



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA ESCOLA UME JOSÉ DA COSTA BARBOSA DA
CIDADE DE SANTOS/SP: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Elis Roselene Melo Calçada

Asunción, Paraguay
2019

Elis Roselene Melo Calçada

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA ESCOLA UME JOSÉ DA COSTA BARBOSA DA CIDADE
DE SANTOS/SP: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – Py, como requisito parcial para obtenção do grau de Master en Ciencias de la Educación.

Tutor: Dr. Luís Ortiz Jiménez

Asunción, Paraguay
2019

Calçada, Elis Roselene Melo.

Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP: um desafio na formação docente

Orientador: Prof. Dr. Luiz Ortiz Jiménez
Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2019.

Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação – pp. 123.

Palavras Chave: Formação Docente. Autismo. Educação Infantil

Elis Roselene Melo Calçada

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA ESCOLA UME JOSÉ DA COSTA BARBOSA DA
CIDADE DE SANTOS/SP: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Esta Dissertação foi avaliada e aprovada em ___/___/___ para obtenção do título de
Master em Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

DEDICATÓRIA

Ao Meu DEUS, acima de tudo.

Ao meu marido José Eduardo Calçada, companheiro de todas as horas.

Ao meu filho Luciano, amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Em especial, toda a minha gratidão ao Espírito Santo de Deus, fonte inesgotável de inspiração, força e poder.

Ao meu esposo José Eduardo Calçada, que com muito amor, dedicação, incentivo e paciência me acompanhou em todos os momentos dos desafios desta jornada.

Com carinho, agradeço aos pequenos alunos autistas da Escola UME José da Costa Barbosa, inspiração que me levaram a escolha do tema desta tese.

Aos meus amigos irmãos, Marconi e Eliane que acreditaram em mim, sempre afirmando: “Vai arrebentar”!

Aos Professores e Coordenadores Pedagógicos que destinaram parte do seu tempo para participarem dessa pesquisa.

Ao Professor Doutor Luiz Ortiz Jiménez, minha eterna gratidão, por toda dedicação e paciência na orientação desta dissertação.

Aos Professores do Mestrado, pelos ensinamentos recebidos.

A Universidade Autônoma de Assunção pela oportunidade da realização de um grande sonho: meu Curso de Mestrado.

“As crianças especiais, assim como as aves, são diferentes em seus vôos.
Todas, no entanto, são iguais em seu direito de voar.”

Jesica Del Carmen Perez

SUMÁRIO

Lista de siglas	ix
Lista de figuras	xi
Resumo	xii
Resumem	xiii
INTRODUÇÃO	1
MARCO TEÓRICO	8
1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	9
1.1. Marcos Históricos e Legais da Educação Especial no Brasil.....	9
1.2. Avanços Legais – Leis Inclusivas	10
1.3. O que dizem as Leis sobre o Autismo.....	20
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO AUTISMO	24
2.1. De quem é a culpa?	26
2.2. Definição do autismo	27
2.3. Características frequentemente associadas com o autismo.	28
2.4. Deficiência do Desenvolvimento.....	29
2.5. Diagnóstico do TEA.....	30
2.6. Intervenção Diagnóstica do TEA.....	34
2.7. Importância dos pais/cuidadores no diagnóstico do TEA.....	36
2.8. Indicadores para o diagnóstico precoce do TEA	36
2.9. Prevalência do TEA	39
2.10. Tratamento do TEA	39
3. UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	41
3.1. Formação docente na perspectiva da Inclusão	42
3.2. Contribuição da Formação Contínua para os Docentes	44
3.3. Apoio Especializado aos professores	49
3.4. Postura reflexiva do professor.....	50
MARCO METODOLÓGICO	52
4. METODOLOGIA	53
4.1. Problema da Pesquisa.....	54
4.2. Objetivos geral e específico	54
4.2.1. Objetivo geral	56
4.2.2. Objetivos específicos.....	57

4.3. Decisões Metodológicas: Enfoque e Desenho	57
4.4. Contexto da pesquisa.....	60
4.5. Participantes da Pesquisa	69
4.6. Técnicas e Instrumentos: Construção.....	69
4.7. Validação dos Instrumentos	72
4.8. Procedimento da Pesquisa.....	72
4.9. Questões Éticas	73
DADOS E CONCLUSÕES	75
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	76
CONCLUSÕES	95
SUGESTÕES.....	99
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	106

LISTA DE SIGLAS

- APA** - American Psychiatric Association
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
- BPC** - Benefício de Prestação Continuada
- CADEME** – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CAT** – Comitê de Ajudas Técnicas
- CDPD** - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CEB** – Câmara da Educação Básica
- CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- CESB** – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEC** – Campanha Nacional de Educação dos Cegos
- CNESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CORDE** - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- DSM** - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBC** - Instituto Benjamin Constant
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- OGs** – Organizações Governamentais
- ONGs** – Organizações Não Governamentais
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PAED** - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PMS** – Prefeitura Municipal de Santos
- PNE** – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

RPM – Reunião de Pais e Mestres

SEDESP- Sessão de Educação Especial

SEDUC – Secretaria de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TA – Tecnologia Assistiva

TEACCH -Treatment and Education of Autistic and related Communication
handicapped Children

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UME - Unidade Municipal de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 01 – Características do Autismo	27
FIGURA Nº 02 – Causas, processos e deficiências do comportamento adaptativo...28	
associadas com deficiências do desenvolvimento	30
FIGURA Nº 03 – Tríade dos sintomas autísticos	30
FIGURA Nº 04 - Níveis do Autismo.....	33
FIGURA Nº 05 – Desenho da pesquisa.....	57
FIGURA Nº 06 – Cidade de Santos –SP	58
FIGURA Nº 07 – Secretaria de Educação de Santos.....	60
FIGURA Nº 08 – Quantitativo de matrículas de alunos com deficiência em geral na Rede Municipal de Ensino de Santos em 2018.....	60
FIGURA Nº 09 – Comparativo por deficiência	61
FIGURA Nº 10 – Representação dos alunos com TEA na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	62
FIGURA Nº 11 – Escola UME José da Costa Barbosa	64
FIGURA Nº 12 – Proporção de alunos autistas matrículas na UME José da Costa.....	64
FIGURA Nº 13 – Participantes da pesquisa	67
FIGURA Nº 14 – Técnica relacionadas aos objetivos.....	69

RESUMO

Este trabalho aborda sobre a formação do professor da sala de ensino regular da Educação Infantil com a tônica para o atendimento ao aluno com Transtorno do Espectro Autista. Com a intenção de responder a pergunta problema se os professores das salas regulares, estão capacitados para atender às especificidades da inclusão dos alunos autistas, este estudo fundamentou-se em teóricos como: Mantoan (2015), Ortiz (2015); Torres (2016); Bersch e Sartoretto (2016) entre outros defensores da inclusão com o mesmo ponto de vista dessa investigação, surgindo uma reflexão aprofundada sobre a formação continuada de professores para o atendimento e inclusão dos alunos autistas. Pela utilização de métodos qualitativos houve a possibilidade de se obter resultados aprofundados, se apropriar de uma visão mais ampliada e de uma vasta riqueza interpretativa dos dados. Esta pesquisa possui caráter descritivo onde é possível, registrar e analisar dados com mais precisão, proporcionando maior compreensão sobre o tema estudado, sendo eles: entrevista para os Professores das salas comuns envolvidos com alunos autistas e Coordenadores Pedagógicos, nos levando a compreensão da formação necessária, dos desafios, das dificuldades, angústias, anseios, frustrações e necessidades destes professores. Os lócus desta pesquisa ocorreram na Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP– Brasil, que atendem alunos na faixa etária entre três a seis anos na modalidade da Educação Infantil. No ano de 2018, foram matriculados 148 alunos, dentre eles 06 crianças laudadas com o Transtorno do Espectro Autista e 02 crianças sob investigação. Em sua maioria, os alunos são residentes nas comunidades locais das escolas e oriundos de famílias de baixa renda, que necessitam de um atendimento em tempo integral, pois, pais e mães trabalham para o sustento da família. Todos os matriculados recebem atendimento educacional e assistencial, alimentação, cuidados pessoais, incluindo uniforme e material escolar beneficiando assim essa população carente. Participaram desta pesquisa Professores e Coordenadores Pedagógicos. Com base na análise, conclui-se que a formação dos professores, não atendem satisfatoriamente as necessidades para receberem alunos com Transtorno do Espectro autista nas salas comuns de ensino da Rede Municipal da cidade de Santos, pois, possuem dificuldades em como intervir de maneira positiva frente às alterações comportamentais, dificuldades de socialização e aspectos referentes à comunicação peculiar desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Autismo. Educação Infantil.

RESUMEM

Este trabajo aborda la formación del profesor en la sala de enseñanza regular de Educación Infantil con acento especial en la respuesta educativa al alumno del Trastorno del Espectro Autista. La pregunta problema que nos planteamos es si los profesores de las salas regulares, están preparados para atender las especificidades de la inclusión de los alumnos autistas. En el estudio se apoya en teóricos como: Mantoan (2015), Ortiz (2015); Torres (2016); Bersch y Sartoretto (2016) entre otros defensores de la inclusión y desde una reflexión en profundidad sobre la formación continuada de profesores para la atención e inclusión de los alumnos del espectro autista. Los medios para la investigación han sido de carácter cualitativo, tuvimos la posibilidad de obtener resultados profundos, para tener así una visión más ampliada. La investigación asume un enfoque descriptivo para ello se registraron para un posterior análisis en profundidad de los mismos buscando finalmente una mayor comprensión sobre el tema estudiado. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista para los Profesores de las salas comunes involucrados con alumnos autistas y Coordinadores Pedagógicos, para indagar sobre la formación necesaria, los desafíos, las dificultades, angustias, anhelos, frustraciones y necesidades de estos profesores. La investigación se realizó en la Escuela UME José de la Costa Barbosa de la ciudad de Santos / SP- Brasil, que atiende a alumnos en el grupo de edad entre tres y seis años en la modalidad de la Educación infantil. En el año 2018, fueron matriculados 148 alumnos, entre ellos 06 niños considerados dentro del Trastorno del Espectro Autista y 02 niños están en un proceso de diagnóstico. En su mayoría, residentes en las comunidades locales de las escuelas y oriundos de familias de bajos ingresos, que necesitan una atención a tiempo completo, pues padres y madres trabajan para el sustento de la familia. Todos los matriculados reciben atención educativa y asistencial, alimentación, cuidados personales, incluyendo uniforme y material escolar, beneficiando así a esa población. Participaron de esta investigación Profesores y Coordinadores Pedagógicos. Se concluye que la formación de los profesores, no atiende satisfactoriamente las necesidades para recibir alumnos del Trastorno del Espectro autista en las salas comunes de enseñanza de la Red Municipal de la ciudad de Santos, pues, tienen dificultades en cómo intervenir de manera adecuada y positiva frente a los retos educativos que le plantea este colectivo, sus dificultades de socialización y aspectos referentes a la comunicación de esos alumnos.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente. Autismo. Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda questões específicas sobre a formação continuada de Professores e Coordenadores da Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP, para o atendimento e inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, tendo como temática a *Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP: um desafio na formação docente*. O interesse pela temática desta pesquisa nasceu na autora, pela sua experiência profissional na função de gestora em diversas escolas Municipais na Cidade de Santos do Estado de São Paulo/Brasil, onde nesta longa jornada e especificamente nos últimos anos, vem ocorrendo um expressivo e crescente número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

As vozes que ecoavam nas escolas em que eu mesma atuei como Gestora, eram de dúvidas, incertezas, inseguranças e medos diante atitudes e comportamentos díspares de crianças ora invisíveis em seu comportamento, passivas e introvertidas, frágeis, fechadas em um mundo intransponível, ora com comportamentos agressivos, extremamente nervosos, verdadeiros vendavais que fugiam ao nosso controle nos tornando incapazes de ajudá-las. Questionamentos sem respostas surgiram e tornaram-se diários em nossas práticas pedagógicas: Todos os alunos estão na escola para aprender e se desenvolver, mas como? O que fazer com essas crianças? Como contribuir para o desenvolvimento delas? Qual era o nosso papel? Como fazer da nossa escola um espaço verdadeiro de inclusão? Perguntas que nos moveram a buscar ajuda, além dos muros da escola, na tentativa de compreender melhor nossa função e na superação da frustração de todos os atores envolvidos nesse quadro em tela.

Observou-se claramente neste contexto os desafios e angústias do professor da sala regular de ensino, o embaraço da escola e a insegurança dos pais, gerando as incógnitas que resultou no interesse dessa temática como abordagem de pesquisa e análise para descoberta dos principais entraves e barreiras que dificultam a atuação dos professores da sala comum para o efetivo sucesso da inclusão destes estudantes em uma escola regular, assim como preconizados nas leis.

Incluir, atender e garantir o sucesso do ensino aprendizagem do autista tornou-se uma questão enigmática a escola e ao professor da sala comum de ensino.

Portanto, refletir a inclusão da criança com autismo, em uma perspectiva global, das responsabilidades sociais e governamentais, levando em conta como ocorre o

processo ensino aprendizagem dos autistas, pela análise da interação entre todos os atores da escola e compreender os desafios, as dificuldades, angústias, anseios, frustrações e necessidades do professor do ensino regular nos leva ao nosso ponto de partida sobre a formação continuada dos docentes, gerando a tônica desta investigação.

Neste contexto, destacamos os novos desafios que vem surgindo na educação, em especial a formação de professores do ensino regular, para que estejam capacitados a atender as necessidades de aprendizagem do aluno com TEA. Desafios marcados pela ênfase na superação dos receios e inseguranças dos professores das salas comuns, na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico que contemple ações específicas e educacionais e por fim no comprometimento e apoio da Secretaria da Educação.

Mediante estes desafios, surgem na autora os seguintes questionamentos: Quais são as características dos alunos com Transtorno do Espectro Autista da escola pesquisada? Qual a formação dos docentes das classes regulares de ensino para o atendimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista? Qual a participação e envolvimento de todos os atores da escola, incluindo os pais destes alunos, na construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple as necessidades singulares educacionais do aluno com TEA? Qual o comprometimento e apoio da Secretaria da Educação aos gestores e professores do ensino regular para o sucesso da inclusão, acesso e permanência na escola do aluno autista?

Estes questionamentos de investigação nos levam a discussão do problema deste estudo: Os professores das salas regulares da Educação Infantil das Escolas Municipais de Santos, estão capacitados para atender às especificidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista?

No Brasil a legislação segue os padrões mundial em relação à proteção e inclusão das pessoas com autismo, inserindo-os nas demandas das pessoas com necessidades especiais.

A Lei Berenice Piana nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, sancionada pela Presidenta Dilma Rouseff, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista em seu Artigo 1º, Capítulo 2º considera o autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Portanto, todo autista é considerado um portador de necessidades especiais e assim está amparado por toda forma da Lei.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 10).

Efetivamente, a Educação Especial deve atingir todas as disciplinas, modalidades e níveis educacionais, portanto, trata-se de uma preocupação onipresente no fazer pedagógico.

- a) A Educação Especial deve atingir os seguintes sujeitos (Brasil, 2008): Estudantes com deficiência: são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
- b) Estudantes com Transtornos Globais de Desenvolvimento - a nomenclatura médica foi alterada para Transtorno do Espectro do Autismo (APA, 2013): são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que existam 70 milhões de pessoas com autismo no mundo. Já no Brasil, a estimativa é de que 2 milhões de pessoas possuam algum grau do transtorno com níveis de comprometimento classificados em graus leve, moderado ou severo.

Ao analisarmos os dados do Centro de Controle de Doenças – CDC, dos EUA, constatou-se em 2010 a Prevalência de pessoas com Transtorno do Espectro Autista:

- Uma em cada 68 crianças com idade entre oito anos é diagnosticada com TEA.
- O autismo é 4 vezes mais comum em meninos do que em meninas.
- O autismo é um problema mundial e afeta pessoas de todas as etnias e classes sociais.

No Brasil, há poucos estudos sobre a incidência de autismo, mas conforme o relatório do CDC em 2014, estima-se que dois milhões de autistas existam no Brasil (Volkmar, 2015).

Verifica-se, portanto, que para o atendimento com excelência e respeito a este público de estudantes com necessidades educacionais especiais a escola precisa

transformar-se para tornar-se toda ela inclusiva. Porém, é relevante considerar que o processo de inclusão não pode ser resumido à esfera formal da matrícula dos sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais na escola comum.

Claramente, constata-se que a Educação Especial não é somente mais uma tarefa específica a que a escola deve se dedicar, mas um horizonte no qual a escola precisa estar efetivamente inserida. Isto é, a escola precisa transformar-se para tornar-se toda ela inclusiva. Mais do que isso, todos os atores (gestores, professores, pais, funcionários e todos os envolvidos no contexto escolar) necessitam de conscientização e formação continuada. E em maior tonicidade, um olhar reflexivo na formação do professor da sala regular, assegurando-lhes de fato, que esta seja contínua e constante, para que lhe possibilite real sucesso em sua prática pedagógica. É necessário se reinventar apostando na afirmação de Direitos Humanos fundamentais da igualdade à existência e dignidade e refutando as premissas excludentes da escola moderna (Karagiannis; Stainback; Stainback,199).

Para o sucesso da inclusão, em especial tratando-se da condição do Transtorno do Espectro Autista, há uma série de conhecimentos especializados necessários de aplicação. Porém, este saber, não pode ficar somente ao encargo do professor especializado, fadado ao isolamento das suas práxis, e sim na formação inicial de todos os professores também ditos regulares, sem exceção.

No Brasil, somente na escola pública, observamos um expressivo número de matrículas de estudantes com deficiência matriculados na educação básica regular. Segundo os dados do Censo Escolar: Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns.

Considerando-se só as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns. Ainda, estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Torna-se relevante observar que não temos um Censo, com dados estatísticos no Brasil, exclusivo de pessoas autistas, nem tão pouco de alunos matriculados nas escolas regulares, porém, é fato real que o número é expressivo.

De acordo com as informações da Seção de Educação Especial – Sedesp da Secretaria da Educação da Cidade de Santos, nas Unidades Municipais de Educação, verificou-se um total de 945 alunos com deficiência matriculados nas classes regulares

de ensino, dentre estes, 451 são alunos laudados com Transtorno do Espectro Autista nesta Rede Municipal de Ensino.

Nestes anos dedicados à Educação e especificamente na última década de atuação, viemos presenciando uma frustração dos professores das salas comuns e dos profissionais envolvidos no âmbito escolar, devido aos esforços fracassados nas diversas tentativas em atender o aluno com autismo. Muitas vezes, pelo desconhecimento e falta do preparo em lidar com esse diagnóstico, por exaustivos esforços que acabam levando muitos professores a um forte estresse, culminando inúmeras vezes com o afastamento desse professor, uns por ficarem doentes, chegando a depressão e outros por desistirem da profissão. Por outro lado, nota-se a fragilidade e insegurança dos pais e familiares que lutam por direitos conquistados, mas não alcançados. Em contrapartida, há relatos da debilidade dos órgãos competentes e dos poderes públicos em oferecer o suporte que demanda auxílio a situação em tela.

No Brasil, A Lei Berenice Piana nº 12.764/ 2012, em seu art. 59, dispõe que todas as escolas devem assegurar aos estudantes com autismo um atendimento apropriado às suas necessidades, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos.

Posto que o atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista implica em um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, o professor da sala regular precisa estar habilitado para atuar de forma competente junto aos educandos inseridos nos vários níveis de ensino, partindo da Educação Infantil.

O que se tem colocado em discussão é a formação dos professores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

Como pré-requisito para a inclusão, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, orientada pelos princípios, diretrizes e normas estabelecidos na Constituição de 1988, define e regula o sistema brasileiro de educação, reconhece a importância deste aspecto ao estabelecer, em seu artigo 59, que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Mediante quadro em tela, torna-se imprescindível que os professores e demais profissionais envolvidos no atendimento a este contingente, sejam instrumentalizados,

através de uma formação continuada, adquirindo assim um novo pensar e agir coerentes ao discurso das políticas educacionais concernentes a inclusão.

Justificando-se, portanto, a importância de um estudo aprofundado como se propõe a temática desta pesquisa, tornando-se relevante saber se de fato estas crianças estão sendo incluídas ao sistema da escola regular e descobrir qual o respaldo que o professor da sala regular está recebendo para encarar com mais segurança e motivação, a tarefa relativa a essa inclusão.

Pessoas com autismo apresentam quadros muito distintos, tornando-se imprescindível adquirir conhecimentos específicos as exigências tão singulares ao atendimento escolar desta população.

Tornando assim, dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito à pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Este estudo pretende contribuir para a análise da formação do professor do ensino regular educacional que não possui em sua primeira formação a especialização para o atendimento educacional especializado em atenção aos alunos com autismo.

Obter conhecimento e habilidades para o atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), não é nada fácil, pois, além do desconhecimento da sua etiologia, os quadros distintos geram mudanças da sua compreensão, fazendo com que o conhecimento da condição se dê em uma escala mais abstrata. Segundo Rodrigues, 2003, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos. O mesmo autor ainda afirma que a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados.

Como forma de responder à pergunta central dessa investigação, bem como responder a todas as prerrogativas estendidas até aqui o objetivo geral é analisar se a formação dos professores da Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP, atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, no ano letivo de 2018. E específicos: Identificar se a formação dos docentes atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista; analisar qual

a formação necessária para o sucesso das práxis educativas deste professor; conhecer a opinião dos docentes sobre a sua formação para dar resposta a este alunado.

Para que fosse possível responder aos questionamentos e alcançar os objetivos propostos nesse estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, em que possibilitou compreender e analisar os fenômenos correspondentes a formação docente na inclusão dos alunos autista. Bem como, pesquisa apresenta enfoque descritivo, pois descrevemos as reais situações e os desafios diários referente aos participantes desse estudo que forma os professores e coordenadores.

A pesquisa foi realizada na Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP onde atende alunos na modalidade de Educação Infantil. No qual enfatizamos mais uma vez que os participantes são compostos pelos professores e coordenadores desse centro educativo.

Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo descritivo em que possibilitou através das respostas dos participantes compreender os desafios das formações docentes na inclusão dos alunos com TEA no ensino regular infantil.

Tivemos como apoio técnico as entrevistas em profundidade que foram aplicados aos participantes em que as informações recolhidas e analisadas em extrema profundidade e exposta em uma análise através de objetivos em que concluímos que os empasses inclusivos estão enraizados no centro educativo e a formação docente não corresponde ao esperado pela equipe profissional dessa instituição.

Referente a estrutura da dissertação: No Capítulo I, II, e III retratamos através da teoria que embasa a pesquisa, fatos históricos sobre os avanços legais que dão sustentação a educação inclusiva e as pessoas com TEA. Ainda dentro nesses capítulos retratamos a formação docente como contribuinte da aprendizagem.

