



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE PEDAGOGIA**

LUANNA RAQUEL GOMES MACEDO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS**

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

LUANNA RAQUEL GOMES MACEDO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Inclusão.

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M141p Macedo, Luanna Raquel Gomes.
Possibilidades e desafios enfrentados por professores na inclusão escolar de alunos autistas [manuscrito] / Luanna Raquel Gomes Macedo. - 2019.
63 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, Departamento de Educação - CEDUC."
1. Transtorno do Espectro Autista . 2. Inclusão educacional. 3. Educação inclusiva. I. Título
21. ed. CDD 371.94

LUANNA RAQUEL GOMES MACEDO

POSSIBILIDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

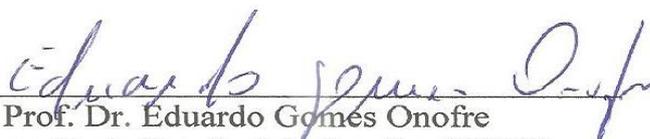
Área de concentração: Inclusão.

Aprovada em: 13/06/2019

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Esp. Kledson Albuquerque Alves
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A todos que não se cansam de lutar pela igualdade dos
direitos educacionais, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao provedor do meu sustento e minha fortaleza, Aquele que me socorre nos momentos mais difíceis de minha vida, que me carrega em seu colo quando já não consigo caminhar com meus próprios pés. Deus, o motivo de minha existência, combustível necessário para minha vida, razão pelo qual concluo o início do que vem ser minha carreira.

À dona Josefa Heliane, minha progenitora, amiga, conselheira, meu sustento e força diária para conseguir meus objetivos. Mulher guerreira que nunca mediu esforços para ajudar a seguir com meus sonhos. Muito obrigada por todo o apoio, carinho e conselhos. Essa conquista é nossa, os retornos virão em breve.

À minha Irmã, Yasmim Hamanna, que mesmo sem perceber, emana de longe boas vibrações e me ensina a vencer os obstáculos

Ao meu Pai, Osmarí José, homem de fibra que me ensina diariamente coisas da vida. Obrigada pelo carinho, apoio durante essa jornada.

À minha Avó Maria Paulina (*in memoriam*), por dedicar sua vida a educação. Obrigada por suas contribuições na vida de tantos, inclusive na minha.

À Emerson Richardson, meu noivo, obrigada inicialmente por disponibilizar seu notebook, o qual foi de extrema necessidade para dar prosseguimento a todos os trabalhos científicos decorrentes desse curso, sem ele eu não teria conseguido. Obrigada por acompanhar de perto o drama universitário e me motivar a superar os obstáculos. Você sempre foi a calma do meu vendaval. Sua presença foi, sem dúvida, indispensável para essa conquista. Obrigada por tudo, amor.

À minha família, que contribuiu diretamente para esse processo. Em especial para Josefa Maria (Deta), Maria Nita, Vitória e Jackson, cada um de vocês contribuíram de uma maneira significativa para o meu sustento fora de casa.

À minha tia Maria José e seu esposo Marconi, que se preocupam com minha educação desde a primeira etapa. Essa vitória tem uma grande parcela de contribuição de vocês. Minha gratidão por tudo.

À minha orientadora, Tatiana Cristina Vasconcelos por sua paciência, orientações e compromisso dedicados a esse trabalho. A ti meu eterno reconhecimento por contribuir em minha carreira.

Aos meus fies companheiros Yanara, Andreia, Carol, Iara, Dayanne, Rúbens, Hericles, Erick, Ana Beatriz, Letícia e Ellen. Pessoas incrivelmente especiais que dividiram comigo os

momentos difíceis, obrigada por a cada mensagem, áudio, vídeos, ligações e memes. Não tenham dúvida que esse ciclo se tornou um pouco mais leve pelas ações de vocês.

À minha amiga Cinthia Dieska, amiga e colega de profissão que compartilhou comigo seus conhecimentos científicos essenciais para essa monografia.

Aos colegas e amigas que o curso me proporcionou conhecer, obrigada por cada ensinamento, tenho certeza que cada uma de você deixou uma contribuição em uma formação.

Aos professores e profissionais da área que foram essenciais para uma formação crítica, emancipadora. A vocês a minha eterna gratidão e reconhecimento.

