial ele não é simples, né? Ele precisa de uma adaptação e isso depende muito do aluno também, porque nós temos outro aluno autista na escola que não precisa fazer um planejamento adaptado para ele, apenas ampliado, é...então, é...eu acredito que não ter, não ficar trocando de professor na sala de recursos, isso é um ponto muito positivo, né? E na nossa escola, a gente não teve essa experiência dessa “trocação”, cada ano um professor na sala de recursos, né? Eu fui para a sala de recursos, mas eu era professora da escola, eu já era conhecida dos alunos e eu a tia (...), nós tentamos, nesses anos que eu estive lá, fazer um trabalho com que o aluno era nosso, então isso já é muito bom, porque mostra, porque o aluno não fica com aquela questão de criar um vínculo, só com uma pessoa, né?

Porque o aluno autista ele tem disso, ele vai com a cara de um e é esse, no nosso caso não, a gente fazia com que ele fosse com a minha cara, com que ele fosse com a cara da tia (...), ele fosse com a cara do professor da sala de aula, era um trabalho...era não, é um trabalho que a gente constrói na escola, a gente sai apresentando eles pro secretário, pro diretor, pra tia que faz o lanche, então, assim, é um trabalho que é muito mais do que uma sala de aula, né?

Porque é um trabalho de socialização, é um trabalho que envolve dinâmicas, que não é simples. Às vezes, nesse áudio aqui para você, você pode pensar “nossa que simples”, não, não é simples. Muitas vezes, sair com o Yuri, e quando chegava na secretaria e quando chegava em outro ambiente aonde eu queria que ele só olhasse na pessoa, porque ele é bastante comprometido e falasse “oi”, as vezes ele se descompensava, a gente voltava pra sala, mas com o decorrer nós fomos conseguindo fazer com que isso acontecesse, né? Então não sei se eu respondi sua pergunta, mas se não for você me pergunta de novo.

16. Qual, em sua opinião, é o maior desafio para os docentes em sala de aula regular nos casos de inclusões de alunos com TEA?

R. O autismo como a gente já falou, ele não é simples, cada autista ele tem o seu, o seu espectro, né? Cada um é um, cada um é do seu jeito. Então, toda vez que o aluno autista ele chega na sala de aula para o professor, ele vai que gerar toda um

pesquisa, toda uma observação para apode intervir no aluno autista de forma que vai ter um desenvolvimento satisfatório. Então não é simples, a literatura pode até dizer que é simples, mas não é. Um dos grandes problemas que, enquanto escola, a gente enfrenta é a rotatividade de professores, né?

Hoje, igual na nossa escola, nós temos poucos professores efetivos e muitos professores contratados, isso gera uma mudança muito brusca todo ano, porque todo ano é mudança de professores, então todo ano a gente e tem que construir na cabeça do professor que chega a questão da política inclusiva da escola, né? E aí, às vezes, a gente em alguns embates, até fazer com que esse professor se adapte a nossa rotina, se adapte a atenção ao aluno especial começa a buscar pra desenvolver um bom trabalho, né?

Já tivemos casos de alunos especiais que não foram atendidos como gostaríamos. Por quê? Por que o professor não tem essa cultura que a escola tem, os professores forma se aposentando e aí foram chegando professores efetivos para poder substituir essas vagas. Então, eu diria pra você que não é fácil, né? Mas assim, quando a gente trabalha com um grupo já experiente que tem vários anos de escola, que já recebeu vários alunos autistas, que já atendeu esses alunos na sala de aula, já se torna mais fácil, mesmo a gente tendo a compreensão de que cada um é um, porque a gente tem a noção de que o autista, ele vai ter um momento que ele vai descompensar, vai ter o momento que a gente pode cobrar, mas vai ter momento que a gente não vai poder cobrar, vai ter o momento que a gente vai ver o avanço e vai ter o momento que a gente não vai ver o avanço.

Vai ter...É muito engraçado que quando eu atendi o Yuri, eu nunca propunha nada para o Yuri que eu não concluísse, toda que que eu propunha uma atividade, é...mesmo que ele não se dispusesse a realizar, eu concluía a atividade na frente dele, né? Mesmo que ele não estava olhando, mas um único olhar que ele dava ali na atividade eu sabia que ele tava aprendendo, né? E quando passava, assim, quinze, vinte dias, um mês depois daquilo que a gente havia trabalhado naquela aula, ele demonstrava conhecimento naquilo. Por quê? Porque eu acreditava que ele tava aprendendo e isso é uma construção, sabe? Para quase todos os autistas, né? Hoje eu consigo orientar os professores da sala regular, muito mais, porque eu tive um contato com eles e tem muitas coisas que servem um para o outro e outras que não vão servir. Então, eu diria pra você que mesmo que a gente se disponha, mas a gente bate em algumas dificuldades, né? E uma das dificuldades que eu estou te

apresentando é essa. A nossa escola a gente tem tido até êxito, a gente não pode reclamar, né? Temos tido essa dificuldade da rotatividade, mas temos conseguido, de uma certa forma, a conscientizar o professor de que ele precisa atender esse aluno bem.