No Capítulo IV, apresentamos o Marco Metodológico em que relatamos passo a passo da investigação, como também apresentamos nesse capítulo a análises dos dados e as devidas conclusões acerca do tema, como também relatamos nossas sugestões que servirão de base para estudos futuros.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A abordagem deste capítulo apresenta um estudo aprofundado sobre a legislação que ampara a Educação Especial e as leis que destinam atenção aos alunos com transtorno do espectro autista pelo viés da educação especial rumo ao processo inclusivo. Ainda neste capítulo apresentar-se-á a contribuição de alguns teóricos que subsidiaram conceitos e definições sobre a inclusão e apresenta autores que sustentam a inclusão como um processo necessário e possível no âmbito escolar, indicando caminhos a serem possíveis de serem trilhados. Para tal, como fonte de pesquisa a legislação especial e inclusiva desde o Brasil Império até os dias atuais.

1.1. Marcos Históricos e Legais da Educação Especial no Brasil

No Brasil, o primeiro marco da educação especial ocorreu no período imperial. Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC.

Já em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação desta escola deve-se a Ernesto Hüet que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira).

Após a proclamação da República, a Deficiência Mental ganha destaque nas políticas públicas, mesmo porque acreditavam que esta deficiência pudesse implicar em problemas de saúde - uma vez que era vista como problema orgânico e a relacionavam com a criminalidade, além de temerem pelo fracasso escolar. Por volta de 1930 surgiram várias instituições para cuidar da deficiência mental, em número bem superior ao das instituições voltadas para as outras deficiências.

O surgimento das primeiras entidades privadas marca mais um fator preponderante na história de nosso país: a filantropia e o assistencialismo. Estes dois

fatores colocam as instituições privadas em destaque no decorrer da história da educação especial brasileira, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas públicas, e, por essa razão tinham certo poder no momento de discutir as políticas públicas junto a instancias governamentais.

O Brasil Império foi marcado por dois momentos importantes, sendo o primeiro onde as pessoas com deficiências mais acentuadas, eram segregadas em instituições públicas impedidas de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa). As demais conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo.

No segundo momento, ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais – deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marca este momento o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais. (Batista, 2006)

1.2 . Avanços Legais – Leis Inclusivas

Bernardes (2000), ressalta que o início do século XIX foi marcado por importantes períodos no desenvolvimento de práticas escolares, como o da institucionalização, o da integração e atualmente, o da inclusão escolar.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/1961: previa o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. O Título X desta LDB previa que “a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Dessa maneira, ficava claro que se pretendia integrar, na medida do possível, todos os alunos, com deficiências ou não, no processo educacional. Todavia, também no título X frisava-se que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Com isso, ao mesmo tempo em que se previa a integração de todos os alunos no sistema educacional geral (público), colocava-se também o incentivo às iniciativas privadas que visassem abarcar a educação de alunos com dificuldades. Isso tornou contraditórias as afirmações iniciais da LDB, de educação pública para o desenvolvimento de todos, colocando as premissas da educação inclusiva como distantes dos ideais desta Lei.

Por sua vez a Lei 5.692/197 alterou a LDBEN de 1961 e definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A Lei 7.853-1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos

ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Seu texto prevê a oferta obrigatória e gratuita de educação especial na rede pública de ensino, o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano algum educando portador de deficiência, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino e define como crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

No momento em que o legislador prevê a matrícula compulsória para aqueles portadores de deficiência “capazes de se integrar no sistema de ensino regular”, ele indiretamente seleciona o público deficiente que terá acesso à escola, pois não há na legislação uma orientação sobre quem pode definir tal capacidade. Esta atitude deixa uma lacuna na norma imposta e permite que as próprias unidades de ensino definam através de padrões e laudos que determinados deficientes não são capazes de se integrar ao ambiente escolar.

Em consequência dos avanços educacionais especiais a Declaração de Jomtien 1990 determina o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação.

Nesta Declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Declararam, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional".

Tendo isso em vista, ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Por conseguinte a Lei 8859/94: Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977 (Lei de Estágio, revogada pela Lei 11.788/2008), estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

Art. 1º - As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º - Os alunos a que se refere o "caput" deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

Declaração de Salamanca (1994): Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino é a questão central, sobre a qual a Declaração de Salamanca discorre.

Na introdução, a Declaração aborda os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais.

Pode-se dizer que o conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca, é guiado pelos seguintes princípios:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educacionais especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças (Salamanca, 1994, P. 12).

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for.

Assim, a ideia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (Declaração de Salamanca, 1994, 15).

Nesse mesmo sentido a Portaria MEC 1793/94: Recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético - Político - Educacionais na normalização e integração da

pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Lei 9.394/1996: Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59- Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Incorporou os princípios da Declaração de Salamanca e a partir dela verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira onde, nota-se a intenção de tornarem-se possíveis, as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. Pela primeira vez foi destinado um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V da LDB), prevendo a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, o início da oferta de educação na educação infantil e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular.

A partir deste documento a rede regular começou a matricular os deficientes nas classes comuns e iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto.

Alguns defendem a proposta, pois reconhecem que a convivência entre “normais” e “deficientes” será benéfica para ambos, uma vez que a integração permitirá aos “normais” aprender a conviver com as diferenças e aos “deficientes” será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo e modelo oferecido pelos alunos “normais”. Outros se posicionam contra, pois veem que a escola regular não possui nenhum recurso (físico ou humano) para atender uma clientela tão diversa. Afirmam que o governo instituiu as leis, mas não oferece condições para que sejam devidamente implantadas.

Decreto nº 3.298/1999: regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No que se refere especificamente à educação, o Decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas

com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas (Art. 24, I, II, IV). Reafirma a educação especial como modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 2001: Com forte apelo de Direitos inerentes à pessoa humana, estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. Considera que o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. Sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos, e as declarações intergovernamentais fizeram coro para unificar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas.

Decreto 3.956/2001: Promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

A partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, os Estados Partes reafirmaram que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Define como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. De uma forma geral a Convenção trata do combate à discriminação contra pessoas com deficiência, apresentando objetivos que tentam promover a igualdade entre portadores de deficiência e demais pessoas, mas também sugere que os Estados Partes trabalhem na prevenção de todas as formas de deficiência passíveis de se prevenir.

Entre as ações compromissadas pelo Brasil no ato da assinatura, tem destaque o trabalho “prioritário” nas seguintes áreas:

- Prevenção de todas as formas de deficiência;

- Detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;

- Sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

Resolução CNE/CEB 02/2001: Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, nos artigos 2º e 3º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001: destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Entre os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estabelecidos no PNE, destacam-se os que tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil;
- dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;
- da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos;
- da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva;
- da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho;
- do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos;
- do sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial (PNE, 2001, p. 08).

Resolução CNE/CP 01/2002: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.

Lei 10.845/2004: Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com objetivos principais de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. A complementação é realizada através da transferência de recursos financeiros pelo Governo Federal diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos, que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial.

Decreto 6.094/2007: Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (PDE, 1994, p. 09).

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD): Aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Partes, devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Considerando que a previsão de terminalidade específica da Lei de Diretrizes e Bases, se baseia exatamente nas limitações do aluno deficiente para justificar a impossibilidade de continuidade no Ensino Fundamental, há um choque com o estabelecido na CDPD.

Decreto Legislativo 186/2008: Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, nos termos do § 3º do artigo 5º da Constituição Federal, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Em parágrafo único do artigo 1º, estabelece que ficam sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que alterem a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo, bem como quaisquer outros ajustes complementares que, nos termos do inciso I do caput do art. 49 da Constituição Federal, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Decreto 6.949/2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Resolução CNE/CEB 04/2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55: Estatuto da Criança e do Adolescente, reforçou os dispositivos legais citados na Constituição ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Importantes documentos nesta mesma década de 1990, foram aprovados como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciando a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Foi principalmente com a Declaração de Salamanca que o termo educação inclusiva foi reconhecido. Mediante a isso, estabeleceu-se que os sistemas de ensino promovessem programas que atendessem a grande diversidade de necessidades do seu alunado.

1.3. O que dizem as Leis sobre o Autismo

Na perspectiva da educação inclusiva, pessoas com Transtorno do Espectro Autista, também foram incluídas sob a Lei nº 12.764/2012 aprovada no Congresso Nacional, sancionada pela Presidenta Dilma e publicada no dia 28/12/2012 – Lei Berenice Piana, protege e elimina toda e qualquer forma de discriminação, garantindo todos os direitos de cidadania deste público, inclusive o acesso a escolarização.

Nesta mesma Lei de Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no seu art. 1º, §2º, deixou

claro que, o indivíduo diagnosticado no espectro autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Basicamente, a lei reconhece que os portadores de autismo têm os mesmos direitos que todas as pessoas com necessidades especiais no Brasil. Entre outros aspectos, a legislação garante que os autistas podem frequentar escolas regulares e, se necessário, solicitar acompanhamento nesses locais.

No contexto da educação, há uma ampla normatização, merecendo um inicial destaque a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que em seu art. 59, dispõe que todas as escolas devem assegurar aos estudantes um atendimento adequado às suas necessidades. Para conferir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

De acordo com ECA orienta conclui sobre o estado comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores:

Assim como em outros transtornos do desenvolvimento, crianças com TEA possuem necessidades educacionais especiais devido às condições clínicas, comportamentais, cognitivas, de linguagem e de adaptação social que apresentam. Precisam, muitas vezes, de adaptações curriculares e de estratégias de manejo adequadas. Quando as necessidades educacionais de crianças com TEA são atendidas, respeitando a condição espectral do transtorno, ações educacionais poderão garantir que alcancem o nível universitário (especialmente aquelas que não apresentam deficiência intelectual importante), assim como qualidade de vida individual e familiar e inserção social no mercado de trabalho, sempre que as condições fenotípicas da doença possibilitem (ECA, 1990, p. 25).

Mas afinal, o que concretamente deve realizar uma instituição de ensino para atender, por exemplo, um aluno com diagnóstico de autismo? Diversas são as ações, valendo citar algumas mais expressivas.

Para os propósitos da presente Convenção:

Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; Entre as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista está “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (art. 2º, inciso VII da Lei nº. 12.764/12).

Na prática, as instituições de ensino devem (ou deveriam) desenvolver estudos, levantamentos, debates e práticas pedagógicas, bem como promover cursos, simpósios, seminários e outros eventos, buscando a formação e atualização de recursos humanos para atuar com as crianças e adolescentes inseridos no espectro autista, só assim garantindo a habilitação de seus profissionais.

Também devem haver iniciativas voltadas a proporcionar orientação e acompanhamento aos pais ou responsáveis do estudante autista, viabilizando a sua participação ativa no processo educacional e a integração escola-família-comunidade.

Segundo Cunha (2014, p. 57), em sua obra *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*:

A prática escolar é uma grande oportunidade para profissionais e familiares construírem um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo. Não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia. A autonomia é uma conquista elementar no seio da escola.

Ainda no contexto da educação, mais concretizadores ainda da Política Nacional são os direitos da pessoa autista, previstos no art. 3º da Lei Berenice Piana, entre eles, a figura do acompanhante especializado, na forma do seu parágrafo único:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: IV - o acesso:
a) à educação e ao ensino profissionalizante;

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

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, anteriormente mencionada, define em seu artigo 5º alunos com necessidades educacionais especiais como aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

No texto da legislação não se encontram explicitadas as diferentes nomenclaturas usadas nas classificações diagnósticas para definir as inúmeras deficiências, disfunções e/ou limitações. Mas o Ministério da Educação possui uma série de publicações que visa instrumentalizar o professor no atendimento aos diversos tipos de deficiência, nas quais o autismo aparece como um item das “condutas típicas” que englobam várias manifestações pertencentes ao primeiro grupo descrito acima (Ia e Ib).

Como visto, para muito além de normas meramente programáticas, a legislação de proteção e inclusão dos autistas no ambiente escolar prevê regras claras e assertivas a serem observadas, oportunizando assim, uma educação adequada às necessidades especiais dessa clientela.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO AUTISMO

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez no ano de 1911 por Eugene Bleuler, com o intuito de descrever sintomas negativos e a alienação social de sujeitos que sofriam com esquizofrenia.

Ainda que, a história do autismo de certo modo, seja curta, ela está inserida na história mais longa do retardo mental e das doenças mentais.

Segundo Whitman (2015, p. 22):

Desde o século XIX, nosso conhecimento sobre os transtornos da primeira infância, o papel dos fatores biológicos e ambientais em seu desenvolvimento e as abordagens de tratamento tem aumentado exponencialmente. Embora as discussões sobre o autismo tenham começado a mais de 60 anos atrás, seu pleno reconhecimento como uma entidade separada de outros transtornos, como a esquizofrenia na infância ou o retardo mental, evoluiu apenas gradualmente.

Segundo Bosa (2002) as primeiras descrições dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) foram feitas por Leo Kanner (1943), psiquiatra infantil e Hans Asperger (1944), médico pediatra com base nos casos que acompanhavam na época, que apesar de algumas similaridades e diferenças, cada caso era único e singular.

Kanner e Asperger realizaram as primeiras publicações utilizando-se do termo para descrever crianças com dificuldades de estabelecer contato afetivo e, conseqüentemente, falha na comunicação (Bez, 2010).

Ainda em um breve relato histórico, Bez (2010), lembra que Leo Kanner foi um psiquiatra austríaco, que muito contribuiu com suas pesquisas sobre o autismo, sendo que a grande originalidade de seus estudos foi a de individualizar, em um grupo de crianças que lhe foram encaminhadas, uma nova síndrome, reunindo sinais clínicos e específicos que formam um quadro clínico totalmente a parte e diferenciado das síndromes psiquiátricas existentes.

De acordo com Kanner (1943), as principais características do autismo incluíam uma falta de habilidade dessas crianças na capacidade de estabelecer relações

interpessoais e falha no uso da linguagem, apresentando grandes dificuldades com a fala para fins de comunicação em situações sociais, resistência à mudanças e uma preocupação excessiva de manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas-intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida atenção a rotinas e tumulto emocional quando os rituais estereotipados eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências para repetir a fala de respostas literais (ecolalias) e uso de pronomes inapropriadamente.

Algumas características das crianças com autismo, foram descritas por Kanner (1943) como: não haverem alterações físicas significativas, interesse por fotografias e acreditava também que essas crianças tinham inteligência acima da média.

Posteriormente Kanner publicou juntamente com Eisenberg (1956) como características do autismo, três principais aspectos: senso de solidão, preocupação com manter a rotina e início da condição nos dois primeiros anos de vida.

Asperger acrescentou mais algumas características, como por exemplo, a incapacidade em olhar para o outro nas trocas sociais (Bosa, 2002).

Segundo Mello (2004, p. 10):

Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação o autismo não é uma condição de ‘tudo ou nada’, mas é visto como um continuum que vai do grau leve ao severo.

O autismo, ainda segundo Bez (2010, p. 20):

É considerado um transtorno global, com comprometimento em diversas áreas de seu desenvolvimento que gera falta de habilidade de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ausência de interesses e atividades em qualquer aspecto. Fazendo uma explicação bem detalhada sobre as áreas afetadas pelo autismo, iniciando-se pelas dificuldades de comunicação nos esclarece, “dentro da grande variação possível na severidade do autismo, poderemos encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via, isto inclui ausência de gestos ou um uso muito precário dos mesmos.

Quanto às dificuldades de socialização Mello (2004, p. 21) enfatiza como sendo um ponto crucial no autismo. “Significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas”.

O Transtorno do Espectro autista (TEA) é considerado um transtorno com forte base genética, conforme evidências científicas (Gupta; 2006). De acordo com Zanon et al (2014, p. 25):

O termo Transtorno do Espectro do autismo (TEA) vem sendo utilizado, nas publicações, para neurodesenvolvimentais que, geralmente inclui o transtorno artístico, o de Asperger, o desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico. Não há mais subcategorias como Transtorno de Asperger, Transtorno autista, entre outros; todos agora são tratados como Transtorno do Espectro do autismo (TEA).

2.1. De quem é a culpa?

No século XIX, Sigmund Freud, (o pai da Psicanálise), divulgou a teoria de que as experiências no início da vida de uma criança poderiam causar distúrbios no desenvolvimento, e a figura central dessa teoria, era a mãe. E a partir daí começa a ligação do autismo como culpabilidade da mãe.

Kanner acampou esse pensamento, por observar a dificuldade que as mães tinham em brincar com seus filhos autistas. Essa ideia foi ainda mais reforçada por Bruno Bettelheim (1967), em seus artigos nas décadas de 50 e 60, onde afirmava categoricamente que o autismo era causado pela frieza da mãe em relação à criança.

Bruno Bettelheim (1967) como Kanner, salientou a importância do ambiente social no desenvolvimento de crianças com autismo (Bettelheim, 1967). Bettelheim via crianças com autismo, como vítimas de trauma ambiental, e mais especificamente, negligência materna. Talvez, o seu ponto de vista em supor que o autismo e seus sintomas de retraimento social e apatia, evoluíram devido ao distanciamento emocional de mães “frias”, tenha sido influenciado pela sua própria história como prisioneiro de um campo de concentração nazista.

Essa teoria desses dois estudiosos foi refutada posteriormente pela maioria dos membros das comunidades médicas e psicológica, incluindo Bernard Rimland (1964), enunciou uma teoria do autismo com base biológica, citou pesquisas que apontavam que: 1) os padrões de personalidade, da maioria dos pais de crianças autistas, não se ajustavam à caracterização estereotipada de (frios e distantes) de Kanner sobre eles; 2) a maioria dos irmãos de crianças autistas não tinham autismo; 3) a proporção de meninos autistas para meninas era tipicamente em torno de de três ou quatro para cada caso: 4) havia comorbidade de autismo em gêmeos idênticos e 5) sintomas típicos do autismo estavam associados com uma disfunção cerebral orgânica.

Rimland, era um ativo defensor de crianças autistas, foi pai de um menino autista e exerceu um papel instrumental na formação da Autism Society of America, uma organização nacional para pais de autistas, com filiais estaduais e locais.

2.2. Definição do Autismo

Nos últimos anos, o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) vem sendo utilizado, nas publicações, para se referir a uma classe de condições neurodesenvolvimentais que, geralmente, inclui o transtorno autístico, o de Asperger, o desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico (Zanon, Backes, e Bosa, 2014).

O TEA é uma condição que tem início precoce e cujas dificuldades tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo uma grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico.

Atualmente, o TEA é compreendido como uma síndrome comportamental complexa que possui etiologias múltiplas, combinando fatores genéticos e ambientais (Rutter, 2011).

Até o momento, as bases biológicas que buscam explicar a complexidade do transtorno são apenas parcialmente conhecidas e, por isso, a identificação e o diagnóstico do transtorno baseiam-se nos comportamentos apresentados e na história do desenvolvimento de cada indivíduo (Barbaro, 2009 e Daley, 2004).

2.3. Características frequentemente associadas com o autismo

Em meio a tantos impasses sobre o diagnóstico precoce das pessoas com autismo, é necessário apresentar algumas características específicas dessas pessoas, visto que é necessário um profundo estudo para que o diagnóstico seja preciso e essas pessoas não sofra as consequências de um diagnóstico tardio.

FIGURA Nº 1 - Características do Autismo

Domínio/ Processo	Características
Sensorial	Hipersensibilidade, hipossensibilidade, evitação sensorial, busca sensorial, problemas de integração vestibular, proprioceptiva e sensorial.
Motor	Atrasos do desenvolvimento motor, problemas com coordenação motora fina e grossa, baixo tônus motor, problemas de planejamento motor, falta de destreza, dificuldades de coordenação.
Estimulação/ ativação/emoção	Hiperestimulação, hipoestimulação, temperamento difícil ou lento, alta reatividade emocional, fraca regulação emocional, medo generalizado, ansiedade, depressão, problemas motivacionais.
Cognição	Dificuldades de atenção, pensamento concreto, boas habilidades de “visualização”, fraco aprendizado incidental e por observação, falta de brincadeiras de “faz de conta”, problemas de funcionamento metacognitivo e executivo, dificuldades na solução de problemas, baixo rendimento social e sobre si mesmo (teoria de deficiências mentais), baixo Q.I. e retardo mental, competência <i>savant</i> .
Interação social	Fraco contato visual, deficiências na imitação, atenção conjunta e referências sociais, tendência a isolar-se, afeto social embotado e inapropriado, falta de empatia, baixo uso de gestos sociais, falta de conscientização sobre protocolos sociais e amizades superficiais.
Linguagem/comunicação	Problemas de protocomunicação (p.es., falta de gestos sociais), ecolalia, deficiências na linguagem expressiva e receptiva, uso idiossincrático da linguagem, inversão de pronomes, linguagem em <i>script</i> , deficiências pragmáticas, fraca compreensão de leitura e fala coloquial.
Autorregulação	Falta de habilidades apropriadas de autorregulação, dificuldades de automonitoramento, autoinstrução e autoavaliação, deficiências na solução de problemas, incapacidade para solicitar e utilizar apoios instrumentais e emocionais, sinais de fraca autorregulação (impulsividade, distração, hiperatividade, TDAH, comportamentos

	estereotipado e autoestimulador, interesses obsessivos e limitados, comportamentos compulsivos e ritualísticos).
Problemas comportamentais	Desobediência, agressividade, autoagressividade, problemas com o sono e alimentação.
Características físicas/problemas médicos	Aparência “normal”, circunferência craniana grande, convulsões.

Fonte: O Desenvolvimento do Autismo/ Thomas L. Whitman, 2015, p. 58.

2.4. Deficiência do Desenvolvimento

Segundo, Whitman (2015, p. 34):

As causas das deficiências do desenvolvimento incluem fatores de origem genética e ambiental. Estes fatores, que se manifestam antes ou após o nascimento, durante os primeiros anos de vida ou na adolescência, influenciam adversamente o funcionamento neurobiológico e psicológico, resultando em uma deficiência.

Ainda de acordo com Whitman (2015, p. 35):

Usando esta definição, a maioria dos indivíduos com Transtorno Autista seria definida como tendo uma deficiência do desenvolvimento, certamente cedo na vida, mas tipicamente também depois. Uma vez que pessoas com diagnóstico de autismo têm deficiências nas áreas da linguagem e interação social, elas geralmente também apresentam problemas em outras áreas, como desenvolvimento acadêmico e ocupacional e vida independente, que são centrais para a definição das deficiências do desenvolvimento.

FIGURA Nº 2 - Causas, processos e deficiências do comportamento adaptativo associadas com deficiências do desenvolvimento.