À Alydiane Martins, Luana Micaelhy e Valéria Araújo, que mesmo com pouco tempo de contato, tornaram-se essenciais para a minha vida. Com vocês aprendi a ser mais resiliente e a dar um passo de cada vez na certeza que Deus não nos desampara.

À minha tríade composta por Isabelle Montenegro e Nathália Rodrigues. Obrigada pela paciência, competência e esforço dado em nossa carreira acadêmica. Sem vocês esse tempo teria se tornado mais árduo e sem cor. Vocês me alegraram quando eu não via conseguia mais ver a felicidade, me sustentaram quando o cansaço batia me auxiliaram quando eu não enxergava além do posto.

À Fernanda Caroline, Aline Oliveira e Karyne Balbino por compartilharem dias, momentos e emoções durante o decorrer do curso.

Por fim, mas não menos importante, a galera do Jamoura, por estarem presentes em minha vida por mais de 04 anos. Obrigada por amenizarem o sofrimento que o ato de morar fora proporciona, tenham certeza que vocês são minha família fora de casa. Nossos momentos alegres, de estresse, os favores, as coisas emprestadas e nunca devolvidas ficaram sempre em minha memória. Agradeço em especial as meninas que dividiram esse sonho comigo, especialmente a Roberta, Letícia, Michelly e a agregada, Andrielle. Obrigada pelo apartamento compartilhado.

“Do lado de fora, olhando para dentro, você nunca poderá entendê-lo. Do lado de dentro, olhando para fora, você jamais conseguirá explicá-lo. Isso é autismo”

(Autism Topics).

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo principal analisar a formação e a prática de professores da rede pública municipal de Ensino Fundamental I no município de Picuí, no contexto do processo de inclusão educacional de crianças Autistas. O mesmo apresenta discussões relevantes acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a formação docente frente ao processo de inclusão educacional e os desafios enfrentados pelos professores no ato de incluir alunos autistas na rede regular de ensino. Para consolidar com a pesquisa foram utilizados principalmente os seguintes autores: Cunha (2017); Campbell (2009); Mantoan (2003); Freitas (2006) e documentos oficiais da República Federativa. Foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem de caráter qualiquantitativo. A fim de obter dados da pesquisa, foi realizada uma entrevista que contou com a participação de sete (07) professoras (es) que lecionavam a autistas na rede regular. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de Bardin. Diante dos dados obtidos verificamos inicialmente uma lacuna na formação docente, ocasionando assim uma má preparação para conhecer e incluir os autistas nas salas regulares, necessitando assim um olhar mais atenuado para os cursos de formação inicial e continuado para a temática em questão, como também a efetivação dos direitos dos autistas. Referente aos desafios foi elencado que desenvolver e aplicar atividades pedagógicas específicas são o fator mais mencionado pelos entrevistados. Percebeu-se também que nenhum dos autistas tem o auxílio de um cuidador, observando assim a violação de um direito, configurando-se como um desafio para o docente que não dispõe com nenhum auxílio em sala de aula. O estudo revelou que os professores encontram diversas dificuldades no ato de incluir os autistas no contexto escolar. Deste modo, enfatiza-se a necessidade da utilização de novas metodologias a fim de favorecer o processo de inclusão, visto que a maioria dos professores enfatizou a importância de atividade que contemplem as necessidades dos autistas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Desafios.