Esse... eu penso assim, que essa orientação ela poderia ser feita na graduação, né? Todo professor no período de graduação ele teria, precisava sair com essa consciência, né? Porque a gente fica pensando no período de graduação e muitos outros momentos, até as *lives* que a gente assiste nos dias de hoje, que a gente só fica pensando no aluno tecnológico, naquele aluno que tem acesso a tudo e, muitas vezes, nós esquecemos que nós vamos ter lá, metade dos nossos alunos que são pobres, que não têm acesso à tecnologia, que tem dificuldades, nós vamos ter lá 10% dos alunos que são especiais e que vão ter muito mais dificuldades ainda, dificuldades de compreensão, dificuldade de entender, alguns com dificuldades de enxergar, outros com dificuldades de ouvir e que a gente, de certa forma, nós precisamos atendê-los, né?

Eles são nossos alunos e enquanto nossos alunos, independente do problema e da dificuldade em que eles estão, nós precisamos oferecer um trabalho e qualidade, hoje eu vejo que a gente faz um trabalho muito mais humanitário, pra nossa questão de humanização do que pela questão de formação, a gente se colocar no lugar do outro e pensar: se fosse o meu filho, como eu gostaria que ele fosse atendido aqui na escola? Foi com esse sentimento que eu trabalhei com os meus alunos do AEE. Eu como mãe, se eu chegasse aqui agora, como eu gostaria de ver o meu aluno? Qual é o resultado que eu gostaria de ter dele dentro da sala de aula? Eu me “empatizava”, né? No lugar do pai e, através disso, eu tentava buscar algo que o levasse a realização e isso foi muito bom, a questão da empatia, eu me colocar no lugar do outro, pra fazer com que eu entrasse no mundo do aluno pra ajudar no desenvolvimento.

Esse é um trabalho que a gente poderia dizer a “Pedagogia da sensibilidade”, né? Aonde você se põe no lugar do outro, isso cabe a todo mundo, cabe ao professor da sala comum, cabe ao psicólogo, cabe ao advogado, cabe eu acho que a todas as pessoas, porque o aluno especial ele não vai estar só na escola, ela vai passar pela escola, mas ele vai estar na sociedade, né? E enquanto sociedade, a sociedade também precisa ter uma formação de que essa pessoa é capaz e ela pode, a maioria delas, pelo menos, né? Elas podem estar incluídas nos grupos sociais, né? Então eu vejo assim, que a questão da inclusão ela é pra além da escola, tá bom?

17. O quanto você conhece acerca da legislação municipal sobre a inclusão?

R. Sim, os cursos da Secretaria Municipal, principalmente nas formações da Secretaria Municipal, a gente fica por dentro de todas as alterações que está dentro desse contexto da inclusão escola, toda mudança de decreto é...toda a alteração, a gente fica ciente, através do departamento de Educação Especial, né? Que é gerido hoje pela Neuzeli, tem lá a psicóloga também, a Molize, então, as meninas, elas são bastante atentas nesse sentido.

A normativa do município, ela é revista todo ano e mandada pra escola, é sob a normativa que a gente trabalha, né? Porque ela normatiza todo o trabalho a ser desenvolvido pela educação durante o ano letivo, é lá que a gente sabe quantos alunos, especial, colocar dentro da sala de aula, é lá que a gente sabe quantos professores serão contratados para a sala do AEE, mediante a quantidade de alunos, é, especiais que a escola atende, então, assim, nessa questão de lei tem essa questão de informação, né? A não ser quando não é tanto divulgado que a gente não fica sabendo, né? Mas é um área que, apesar de ser tão contemplada, é um área que eu não vejo tanto avanço também não, no sentido de... às vezes a gente vê muita lei sendo feita, mas cumprimento dessas leis mesmo, é...recursos chegando para o atendimento desses alunos, mesmo, é... às vezes são geridos mais por recursos municipais mesmo, não assim, a nível federal, a nível de...entendeu? É nesse sentido mesmo.

Eu sou um pouco intrigada com essa questão da inclusão, eu não sei se eu vou ser compreendida por você, é...mas tem algumas coisas que me deixam bastante perturbada nesse processo, né? Porque as vezes a gente exige tanto do professor, né? Essa questão de atendimento bem ao aluno e, muitas das vezes, enquanto parte de políticas educacionais, como se o pecado, ele tivesse ali à vista, entendeu? Né? Quando a gente trata de uma avaliação, por exemplo, a avaliação que a escola propõe ao aluno especial, ela é uma avaliação totalmente adaptada ao aluno, quando nós temos uma avaliação que vem da Secretaria de Educação ou de algum outro órgão federal, a exemplo o SAEEB, nós...isso não é de hoje, não é dos políticos de hoje, isso é histórico, vale ressaltar isso, porque muitas vezes as pessoas confundem a política atual e acha que tudo de ruim acontece nela, mas isso não é de agora, isso é histórico. É...nós vemos uma grande distância do ideal para o real, entendeu? Eu cobrar do professor é uma coisa, eu, enquanto política estadual federal ou municipal são outras.