Causas	Processos	Deficiências do comportamento adaptativo
Deficiências genéticas/cromossômicas	Neurobiológicos (p.ex., estruturais, neuroquímicos e hormonais)	Cuidados pessoais
Pré natais (p.ex., teratógenos como álcool, toxoplasmose, rubéola e AIDS)	Problemas sensoriais (p.ex., cegueira, surdez e hipersensibilidade)	Mobilidade
Perinatais (p.ex., hipóxia, prematuridade, baixo peso ao nascer)	Problemas motores (p.ex., coordenação motora fina e grossa)	Linguagem receptiva e expressiva
Pós-natais (p.ex., doenças como encefalite, lesão craniana, e situações como pobreza, abuso/negligência	Problemas emocionais (p.ex., ansiedade e depressão)	Aprendizado
parental, violência nas proximidades do local de residência	Problemas cognitivos (p.ex., desatenção, problemas de percepção, inteligência e pensamento abstrato)	Acadêmicos Vida independente Autossuficiência econômica

Fonte: O Desenvolvimento do Autismo/ Thomas L. Whitman, 2015, p. 36

2.5. Diagnóstico do TEA

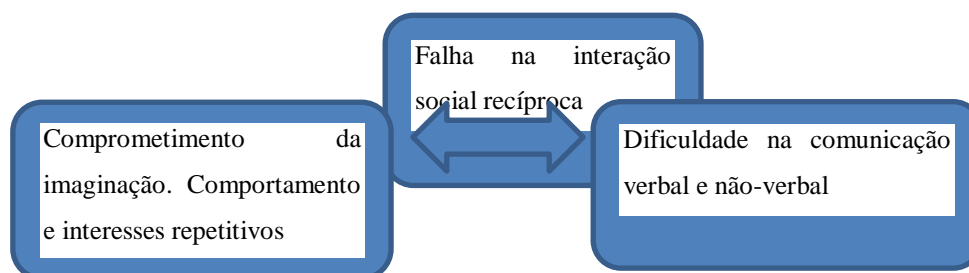
Por não se ter conhecimento das etiologias da condição autística, não há nenhum exame específico capaz de detectá-lo e diagnosticá-lo. Sendo assim, não se tem um diagnóstico por suas causas e sim por seus sintomas e somente através da observação clínica.

O sujeito com TEA é diagnosticado depois de observar a presença de sintomas que caracterizam a condição autística. Quem o faz normalmente é o neurologista, mas é aconselhável que o faça após relatórios de outros profissionais como Fonoaudiólogo, Psicólogo e Psicopedagogo (Marques, 2016, p. 48).

Os sintomas que alertam sobre um possível diagnóstico de transtorno do espectro autista, aparecem muito cedo na vida de uma criança e, costumam estar presentes antes dos três anos de idade (Klin, 2006). Apesar desses sintomas muitas pessoas só passam a ser diagnosticadas em idades escolares, ou já adultas. A explicação disso se deve ao não reconhecimento das dificuldades que o paciente apresenta ou a diagnósticos feitos errôneos (Macedo, 2013).

Com relação ao diagnóstico, Gikovate (2009) ilustram a tríade dos sintomas autísticos a partir do seguinte desenho:

FIGURA Nº 3 - Tríade dos sintomas autísticos



Fonte: Gikovate (2009, p. 133).

Segundo a mesma autora:

Para que alguém receba o diagnóstico de autismo é necessário haver comprometimentos nas três áreas do tripé acima e que os sintomas tenham tido início antes dos três anos de idade. Não é necessário que o comprometimento seja de igual intensidade para cada grupo, isto é, para determinada criança pode haver um comprometimento

muito mais intenso na comunicação do que na sociabilidade. Mas é fundamental que para se falar de autismo exista comprometimento nos três grupos. (Gikovate 2009, pp.132-133)

O diagnóstico do autismo é discutível e, por vezes, controverso. Na ausência de dados fisiológicos, é realizado com base no comportamento e características que a criança apresenta. No autismo, as perturbações do desenvolvimento são normalmente notórias no primeiro ano de vida.

Para uma pessoa ser identificada como apresentando transtorno do espectro do autismo, tem que estar agrupada pelo menos em alguns dos seguintes critérios, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 APA(2013):

- Problemas de interação social ou emocional alternativo – isso pode incluir a dificuldade de estabelecer ou manter o vai e vem de conversas e interações, a incapacidade de iniciar uma interação e problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros.
- Graves problemas para manter relações – Isso pode envolver uma completa falta de interesse em outras pessoas, as dificuldades de jogar fingir e se engajar em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais.
- Problemas de comunicação não verbal – o que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outras pessoas.
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento: estereotípias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomum, aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados, interesses restritos.

Vale ressaltar que o DSM-V é uma publicação da Associação Psiquiátrica Americana que está em sua quinta edição. Trata-se de um manual usado por médicos com

objetivo de fornecer critérios precisos na elaboração diagnóstica no campo da saúde mental.

Nas classificações atuais, como revisa a quinta edição do manual de diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V) publicado em maio de 2013, a Síndrome de Asperger e o Autismo antes eram consideradas relacionadas, mas distintas, nos dias de hoje a síndrome de Asperger passou a ser uma forma branda do autismo, ou seja, classificada no mesmo espectro – Transtorno do Espectro Autismo. Deste modo, o critério utilizado para o diagnóstico do indivíduo é baseado na expressão dos sintomas (Mari, 2014, p. 154).

De acordo com esta nova versão do manual, as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sócio comunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013).

O Autismo até o DSM-IV fazia parte de um grande grupo chamado Transtornos Globais do Desenvolvimento, haviam os subgrupos Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, entre outros.

De acordo com a nova revisão, o DSM-V, a classificação Transtornos Globais do Desenvolvimento foi substituída pelo novo termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo foi acabar com as inúmeras subdivisões existentes e inclui-las dentro de um único grupo. Na prática clínica muitos profissionais não se baseavam nas diferenças entre os vários subtipos, mas sim utilizavam os graus de severidade do transtorno como principal critério. Agora, segundo o DSM-V, o TEA pode ser classificado em: Grau leve (Nível 1), Grau moderado (Nível 2) e Grau severo (Nível 3).

Esses níveis de gravidade estão baseados em critérios relacionados a quantidade de apoio necessária para contemplar as necessidades de cada um, considerando as dificuldades na comunicação, nos interesses restritos e comportamentos repetitivos.

Portanto, como foi apresentado existem graus e quando o diagnóstico é confirmado com Transtorno do Espectro Autista a criança pode estar no Nível 1, 2 ou 3.

FIGURA Nº 4 - Níveis do Autismo

Nível 1	Grau leve: (necessitam de pouco suporte)
	Com suporte, pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante para interações sociais. Problemas de organização e planejamento impedem a independência.
Nível 2	Grau moderado : (necessitam de suporte)
	Semelhante às características descritas no nível 3, mas com menor intensidade no que cabe aos transtornos de comunicação e deficiência de linguagem.
Nível 3	Grau severo (necessitam de maior suporte/apoio)
	Diz respeito àqueles que apresentam um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais. Ou seja, não conseguem se comunicar sem contar com suporte. Com isso apresentam dificuldade nas interações sociais e tem cognição reduzida. Também possuem um perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças. Tendem ao isolamento social, se não estimulados.

Fonte: criação própria com base no DSM V

2.6. Intervenção Diagnóstica do TEA

No pressuposto de melhor entender sobre o Diagnóstico do TEA é necessário ressaltar que embora os sinais de autismo estejam geralmente presentes no segundo aniversário e um terço dos pais citem as primeiras preocupações sobre o desenvolvimento de seus filhos antes do primeiro aniversário os diagnósticos clínicos não são tipicamente realizados até o quarto ano de vida ou mais tarde a identificação precoce e o tratamento são fundamentais para resultados positivos para crianças com autismo à medida que crescem e se desenvolvem.

De acordo com vários estudiosos no que se refere a intervenção diagnóstica do Autismo estudos indicam que os ganhos decorrentes da intervenção precoce podem reduzir consideravelmente os gastos dos familiares no tratamento das crianças com TEA, bem como os dos sistemas de saúde pública, quando se analisa os resultados em longo.

No entanto, inúmeros aspectos podem retardar a intervenção, como é o caso da demora na detecção das primeiras dificuldades no comportamento da criança, na busca

pela ajuda profissional e na realização do diagnóstico. De fato, alguns estudos têm demonstrado que crianças com TEA dificilmente recebem esse diagnóstico antes dos 5 anos, retardando o diagnóstico e sabendo que algumas são diagnosticadas apenas quando atingem essa faixa etária.

Além disso, disparidades na idade média da realização do diagnóstico foram observadas quando considerados os diferentes grupos raciais e étnicos. Mandell et al. (2002) demonstraram, por exemplo, que crianças brancas são diagnosticadas aos 6,3 anos enquanto que a afro americana o são aos 7,9 anos, em média. Essas diferenças raciais e étnicas na idade da realização do diagnóstico podem estar relacionadas a fatores institucionais, como dificuldades no acesso das famílias aos serviços de saúde (Mandell et al., 2009).

Siklos e Kerns (2007) ressaltam quatro fatores que podem influenciar no atraso na realização do diagnóstico precoce: 1) a variabilidade na expressão dos sintomas do TEA; 2) as limitações da própria avaliação de pré-escolares, uma vez que essa população demanda instrumentos específicos e sensíveis aos comportamentos sociais mais sutis e próprios dessa faixa etária; 3) a falta de profissionais treinados/habilitados para reconhecer as manifestações precoces do transtorno; e 4) a escassez de serviços especializados.

Até o momento, uma importante limitação do diagnóstico precoce refere-se ao fato de que muitas das características comportamentais do TEA, tal como constam nos manuais de classificação e de critérios diagnósticos, baseiam-se principalmente em sintomas que são comuns em crianças e adultos, mas que dificilmente são vistos em bebês (Gray, Tonge, 2001 e Johnson, 2008), como por exemplo, a interação com os pares.

A mesma limitação aparece quando se analisam dificuldades no desenvolvimento da linguagem em crianças que ainda não falam, uma vez que o reconhecimento dos comprometimentos na área não-verbal (e.g., comunicação através dos gestos e expressões faciais/posturais), ainda é um desafio (Bosa, 2009 e Johnson, 2008).

Além disso, os comportamentos e interesses repetitivos e/ou rituais, dificilmente se manifestam antes dos 18 meses e tendem a se tornar mais aparentes aproximadamente entre os 3 e 4 anos (Gray, Tonge, 2001 e Turner, 1999), período em que a identificação do referido transtorno também é menos ambígua.

Em vista disso, geralmente o encaminhamento das crianças com suspeita de TEA só ocorre quando se percebe um atraso importante na "fala", ainda que desvios no desenvolvimento da sociabilidade possam ser observados mais cedo (Bosa, 2009 e 2002).

2.7. Importância dos pais/cuidadores no diagnóstico do TEA

Devido à convivência diária, envolvendo diferentes contextos e ocasiões, reconhece-se que, na maioria das vezes, são os pais, e não os profissionais, os primeiros a suspeitarem de problemas no desenvolvimento da criança.

Nas últimas duas décadas, estudos têm buscado identificar a idade do reconhecimento dos primeiros sintomas do TEA, através de entrevistas realizadas com os pais de crianças diagnosticadas com esse transtorno. Resultados mostram que os primeiros sintomas no desenvolvimento tendem a ser percebidos pelos pais durante os dois primeiros anos de vida, sendo que a IRPS varia de 14,7 meses ($DP=6,5$) a 23,4 meses ($DP=11,3$) (Chakrabarti, 2009 e Chawarska et al., 2007).

Sendo assim, a realização de entrevista com os pais é uma importante fonte de informação quando se pretende realizar o diagnóstico ou pesquisas, envolvendo crianças com TEA (Lord, Storoschuk, Rutter e Pickles, 1993), ainda que haja limitações nesse procedimento.

Entre os obstáculos, destacam-se os vieses e o desconhecimento por parte dos pais dos aspectos do desenvolvimento que são esperados para uma determinada idade.

2.8. Indicadores para o diagnóstico precoce do TEA

A primeira área de preocupação diagnóstica para o transtorno do espectro autista está em interação social e reciprocidade. Dentro do domínio de interação social, deficiências podem consistir em déficits no uso de comunicativos não-verbais comportamentos (por exemplo, contato com os olhos, posturas corporais, gestos), falha em estabelecer relações de pares adequadas ao desenvolvimento ou à idade, falta de espontaneidade comportamentos usados para compartilhar gozo ou interesse e déficits em reciprocidade social / emocional. (American Psychiatric Association, 2013, Chawarska e Volkmar, 2005; Filipek, et al., 1999).

Em relação à natureza dos primeiros sintomas observados pelos pais, o atraso no desenvolvimento da comunicação e da linguagem é o sintoma relatado com maior

frequência (Chakrabarti, 2009, Chawarska et al., 2007, Coonrod et al., 2004, De Giacomo e Fombonne, 1998 e Howlin e Asgharian, 1999).

Por outro lado, pesquisas demonstram que os comprometimentos no desenvolvimento social são os primeiros sintomas a emergirem, embora reconhecidos apenas por uma pequena parcela dos pais (Johnson, 2008, Werner, Dawson, Munson, e Osterling, 2005).

Preocupações iniciais concernentes a aspectos da brincadeira, do desenvolvimento motor, da alimentação e do sono também foram reportadas por cuidadores de crianças com TEA (Daley, 2004, Werner e Dawson, 2005).

Além disso, um estudo realizado com 36 crianças com TEA e 20 controles, com desenvolvimento típico, e seus pais, encontrou que de 20 a 30% dos cuidadores descrevem padrões de regressão de linguagem, envolvendo a perda de palavras previamente adquiridas (Werner e Dawson, 2005).

De fato, investigações recentes acerca do tema têm demonstrado que a regressão é um fenômeno fidedigno, que afeta uma parcela importante das crianças com TEA (Backes, Zanon, e Bosa, 2013, Wiggins, Rice, e Baio, 2009).

Por exemplo, Backes et al. 2013; Backes, Zanon, Endres, Meimes, e Bosa, 2012, em um estudo realizado com 30 crianças americanas com Transtorno Autista, conforme critérios diagnósticos da *Autism Diagnostic Interview-Revised* (ADI-R), encontraram que 20% delas apresentaram regressão das habilidades de linguagem.

A média de idade de início da perda encontrada nessa pesquisa foi de 25 meses ($DP= 6,19$), o que se aproxima de achados de outras investigações (Pickles et al., 2009, Werner e Dawson, 2005).

Werner et al. (2005) realizaram um estudo retrospectivo, analisando as variações no desenvolvimento social precoce (0-2 anos) de crianças e suas relações com as manifestações comportamentais aos 3-4 anos de vida.

Participaram desse estudo 145 crianças americanas, sendo 39 com desenvolvimento típico, 34 com atraso no desenvolvimento e 72 com TEA. Os grupos foram equiparados em termos de desempenho cognitivo, nível socioeconômico e etnia. Para investigar o desenvolvimento precoce das crianças, foi utilizada a *Early Development Interview*, uma entrevista composta por 96 itens, que foram desenvolvidos com o intuito de aumentar a qualidade da memória dos pais. Perceberam-se diferenças significativas entre o desenvolvimento social das crianças com TEA e das crianças com desenvolvimento típico, já no segundo trimestre de vida. No entanto, quando comparadas

às crianças com atraso no desenvolvimento, as diferenças se acentuaram somente após os 13-15 meses. Nessa idade, as crianças com TEA apresentaram sintomas como pouco contato ocular, falta de orientação ao ser chamado pelo nome e de engajamento em interações sociais, sobretudo na habilidade de atenção compartilhada.

Nessa pesquisa, os autores concluíram que os comportamentos sociais são os melhores indicadores para o diagnóstico diferencial entre crianças com TEA e aquelas com desenvolvimento típico ou com atraso no desenvolvimento.

Ozonoff et al. (2010), através de um estudo prospectivo e longitudinal, que comparou o desenvolvimento de bebês posteriormente diagnosticados com TEA com o de bebês com desenvolvimento típico, encontraram que a frequência do olhar para faces, do sorriso social e das vocalizações só começou a declinar a partir dos seis meses de idade no grupo com TEA. Antes disso, os grupos eram altamente comparáveis, o que chama a atenção para o segundo semestre de vida como um período crítico na emergência de comprometimentos mais substanciais do espectro.

Cabe salientar que é justamente no segundo semestre de vida, mais precisamente ao redor dos 9 meses de idade do bebê, que emerge uma habilidade sociocomunicativa exclusivamente humana, da qual decorrem mudanças significativas na maneira como o bebê passa a se relacionar com os outros, com os objetos e consigo mesmo (Tomasello, 1999/2003).

A habilidade de compartilhar as descobertas sobre o mundo (atenção compartilhada), através do olhar, da atividade gestual (e.g., apontar, mostrar e dar objetos para os outros) e de expressões emocionais, é um marco no desenvolvimento sociocomunicativo da criança, cuja ausência é um importante elemento diagnóstico do TEA.

De fato, estudos demonstram que o comprometimento e o atraso no desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada é um dos sinais mais precocemente observados em crianças com TEA (Bosa, 2009, 2002a; Naber et al., 2008; Shumway & Wetherby, 2009), sendo capaz de discriminar de 80 a 90% de crianças com o transtorno de outras com outros problemas ou atrasos no desenvolvimento (Charman et al., 1997).

2.9. Prevalência do TEA

De modo geral, o número de pessoas diagnosticadas mundialmente com transtorno é crescente, o que não indica, necessariamente, o aumento da sua prevalência. Esse fato pode ser explicado pela expansão dos critérios diagnósticos, pelo incremento dos serviços de saúde relacionados ao transtorno e pela mudança na idade do diagnóstico, dentre outros fatores (Fombonne, 2009).

Cerca de 1% da população mundial – ou um em cada 68 crianças – apresenta algum transtorno do espectro do autismo, e a ocorrência da condição neurológica tem aumentado. A maioria dos afetados é de crianças. (Fonte: <https://nacoesunidas.org/>)

2.10. Tratamento do TEA

Até o momento, não existe cura para o autismo, mas um programa de tratamento precoce, intensivo e apropriado melhora muito a perspectiva de indivíduos com o transtorno.

As intervenções devem ser introduzidas tão logo seja feito o diagnóstico e aplicados por equipe multidisciplinar, pais, professores, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, esportes, artes etc. A intervenção educativa é uma estratégia que incluem o suporte dos pais ou responsáveis, com o objetivo de fornecer condições adequadas e necessárias do meio ambiente para o ensino-aprendizagem conduzindo à independência pessoal e social dos indivíduos com o transtorno.

Nenhum medicamento trata especificamente o Transtorno do Espectro Autismo. No entanto, algumas pessoas com o transtorno apresentam sintomas como déficit de atenção, hiperatividade, fenômenos obsessivos, ansiedade, depressão, insônia, epilepsia entre outros, que podem ser controlados com medicação, especialmente quando há outras co-morbidades associadas. A farmacoterapia mais comum utilizada para pacientes com TEA consiste no uso, associado ou não a antipsicóticos, de inibidores seletivos da recaptação da serotonina (ISRS), estimulantes, estabilizadores de humor e agonista alfa-adrenérgicos (Nikolov, Jonker, Scahill, 2006).

O programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) criado em 1971, por Eric Shopler e seus colaboradores; é um programa de tratamento e educação para crianças de todas as idades com autismo e problemas relacionados com a comunicação, que determinava ensinar aos

pais, técnicas comportamentais e métodos de educação que correspondessem às necessidades dos seus filhos (Oliveira, 2005).

O programa TEACH, fundamenta-se na evidência e na observação de que indivíduos com autismo compartilham um padrão de comportamentos, como as formas que os indivíduos pensam, comem, se vestem, compreendem seu mundo e se comunicam. Os mecanismos essenciais da estrutura de ensino consistem na organização do ambiente e atividades de maneiras que possam ser compreendidas pelos indivíduos; no uso dos pontos fortes dos indivíduos em habilidades visuais e interesse em detalhes visuais para suprir habilidades relativamente mais fracas; no uso dos interesses especiais dos indivíduos para engajá-los no aprendizado; e apoio ao uso de iniciativa própria em comunicação significativa (Oliveira, 2005).

ABA (Análise do comportamento aplicada) é uma abordagem do behaviorismo e observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. É uma terapia que apresenta resultados evolutivos em relação ao TEA. O objetivo do tratamento do ABA é trabalhar os déficits, identificando os comportamentos que a criança tem dificuldades ou até inabilidades e que prejudicam sua vida e suas aprendizagens; diminuir a frequência e intensidade de comportamentos de birra ou indesejáveis, como por exemplo a agressividade, estereotípias e outros que dificultam o convívio social e aprendizagem deste indivíduo. Promover o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas, adaptativas, cognitivas, acadêmicas e comportamentos socialmente desejáveis. A intervenção é baseada em uma análise funcional do comportamento determinante, para eliminar comportamentos socialmente indesejáveis (Gonçalves, 2011).

PECS – Picture Exchange Communication System, ou em português, Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, consiste em um método para ensinar pessoas com distúrbios de comunicação e/ou com autismo, a comunicarem-se de forma funcional por intermédio da troca de figuras. Este sistema permite desenvolver a compreensão, reduzir a frustração de quem tem dificuldade em falar e permite um poder maior de escolha de quem não se expressa oralmente, pelo fato de associar o som à imagem, podendo desenvolver também a própria comunicação oral. Além disso, o PECS é fácil de ser aplicado por terapeutas, pais ou professores, não requer materiais complexos ou treinamento técnico (Gonçalves, 2011).

CAPÍTULO 3

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Como já citado anteriormente, foi a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990 que iniciou a discussão sobre a formação de educadores para a educação de todos, para a inclusão e escolarização adequada das pessoas com dificuldades de aprendizagem. A partir de então, fomentou-se a respeito das habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para que este se tornasse apto a atender as necessidades educacionais especiais desta clientela.

A Legislação brasileira também prevê que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitá-los para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais os alunos com deficiências.

Porém, estar preconizado na Legislação essa premissa de uma formação adequada aos professores, visando uma educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino aos portadores de necessidades especiais, não se garante de fato que isso ocorra.

O que de fato presenciamos é uma queixa maciça sobre a falta desta capacitação, portanto, se faz necessário uma adequação na estrutura não só do ensino brasileiro, mas, do cumprimento das Políticas Públicas Educacionais, em especial em relação aos déficits de cursos de capacitação aos professores.

Essa falta de capacitação se dá porque no Brasil, de acordo com Siems (2010), a preocupação com a formação dos professores voltada para a educação inclusiva é muito recente. De acordo com a autora, é necessário mais investimento nos processos de formação para reconstruir as práticas educacionais, reorientando, assim, os processos exercidos na Formação de Professores.

Em concordância, Mittler (2003), acredita que ainda há poucas oportunidades de capacitação. Elas são fundamentais, pois não servem apenas para influenciar os sentimentos dos professores em relação à educação inclusiva, mas também para que os educadores possam refletir as propostas de mudanças que podem mexer com seus valores e crenças e até transformar a sua prática profissional.

3.1. Formação docente na perspectiva da Inclusão

Mediante este novo olhar da educação inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, deliberou que as instituições de ensino superior contemplem em sua grade curricular uma formação docente que garanta o ensino das especificidades educacionais especiais.

Prioste, Raica e Machado (2006, p. 54) dão ênfase ao papel do professor como “promotor do ambiente de aprendizagem inclusiva. Será ele o profissional que poderá reger com maestria toda a abordagem que prima pela qualidade do desenvolvimento humano, desde que esteja realmente sensibilizado para tais questões”.