ABSTRACT

The present study has as main purpose analyse the shaping and the practice of the elementary municipal public schools' teachers in the city of Picuí, seeing the educational inclusion process for autistic children. It introduces relevant discussions about the Autism Spectrum Disorder (ASD), the shaping of teachers ahead of the educational inclusion process and the challenges faced by the teachers in the inclusion of autistic students in the mainstream education chain. To strengthen the research, the following authors were used: Cunha (2017); Campbell (2009); Mantoan (2003); Freitas (2006) and official documents of the Federative Republic. A field research was performed, with a qualitative and quantitative character approach. With the purpose of getting the research data, an interview was made with the participation of seven (07) teachers who taught to autistic children in the mainstream education chain. For the data analysis, the Bardin technique was used. In the face of the collected data, we firstly checked a gap in the formation of the teachers, resulting in a bad preparation to know and include the autistic children at the mainstream classrooms, thus requiring a closer look to the initial shaping courses and to this theme, as well the realization of the autistic rights. Relating to the challenges was decided that develop and apply specific pedagogical activities are the most mentioned issue by the interviewed people. It was also realized that none autistic has the help of a caregiver, observing a right violation, becoming a challenge to the teachers who does not have any help in the classroom. The study showed that the teachers find many difficulties in including the autistic children in the school context. Therefore, the need of using new methodologies to favour the inclusion process is emphasized, since the majority of the teachers underscored the importance of activities that fulfill the autistic children needs.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusion. Challenges.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Formação Acadêmica e Experiência profissional.....	40
Tabela 2	Conceito do TEA.....	41
Tabela 3	Características do TEA.....	43
Tabela 4	Área de maior dificuldade no desenvolvimento.....	45
Tabela 5	Conhecimento visto na formação inicial.....	47
Tabela 6	Conhecimento adquirido na formação continuada.....	49
Tabela 7	Práticas de inclusão do aluno com TEA.....	51
Tabela 8	A inclusão do aluno na sala de aula regular e no contexto escolar.....	52
Tabela 9	Vivência de desafios na inclusão do aluno com TEA.....	53
Tabela 10	Desafios encontrados para a inclusão do aluno com TEA.....	53
Tabela 11	O auxílio de um cuidador ajudaria no desenvolvimento do aluno com TEA..	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA	Transtorno do Espectro Autista
NEE	Necessidades Especiais Educativas
DSM	Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	14
2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES	16
2.1 Educação Inclusiva: um novo paradigma educacional	21
2.2 Autismo: caracterização.....	25
2.2.1 Autismo e inclusão educacional.....	29
3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A BASE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32
4. UM OLHAR ACERCA DA INCLUSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE PICUÍ- PB	38
4.1 Metodologia da pesquisa	38
4.2 Análises das entrevistas.....	40
4.3 Caracterização e comportamento autista	41
4.4 Formação docente: um subsídio para a inclusão.....	47
4.5 Práticas inclusivas e seus desafios	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA	63

1. INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade atual é cada vez mais recorrente o crescimento no número de crianças com Necessidade Especiais Educativas (NEE). Frente ao exposto, é imprescindível que a escola atenda, sem exclusão, efetivamente a diversidade existente em tal sociedade, de maneira que oportunize uma aprendizagem de qualidade a todos, promovendo assim uma inclusão no âmbito educacional.

O autismo configura-se como um transtorno no desenvolvimento que afeta a partir de um grau de comprometimento um conjunto de comportamentos agrupados na tríade de comprometimento na comunicação, na interação social e atividades restrito-repetitivas. (CUNHA, 2017)

A inclusão do aluno autista na sala de aula é uma realidade que alguns professores enfrentam em sua prática, contudo, é perceptível que muitas vezes, essa inclusão não está sendo efetivada, ou seja, não está sendo ofertadas condições necessárias de sucesso e permanência de crianças deficientes nas salas de aula regular, configurando-se assim apenas como uma integração.

Segundo dados apurados pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) em 2017, uma em cada 160 crianças tem o TEA. Os dados afirmam que nos últimos 50 anos, a prevalência de TEA parece estar aumentando globalmente e que umas das causas desse crescimento são frutos de pesquisas, estudos e campanhas de conscientização acerca da temática, que ocasiona diretamente em melhores meios de diagnóstico e tratamento (OPAS, 2017). Assim sendo, o presente estudo configura-se de extrema importância para o meio acadêmico e social considerando que essa é uma temática pouco conhecida e que necessita de mais pesquisas para corroborarem no processo investigativo no âmbito educacional já que o existe um aumento nos diagnósticos de crianças. Diante dessa realidade que emerge, faz-se necessário preparar, formar e investigar quais as necessidades que o espaço educacional requer para bem proporcionar a qualidade no processo educativo formal.