De acordo com Glat (2007), a maior dificuldade dos professores que trabalham com a inclusão de alunos com necessidades educacionais com turmas comuns se refere ao cotidiano da sala de aula. Tendo em vista que, já tendo vários alunos que demandam a sua atenção, parece ainda mais desafiador atender aos que apresentam necessidades e características diversificadas e em sua maioria, dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem.

Também, no que se refere as condições físicas e materiais das escolas, Carvalho (2010, p. 53), relata que:

Focando o olhar no espaço físico da sala de aula, constatamos que, em geral, as condições estruturais dessas classes como espaço de ensino aprendizagem ainda deixam muito a desejar. Poucos ou nenhum livros em estantes; materiais didáticos escassos, inexistentes ou incompletos; carências de murais adequados para receber as produções de alunos; carteiras arrumadas uma atrás da outra; nem sempre há uma escrivaninha para a professora; pouco espaço livre para os professores se deslocarem até perto dos alunos, individualmente; ruídos de várias procedências devido ao mau isolamento acústico; calor ou frio intensos, sem ajuda de ventiladores e aquecedores e quando os há, costumam ser tão barulhentos que os professores desistem para não terem de elevar ainda mais o tom de suas vozes.; luminosidade nem sempre atendendo aos requisitos ideais e quadro de giz desgastados, sem mencionar a ausência de computadores.

Ainda de acordo com Carvalho (2010), a maioria dos professores, principalmente os que trabalham na rede pública de ensino, se queixam dessas condições. E acrescenta, se as condições materiais não são convidativas, some-se a isto os baixos salários que os obrigam a trabalharem também em outras atividades, ou em mais em um turno como professor. Também salienta sobre isso:

Muitas turmas, pouco apoio em termos de orientação pedagógica e de ajuda técnicas, muitas exigências curriculares e administrativas que vão gerando insatisfação e sentimento de desvalorização, somados a consciência de desatualização em que se encontram, considerados os avanços das ciências da educação e das novas tecnologias (Carvalho, 2010, p.54).

Como preconizado nas Leis, a inclusão escolar implica no direito dos professores em receber preparação apropriada, na formação inicial em educação e na formação continuada. No entanto, muitos docentes nunca tiveram nenhuma orientação em relação às especificidades tão singulares dos alunos com autismo em seus cursos de formação, ou talvez, só tenham visto algo vagamente. E, assim, ao se depararem com esses alunos em suas salas de aula sentem-se impotentes e fracassados diante deles.

Machado (2005, p. 105) aponta que:

[...] a educação inclusiva precisa de ações voltadas à formação dos profissionais da educação para que possamos construir propostas que avancem na ruptura da marginalização, da exclusão social e escolar das pessoas com necessidades especiais.

Segundo Glat (2007) os professores não se sentem capacitados a atender alunos com necessidades especiais, apontando que “o currículo de formação de professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares que necessitam para poder oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos”.

E, também, em seu Artigo 8º, diz o seguinte: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: professores das classes

comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”.

Ainda, na questão da formação dos professores, inexiste a conexão da teoria e prática, acentuando-se a teorização sobre a Educação Inclusiva, porém, desvinculando-a da prática didática do ensino-aprendizagem e sobre isso, Glat (2007, p. 42) comenta que:

[...] Nos cursos de formação de professores teoriza-se sobre Educação Inclusiva, em aulas comumente esvaziadas do “tom” e do teor didático-prático e político que é necessário, e não se mergulha seriamente no assunto. Ao lidar diretamente com os alunos, no cotidiano da escola, os docentes são invadidos por sentimentos que vão da perplexidade à frustração, da exaustão à impotência. Não sabem o que fazer, nem como ensinar a esses alunos.

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (Rodrigues, 2003).

Rodrigues (2003) afirma que a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

3.2. Contribuição da Formação Contínua para os Docentes

A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas

crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

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

Se a “diferença é comum a todos e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem” (Rodrigues, 2003. p.11).

Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos.

Cabe aqui notar que a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos e não a perspectiva histórica de diferenciação curricular que, como nota Roldão (2003), era uma forma de sancionar a estratificação social através do currículo escolar.

Quando se aborda a necessidade da diferenciação curricular é comum atribuir essa responsabilidade ao professor.

Segundo Rodrigues (2003), os professores “inclusivos” fazem-na e os professores “tradicionais” mantêm-se em modelos não diferenciados. Mas uma responsabilidade tão decisiva não pode ser exclusivamente atribuída a um professor individualmente.

Em primeiro lugar a escola é uma estrutura com uma inércia organizacional de dimensão considerável. Começamos pela realidade da sala de aula. Os alunos são agrupados aleatoriamente em grupos (turmas ou classes) que permanecem estáveis ao longo de vários anos. Este agrupamento, se não for desmembrado em função das atividades, do nível dos alunos, dos projetos, etc. torna-se um constrangimento e uma limitação dado que é um grupo artificial e aleatório de aprendizagem. Por vezes, o maior

ou menor sucesso dos alunos na escola depende deste mecanismo puramente aleatório: se estivesse numa outra classe o sucesso do aluno poderia ser completamente diferente. Por outro lado, horários, espaços, equipamentos, materiais, etc. representam importantes constrangimentos para realizar uma diferenciação curricular e que não são possíveis de remover por uma vontade solitária (Fonseca, 2005).

Em segundo lugar a diferenciação do currículo é uma tarefa da escola no seu todo. É a coesão do coletivo “escola” que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e que permite ao professor assumir riscos. É indubitável que a dinâmica da educação inclusiva repousa muito sobre a iniciativa, os valores e as práticas de inovação do professor; mas não parece correto afirmar que é pela sua única vontade que a diferenciação do currículo se pode realizar.

Fonseca (2005) acredita que é preciso preparar todos os professores, com urgência, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva. Assim, eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos, e conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais.

O profissional que atua com educandos com necessidades educacionais especiais por apresentar autismo segundo Bereohff (1993, p. 230) fundamentalmente precisa que “sejam orientados para uma atuação adequada nos graves distúrbios de comportamento que apresentam esses jovens”, o professor, portanto precisa estar preparado e seguro para desempenhar sua função de forma eficiente com responsabilidade e comprometimento.

Ao educar uma criança autista pretende-se desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecer seu bem-estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas (Bereohff, 1993, p. 143).

O profissional que aqui se refere provavelmente encontrará obstáculos dos mais diversos, que podem configurar-se desde as dificuldades de seus alunos como à estrutura para desenvolver seu trabalho, porém o resultado lhe fará sentir-se imensamente recompensado, com a sensação de dever cumprido e como coloca Freire:

Os facilitadores do encontro dele com ele próprio e com outras pessoas, os criadores de infinitas oportunidades, de vivências cognitivas e afetivas, das

quais ele tanto precisa para aprender significar o mundo e principalmente a ‘se significar’ dentro dele (Freire, 2005, p. 141).

Portanto, educar uma criança autista exige profundo conhecimento sobre as principais características, quais são os comportamentos mais frequentes, que áreas estão mais comprometidas, o professor deve preparar, dirigir, acompanhar e avaliar o processo de ensino, um ensino de caráter sistemático, intencional e flexível, visando à obtenção de conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, atitudes entre outras, formando-se assim cidadãos que apropriados do conhecimento, possam utilizá-los ao longo de suas vidas.

Sendo assim, ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (Mantoan, 2003).

Um dos grandes argumentos dos professores para dar um atendimento especializado às crianças autistas, e que de fato é real, é que não estão preparados e que não receberam formação suficiente para tal desafio.

De fato, (Mantoan, 2003, p. 152), comenta que: “Há uma cisão entre o que os professores aprendem e o que põe em prática nas salas de aula. ”

Mas, este não deve ser um discurso acomodado, responsável ao fracasso da inclusão, e ao não sucesso de ensino-aprendizagem aos alunos com necessidades especiais, e em questão, ao aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Mantoan, (2003 p. 154), ainda discorre em sua fala que:

[...] os professores esperam uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Ainda esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como ensinam, nas salas de aula. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a

aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem de “aceita- los” em suas salas de aula. Querem obter, o mais rápido possível, conhecimentos que resolvam problemas pontuais a partir de regras gerais.

Faz parte das responsabilidades do professor, a intervenção na vida dos seus educandos, através da reflexão e da ação-reflexiva, para que estratégias pedagógicas sejam renovadas para o êxito do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Porém, a intervenção exitosa só se torna possível, quando educadores se desvencilham de pré-conceitos instituídos como definidores de destinos.

É necessário, como já mencionado anteriormente, que o professor e qualquer outro profissional que trabalhe junto a pessoa com autismo não ignore a síndrome e suas características inerentes. Estes conhecimentos deverão servir como base sustentadora para ações bem planejadas a serem tomadas e não como justificativas para o abandono à causa.

Tomando as palavras de Rivière (1984, p. 145):

Esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador. Como ajudar aos autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a comunicarem-se, atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas para retirá-los do seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo?

A condição excluída da pessoa com autismo em seu mundo, de como o significado das coisas acontecem no universo autista, precisam ser apropriadas e compreendidas pelos professores, para assim tornarem-se um canal facilitador de inclusão deste público em nossa sociedade.

3.3. Apoio Especializado aos Professores

De acordo com Bueno (1999, P. 33): “Dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”.

A educação inclusiva necessita oferecer um ensino voltado às diferenças, singularidades e às necessidades de cada aluno e sua perspectiva não deve ser vista lateralmente ou isoladamente, mas, como parte integrada do sistema regular. Para tal, o quesito indiscutível para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor (Pacheco, 2012).

Arguir sobre a formação inicial de professores que contemple a inclusão é uma temática que demanda especial atenção. Segundo Lima (2002, p. 40):

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores com o discurso de que não fui preparado para lidar com crianças com deficiência.

Segundo a mesma autora:

Apesar dos avanços dos ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Para tanto, é importante que eles compreendam o contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Além disto, que possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente (Lima, 2002, p. 122).

Segundo Tacca (2006), o aprendiz é o centro da aprendizagem e as relações sociais são a base dos processos de aprendizagem. Portanto, a formação do professor deve se

concentrar em capacitá-los para a reflexão nas necessidades educacionais dos seus alunos, dando bases para flexibilidade em promover adaptações mediante as especificidades dos educandos em geral, especiais ou não.

3.4. Postura Reflexiva do Professor

Para promover a educação à pessoa com autismo, é preciso, antes de mais nada, promover transformação na vida pessoal e profissional do educador como forma de inovar o processo educativo junto ao aluno com autismo.

Professores reflexivos, buscam respostas de como acontece o ensino-aprendizagem dos seus alunos, ainda que seja um desafio aparentemente invencível.

Para Perrenoud (2002, p. 56):

O professor reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias e com a cooperação, assim como reflete sobre sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes seus gestos técnicos. Uma prática reflexiva profissional nunca é totalmente solitária.

O educador desmotivado e inseguro sobre sua função a exercer, em geral, não encontrará ânimo para inovar, e como consequência desencadeará o fracasso deste educador.

É de suma importância que a reflexão-na-ação alcance, não apenas os professores em sua prática docente, mas, inclusive, seja hábito dos coordenadores pedagógicos em apoio a práxis educativa no contexto educacional.

Perrenoud (2002) aborda também a formação do professor na postura reflexiva do professor formador e do professor em formação, coloca que não é possível ensinar o professor a ser reflexivo sem que o professor formador tenha uma postura reflexiva, se não o que ocorre é que professor em formação vai repetir as mesmas ações do professor formador sem reflexão sobre as mesmas. Trata a questão da prática reflexiva não como autônoma, desvinculada da prática profissional e imitada apenas a um módulo reflexivo incorporado ao plano de formação; é necessário saber analisar.

Ele ressalta ainda que além da reflexão sobre a prática é preciso que haja transformação destas práticas:

A forma de agir e de estar no mundo de uma pessoa não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seus esquemas de pensamento e principalmente de ação (Perrenoud, 2002, p. 67).

O Professor Reflexivo busca novos conhecimentos, encara os desafios em sua sala de aula como possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Ainda segundo Perrenoud, (2002, p. 45):

Um “professor reflexivo” conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar; estabelece objetivos mais claros, explícita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.

O professor, deve ser um prático e um teórico da sua prática. Nesse sentido, “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Alarcão, 2005, pp. 82-83).

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Como parte importante dessa investigação, a pesquisa científica é um processo complexo e lógico compostas por múltiplas etapas estritamente vinculadas entre si que acontece de forma contínua e sequencial. Nesse pressuposto, é importante a conceituação do termo método: Método, de acordo com Campoy (2018, p. 41) “significa um caminho, um procedimento: caminho a seguir para alcançar um fim proposto de antemão”. O método é, portanto, algo muito mais complexo que uma simples sequência unidimensional de passos.

Para cumprir essa função Campoy (2018, p. 39) estabelece que “a investigação deve ter em conta uma série de características como: controlada, rigorosa, sistemática, válida e verificável, empírica e ter sentido crítico”.

Por sua vez, o método científico, é concretizado pela pesquisa, que é definida por Gil (2002, p. 17) como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Desse modo, a pesquisa deve seguir perfeita coerência a obedecer a regras para responder aos questionamentos propostos pela investigação.

Não obstante ressaltar que por “metodologia se entende o conjunto de meios teóricos, conceituais e técnicos que uma disciplina desenvolve para a obtenção de seus fins” (Campoy, 2009).

Diante da linha defendida por ambos os autores caracterizam a investigação científica como algo sistemático e bem delineado capaz de dar respostas aos problemas propostos, levando em conta que para esses autores a investigação é algo que é complexo, mas, que não deve fugir a objetividade exigida por esse processo.

A investigação científica é entendida em todos os casos como algo que proporciona ao investigador, meios para se chegar às respostas das perguntas que surgiram ao longo da investigação.

Campoy (2018, p. 40) estabelece alguns critérios para uma boa investigação que são:

- ✓ Deve estar claramente definida e estar baseadas em conceitos comuns;

- ✓ O procedimento de investigação deve descrever-se com o suficiente de detalhes, como forma de outro investigador possa repetir a investigação para seguir avançando em meio ao conhecimento;
- ✓ O procedimento de investigação deve ser planejado cuidadosamente para obter resultados mais objetivos possíveis;
- ✓ A validade e a fiabilidade dos dados devem ser comprovadas cuidadosamente.

Esses critérios estabelecidos por Campoy delineiam com precisão o caráter de uma boa investigação científica plantada em situações de coerência e objetividade.

Outra conceituação a ser apontado com tamanha precisão estar relacionada ao ponto de vista das autoras Marconi e Lakatos (2003): que define método como sendo “O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos validos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (p. 83).

A partir dos conceitos estabelecidos por esses autores, é possível compreender os passos a serem seguidos e obter um resultado satisfatório dessa investigação social e as devidas respostas para as perguntas que surgiram ao longo dessa pesquisa.

4.1. Problema da Pesquisa

A problemática que norteia este estudo visa entender se os professores da Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP, Instituição que acolhe alunos da Educação Infantil no município, possuem formação para atender as demandas de uma escola inclusiva e conseqüentemente dar respostas positivas quanto a aprendizagem dos alunos, bem como, atender as necessidades educativas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

O interesse por essa problemática que representa grande contribuição social partiu também do interesse da autora pela sua experiência profissional na função de gestora em diversas Escolas Municipais de Educação Infantil na Cidade de Santos do Estado de São Paulo/Brasil, onde nesta longa jornada e especificamente nos últimos anos, vem ocorrendo um expressivo e crescente número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse pressuposto que se baseia a referida problemática, podemos apresentar algumas características próprias das pessoas com autismo, ou seja, pessoas com autismo apresentam quadros muito distintos, tornando-se difícil adquirir conhecimentos específicos as exigências tão singulares ao atendimento escolar desta população. Incluir, atender e garantir o sucesso do ensino aprendizagem do autista tornou-se uma questão enigmática a escola e ao professor da sala comum de ensino. Visto que a formação específica é algo que enriquece as práticas e dão suporte ao desenvolvimento da docência.

Mediante estes desafios, no decorrer de um estudo estritamente minucioso surgiram os seguintes questionamentos:

1. A formação dos docentes das classes regulares de ensino da Educação Infantil atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista?
2. Qual a formação necessária para o sucesso das práxis educativas deste professor?
3. Qual a opinião dos docentes sobre a sua formação para dar resposta a este alunado?

Estes questionamentos que nortearam a investigação nos levam a discussão do problema que visa saber: **Os professores da Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP, possuem formação necessária para atender às necessidades do ensino aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista?**

Portanto, mediante toda situação em tela até aqui explanada nos direciona ao nosso problema de investigação, considerando que segundo Campoy (2018, p. 51):

O problema é o ponto de partida de toda investigação. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, já que implica vários passos interrelacionados. O problema consiste em uma pergunta ou enunciado sobre a realidade ou sobre qualquer situação que não se encontra uma solução satisfatória ou não dispomos de uma resposta adequada.

E ainda, Gil (2008, p. 33), nos define que:

Quando se diz que toda pesquisa tem início com algum tipo de problema, torna-se conveniente esclarecer o significado deste termo. Uma acepção bastante corrente identifica problema com questão que dá margem a hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou resolver. Outra

acepção identifica problema com algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, sofrimento ou constrangimento às pessoas. Contudo, na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

Em consonância com as Legislações em vigor e Políticas Públicas Educacionais Brasileiras, é fato notório que as Escolas Públicas Municipais da Cidade de Santos vem buscando atender as exigências das Leis Inclusivas Brasileiras pois atende com rigor as demandas desta população que procura por matrículas na modalidade de Ensino na Educação Infantil, esfera esta também de sua competência.

Nas Unidades de Educação Infantil, lócus desta pesquisa, verifica-se que vem ocorrendo uma expressiva demanda de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais e com um vulto crescente a crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Como testemunha ocular das situações vividas dentro dessas escolas, enquanto Gestora de Ensino, presenciamos cenas situacionais de total impotência dos professores mediante quadros conflituosos envolvendo crianças autistas e seus familiares. Situações estas, que geraram conflitos pessoais e nos moveram a estudar e pesquisar sobre o assunto em tela.

Por sua vez incluir, atender e garantir o sucesso do ensino aprendizagem do aluno autista tornou-se então, uma questão desafiadora a escola e ao professor da sala comum de ensino. Desafio este permeado de dificuldades, medos, dúvidas, inseguranças, insatisfações, culminando muitas vezes com forte estresse e adoecimento do professor afastando-o das suas atividades laborais e por vezes lamentavelmente da desistência do ofício do magistério.

4.2. Objetivo Geral e Específicos

4.2.1 Objetivo Geral:

Analisar se a formação dos professores da Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP, atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, no ano letivo de 2018.

4.2.2. Objetivos Específicos

- ✓ Identificar se a formação dos docentes atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.
- ✓ Analisar qual a formação necessária para o sucesso das práticas educativas deste professor.
- ✓ Conhecer a opinião dos docentes sobre a sua formação para dar resposta a este alunado.

4.3. Decisões Metodológicas: Enfoque e Desenho

Para essa pesquisa apresentamos como paradigma qualitativo de investigação por se tratar de uma investigação social. Como dito anteriormente sempre intentos a responder aos questionamentos propostos pelos objetivos como também responder o problema central dessa pesquisa. Além disso, a abordagem desse paradigma nos permitiu a compreensão e a interpretação dos fenômenos em estudo, proporcionando uma compreensão múltipla da realidade sobre a formação docente no acolhimento dos alunos de Educação Infantil que possuem autismo.

Campoy (2018, p. 255) sobre os princípios de uma investigação qualitativa:

- É dialética e sistemática;
- A realidade está formada por sistemas muito complexos;
- O principal objetivo é compreender os fenômenos;
- Planteia uma análise interpretativo.

No que diz respeito a relevância da pesquisa qualitativa, essa abordagem nos permitiu além de tudo, a compreensão do fenômeno estudado como também nos proporcionou estabelecermos uma análise interpretativa dos dados obtidos, dando significado a informação. Assim, o enfoque qualitativo permitiu para essa pesquisa uma maior riqueza interpretativa dos dados obtidos, obtemos informações ricas e detalhadas sobre a realidade das formações dos docentes das classes regulares de ensino da Educação Infantil, bem como, compreendermos qual a formação necessária para o sucesso da prática educativa dos docentes das Escolas Infantis deste município e também conhecer a opinião dos docentes sobre a sua formação para dar resposta a este alunado.

Para Minayo (2011, pp. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com base na problemática e nos objetivos desse estudo, que visa analisar a formação docente dos professores na Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP, com vista em atender as expectativas de aprendizagem dos alunos com autismo, é necessário que nós investigadores tenhamos em mãos técnicas que possam atender prontamente aos questionamentos e as exigências dessa pesquisa. Por sua vez a investigação qualitativa produz dados descritivos: as próprias palavras dos participantes.

De antemão explicitamos que essa pesquisa possui caráter descritivo, onde possibilitou descrever as reais situações das formações docentes inclusivas para atender a esses alunos com TEA.

Gil (2008, p. 89) nos revela sobre a pesquisa tipo descritiva: “entendemos que as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc”.

Nesse sentido, o tipo descritivo nos deu suporte para descrever sobre os objetivos em questão, como também relatar fatos que respondam à pergunta central dessa investigação.

Outro ponto extraído do tipo descritivo foi a parte em que consentiu a descrição minuciosa das características do fenômeno relacionado a importância da formação docente dos professores da sala regular, pois segundo Triviños (2006, p. 128), quando “uma investigação se baseia na fenomenologia, ela assume caráter essencialmente descritivo”.

Embasados pelo tipo descritivo tivemos sempre a consciência que esse tipo de pesquisa não nos permite fazer nenhum tipo de avaliação sobre o objeto em estudo, pois seguimos as recomendações de Campoy (2018, p. 256) quando nos atenta que “o objetivo

da etapa descritiva consiste em realizar uma descrição do fenômeno estudado, a mais completa possível sem realizar nenhum tipo de avaliação, que reflita na realidade vivida pela pessoa, seu mundo, sua forma de ver a vida”.

Todavia, a abordagem da pesquisa descritiva corresponde a descrição do fenômeno em estudo, não nos cabe explica-lo, ou demonstrar algo, o objetivo principal foi apenas descrever a realidade relacionada a formação necessária para atender às necessidades do ensino aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

FIGURA Nº 05 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

4.4. Contexto da pesquisa

O contexto dessa pesquisa está representado dentro do município de Santos, localizada no Litoral do Estado de São Paulo/Brasil. Santos é um Município Portuário sede da Região Metropolitana da Baixada Santista, localizado no litoral do estado de São Paulo, no Brasil. Com a maior participação econômica da citada região, abriga o maior porto da América Latina, o principal responsável pela dinâmica econômica da cidade ao lado do turismo, da pesca e do comércio, ocupando a 5ª colocação entre as não capitais mais importantes para a economia brasileira e 10ª colocada segundo a qualidade de vida. A cidade é sede do poder executivo paulista todo dia 13 de junho (capital simbólica de São Paulo) e também é sede de diversas instituições de ensino superior.

A cidade de Santos possui uma economia crescente. Em 2010, a cidade era a 17ª mais rica do país, com produto interno bruto de R\$27 616 035 000. Durante um bom tempo, sua economia centrou-se na comercialização do café ; em 1922 foi inaugurada a Bolsa Oficial do Café, onde eram negociadas riquezas do mercado cafeeiro para o país, e que resultou no atual Museu do Café abrigado no local atualmente conhecido como Centro Histórico, espaço que promove exposições sobre a trajetória do produto pelo Brasil e pela cidade e que é decorado com obras do artista Benedito Calixto.

FIGURA Nº 06 – Cidade de Santos - SP



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Santos>

A cidade que representa nosso contexto da pesquisa é a Maior cidade do litoral paulista, o principal cartão-postal do município são os 7 km de praia. O Livro dos Recordes situa os jardins da orla de Santos como formadores do maior jardim frontal de praia em extensão do mundo. A preservação e o cuidado com a flora do ambiente praiano santista, permeado de palmeiras e amendoeiras, são resultados de um trabalho em conjunto dos departamentos de meio ambiente da região, muitas vezes ligados a universidades ou a instituições científicas.

A estimativa de população para 1 de julho de 2017 era de 434 742 habitantes. A Baixada Santista, com 1,7 milhão de habitantes em 2008, é parte — junto com a Grande São Paulo e a Região Metropolitana de Campinas — do Complexo Metropolitano Expandido, uma megalópole que ultrapassava, já naquele ano, os 30 milhões de habitantes (cerca 75% da população paulista) e que é a primeira aglomeração urbana do tipo no hemisfério sul.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 2010 posicionou a cidade de Santos em sexto lugar na lista dos municípios brasileiros por índice de desenvolvimento humano, e em terceiro lugar na lista dos municípios de São Paulo por índice de desenvolvimento humano. Entretanto, Santos enfrentava (dados de 2011/12), diversos problemas, incluindo alto custo de vida, constante especulação imobiliária e elevadas taxas de homicídios para cada 100 mil habitantes. Além disso, abriga a maior favela de palafitas do país, onde vivem, em dados de 2012, mais de 10 mil pessoas. Santos é uma das cidades mais antigas do país e de grande valor histórico por acompanhar o crescimento e a evolução do Brasil em seus primeiros anos de colônia até os dias atuais, surgindo como um município de valor cosmopolita, portuário, ecológico e cultural.

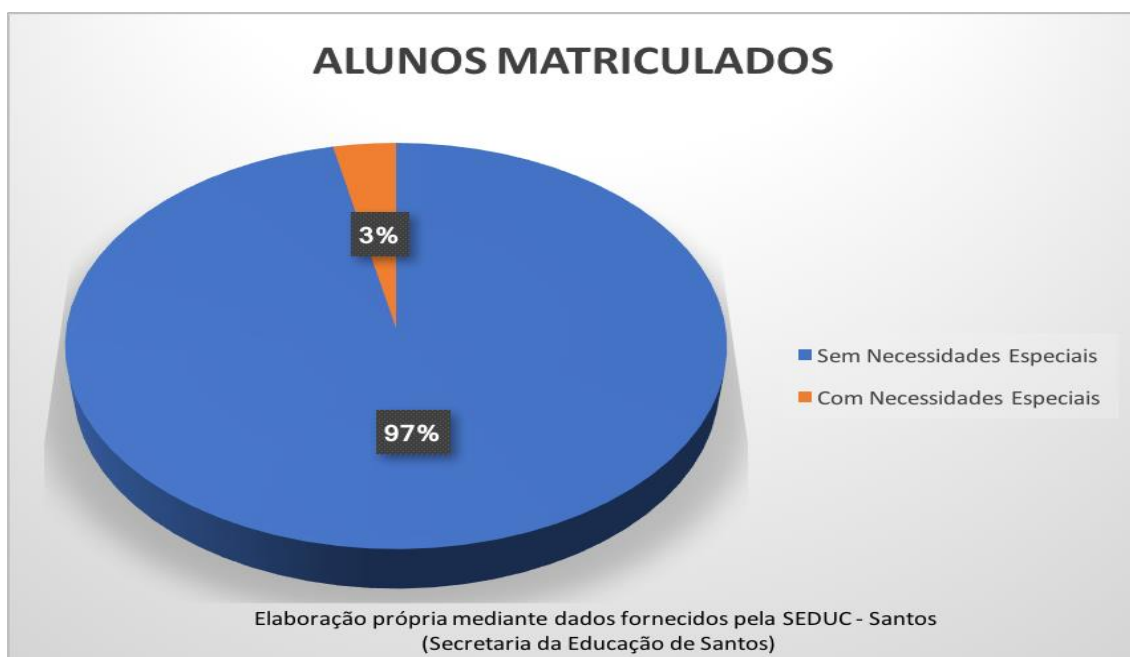
No que se refere ao meio educacional, objetivo central desse estudo, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Santos, tem como principal objetivo assegurar a qualidade do ensino nas 81 Unidades Municipais de Educação (UMEs) da rede municipal e consolidar Santos como uma Cidade Educadora, assim como cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O trabalho visa a formação de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e deveres, com olhar crítico em relação a realidade social. Entre outras atribuições, promove a participação comunitária na gestão do Sistema Municipal de Ensino e incentiva a inovação do processo educativo, por meio da valorização de novas ideias e concepções pedagógicas.

FIGURA Nº 07 – Secretaria de Educação de Santos



Fonte: http://www.atribuna.com.br/fileadmin/_processed_/csm_novaseducvcopy_261df82b31.jpg

FIGURA Nº 08 – Quantitativo de matrículas de alunos com deficiência em geral na Rede Municipal de Ensino de Santos em 2018:

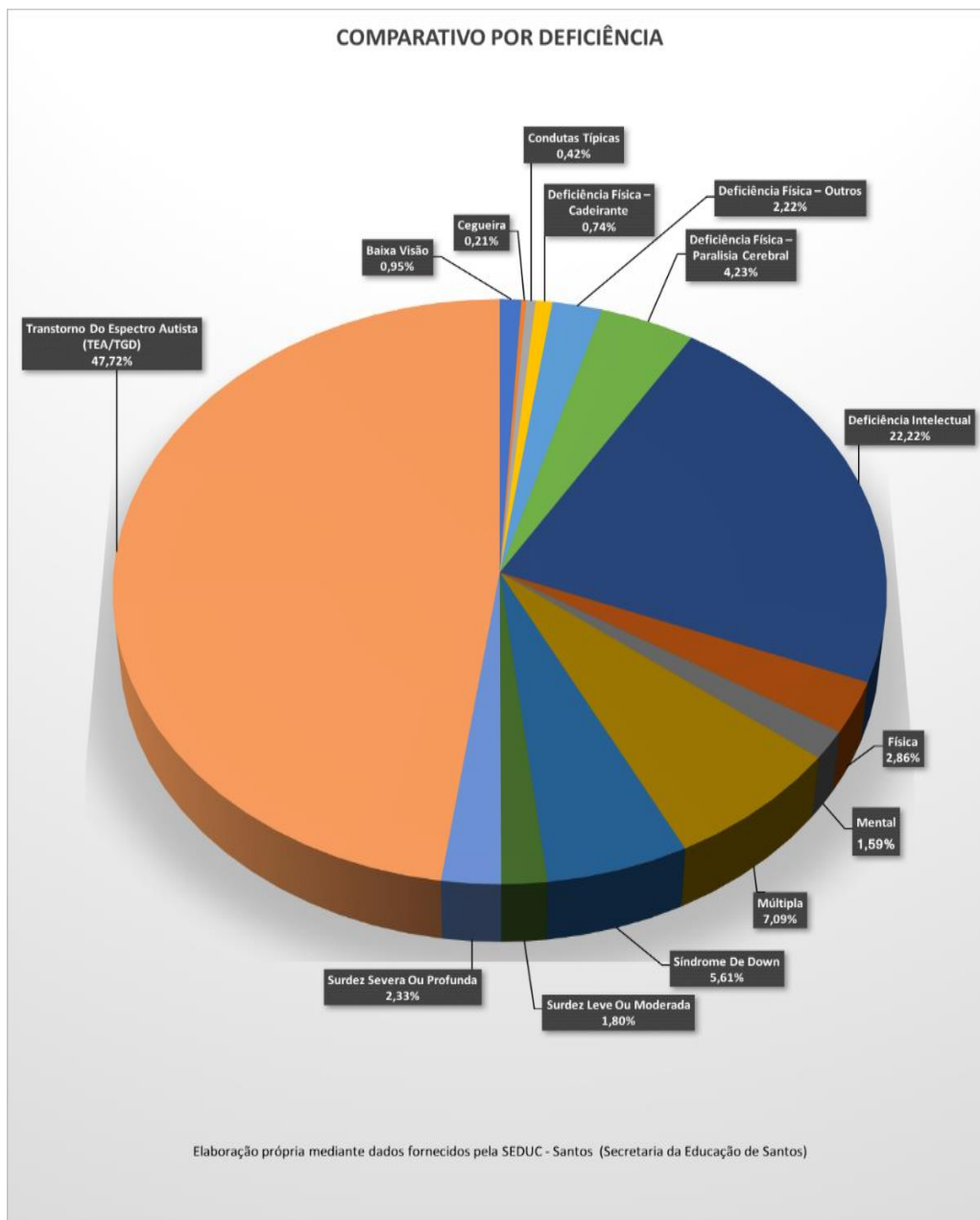


Fonte: Elaboração própria

A figura acima representa: alunos matriculados sem necessidades especiais (27.404) e com necessidades especiais (945) – totalizando 28. 349 alunos.

Podemos também a partir da abordagem do **Gráfico n° 02**, apresentar o comparativo acerca das deficiências dos alunos matrículas nas escolas do Município de Santos.

FIGURA N° 09 – Comparativo por deficiência



Fonte: Elaboração própria

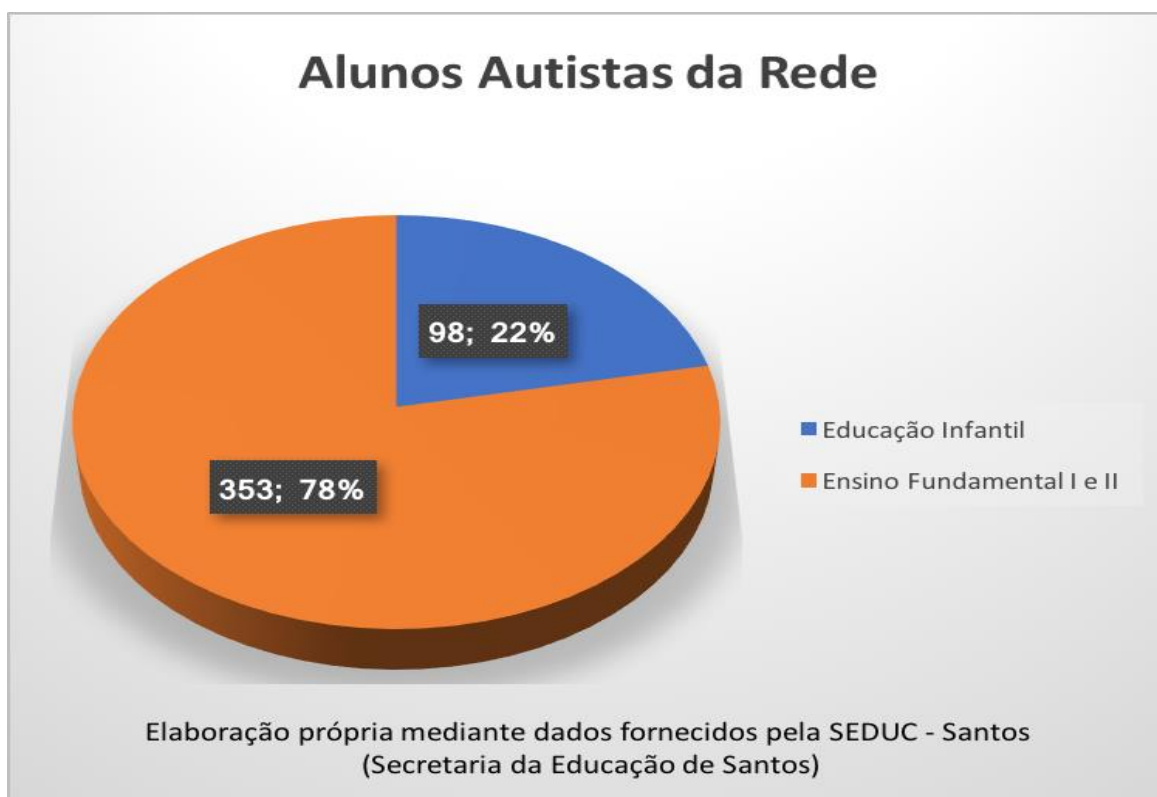
Podemos apresentar em números o Comparativo de alunos por deficiência:

09 – Baixa Visão

02 – Cegueira

- 04 – Condutas Típicas
- 07 – Deficiência Física – Cadeirante
- 21 – Deficiência Física – Outros
- 40 – Deficiência Física – Paralisia Cerebral
- 210 – Deficiência Intelectual
- 27 – Física
- 15 – Mental
- 67 – Múltipla
- 54 – Síndrome De Down
- 17 – Surdez Leve Ou Moderada
- 22- Surdez Severa Ou Profunda
- 451 – Transtorno Do Espectro Autista (TEA/TGD)

FIGURA Nº 10 - Representação dos alunos com TEA na Educação Infantil e no Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria

A figura acima apresenta a quantidade de alunos autistas na rede municipal de ensino, tendo uma quantidade de:

- Educação Infantil: 98 alunos

- **Ensino Fundamental I e II: 353 alunos**

Total: 451 alunos

Com o intuito de delimitar nosso estudo e responder satisfatoriamente os objetivos dessa temática, elegemos a UME José da Costa Barbosa, para investigação desta pesquisa, devido a nossa convivência por anos nesta comunidade escolar, enquanto Gestora dessa Unidade. A Escola está localizada na Rua Gaspar Ricardo s/n, no Bairro Marapé, na Cidade de Santos/SP Brasil.

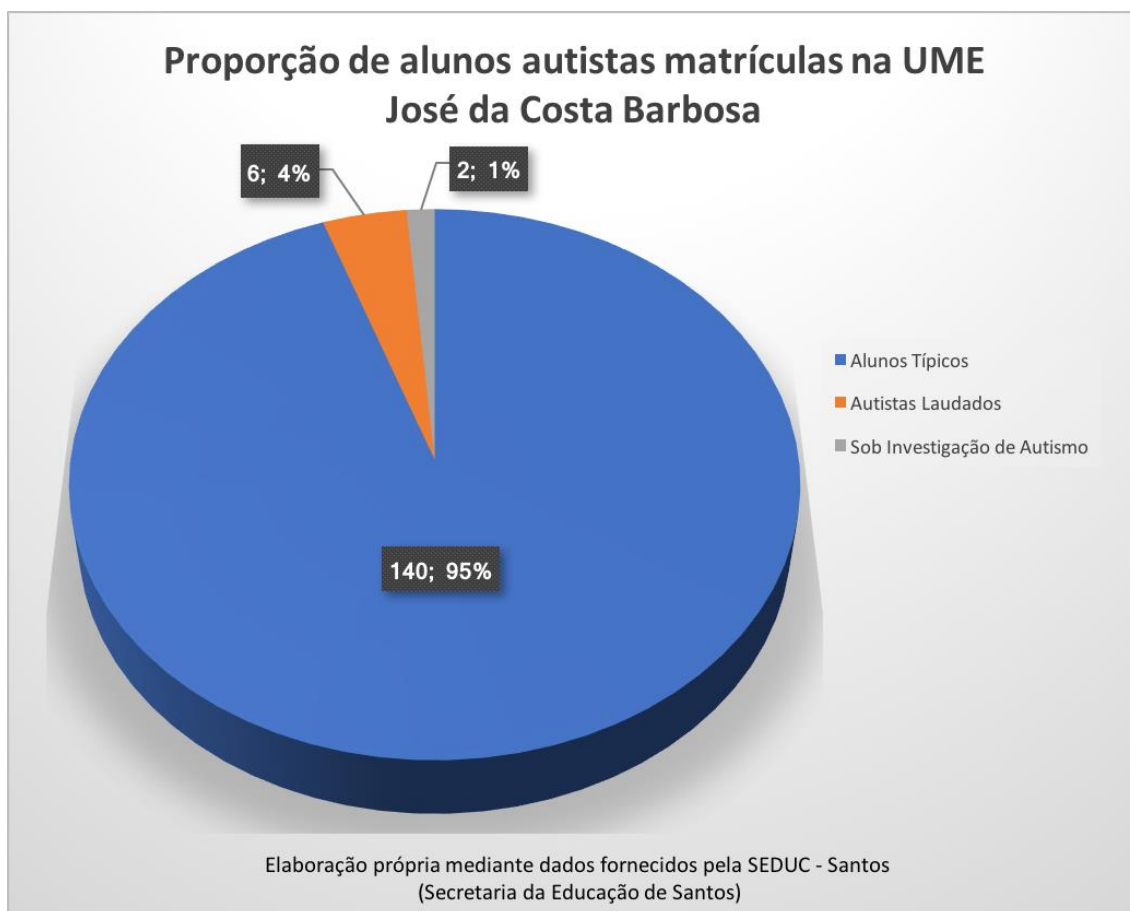
FIGURA Nº 11 – Escola UME José da Costa Barbosa



Fonte: Elaboração própria

A UME atende em período integral, 148 (cento e quarenta e oito crianças), sendo assim distribuídas: 44 alunos no Maternal II; 53 no Jardim e 51 no Pré. A escola conta com seis salas de aula para crianças de 03 a 06 anos de idade distribuídas nos cursos de Maternal II, Jardim e Pré. Entre os matriculados, atualmente a escola atende 08 alunos laudados dentro do Transtorno do Espectro Autista e 02 alunos sob investigação, cabendo ressaltar que todos são do sexo masculino.

FIGURA Nº 12 – Proporção de alunos autistas matrículas na UME José da Costa



Fonte: Elaboração própria

Para melhor entendimento sobre o quantitativo de alunos com TEA podemos apresentar que os dados correspondem a 6 alunos laudados e 2 alunos sob investigação.

Ainda apresentando o contexto que foi feita a investigação, podemos apresentar alguns dados importantes dessa instituição, pois dispõe também dispõe de: casa de bonecas, parque, pátio coberto, laboratório de informática, sala de leitura, sala de recursos multifuncionais, refeitório e um palco.

As crianças na sua maioria são participativas, comunicam-se com os adultos e colegas com facilidade, apresentam-se bem cuidadas e saudáveis. Moram com os pais e possuem irmão, temos também um número considerável de crianças que moram com avós e tios e residem próximo à escola, no Morro Jose Menino, Bairro Marapé e Bairro José Menino.

A Referida escola conta com 26 professores, sendo 14 professores de classe; 06 Integrados com horário exclusivo para atendimento do soninho; 01 professores de

Educação Física; 01 de Educação Especial; 01 de Informática Educativa; contamos ainda com 03 professores mediadores de inclusão.

Os docentes trabalham com aprendizagem significativa, integrando todos os eixos do plano de curso, buscam a participação da comunidade, avaliam e replanejam sistematicamente em grupo e individualmente.

A Equipe Gestora é formada por quatro membros constituída por: Diretora, Assistente de Direção, Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica, que atuam de forma integrada para atender os discentes, docentes e toda comunidade escolar em todos os aspectos educacionais, bem como organizando, planejando e avaliando todo o processo. A maioria possui Pós-Graduação na área de educação.

A Proposta Pedagógica está baseada na sondagem de habilidades, conhecimentos e dificuldades dos discentes, buscando sempre trabalhar com as múltiplas linguagens e desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Para tanto, tem como proposta os projetos: Projeto “Leitura”, Projeto “Horta na Educação Infantil”, Projeto “Resgate do Brincar: para aprender é só começar”, Projeto “Cores e Sabores”, Projeto “Espaços de Brincar” de forma integrada e significativa para que todos os profissionais estejam conscientes dos objetivos a serem alcançados por todas as crianças. Dessa forma a equipe gestora, através de avaliações, poderá observar os avanços e as etapas que deverão ser seguidas de acompanhamento, orientação e até modificação sempre que necessário.

Consideradas as necessidades específicas de cada aluno dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, a escola dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como objetivo contribuir com a formação do aluno.

O objetivo do AEE é complementar e/ou suplementar a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela; por meio da S.R.M. (Sala de Recursos Multifuncional), funcionando no período da manhã e da tarde, com um professor devidamente habilitados para o atendimento de alunos com deficiência e mediadores de inclusão, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns do ensino regular e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar.

A organização do AEE considera as peculiaridades de cada aluno, desta forma, alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados, por isso, para o planejamento dos atendimentos é importante não apenas saber as causas, o diagnóstico, prognóstico da suposta deficiência do aluno, mas sim observá-lo como um todo, sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. Na organização do AEE, é possível atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem

comuns a todos, bem como, orientar os pais e o grupo classe quanto à reflexão sobre o respeito às diferenças.

São estabelecidos nos planos de AEE, resultado das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, as quais não se destinam a substituir o ensino comum nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros.

O AEE não é reforço escolar, o professor acompanha a trajetória acadêmica dos alunos, no ensino regular, a fim de que possam atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social, assim a articulação entre o professor de AEE, o Mediador de Inclusão e do ensino comum é imprescindível.

A comunidade é presente e participativa, mas alguns pais ainda veem a escola apenas como caráter assistencialista. Para dirimir essa questão, a escola vem trabalhando de forma constante em Reuniões de Pais e Mestres (RPM).

Os pais pertencem a classe social de assalariados com renda familiar variando entre um a quatro salários mínimos. As atividades exercidas por eles são: vendedores, cabeleireiros, diaristas, porteiros, vigias, ajudantes gerais e profissionais autônomos.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, temos alguns com ensino superior completo, porém as maiorias possuem o ensino médio ou fundamental completo; outros possuem cursos técnicos na área da saúde, manutenção de equipamentos, informática e construção civil.

As mães são as que mais atendem aos chamados da escola, seguidas dos avós e por fim o pai, embora percebemos que a participação deste vem aumentando de forma significativa. De um modo geral, demonstram gostar do trabalho da escola, participam das festas e comemorações, prestigiam as apresentações de seus filhos e quando convocados procuram manter um bom relacionamento com os professores.

Os funcionários são num total de dezesseis, sendo nove do quadro da PMS (Prefeitura Municipal de Santos) dos estatutários; com formação de nível superior completo com graduação na área da educação ou afim, o que contribui para a melhora do trabalho da escola. Entre eles, temos sete pertencentes a Empresa Base Terceirização, exclusivos para o serviço de limpeza e conservação do prédio, as suas maiorias possuem formação escolar de fundamental completo e residem próximo à escola. Todos estão envolvidos na nossa proposta pedagógica que visa atender a comunidade escolar com

orientações, incentivos, atitudes e observações, a fim de favorecer o desenvolvimento pleno da criança.