A escolha de tal temática deu-se a partir de uma dificuldade enfrentada durante a atuação e desempenho durante o Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) em que a pesquisadora em questão percebeu a dificuldade de incluir uma aluna com o Transtorno do Espectro Autista. Diante de tal fato, iniciou-se uma busca e investigação acerca da temática, considerando que o Autismo ainda é um campo recente, que necessita de mais pesquisa e estudos. A discussão da temática remete a indagações referentes ao universo autístico, a

formação docente frente à inclusão e suas práticas educacionais, como também aos desafios enfrentados pelos mesmos frente ao processo de inclusão.

Diante dessa realidade, observa-se, também, lacunas na formação docente, visto que em suas formações iniciais e continuadas não são dadas a devida importância ao estudo e vivência da temática em questão. Com isso, a presente pesquisa objetiva analisar as possibilidades e desafios no processo de inclusão escolar dos alunos autistas na sala de aula regular.

A finalidade do trabalho é e averiguar os desafios encontrados pelos professores no processo de inclusão educacional de crianças Autistas, como também descrever as fragilidades e potencialidades da formação inicial e continuada de professores frente ao processo de inclusão educacional de crianças autistas; contextualizar a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental I frente à inclusão de crianças Autistas.

O trabalho está organizado em três capítulos: o Capítulo I aborda o percurso histórico da Educação Especial no Brasil para o processo de Educação Inclusiva. Também será abordado sobre o universo autístico e a inclusão das crianças autistas. No Capítulo II tratamos da formação docente para o processo de inclusão, buscando analisar os referenciais que norteiam essa prática. No Capítulo III, analisamos os dados da pesquisa de campo coletados através de entrevistas. Posterior a esses capítulos, apresentamos as considerações finais do trabalho.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

Este capítulo aborda o conceito e os marcos legais da Educação Especial Inclusiva no Brasil, datando sua evolução em termos jurídicos e constitucionais. Além do mais, trata para reflexões iniciais, sobre o Espectro Autista e sua inclusão escolar. A discussão desse tema é necessária, pois é crescente o número de crianças diagnosticadas que necessitam de um apoio pedagógico, mas que enfrentam desigualdades e não são respeitadas em sua diversidade.

A exclusão é um fato que está presente desde as criações das primeiras civilizações e permanece presente até os dias atuais. Durante muito tempo, determinados grupos sociais eram segregados e sofriam discriminações pela sociedade apenas pelo fato de não estarem enquadrados em um determinado padrão hegemônico, dito como o ideal. Mesmo não tendo essa conotação atual, o fato de pessoas serem privadas de determinadas atividades já vem ocorrendo há muitos anos. O ato de excluir e segregar um indivíduo ou um grupo do acesso à sociedade, devido ao mesmo não estar enquadrado no padrão social estabelecido, priva-os de estabelecerem relações e exercerem seus direitos civis.

Para Sasaki (1997), as primeiras práticas do exercício da exclusão social iniciaram-se pelas condições atípicas apresentadas por alguns indivíduos, ou seja, por não condizerem com as características da maioria da população.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que - por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. Evidentemente, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os segmentos populacionais. Ainda hoje vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do Brasil assim como em praticamente todos os outros países. Mas também vemos a tradicional integração dando lugar, gradativamente, à inclusão (SASSAKI, 1997, p. 16).

Dentre os grupos que mais sofrem exclusão na sociedade contemporânea estão presentes os homossexuais, os grupos étnico-raciais, os de origem socioeconômica baixa, os que professam uma cultura e religião diferente da aceitável e as pessoas com deficiência. A esses grupos, por muitas vezes, são negados o acesso à cidadania, educação, saúde, cultura entre outros. Entretanto, quando se fala de exclusão, é necessário falar também do processo de inclusão, que, por mais demorado que seja, vem apresentando uma pequena progressão.

Desses grupos, os deficientes vêm sendo um dos que mais lutam para conquistar e efetivar o direito educacional. Estes que buscavam o seu direito de uma educação inclusiva que pudesse atender às necessidades educacionais de cada deficiência. Muitos dos direitos educacionais foram garantidos por lei. Porém, a inclusão perpassa o âmbito da legislação e envolve toda a comunidade acadêmica/escolar que pouco tem amparo para efetuar uma inclusão plena. Como isso, a inclusão de alunos deficientes no contexto educacional, é apenas mais uma das dificuldades encontradas por professores e corpo técnico escolar.