4.5. Participantes da Pesquisa

A seleção dos participantes é uma parte relevante de uma investigação, ou seja, através da participação desses atores encontraremos as respostas para os objetivos de uma investigação. No entanto, é necessário coerência entre a temática e os participantes para que esses agentes participativos sejam capazes de participar e oferecer respostas significativas para este estudo.

Em relação a este quesito e mediante a contextualização da pesquisa, podemos afirmar que obtivemos um alcance positivo de participação, haja visto, o êxito que obtivemos na aplicação dos instrumentos aos profissionais envolvidos com os alunos autistas. Podemos, portanto, melhor demonstrar os participantes dessa investigação de acordo com a figura abaixo:

FIGURA Nº 13 - Participantes da Pesquisa

GRUPO	QUANTIDADE
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	01
PROFESSORES	19
TOTAL	20

Fonte: Elaboração própria

Os participantes da pesquisa estão ligados diretamente a instituição que foi realizada a investigação, que são professores e uma coordenadora pedagógica.

4.6. Técnicas e Instrumentos: Construção e Validação

A definição do instrumento de coleta de dados de uma pesquisa está, segundo Lakatos (2003, p. 17), “relacionado com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe”.

A escolha do instrumento desta pesquisa foi cuidadosa em seguir a afirmativa de Lakatos, mantendo o foco no objetivo promovendo um nivelamento com o método. A parte de escolha das técnicas e instrumentos é uma das partes mais importantes de uma investigação e se propõe em manter-se a mais apropriada em relação ao estudo a ser

executado, ou seja, as técnicas e instrumentos utilizados em uma pesquisa devem ser capazes de responder ao problema em questão.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 163), a “seleção instrumental metodológica está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores relacionados a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa e outros que possam surgir no campo da investigação”.

Por sua vez, no caso dessa investigação o importante é ter mãos um instrumento que realmente seja eficaz e que responda com precisão ao que queremos saber.

A elaboração ou organização dos instrumentos de investigação não é fácil, necessita de tempo, mas é uma etapa importante no planejamento da pesquisa. Em geral, as obras sobre pesquisa científica oferecem esboços práticos que servem de [...] além de dar indicações sobre o tempo e o material necessários à realização de uma pesquisa (Marconi e Lakatos, 2003, p. 164).

Nesse interim, tínhamos a intenção de recorrer a uma técnica que fosse estritamente capaz de responder a expectativa desse estudo e após exaustivo estudo, percebemos que a técnica de investigação que melhor pudesse responder aos questionamentos e aos objetivos e principalmente ao problema dessa investigação, seria a entrevista em profundidade.

Podemos acrescentar ainda que a entrevista em profundidade é uma das técnicas mais utilizadas na recolhida de dados de uma investigação social. Para Campoy (2018, p. 348):

A entrevista em profundidade é uma técnica qualitativa utilizada com maior ou menor profundidade, flexível e dinâmica, que permite recolher uma grande quantidade de informações de uma maneira mais próxima e direta entre o entrevistador e o entrevistado, em que se põe a manifestação das emoções, sentimentos e pensamentos.

Toda via, pudemos compreender com precisão o objetivo da entrevista em profundidade e nos conscientizar de sua completa eficácia quando Marconi e Lakatos (2003, p. 195) diz que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na

investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Inserido a relevância dessa técnica que se refere a entrevista em profundidade para esse estudo, é possível acrescentar que essa técnica é um elemento importante na realização de uma pesquisa qualitativa, pois através dela o investigador busca obter informes nas falas dos atores sociais, visto que, para essa pesquisa foi um meio de coleta de informações sobre a inserção dos alunos com transtornos autistas no Centro de Educação Infantil UME José da Costa Barbosa.

Seguimos sempre orientações de autores metodológicos especialistas nesse enfoque, e podemos destacar as recomendações de Marconi e Lakatos e Campoy (2018) como grandes contribuintes nessa abordagem metodológicas das técnicas de investigação.

FIGURA Nº 14: Técnicas relacionadas aos objetivos

Objetivos da investigação	Técnica	Fontes de informação
Identificar se a formação dos docentes atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.	✓ Entrevistas	✓ Coordenadores ✓ Professores
Analisar qual a formação necessária para o sucesso da práxis educativa deste professor.	✓ Entrevistas	✓ Coordenadores ✓ Professores
Conhecer a opinião dos docentes sobre a sua formação para dar resposta a este alunado.	✓ Entrevistas	✓ Coordenadores ✓ Professores

Fonte: Elaboração própria

4.7. Validação dos Instrumentos

Essa pesquisa, desde o início, segue regras estritamente importantes para a construção de um estudo confiável, assim, uma das partes mais importante de uma investigação está diretamente relacionado a validação das técnicas utilizadas nesse estudo.

Segundo Campoy (2018, p. 96):

Respeito a validez das técnicas, se entende que a validação é um processo contínuo que inclui procedimentos diferentes para comprovar se um questionário mede o que realmente diz medir. Dito de outra maneira, tem que ver qual é o tipo de conclusões ou inferências que se pode realizar a partir das pontuações obtidas em uma prova.

Para essa pesquisa, foi obedecida essa regra no momento em que o guia de entrevistas em profundidade foi enviado a 5 doutores (especialistas na temática) da UAA (Universidad Autónoma de Asunción) para que fosse analisada e conseqüentemente dentro de suas conclusões estabelecida alguma alteração necessária para que fosse adequada a coerência e clareza das respostas e assim os questionamentos fossem respondidos de forma a apresentar resultados significativos.

De acordo com o (**Anexo 01**) apresentamos o formulário de validação em que apresentamos o guia que foi enviado aos expertos para validação.

Nesse formulário, encontra-se itens que correspondem a Coerência e Clareza das perguntas e conseqüentemente o recolhimento das respostas.

4.8. Procedimento da pesquisa

Essa pesquisa apresenta como foco de estudo a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP: um desafio na formação docente. Em relação ao procedimento de pesquisa podemos afirmar e detalhar lugar e tempo que escabelemos a nossa investigação.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (Minayo, 2001, p. 25).

Para tanto, o procedimento para coleta de dados procedeu-se através levantamento teórico com bases em conceituadas obras de autores renomados na temática abordada, como também, análises de teses, artigos e revistas conceituadas bem como, utilizamos a técnica de entrevistas a coordenadora e aos professores.

A investigação foi iniciada no início de 2018, com a fundamentação teórica e todas as informações foram coletadas e organizadas de forma sistemática, levando em consideração os objetivos investigativos da pesquisa. Em março de 2018, foi elaborado o guia de entrevista, levando em consideração: A problemática, objetivo geral e os objetivos específicos.

No mês de abril os instrumentos (Entrevistas) foram submetidos a validação de conteúdo mediante a 5 (cinco) doutores especialistas na temática abordada juntamente com a doutor orientador dessa investigação.

Após validação dos instrumentos fomos a campo, aplicamos as entrevistas com a coordenadora na primeira quinzena maio. Em horário marcado com a coordenadora, nos reunimos em sua sala de trabalho e realizamos sem nenhum problema a aplicação dessa técnica. Desde já estabelecemos que não houve nenhum empecilho na concretização dessa técnica a participante selecionada respondeu a entrevista. Ressaltando que as informações foram guardadas em gravações para que não fosse perdido nenhum dado que fosse relevante para essa investigação.

Por conseguinte, as entrevistas foram aplicadas aos professores na segunda quinzena de maio. Mais uma vez, aqui ressaltamos que todos os participantes responderam as entrevistas e não houve nenhum problema na aplicação dessa técnica.

Assim, após conclusão da aplicação das técnicas partimos para análise e interpretação dos dados. Os participantes dessa investigação serão identificados por códigos: Consideramos os professores como P1 ao P19. E os coordenadores C1. Visto que, esses códigos, garantirão total anonimato aos participantes dessa investigação.

4.9. Questões Éticas

Diante de uma temática tão importante e de elevado valor social, apresentamos nesse tópico as regras éticas em que esse estudo foi desenvolvido.

Apontamos aqui que essa pesquisa foi pautada em apresentar os objetivos para os participantes do estudo de forma que eles conhecessem a temática e assim demonstrassem sua intenção em participar voluntariamente desse estudo sem nenhuma consequência

peçoal, pois seus nomes seriam mantidos no mais absoluto sigilo, bem como apresentados em forma de códigos para que de forma alguma sejam identificados.

Os objetivos foram demonstrados a todos os participantes através do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (conforme anexo nº 02). Por sua vez conforme anexo Nº 03: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO os participantes assinaram se mostrando assim interessados em participar dessa investigação.

DADOS E CONCLUSÕES

CAPÍTULO 5.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O intuito desse capítulo é apresentar os resultados dessa investigação que trata saber se os professores possuem formação necessária para atender às necessidades do ensino aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola UME José da Costa Barbosa na cidade de Santos/SP.

Segundo Gil (2008, p 156):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriores obtidos.

Nesse pressuposto optamos por uma análise em Categorias, de forma a unificar os resultados, denominados eixos comuns, e assim apresentar coerentemente dados concisos e coerentes com as perspectivas desse estudo e responder aos objetivos e ao problema que norteou a pesquisa. Para Minayo (2001) a palavra categoria se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] De um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Seguimos uma dinâmica específica para selecionar as categorias: Nos apropriamos das respostas dos participantes de modo a construir eixos que correspondiam entre si de forma que pudessem responder a cada item categorial. Criando assim as categorias de análise.

Assim apresentamos abaixo as categorias de análise:

1ª Categoria: Percepção dos professores com respeito a presença em sala de aula de alunos com TEA.

2ª Categoria: Necessidades formativas do docente para a resposta. Motivação dos professores para melhorar sua formação

3ª Categoria: Os alunos com TEA em sala de aula: Como é percebido pelos demais alunos.

4ª Categoria: As dificuldades para inclusão dos alunos com TEA em sala de aula

5.1. 1ª Categoria: Percepção dos professores com respeito a presença em sala de aula de alunos com TEA

A abordagem dessa categoria nos revela a percepção dos professores ao receber um aluno com TEA em sua sala de aula. Diante da abordagem dessa categoria aprofundamos nossos conhecimentos sobre a real situação que os professores dessa instituição reagem com a presença de alunos com autismo em sua sala de aula.

Os professores dessa instituição enfrentam algumas preocupações referentes ao acolhimento dos alunos autistas e apontam algumas de suas percepções acerca desse questionamento.

Em relação a preocupação em inseri-los na sala regular se dá principalmente pela falta de apoio especializado como apoio nesse processo de inclusão que se propõe aprendizagem significativa.

Para o P3 “a falta de estrutura, a falta de apoio especializado, a falta de conhecimento específico sobre o autismo”.

Assim mesmo é a percepção do P11 quando relata que “onde existem crianças que tem dificuldades e também as já laudados como autismo é muito difícil fazer um trabalho sem apoio especializado.

Ainda para o P12 é “a grande preocupação é a falta de professores mediadores nas escolas e ter em conta a sala lotada, além disso não ter formação adequada e não saber o que fazer”.

Esses professores relatam algumas angústias cotidianas que os deixam preocupados em receber um aluno autista em sua sala e não saber o que fazer para ajudá-los a desenvolver suas habilidades.

Para confirmar essa percepção existente entre os professores dessa escola, apontamos o P15 que comunga da mesma percepção, “falta de mediador, professor especializado para atendimento”.

“Não recebo orientações cotidianas e ativas para o atendimento de um determinado aluno com Transtorno do Espectro Autista e suas características” (P6).

Da mesma forma o P16: “uma das minhas maiores preocupações é a falta de profissionais para atender esses alunos. As salas superlotadas, a falta de espaço físico e material. O descompromisso dos pais. Não conseguir ofertar um bom trabalho a esse aluno, pois temos muitos alunos sem laudos médicos que são problema”.

Nessas últimas afirmações percebemos que a sala superlotada é tida por esse docente como um empecilho que dificulta no processo inclusivo.

Uma das preocupações apontadas pelos professores estão relacionadas ao ensino ofertado a esses alunos, a forma e a qualidade do ensino torna-se uma grande preocupação desses professores.

Vejamos a percepção de alguns professores com relação a essa abordagem:

Minha maior preocupação é “como acolher esse aluno com o pouco conhecimento que eu tenho sobre o assunto” (P5).

Para mim “oferecer uma inclusão de qualidade” (P2).

“Atender as necessidades dos alunos no ensino aprendizagem” (P17).

É possível destacar a ansiedade dos professores em oferecer um ensino de qualidade aos alunos autistas e concretizar uma inclusão efetiva.

“Oferecer educação de qualidade, atendendo às suas necessidades especiais” (P9).

Mediante abordagem desse questionamento, é perceptível a angústia dos professores em lidar com uma deficiência pelo qual eles possuem pouco conhecimento. Como bem reflexionado pelo (P4):

“Preocupação de conhecer melhor as características autistas; identificar as principais dificuldades de relacionamento; possibilitar a qualidade no atendimento” (P4).

As percepções dos professores avançam quando os mais variados sentimentos em receber um aluno autista se transformam em angústias diárias, e algumas delas são relatadas pelos docentes:

“Sinto-me apreensiva com o grau de autismo, com a adaptação da criança e com a família (envolvimento e aceitação)” (P13).

“Desanimada. Tem sido uma constante” (P1).

“Apreensiva, pois ainda não tinha conhecimento do grau de dificuldade” (P15).

Os sentimentos se dividem em termos muito variados, cada professor aponta um sentimento diferente do outro e todos traduzem em muita insegurança em receber um aluno com autismo em sua sala de aula.

Assim mesmo relata o P12:

“Tensa, pois em minha sala recebi 2 (dois) com laudo médico TEA e alguns encaminhados, porém, as famílias não deram continuidade o que torna o trabalho diário árduo e solitário”.

Dentre todas as angústias apontadas aqui nessa categoria, uma expressão revela a situação dos professores inclusivos dessa escola: “impotente. Não me sinto formada para atuar com alunos autistas” (P17).

Sinto-me “desafiada a entender mais sobre o transtorno que tem cada um. Angustiada pelas minhas limitações; estressada pela falta de apoio” (P2).

“Apreensiva, sem saber qual o caminho a seguir, qual melhor maneira proceder” (P).

Todos os professores entrevistados relatam um sentimento único que se traduz em despreparo para atender prontamente as necessidades dos alunos com TEA. Os mais variados sentimentos são reflexos da falta de apoio especializado.

Podemos destacar algumas expressões citadas pelos docentes como: medo, ansiedade, dúvidas, apreensão, temor. Essas são algumas das expressões relatadas pelos professores participantes que recebem esses alunos.

Ainda retratando essa categoria que enfatiza a percepção docente em relação ao aluno autista, apontamos uma grande frustração ou desânimo mediante os desafios em atender um aluno com TEA. Essa afirmação se dá no momento de profunda análise das falas dos respondentes.

O P8 relata que se sente muitas vezes frustrado pois quer fazer um trabalho eficiente mais não conta com apoio pedagógico nessa trajetória.

Quando questionados sobre a frustração ou desânimo em receber um aluno autista o (P7) relata que “sim, por conta do número de alunos na sala, pois cada um tem suas especialidades e precisam ser atendidos”.

Nesse momento sentimos a preocupação do P7 em oferecer as mesmas condições de ensino a esses alunos como aos demais, mas devido a quantidade de alunos presentes na sala dificulta o acompanhamento individual.

Para o P10 é “preciso muito entendimento no assunto e sabemos que sozinhos não conseguimos nada, professores unidos com especializados é necessário e fundamental”.

Os docentes revelam em suas palavras que falta de apoio especializado os deixam desanimados pois “são muitos desafios que dependem da ajuda de todos da escola. O aluno não é só do professor e sim da escola. Há falta de material adequado e de auxílio profissional. Me sinto estressada e nos meus limites” (P19).

A análise chega em um ponto de percepção relevante para essa investigação, ou seja, nós investigadores nos deparamos com situações extremas de verdadeira

importância, professores revelam que já se encontram em seu limite de estresse e que a situação não é nada fácil.

Algumas falas sustentam essa análise de forma mais concisa:

“Sinto-me muitas vezes cansada e desanimada” (P16).

“Sinto-me a beira de um ataque de nervos, apesar de amar o que faço, mas estou extremamente frustrada. Não tenho apoio da família e também não temos apoio da equipe escolar. Nos obrigam a aceitar e se adequar as condições impostas pela Seduc. Essa situação está se tornando insuportável” (P12).

Esses relatos refletem a situação dos professores no momento em que exercem o papel inclusive em determinadas situações que lhes deixa desmotivados e inseguros em atender essa criançada.

“Gostaria de ter maior segurança em minhas atitudes e poder satisfazer a todos, sem privar alguns” (P14).

“Desanimada por não ver avanços no aluno e nem interesse da família” (P13).

Para o P1: “Não há muito o que fazer em uma sala de alunos com deficiências variadas, falta de mediador, falta de estrutura física e muitas vezes falta de comprometimento da família”.

Podendo destacar nesse momento de análise que o P12, P1 e P13 questionam a falta de apoio familiar nesse processo.

Entre os professores entrevistados percebe-se que o fato de não conseguirem efetivar a inclusão desses alunos causa também um certo desconforto nesses profissionais. Um dos empasses dos participantes é justamente não conseguir aplicar técnicas que consigam desenvolver as habilidades dessas crianças que necessitam uma atenção especial.

“Não queremos que seja mais um autista na sala sem os devidos apoios, queremos desenvolver suas habilidades, queremos que os alunos autistas consigam acompanhar os demais alunos, mesmo com suas limitações” (P11).

“Reconheço minhas limitações e sei que muitas vezes não dou conta em atender todas as necessidades desses meus alunos” (P4).

O fato de não possuir acompanhamento deixa os professores desanimados ou frustrados, como também a falta de apoio familiar são alguns fatores apontados como formas de tornar difícil a concretização da inclusão.

Resumo final da 1ª Categoria: Percepção dos professores com respeito a presença em sala de aula de alunos com TEA

Ao final dessa categoria é possível estabelecer algumas situações que permitem compreender sobre a percepção dos profissionais que recebem alunos com TEA em sua sala. Por sua vez, a falta de apoio especializado foi citada várias vezes como sendo um fator de grande importância e que de fato não se encontra presente nessa instituição. Outro fator de grande importância se relaciona a participação familiar nesse processo, fator apontado como ausente nessa escola.

A análise dessa categoria nos fez compreender que os professores não se encontram satisfeitos com as práticas que estão exercendo, pois têm a plena consciência que não estão oferecendo a esses alunos o que realmente eles necessitam, uma educação de qualidade. A vontade de fazer melhor apontada pelas suas falas é realmente efetivar uma inclusão de verdade, o que de fato não está sendo executada por eles, por inúmeros motivos: falta de formação específica continuada; salas superlotadas, estrutura escolar, material adequado.

2ª Categoria: Necessidades formativas do docente para a resposta. Motivação dos professores para melhorar sua formação

As formações docentes são estratégias básicas que motivam e enriquecem as práticas pedagógicas e principalmente são capazes de motivar professores e ainda sanar suas dúvidas tornando-os profissionais mais seguros com relação ao recebimento desses alunos em sua sala comum.

Nesse sentido questionamos juntos aos professores como são orientados para receber um aluno autista em sua sala, e diante desse questionamento os professores foram unânimes ao responder que não existe orientação específica, simplesmente são comunicados que existe alunos autistas em sua sala e o mesmo possuem laudos médicos que comprovam seu transtorno.

O P5 comprova: “infelizmente não há uma orientação específica, simplesmente um comunicado sobre o transtorno que o aluno possui”.

“Geralmente não há orientações” (P9).

De acordo com o P18 “é passado para o professor o modo de ser do aluno. O que ele consegue ou não fazer, como ele se comporta em determinadas situações, como a

família lida com essa criança... e o que escola irá ajudar. Mas não recebo formações, cursos e orientações mais específicas.

Da mesma forma se expressa o P3: “não existe orientações, procuramos estudar e nos informar acerca de tudo, o que torna muito complicado”.

Para o participante P3 o fato de os professores não possuírem orientações educacionais torna o trabalho muito complicado, dificulta o processo de educação inclusiva.

Como relatado anteriormente, todos os professores se expressam na mesma situação, dessa forma, não é diferente com o P4 quando diz: “Na maioria das vezes não temos orientação. Fatores que acabam por prejudicar a efetividade da inclusão”.

Os relatos encontrados nas falas de todos os participantes revelam um conflito entre professores e a inserção dos alunos em sua sala de aula, pois a falta de orientação deixam os professores a fazerem a inclusão de qualquer jeito. O P11 confirma esse fato:

“Nesta escola não vi nenhuma orientação significativa somente a informação que não haverá uma pessoa para ajudar a atender essa necessidade dos alunos autistas, temos que fazer a inclusão do jeito que der”.

Logo após saber qual as orientações recebiam os professores e nesse sentido foi perceptível que não existem orientações educacionais, foi importante questionar qual o apoio que eles gostariam de receber para atender seus alunos. Diante da análise profunda das respostas percebemos que o apoio solicitado pelos professores gira em torno de um mesmo objetivo, melhorar a qualidade de acolhimento desses alunos.

Para o P5 necessitamos “formações e orientação dentro do ambiente em que o aluno está inserido, pois cada aluno e o ambiente escolar tem suas especificidades, não se torna concreta uma formação geral”.

Para esse docente as formações gerais fogem as especificidades de cada ambiente escolar, ou seja, necessita algo que corresponda com a realidade vivida por cada escola ou talvez o próprio professor e sua sala de aula.

O P9 segue a mesma linha de raciocínio desse docente: Precisamos de “formação em serviço; oficinas; mediador de inclusão para as classes e não para a escola”. Observamos que o P9 exige que as formações se delimitem a realidade da sala e não da escola, pois como o P5 acredita que formações gerais não atendem as necessidades individuais.

Segundo o P4: “capacitações; professores mediadores suficientes na escola para atender a todos e orientação antecipada sobre o aluno”. Nessa abordagem em

prossequimento ao questionamento em que os professores relatam que não existem orientações, nesse ponto o P4 questiona e pede que um dos apoios que necessitam é justamente orientação antecipada dos alunos com autismo.

Em outra linha de apoio também relatada pelos participantes está relacionado a grande quantidade de alunos em uma mesma sala de aula.

“Uma sala com menos alunos” (P7).

“Menor número de alunos em sala e acabar com o período integral que massacra tanto as crianças ditas “normais” como as com transtornos e síndromes” (P2).

O P16 avalia que para efetivar uma qualidade no ensino é necessário o apoio “da família, da equipe profissional, de uma sala com menos alunos. De Cursos de capacitações e condições estruturais das escolas”.

Em meio a essa discussão o P3 mais uma vez detalha a importância de uma sala com menor quantidade de alunos. “Número de alunos reduzido, pessoal especializado como mediador, capacitações e apoio pedagógico.

Detalhamos a importância para esses professores de uma sala com número reduzido de alunos, marcamos também a importância dada por esses professores ao profissional especializado nesse processo de inclusão do autista na escola.

Entre os apoios solicitados pelos professores, um bastante citado por eles se refere ao profissional mediador. O P12 relata que é preciso possuir “um mediador em todo período escolar e talvez frequente em período parcial e atendimento especializado no outro período fora da UME que são atendidos pelo AEE”.

O mediador é citado também pelo P1: “mediador (difícil na rede) envolvimento da família que muitas vezes não entende essa necessidade”.

Entre os fatores apontados nesses questionamentos tivemos em nossa análise a certeza de que as formações são apontadas como fator de grande importância nesse contexto, como também a ajuda do mediador e o próprio apoio familiar na escola.

O apoio que necessitam os professores está correlacionado aos materiais pedagógicos que auxiliem as atividades com essa clientela de alunos.

“Materiais pedagógicos, cursos e atividades práticas” (P10).

“Materiais preparados para servir de apoio sempre que necessário” (P14).

Existem outros relatos que necessitam ser apontados como algo importante que se relaciona ao apoio para esse professorado. Pois para o P6 “receber com clareza as peculiaridades e informações sobre o tratamento que o aluno realiza é importante nesse caminho”.

Para análise dessa categoria tivemos a participação do coordenador pedagógico responsável pelo acompanhamento das turmas dessa escola. E assim foi importante saber desse participante se os professores estão preparados para receber alunos autistas em sua sala. E para esse participante os professores não estão preparados como deveriam.

Vejam os que ele relata:

“Efetivamente não estão. Entendo que os professores não estão preparados como deveriam, embora tenha muita boa vontade para realizar um trabalho que seja significativo para o aluno. Porém, cada caso é um caso e deve ser muito bem analisado para o bem da criança. É importante que seja realizado um período de adaptação criterioso, pensando no bem do aluno. Nem todo aluno está apto a frequentar uma escola de ensino regular durante todo o período integral. Entendo que as mães não estão preparadas e se perdem na ânsia de defender os direitos dos seus filhos, sem perceber que o que buscam pode não ser o melhor para eles. A inclusão é um direito, o processo tem que ser criterioso e contar com a compreensão de todos” (C1).

Na opinião do Coordenador pedagógico nem todas as crianças autistas necessariamente deveriam estar inclusas nas salas de tempo integral. Acreditando não ser o melhor para o desenvolvimento dessas crianças, e denota a ânsia como fator responsável por esse processo, relatando que nem a família e nem os professores não estão preparados para auxiliar o desenvolvimento das crianças com esse transtorno.

Diante do mesmo questionamento feito aos professores, quisemos confirmar através do Coordenador qual o apoio dado ao professor para este que receba alunos autistas em sua sala de aula.

De acordo com C1: “Pouco apoio. A professora mediadora auxilia o aluno, porém não contamos com número suficiente de mediadoras. O setor pedagógico auxilia e acompanha, mas na dinâmica da sala de aula a professora enfrenta muitas dificuldades. É necessário que haja um período de adaptação realizado com maior cuidado nas observações das necessidades do aluno, pois para muitos o período integral não é o mais adequado. Muitas vezes os pais deixam os filhos na escola por um período que atenda suas necessidades pessoais, mas nem sempre é o melhor para os filhos”.

Nesse ponto confirmamos a necessidade das formações tanto para os professores da sala comum quanto das mediadoras que acompanham os alunos autistas. O coordenador cita mais uma vez a questão de que os alunos autistas não se adaptam ao tempo integral da escola, sendo essa uma necessidade dos pais e não dos próprios alunos.

Nesse ponto foi citado que os professores possuem pouco apoio pedagógico e que a quantidade de mediadoras não é suficiente para atender as necessidades desses alunos.

O coordenador apontou qual a formação necessária para os professores da Educação Infantil receber esses alunos.

Para o C1: “é importante que se tenha uma formação específica na área e também formações constantes com palestras e encontros para abordagem de temas e oficinas que auxiliem no trabalho a ser desenvolvido. Contudo a prática é fundamental para lidar com as adversidades do cotidiano”.

Nesse ponto, de acordo com o C1, realmente os professores necessitam uma formação específica que lhes sirvam como base para trabalhar as necessidades dos alunos autistas pois enriquecer a prática pedagógica do cotidiano é fundamental.

Nesse caso de real necessidade das formações para os professores, avançamos no recolhimento dos dados e questionamos com os coordenadores se são oferecidas formações para os professores. Nesse ponto pudemos confirmar mediante contraste das respostas dos professores que não são oferecidas formações específicas nessa área do conhecimento. Confirmando assim o que foi dito por todos os professores quando também questionados sobre essa abordagem.

Assim o C1 diz: Não há formações específicas para os professores das salas comuns, somente são oferecidas formações para os professores mediadores, e de acordo com relatos dos mediadores são interessantes e ajudam no processo de inclusão”.

A análise profunda nos permite interpretar que além do número de mediadoras não serem suficiente para dar apoio aos professores de sala comum, apenas esses participam de formações.

Ainda de acordo com o C1, uma forma de incentivar os professores a participarem das formações continuadas é exatamente “oferecendo formações de qualidade”.

No entanto foi necessário saber se existem projetos visando qualificações na formação dos professores da sala comum.

Mediante resposta do C1: “a secretaria de educação oferece formações apenas para os professores mediadores e para os professores do AEE uma vez por mês. Porém para os professores titulares nada é oferecido”.

Resumo final da 2ª Categoria: Necessidades formativas do docente para a resposta. Motivação dos professores para melhorar sua formação.

Nessa categoria em que tivemos dois grupos de participantes: professores e Coordenadores, nota-se a preocupação dos professores quanto a falta de formações específicas para atender com qualidade os alunos autistas. No momento em que abordamos essa categoria nos conscientizamos de que os professores não recebem orientações acerca desse aluno no momento em que este está sendo matriculado o em sua sala, apenas são informados que existe um aluno que possui esse transtorno e isso é só. No ponto de vista desses professores, seria necessário um repasse geral da situação do aluno com TEA para que as informações prévias pudessem ajudar em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, analisamos o quanto as formações são necessitadas pelos professores, como também pedem ativamente por atividades práticas, oficinas, menor quantidade alunos por sala, materiais, isso tudo em prol de uma inclusão de qualidade.

Ainda nesse mesmo ponto, o coordenador confirmou as falas dos professores e julgou como necessário uma formação específica para os professores da sala comum e não somente para os professores mediadores e os professores do AEE. Já que no momento a Seduc dispõe apenas cursos de formações e capacitação específicas para esses dois seguimentos.

3ª Categoria: Os alunos com TEA em sala de aula: Como é percebido pelos demais alunos.

Um dos critérios estabelecidos pelas formações contínuas e específicas é, contudo, dar segurança aos professores para atender as diversidades diárias que acontece quando a escola inclui um aluno com deficiência e não é diferente com a inserção dos alunos autistas. Portanto, chegando aqui nesse ponto categorial já temos conhecimento que não existem formações para dar resposta a esse alunado, apesar da boa vontade dos professores no qual destaca o coordenador, o feito em si não existe. Nesse caso quisemos saber dos professores se a afetividade é um vínculo importante com seu aluno autista para assim facilitar o desenvolvimento de suas habilidades.

Nesse objetivo quisemos saber como estabelecer vínculos com o seu aluno autista e os demais alunos. Para o P13: “o vínculo é estabelecido diariamente, conversando, procurando inseri-lo no contexto escolar e respeitando seus limites e individualidades.

Assim mesmo corresponde o P15: “Respeitando seus limites”.

Esses dois professores acreditam que as crianças autistas necessitam ter seus limites respeitados, essa é a base central para estabelecer afetividade entre todos os atuantes da sala.

Ainda no intuito de conhecermos sobre o acolhimento dessas crianças na sala regular, o P10 revela que a atenção e carinho são muito importantes no processo de socialização entre professor e alunos como também alunos e alunos.

“Dando atenção necessária que ele necessita e muito carinho, pois o mesmo tem dificuldades de se adaptar em lugares novos”.

No que diz respeito a socialização dos alunos os professores relatam que os sentimentos de carinho são indispensáveis no processo de socialização e acolhimento dos alunos com TEA. Nesse mesmo sentido o P12 relata:

“Agindo com carinho e firmeza para que aprenda a respeitar as regras e combinados, mas trazendo o aluno sempre para junto de si. O aluno autista sempre testa seus limites junto ao ambiente e ao professor à medida que se sente seguro passa a ser mais cordial e obediente”.

Diante desses relatos observamos que o P7 analisa:

“Por meio das atividades propostas, com carinho, com uma atitude mais firme (chamar a atenção). Incentivando-o, dependendo das condições fazer tudo que o grupo realiza para que se sinta parte do grupo, inclusive os combinados”.

Entre outros relatos é possível perceber dos professores que existem momentos que eles necessitam agir com firmeza para trazê-los para junto de si e dos outros alunos da sala. Visto que a firmeza das ações se torna algo baseado na afetividade.

Na mesma linha de pensamento o P18 explica que é necessário “fazer com que o aluno te “perceba” reconheça entre os demais professores. Ser carinhoso, conversar com ele, estar sempre perto, perceber e ajudar quando algo o agride ou perturbe”.

O importante nessa categoria é justamente compreender como os alunos autistas são acolhidos pelos demais alunos. Nesse intuito dois professores relatam que a afetividade é construída diariamente, através de situações que ajudem o desenvolvimento da socialização.

Vejamos:

Estabelecemos vínculo afetivo “no dia a dia, com respeito, calma e identificando a melhor maneira de interagir, como fizemos com qualquer outro aluno” (P2).

“Trabalho diário” (P3).

Nesse ponto que estabelecemos a importância do vínculo afetivo com o aluno autista, alguns professores expressam que alguns valores são importantes no fortalecimento desses vínculos como: amor, paciência, compromisso, contato visual, confiança.

A fala dos participantes P09, P19 e P4 revelam e confirma a análise citada acima.

“Muito amor, paciência e compromisso com a aprendizagem. Estabelecimento de rotina e ambiente preparado para receber o aluno autista” (P9)

“Com a rotina estabelecida em sala, contato visual e amor pelo que realizamos na escola” (P19).

“Através da confiança e do amor” (P4).

Porém apesar de todos os esforços realizados pela equipe de professores dessa instituição, para esses, estabelecer vínculos com alunos autistas muitas vezes se torna um processo muito difícil e que requer muita paciência e dedicação.

“Na maioria das vezes isso demora a ocorrer. Sabemos da necessidade dos comandos da simplificação dadas; do olhar no olho. Esses são itens trabalhados, entre outros” (P1).

“Bem difícil, não sei como fazer” (P11).

“Apesar de parecer muito difícil, criar vínculo com os alunos com TEA não é impossível” (P6).

Diante dos relatos, foi mencionado que o vínculo afetivo necessita ser desenvolvido com calma já que esses alunos não gostam muito de ser tocados. Bem assim relata o P5:

“Muito diálogo, pouco toque, pois eles não gostam e mantê-lo sempre participativo nas tarefas, como protagonista” (P5).

Sabendo das dificuldades de socialização que possuem os alunos autistas, é muito importante para nossa análise como trabalhar como os demais alunos a questão das diferenças.

Para a maioria dos participantes o melhor caminho para conscientizar os demais alunos sobre esse ponto é através de conversas, contação de histórias. Pontos positivos na abordagem das diferenças.

“Procuro conversar no início do ano letivo sobre as crianças que estarão na sala com os demais alunos, as dificuldades, as diferenças e explico que elas precisarão da ajuda e apoio de todos. É gratificante ver o acolhimento e recepção dos alunos com os colegas autistas”.

Nesse relato foi possível perceber que a partir do diálogo foi perceptível o acolhimento das crianças em geral.

Na opinião do P10 “Contando histórias, trabalhando com bonecos, mostrando a importância da conversa e da ajuda que o colega necessita”.

“Conversas, brincadeiras, histórias, músicas e outros” (P7).

A língua falada se torna elemento de grande valor na conscientização das diferenças.

Segundo o P18 “a gente trabalha com os alunos as diferenças através da linguagem, conversando bastante que nem todo mundo é igual e que as pessoas são diferentes, independente da sua deficiência”.

Como citado acima a maioria dos professores apoiam a conversa como meio de sanar as diferenças existentes no meio escolar. Da mesma forma o P2: “conversas, diálogos sobre as diferenças, pois somos diferentes em tudo, gostos, forma física, entre outros”.

Para o P11 é necessário apresentar para os alunos ditos “normais” as limitações dos alunos que possuem TEA. “Com a presença desse aluno em sala de aula tendo atendimento às suas necessidades mantendo conversas e mostrando as suas limitações, mas, salientando os valores como o respeito para com esse aluno”.

No entanto, após diagnóstico do trabalho realizado o P5 relata que “hoje eu vejo que os demais alunos já possuem um conhecimento sobre o assunto, fazemos um conhecimento sobre o assunto de forma natural no qual o aluno faz parte do grupo e é capaz de participar de tudo”.

Estabelecer vínculos e acolhimento para alunos com TEA é uma grande conquista desses profissionais, e alguns relatam valores como sendo a base para fortalecer os laços afetivos entre todos que se fazem presentes na sala de aula.

“Trabalho diariamente a questão da igualdade, respeito, tolerância e disciplina” (P1).

Entre muitos questionamentos abordados junto aos professores quisemos saber se a presença do aluno autista afeta a qualidade do atendimento aos demais alunos da sala.

A grande maioria dos professores foram enfáticos e afirmam que os alunos autistas afetam o tempo que o professor tem para se dedicar aos demais alunos, pois necessitam de atendimento individual.

Dentre os 19 professores que participaram dessa investigação 13 relatam que o aluno autista afeta, com certeza o andamento natural da turma.

De acordo com o P14: “Sim, afeta, pois, necessita uma observação individualizado de suas facilidades e dificuldades para uma melhor adaptação dos conteúdos e estratégias utilizadas. Tudo deve alcançar essa criança como os demais da sala, que também tem crianças com outros tipos de dificuldade”.

“Sim, pois o mesmo necessita de atenção onde o tempo é primordial aos demais”. (P17).

“Sim, afeta, na medida em que o aluno não é atendido nas suas necessidades; tem crises e tira a tenção dos demais amigos muitas vezes ficam assustados” (P2).

Alguns relatos dos professores deixam claro que preocupação não se revela apenas com relação a atrapalhar os alunos ditos “normais”, mas, que muitas vezes esses professores também não conseguem dar atenção que necessitam os alunos TEA. Pois relatam que esses alunos necessitam de um profissional que atenda exclusivamente esse aluno e que nenhum aluno seja prejudicado.

Já abordando a opinião dos professores que dizem que aluno autista não afeta o desenvolvimento da turma, abordamos o P4: “De forma nenhuma, pelo contrário tem sido enriquecedor para todos. É um desafio muito difícil, mas que nos faz mais humanos.

O P5 tem a mesma opinião: “não! Quando acompanhado pelo professor mediador” (P15).

Esse profissional, porém, necessita o apoio de um profissional mediador que acompanhe a rotina de sala de aula.

Resumo final da 3ª Categoria: Os alunos com TEA em sala de aula: Como é percebido pelos demais alunos.

Para que a inclusão seja de fato uma realidade nas escolas brasileiras, um dos pontos cruciais para este fim é justamente o acolhimento dos alunos com deficiência nas salas e aulas regulares, e, portanto, nesse ponto estabelecemos análises importantes no que diz respeito a esse embate.

Percebemos ao longo desse discurso que os professores acreditam que a afetividade é o caminho para conquista da socialização entre professor/alunos e alunos/alunos. Onde nesse sentido, apontam que devem respeitar as diferenças e o tempo que cada aluno possui no processo de desenvolvimento, contado sempre com o apoio do amor, paciência e carinho.

Entretanto para a maioria dos professores não é uma tarefa fácil incluir um aluno autista entre os demais, ainda mais quando se trata de um autismo em grau severo, portanto, necessitam de apoio do profissional mediador para atendimento individual para que nenhum dos alunos sejam prejudicados no processo de aprendizagem.

4ª Categoria: As dificuldades para inclusão dos alunos com TEA em sala de aula

Nessa categoria recolhemos dados que foram possíveis demonstrar quais as dificuldades dos professores de sala regular acolher um aluno com Autismo e proporcionar-lhes desenvolvimento educacional.

Nesse sentido 6 (seis) professores participantes relatam que a principal dificuldade para incluir um aluno com TEA na sala de aula se refere a falta de formações e capacitações contínuas para sanar suas inseguranças e assim ajudar esses alunos em seu desenvolvimento.

Para o P14: “o despreparo como professora e também da própria mediadora, quando isso é possível e estando por tentativa acerto e erro”.

Isso também acontece com o P9: “má formação na graduação sobre o assunto, leva os educadores a apresentarem muitas dúvidas e angústias; excesso de alunos em sala de aula torna-se uma grande dificuldade; e finalmente a falta de mediador em tempo integral com o aluno (em casos severos) seria fundamental”.

O P9 reflete sobre a necessidade de alguns pontos importantes para sanar as dificuldades que acontecem em sua sala, como a formação deficiente ainda na graduação, as salas de aulas superlotadas e também a presença de um profissional que lhe pudesse auxiliar em tempo integral.

Da mesma forma o P16 relata sua angústia quanto a falta de apoio.

Uma das principais dificuldades para esse professor é justamente: “a falta de apoio (profissionais) em consequência de você não conseguir oferecer uma qualidade de ensino sem contar como mencionei anteriormente a sala numerosa”.

As falas desses professores demonstram desmotivação por não conseguir realizar um trabalho de qualidade principalmente com alunos com TEA.

O P11 é claro quando diz: “particularmente eu não me sinto preparada para atender esse aluno, pois o meu perfil não atende as necessidades que um profissional especializado deveria ter”.

“Despreparo acadêmico e falta de prática em resolver os conflitos que surgem” (P4).

Destacamos nesse ponto a falta de preparação dos professores para aturem com alunos autistas.

“A falta de preparação de informações sobre as síndromes novas que mesmo fazendo cursos, na sala de aula e na prática a realidade é bem diferente da teoria” (P7).

Para o P18 a principal dificuldade “é conseguir colocá-lo junto ao grupo. Fazer com que ele consiga seguir uma rotina, que permaneça junto com os colegas, tentando criar um vínculo afetivo e que ele se sinta bem no ambiente escolar”.

As falas desses profissionais revelam algumas das muitas angústias pelo qual passam esses profissionais quando se destinam ao sistema inclusivo.

Para o P8 “a maior dificuldade é como adaptar as aulas para atender toda a classe e principalmente o aluno autista que tem suas limitações e dificuldades”.

A principal dificuldade par o P2 é “respeitar as individualidades do aluno sem interferir na rotina do grupo”.

Entre tantos relatos que definem as dificuldades enfrentadas pelos professores existe também “as adaptações das atividades” para os alunos autistas (P15).

Mais uma vez os professores relatam que a grande quantidade de alunos dificulta a prática pedagógica com todos os alunos da sala.

Segundo o P6: “as salas ou turmas lotadas, sem condições adequadas para o atendimento deste aluno. Geralmente são crianças que não aguentam barulho e agitação. Também, enfrento dificuldades numa integração ou vínculo com a família, com os professores do AEE e com outros profissionais da área da saúde”.

Assim como o P6 reclama a falta do apoio de profissionais especializados, reclama também a falta de apoio familiar. Bem assim acontece com o P3:

“O principal tem sido uma negação dos pais. Depois a falta de capacitação e maior conhecimento específico sobre o autismo”.

Dentre os relatos podemos aqui analisar que a falta de formação e apoio pedagógicos tem sido uma das principais dificuldades enfrentadas por esses participantes,

visto que eles acreditam que uma formação de qualidade os tornaria mais seguros em sua prática diária.

Entre outros pontos os professores relatam que se encontram sozinhos em meio as suas dúvidas e muitas vezes não sabem como agir. Até esse ponto da análise referente a essa categoria é possível descrever que os profissionais estão com sentimento de solidão em sala de aula.

Essa angústia reflete na fala do P10: “a maior dificuldade no momento é de estar sozinho na falta de mediadora para atender ele e os demais”.

Para o P1 “na maioria das vezes a falta de acompanhamento. O aluno costumeiramente fica “sozinho” e tenta realizar as tarefas dadas em sala de aula. Isso acaba desestabilizando e ocasionando comportamentos inadequados. A causa disso é a falta de concentração no conteúdo estudado por parte da maioria da sala”.

Nessa categoria tivemos a participação também do coordenador pedagógico, no qual apresentaram para nós sua percepção em relação as dificuldades enfrentadas pela equipe docente dessa instituição.

De acordo com o coordenador, a escola possui materiais didáticos para trabalhar com os alunos autistas, porém enfatiza que a formação é importante principalmente para os profissionais do AEE e mediadoras.

“A escola disponibiliza material, porém é importante a formação constante dos profissionais envolvidos e principalmente das professoras do AEE e mediadoras, para motivar o trabalho consciente das necessidades e dos objetivos com a criança inclusa” (C1).

Para o coordenador tão importante quanto os materiais didáticos ou pedagógicos é o suporte prático que é dado aos profissionais que atendem esses alunos. Como as formações tão citada no decorrer dessa análise.

Tão importante quanto esses profissionais que atuam na sala de aula, temos a figura do psicólogo que pode auxiliar os professores da sala regular. Dessa forma questionamos junto ao coordenador se existem profissionais da saúde que possam colaborar com o trabalho do professor da sala comum.

De acordo com o C1: “Existem, porém, os encaminhamentos são realizados, mas existe muita demora para que os alunos sejam atendidos e dificulta o trabalho com o aluno incluso que poderia obter muitos avanços com um atendimento produtivo. Não há comunicação entre os profissionais da saúde com os professores para troca de experiência” (C1).

Nessa análise interpretamos que existem profissionais da saúde que auxiliam os professores, porém o atendimento é muito precário, dificultando assim o desenvolvimento e os avanços desses alunos, como relatado pelo coordenador.

Diante de tantos percalços enfrentados pelos professores, as angústias, as dúvidas, quisemos saber do coordenador se alguns professores necessitam apoio psicológico. E de acordo com esse profissional “seria bom... às vezes o cotidiano exige muito de nós todos e principalmente dos profissionais da educação. Observo falta de tempo para qualidade de vida e tempo para reflexões. Muitos professores demonstram cansaço, estresse e se ausentam por motivos de saúde em grande parte psiquiátrica” (C1).

Resumo da 4ª Categoria: As dificuldades para inclusão dos alunos com TEA em sala de aula

Nessa categoria em que foi possível a análise dos professores da sala regular de ensino como também do coordenador, tivemos através da fala dos participantes a plena convicção que a falta de formações e capacitações efetivas e de qualidade são os principais obstáculos para efetivar a qualidade de ensino ofertado para todos em especial para os alunos autistas.