Diante disso, a inclusão vem sendo apontada como uma das maiores dificuldades que instituições, inclusive a escolar, apresentam nos tempos atuais. Tal panorama se deve ao fato que não basta apenas integrar os deficientes na escola ou em qualquer outra instituição. É necessário que a inclusão ocorra para assistir todo o suporte necessário para o indivíduo, ou seja, como meio de benefício e direito. Contudo, é perceptível que isto não acontece, seja por falta de capacitação, de recursos financeiros, políticas públicas ou inúmeros outros fatores.

A escola nem sempre foi oportunizada para todos no Brasil. Já houve tempos em que só estudava quem tinha poder aquisitivo ou quem pertencia a determinados grupos sociais. Dessa maneira, aqueles que não se encaixavam nesses grupos sociais não tinham oportunidade de estudar, fato que nos incumbe de conceituar e contextualizar a inicialização da educação do deficiente no Brasil.

A Educação Especial refere-se a uma modalidade de ensino regular, voltada para alunos com alguma deficiência, seja ela física, intelectual, visual, auditiva ou transtornos globais do desenvolvimento, sendo assim a mesma perpassa todos os níveis de educação. Essa categoria de ensino deve ser preferencialmente ofertada nas redes regulares de ensino e assistir aos alunos com professores regulares, materiais didáticos especializados, profissionais especializados, metodologias e até mesmo um currículo adaptado, com a finalidade de assegurar a permanência do aluno deficiente na escola ou instituição especializada (BRASIL, 1996).

Apesar dessa modalidade de ensino ter oportunizado o ensino aos deficientes, houve uma grande discussão sobre a sua configuração. Estudiosos e militantes da causa tiveram uma nova visão acerca da Educação Especial, vista que por muitos anos essa modalidade de ensino, “segregava” os alunos. Devido ao fato de alunos estudarem em instituições específicas para as suas necessidades, a exemplo de escola para cegos e surdos. Não existia a inclusão destes na sociedade, e sim, uma fragmentação desses grupos. Contudo, existiram também aqueles que defenderam essa modalidade de ensino, pois acreditavam que esse tipo de educação assistia melhor às necessidades dos indivíduos. Esse pensamento estava fundado na

crença de que todo o processo de ensino e aprendizagem era direcionado para superar as necessidades dos alunos, desde profissionais especializados como os recursos didáticos pedagógicos.

Para Campbell (2009), essas escolas reforçavam apenas as limitações das crianças e as reparavam com os recursos necessários. Por vezes, existiam mais atenção e cuidado na deficiência da criança do que na própria educação. Dessa maneira, a medida que essas crianças tinham acesso a uma educação apenas através de escolas especializadas, as mesmas se encontravam segregadas da sociedade, pois não existia convívio com crianças ditas normais ou com crianças com outras deficiências.

Nota-se com maior ênfase nas literaturas, um ponto que marca o início do entendimento educacional aos deficientes em nosso país. De acordo com Secretaria de Educação Especial (2008),

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2009, p. 9).

Por conseguinte, é notório que a educação do deficiente no Brasil se iniciou de maneira alheia à educação dos ditos “normais”, já que aqueles que tinham alguma deficiência recebiam a educação em um espaço distinto dos ditos normais e a educação era voltada para superar as dificuldades atribuídas a cada deficiência.

Posterior a estes atos de construção de espaços educativos feitos pelo Imperador Dom Pedro II nota-se um longo espaço de tempo de omissão a oportunização de direitos a pessoas com deficiência. De acordo com Curraladas (2011), outro fato importante para a política educativa das pessoas com deficiência no Brasil, ocorreu quando em 1948 diversos países, incluindo o Brasil, assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em que no seu Art. I, a mesma declara: “Todas as pessoas, mulheres e homens, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.”.

Assim, fica compreendido que todos, sem nenhuma restrição são iguais em dignidade e em direito, de tal forma se todos são iguais não se pode haver distinção entre a oferta e

oportunidade de coisa alguma, especialmente na educação, isto é, deve ser ofertado e oportunizado para aqueles ditos normais e deficientes as mesmas condições de educação. Contudo, apesar de tal feito para a política educacional, Curraladas (2011) afirma que mesmo com a assinatura de tal acordo, nada veio a mudar nas constituições que viesse a favorecer aos deficientes.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi no ano de 1961 com aprovação da Lei de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que foram fixadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que o atendimento educacional dos “excepcionais” passou a ser fundamentado através do Art. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961).