Nesse ponto, nos deparamos com professores desmotivados e angustiados com a solidão que enfrentam a prática da inclusão de alunos com TEA, visto que a escola possui materiais, porém não é oferecido suporte para desenvolver na prática esses materiais.

Um outro ponto também muito debatido no decorrer dessa análise se refere as salas superlotadas que dificulta o trabalho dos professores, no qual estabelecem que isso torna a educação inclusiva sem nenhuma qualidade.

Os profissionais da saúde existem, estão disponíveis, porém não vem estabelecendo uma parceria com os professores, como também não vem agindo de forma preventiva aos avanços do TEA. Bem como, as ações preventivas com o desenvolvimento da aprendizagem ficam a desejar quando o assunto é contar com a ajuda dos profissionais da saúde.

CONCLUSÕES

Após efetuarmos com profundidade toda teoria que embasa essa pesquisa e nos determos a analisar os dados que recolhemos dessa investigação somos capazes então de relatar nossas conclusões sobre a temática que tratou da *Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na escola Ume José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP: um desafio na formação docente*.

Levando em consideração esses aspectos podemos relatar de uma forma geral que essa instituição, no qual foi realizada a pesquisa, apesar da boa vontade do corpo docente e Equipe Gestora, apresenta fragilidades importantes para o acolhimento dos alunos autistas. No decorrer da aplicação das entrevistas fomos percebendo que alguns pontos necessitam de revisão para que a inclusão desses alunos seja realmente algo efetivo e de qualidade.

Assim como relatado no marco teórico, as duas esferas participantes da pesquisa, expuseram suas opiniões, crenças e angústias acerca da inclusão escolar dos alunos autista na Escola de Educação Infantil UME José da Costa Barbosa. É cabível ressaltar nesse momento que em tempo algum a opinião do coordenador contraria a dos professores, visto que o sentimento de desmotivação, incapacidade foram demonstrados pelos profissionais entrevistados.

Outro fator importante que pudemos extrair dessa investigação foi justamente conscientizarmos o quanto se torna importante para todos os profissionais de educação as formações contínuas, os cursos de extensão, entre outros, pois se tornam fatores que enriquecem as práticas pedagógicas e motivam os profissionais a melhorar sua autoestima.

Diante de tudo que pudemos recolher e interpretar, concluímos que esses professores percebem que não são capazes de atender as necessidades educativas de um aluno com autismo, por vários motivos apontados durante as entrevistas. Acreditam que poderia ser feito mais para que o recebimento desses alunos fosse melhor planejado e mais informações acerca de seu transtorno fosse melhor repassado.

Por conseguinte, apontamos de forma conclusiva nada mais que, equipe docente insegura e desmotivada mediante suas práticas, porque não somente foi colocado por esses profissionais que os alunos ditos normais seriam prejudicados com a inclusão dos alunos com TEA, mas que os próprios alunos autistas estão sendo incluídos em um

sistema que não lhes dão ainda, condições favoráveis para desenvolver suas habilidades, seja por falta de formação específica para os professores, seja por salas superlotadas ou até por falta de profissionais que lhes auxiliem no trabalho pedagógico.

Compreendemos embasados teoricamente e legalmente, que a inclusão é de fato uma ideologia plantada pelos documentos oficiais, como algo que está em pleno processo de desenvolvimento e que na prática a inclusão não funciona como está escrito no papel. Como também, na teoria dos estudiosos vimos o quão imaginários são os centros educativos que eles apresentam e na realidade não estamos vivenciando essa inclusão apresentados nos livros e documentos legais.

Para essa temática, foram apontados muitos itens que se tornam importantes para o avanço e conhecimentos sobre esse transtorno que se torna tão frequente no município de Santos e especialmente nessa instituição.

No entanto, abrimos ainda mais nossas conclusões e expomos que a prática pedagógica está na tentativa de avançar, porém, ainda em passos lentos ao que se espera de um sistema que busca teoricamente benefícios aos alunos com deficiência na escola regular. Por sua vez, enfatizamos a necessidade dos professores dessa instituição em se preparar em todos os sentidos para assim atender com qualidade esses alunos.

As conclusões definem um conceito já há muito tempo estabelecido em nossa sociedade, os alunos com deficiência atrapalham o andamento do restante da turma, conceito retrógrado muito forte e enraizado ainda nos conceitos dos profissionais dos dias de hoje tão mobilizados pelas decisões inclusivas.

Além de todos os itens conclusivos, podemos apontar ainda as dificuldades para incluir alunos autistas perpassam as formações tão debatidas nesse estudo. Várias situações apontadas pelos participantes revelam que os problemas existentes nessa instituição dificultam a inclusão que vão desde salas superlotadas até mesmo um sistema que não concede suporte suficiente para que esses profissionais exerçam seu papel com eficiência.

Assim referente ao **objetivo 01 que tratou de identificar se a formação dos docentes atende as necessidades inclusivas dos alunos com TEA**, com base na pesquisa em profundidade que efetuamos durante o tempo que nos foi delimitado, podemos confirmar que os professores da sala regular de ensino dessa instituição não possuem formações específicas e contínuas para atender esse alunado que apresenta autismo. As formações iniciais são insuficientes a esses professores para desenvolver seus trabalhos e assim permitir e proporcionar aprendizagem e inclusão de sucesso para esses alunos. E

sendo assim, as formações não atendem as necessidades inclusivas desses alunos, ocasionando desgastes físicos e emocionais para esses profissionais.

Como bem detalhado pelos participantes, não existem formações para os professores da sala regular de ensino, que estão diariamente com esses alunos. Apenas os profissionais mediadores e do AEE possuem formações específicas e ainda assim esses profissionais não se fazem constantemente presentes nas salas comuns e só enfatizando, o município não dispõe de profissionais capacitados suficientes para apoiar os professores da sala regular.

Já respondendo as constatações sobre **o objetivo 02 que foi analisar qual a formação necessária para o sucesso das práxis educativas deste professor**, concluímos algo que nos chamou atenção, pois, esses profissionais falaram muito a necessidade das formações contínuas para ajudá-los nesse processo de aprendizagem do aluno autista. Reclamam que os cursos deveriam ser direcionados a temática teórica e prática de como trabalhar com esses alunos. Nada superficial, pois relatam que no momento as informações que recebem de coordenadores são superficiais e isso não lhes permitem desenvolver um trabalho de qualidade.

As formações requisitadas seriam cursos de extensão, formações contínuas e constantes em que suprissem a necessidade prática para utilização de materiais pedagógicos, orientações mais profundas sobre as peculiaridades educativas dessas crianças. Isso se tornaria útil no desenvolvimento educacional segundo esses professores.

Para o objetivo **03 sobre conhecer a opinião dos professores da sala regular de ensino sobre a formação necessária para dar resposta a este alunado**, reforçamos nossas conclusões sobre algo que foi muito discutido na análise dos dados juntamente com professores e coordenadores, pois a formação inicial dos professores dessa instituição não é suficiente para dar resposta a este alunado, que se trata dos alunos com TEA.

No entanto, a equipe reclama que as estâncias de responsabilidade não dispõem de formações para os professores da sala regular de ensino, nem mesmo cursos curtos que possibilitariam avançar nessa proposta. Segundo esses profissionais, a falta de formações dificulta o trabalho pedagógicos porque muitas vezes esses professores não sabem como agir diante dos desafios diários.

A conclusão que temos a respeito desse embate, se revela em saber que os professores da sala regular de ensino da educação, não estão preparados para atender alunos com autismo. Tão pouco possuem a perspectiva em receber a capacitação

necessária, o que seria um fator decisivo para o sucesso da práxis pedagógica desses profissionais que possuem tão pouco conhecimento teórico e prático sobre a problemática em tela. Concluindo a fala do coordenador, esse ajuda no que pode, pois o mesmo também não possui capacitação necessária para orientar os professores.

Ao final das nossas conclusões, queremos apontar que esse estudo seguiu todas as normas necessárias para que as conclusões fossem feitas baseadas em dados confiáveis e fidedignos, além do mais as nossas conclusões foram formalizadas com ajuda de técnicas condizentes com o método do estudo, no qual nos possibilitou chegar aqui e relatar que técnicas foram suficiente para responder aos objetivos dessa investigação.

SUGESTÕES

Após tecer nossas conclusões somos capazes de sugerir alguns itens importantes para o avanço do sistema inclusivo dos alunos com TEA na Unidade Municipal de Ensino José da Costa Barbosa.

As sugestões que serão relatadas abaixo, se encontram embasadas na opinião dos participantes desse estudo, e, portanto, são sugestões que se tornam bastante relevantes para esse estudo e também para os próximos estudos que surgirão embasados por essa temática.

Assim sugerimos que a SEDUC:

- Contemple todos os professores da sala regular de ensino nas formações contínuas específicas na área;
- Disponha acompanhamento diário na escola de profissionais da saúde como: psicólogos e/ou psicopedagogos;
- Cursos práticos extensivos para desenvolvimento de materiais e recursos didáticos também aos professores da sala regular de ensino;
- Redução ainda maior da quantidade de alunos por sala, levando em consideração o nível de cada aluno autista matriculado;
- Espaços favoráveis para suprir as necessidades singulares das características do TEA para o desenvolvimento das atividades lúdicas e pedagógicas;
- Acompanhamento integral dos profissionais mediadores;
- Acompanhamento efetivo dos profissionais do AEE;
- Período em tempo integral apenas se for oferecido qualidade e condições para essa necessidade..
- Que a condição desta escola em período integral, seja somente para atender o aluno com TEA que venha realmente se beneficiar com esta proposta e não como condição impositiva á escola para atendimento ás necessidades dos pais/familiares/ sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- APA. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado (DSM-IV-TR)*. Brasil. Artmed.
- Backes, B., Zanon, R. B., e Bosa, C. A. (2013). *A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo*. CoDAS, 25(3), 268-273. UNB.
- Bereohff, A. M. P. (1993). *Autismo: uma história de conquistas*. Brasília, ano, 13.
- Bernardes, A. O. (2010). Da integração à inclusão, novo paradigma. *Revista Educação Pública*. Rio de Janeiro, ed, 9.
- Bettleheim, B. (1967). *Love is not enough: The treatment of emotionally disturbed children*.
- Bez, M. R. (2010). *Comunicação Aumentativa e Alternativa para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de Ações Mediadoras*. Porto Alegre\RS.
- Bosa, C. (2002). *Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo*. Rio Grande do Sul. Psicologia, Reflexão e Crítica.
- Bosa, C. A. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. Vol. 15, n. 1 (2002), p. 77-88.
- Brasil. (1971). *Lei 5.692/1971 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília\DF.
- Brasil. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien*. Jomtien.
- Brasil. (1990). *ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal, 8*. Brasília\DF.
- Brasil. (1994). *MEC- Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 1793/94*. Brasília\DF.
- Brasil. (1994). *Política nacional de educação especial. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial*. Brasília\DF.
- Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional: Ldb 1996*. Brasília\DF.
- Brasil. (1999). *Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853/89*. Brasília\DF.
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional da Educação*. Brasília\DF.
- Brasil. (2001). *Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC/SEESP.

- Brasil. (2008). *Lei 11.788/2008 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes*. Brasília\DF.
- Brasil. (2012). *Lei 12.764/12: A Lei Berenice Piana e o Direito à Educação dos Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil*. Brasília\DF
- Brasil. (2014). 4.024 (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília\DF.
- Carvalho, R. E. (2010). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Castro, B. M. D. (2009). *Educação Especial: Inclusão digital no isolamento hospitalar*. Rio Grande do Sul.
- Chakrabarti, S. (2009). *Early identification of Autism*. *Indian Pediatrics*. EUA.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., e Drew, A. (1997). *Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation*. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789.
- Chawarska, K., Paul, R., Klin, A., Hannigen, S., Dichtel, L., e Volkmar, F. (2007) *Parental recognition of developmental problems in toddlers with ASD*. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37, 62-73.
- Convenção, O. E. P. N. (2006). *Decreto 3.956/2001: Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Adotada em Cidade da Guatemala.
- Coonrod, E. E., e Stone, L. L. (2004). *Early concerns of parents of children with autistic and nonautistic disorders*. *Infants and Young Children*, 17(3), 258-268.
- Cunha, E. (2014). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro. WAK.
- Daley, T. (2004). *From symptom recognition to diagnosis: children with autism in urban India*. *Social Science e Medicine*, 58, 1323-1335.
- Fombonne, E. (2009). *Epidemiology of pervasive developmental disorders*. *Pediatric Research*, 65(6), 591-598.
- Fonseca, M. S. S. (2005). *A didática das ciências*. Campinas\SP. Papyrus.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Giacomo, A., e Fombonne, E. (1998). *Parental recognition of developmental abnormalities in autism*. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 131-136.
- Gikovate, C. G. (2009). *Autismo: compreendendo para melhor incluir*. Rio de Janeiro.

- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro. 7Letras.
- Gonçalves, A. A. (2011). *Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo*. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Gray, K., e Tonge, B. (2001). *Are there early features in autism in infants and preschool children?* Journal of Paediatrics and Child Health, 37, 221-226.
- Gupta, A. R. (2006). *STATE, MW Autismo: genética*. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28(supl 1), 29-38. São Paulo\SP.
- Howlin, P., Magiati, I., & Charman, T. (2009). *Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism*. American Journal of Intellectual Development Disabilities, 37, 23-41.
- Johnson, C. P. (2008). *Recognition of autism before age 2 years*. Pediatrics in Review, 29, 86-96.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. Nervous child, 2(3), 217-250.
- Klin, A. (2006). *Field trial for autistic disorder in DSM-IV*. The American journal of psychiatry. Washington: EUA.
- Libâneo, J. C. (2006). *A didática ea aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade ea contribuição de Vasili Davydov*. Rev. Bras. Educ. [online]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 mar. 2017.
- Lima P.A. (2002). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo; AVERCAMP.
- Lord, C., Storoschuk, S., Rutter, M., e Pickles, A. (1993). *Using the ADI-R to diagnose autism in preschool children*. Infant Mental Health Journal, 14(3), 234-251.
- Macedo, R. M. (2013). *A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer?*. Cadernos de Pesquisa, (91), 62-68.
- Machado, A. M. (2005). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva--direitos humanos na escola*. São Paulo\SP. Casa do Psicólogo.
- Mandell, D. S., Listerud, J., Levy, S. E., e Pinto-Martin, J. A. (2002). *Race differences in the age among medicaid-eligible children with autism*. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41, 1447-1453.
- Mandell, D. S., Wiggins, L. D., Carpenter, L. A., Daniels, J., Di Guiseppi, C., Durkin, M. S., e Kirby, R. S. (2009). *Racial/ ethnic disparities in the identification of children with autism spectrum disorders*. American Journal of Public Health, 99, 493-498.

- Mantoan, M. T. E. (2003). *Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão*. Educação, (49), 127-135.
- Mari, J. J. (2016). *Entrevista concedida ao programa Todo Seu, sobre Autismo e Síndrome de Asperger. 06 de novembro 2014*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpsFY4kOp5c>. Acesso 23/05/17.
- Marques, L. V. D. S. (2016). *O meu mundo é o teu mundo: estratégias de inclusão de alunos com autismo em escolas regulares*. Lisboa.
- Melo, S. D. (2004). *Autismo e educação: a dialética da inclusão*. Rio de Janeiro, RJ: Brasil.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre. 1ª. ed: Artmed.
- Montreal (2001). *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. Quebec, Canadá.
- Nikolov, R., Jonker, J., e Scahill, L. (2006). *Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros* *Autistic disorder: current psychopharmacological treatments and areas of interest for future developments*. *Rev Bras Psiquiatr*, 28(Supl I), S39-46.
- Oliveira, A. L. B. (2009). *A tecnologia de informação e comunicação como instrumento de apoio ao ambiente acadêmico*. Disponível em: <http://revistacustobrasil.com.br/21->. Acesso em 10 de janeiro de 2017
- Oliveira, G. G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal – Um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar*. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina de Coimbra, 29 de Nov. 2005. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/848>>. Acesso em: 30/04/17.
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Hill, M. M., Hutman, T., e Young, G. S. (2010). *A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism*. *Journal of the Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(3), 256–66.
- Pacheco, E. (2012). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. Proposta de diretrizes curriculares nacionais*. São Paulo: Moderna.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre. Ed. Artmed.
- Pickles, A., Simonoff, E., Conti-Ramsden, G., Falcaro, M., Simkin, Z., Chandler, S., e Baird, G. (2009). *Loss of language in early development of autism and specific language impairment*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(7), 843-852.

- Prado, M. E. B. B., e Freire, F. M. P. (2001). *A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez.
- Prioste, C., Raica, D., e Machado, M. L. G. (2006). *Dez questões sobre educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo. Avercamp.
- Rivière, Á. (1984). *La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía*. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 7-86.
- Rodrigues, A. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. São Paulo.
- Roldão, M. D. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Rutter, M. (2011). *Research review: child psychiatric diagnosis and classification: concepts, findings, challenges and potential*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1469-7610.2011.02367.x>. Acesso em: 15 de mar. 2017.
- Salamanca. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: MEC.
- SIEMS MER. (2010). *Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Siklos, S., e Kerns, K. (2007). *Assessing the diagnostic experiences of a small sample of parents of children with autism spectrum disorders*. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 9-22.
- Tacca, M. C. V. R. (2006). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (Org.). Campinas, SP: Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 147-150, jan./jun. 2006.
- Tardif, M., e Lessard, C. (2013). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: RJ. Vozes.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. (C. Berliner, Trans.). São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1999).
- Valente, J. A. (1999). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED, 6.
- Veiga-Neto, A. (2013). *Foucault & a educação*. São Paulo. Autêntica.
- Werner, E., Dawson, G., Munson, J., e Osterling, J. (2005). *Variation in early developmental course in autism and its relation with behavioral outcome at 3-4 years of age*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(3), 337-350.

Whitman, T. L. (2015). *O desenvolvimento do Autismo: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensório-motor e Perspectivas Biológicas*. São Paulo. M. Books do Brasil Editora LTDA.

Wiggins, L. D., Rice, C. E., e Baio, J. (2009). *Developmental regression in children with an autism spectrum disorder identified by a population-based surveillance system*. *Autism*, 13(4), 357-374.

Zanon, R. B., Backes, B., e Bosa, C. A. (2014). *Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Rio Grande do Sul.

ANEXOS

ANEXO Nº 01- FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

MESTRANDA: Elis Roselene Melo Calçada

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Ortiz

Jiménez

Prezado (a) Professor (a), Doutor (a)

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Maestría en Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA, cujo tema é: Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Cidade de Santos: um desafio na formação docente.

Esta pesquisa tem como Objetivo Geral:

- Analisar se a formação dos professores das salas regulares de ensino da Educação Infantil, atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, nas Escolas Municipais da Cidade de Santos, no ano letivo de 2018.

E como Objetivos Específicos:

1. Identificar se a formação dos docentes das classes regulares de ensino da Educação Infantil atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.
2. Analisar qual a formação necessária para o sucesso da práxis educativa deste professor.
3. Conhecer a opinião dos docentes sobre a sua formação para dar resposta a este alunado.

Para tal, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com “COERÊNCIA” E “CLAREZA” devem ser assinaladas com UMA PONTUAÇÃO ENTRE 1 E 5.

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	COERÊNCIA	CLAREZA
	1-5	1-5
1- Quais as suas maiores preocupações em atender um aluno autista em sua sala de aula?		
2- Como você se sentiu ao receber o aluno autista em sua sala de aula? Comente.		
3- Como você é orientado ao receber em sua sala de aula um aluno autista?		
4- Qual a principal dificuldade que você enfrenta em atender este aluno?		
5- Qual o apoio que você gostaria de receber para atender o seu aluno? Comente.		
6- Como você avalia a aprendizagem do seu aluno autista?		
7- Como estabelecer vínculo afetivo com o seu aluno autista?		
8- Como trabalhar nos demais alunos a questão das diferenças?		
9- A presença do aluno autista, afeta a qualidade do seu atendimento aos demais alunos da sua classe?		
10- Você já se sentiu frustrado(o) ou desanimado(o) mediante os desafios em atender seu aluno autista?		

ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	COERÊNCIA	CLAREZA
	1-5	1-5
1- Será que os professores estão preparados para receber alunos autistas?		
2- Qual o apoio dado ao professor quando este recebe um aluno autista em sua sala de aula?		
3- Qual é a formação necessária dos professores da Educação Infantil, para atender o aluno autista?		
4- É oferecido formação continuada a esses professores? Como isso acontece?		
5- Como incentivar esses professores a participarem de formações continuadas?		
6- Existem projetos visando qualificações na formação deste professor?		
7- Existem discussões a respeito dos alunos autistas nas reuniões pedagógicas? Como acontecem?		
8- A escola disponibiliza material pedagógico especializado para apoio a práxis educativa do professor?		
9- Existem profissionais da saúde que possam colaborar com o trabalho deste professor?		
10- Será que alguns professores necessitam de apoio psicológico? Por quê?		

DADOS DO AVALIADOR:

Nome completo:

Formação Dr:

Instituição de Ensino:

Assinatura do Avaliador:

ANEXO Nº 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDAD AUTONÓMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Honrosamente venho convidá-lo a participar da pesquisa de campo da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação que será apresentada a Universidad Autónoma de Asunción/PY, intitulada: “Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Cidade de Santos: Um desafio na formação docente.”

Este projeto de pesquisa justifica-se pelo fato da necessidade da reflexão sobre a formação continuada de professores das salas regulares da Educação Infantil, para o atendimento e inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista

Tendo como objetivo analisar se a formação dos professores das salas regulares de ensino da Educação Infantil atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista nas Escolas Municipais da Cidade de Santos.

O recolhimento dos dados acontecerá através da aplicação da técnica de entrevistas anteriormente validadas por Doutores para uma maior confiabilidades na pesquisa, com roteiro previamente determinado, a serem aplicados aos participantes dessa investigação, professores que lidam diretamente com alunos autistas e Coordenadores Pedagógicos das respectivas escolas pesquisadas.

Desde já podemos afirmar que não haverá riscos aos participantes, pois, o mesmo será submetido à pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde serão sanadas todas as dúvidas sobre a importância de sua participação para o estudo e lhe será garantido o sigilo e anonimato, da mesma forma que

a pesquisa não terá caráter avaliativo individual e/ou institucional.

Responsável pela pesquisa: Mestranda Elis Roselene Melo Calçada.

Esta pesquisa será realizada com recursos próprios. Não haverá despesas para os participantes, nem pagamento por sua participação.

ANEXO N° 03: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Declaro que li e/ou ouvi e compreendi as informações sobre a pesquisa. Decido participar, ficando claro para mim os objetivos, minha forma de participação, os riscos e benefícios e as garantias de confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro que não terei despesas, nem receberei pagamentos, e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Dessa forma, concordo voluntariamente participar desta pesquisa.

Professor (a) participante do estudo

Pesquisadora: Mestranda Elis Roselene Melo Calçada