Após dez anos, a LDBEN de 61 necessitou de alterações e renovação. Com isso a nova Lei de Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências. Nessa nova LDBEN, a educação dos alunos deficientes está afirmada em seu Art. 9º que diz:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

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 (BRASIL, 2008, p.).

A educação dos deficientes nesta época era ofertada em locais especializados a sua condição e tinha um cunho compensatório e assistencial. Atualmente, a Educação Especial está garantida no Brasil pela nossa Constituição Federal de 1988 que rege o país. A mesma assegura em seu art. 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado; em seu art. 206, inciso I, afirma que esse ensino deve ser pautado na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; no Art. 208, inciso III, assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, para efetivar a constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, dedica o capítulo V para a Educação Especial, assegurando a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular.

Nesse mesmo capítulo da lei, para além da inclusão dessas pessoas, é assegurado e garantido recursos e materiais específicos, profissionais especializados para quando necessário auxiliar o aluno deficiente na sala de aula, como também direito igualitário aos benefícios de programas. Muitas vezes, esta inclusão não é efetivada, como a contratação de um cuidador para auxiliar e acompanhar a criança durante o horário escolar em suas diversas atividades.

Outras formas de leis que asseguram a educação dos deficientes no Brasil estão dispostas na Lei Nº 7.853/89, na Lei Nº 8.069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEB) (2001).

A lei Nº 7.853/89 dispõe e estabelece normas e condutas de apoio das pessoas deficientes. Essa lei assegura o direito do exercício pleno da cidadania, da liberdade e dignidade dos deficientes através das diversas áreas sociais como: a educação, saúde, a formação profissional, os recursos humanos, a edificações e estruturas arquitetônicas.

No que se refere à área de educação, a lei Nº 7.853/89 assegura em seu Art. 2º, parágrafo único e inciso primeiro que:

I - na área da educação:

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

O ECA afirma que todas as crianças e adolescentes, sem nenhum tipo de discriminação, possuem direito à educação. Em seu art. 54, os portadores de deficiência devem receber um atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

2.1 Educação Inclusiva: um novo paradigma educacional

A diversidade, como condição humana, está intrínseca em toda sociedade e, abordar essa temática, implica diretamente tratar sobre identidade e diferença. O tema identidade tem sido, constantemente, alvo de inúmeras indagações e questionamentos dentro de várias esferas da sociedade. De acordo com Moreira e Câmara (2008), esta temática vem se tornando relevante para três campos teóricos: o social, o educacional e o político. Cada campo teórico busca analisar e compreender as identidades referentes a seu campo de estudo.

A teoria social busca compreender como nos transformamos e chegamos a tal identidade. Em questões políticas deve-se pontuar sobre a relação de poder e de discriminação que existem entre identidades hegemônicas sobre identidades marginalizadas. No âmbito educacional, busca-se desenvolver no alunado a consciência de existências de todas identidades, auxiliando na busca/desenvolvimento pela identidade pessoal (MOREIRA; CÂMARA, 2008).

Segundo Moreira e Câmara (2008, p. 43) é “importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos.”. Sendo assim, ao afirmamos quem somos, estamos implicitamente afirmando o que não somos. Contudo, ainda que em nossa sociedade os grupos sejam classificados pelas suas semelhanças que os unem, é importante ressaltar que, dentro desses grupos, existem também características que os distinguem, configurando assim, a subjetividade do sujeito. Moreira e Câmara (2008, p. 45), ao falarem das diferenças presentes nos interiores dos grupos diz que: “Há uma gama de aspectos identitários que as distinguem, assim como há pontos que as unem e que permitem estabelecer elos e partilhar valores e propósitos comuns”.

Frente a isso, a escola, é um espaço de formação de alunos por excelência, mesmo que involuntariamente. Isto é, o modo como o professor expressa/impõe sua opinião acerca de determinado tema, pode desestabilizar convicções que formam parte da identidade de um aluno. Sendo assim, a escola é encarregada de desenvolver um papel crucial na formação de seus alunos. Para isto, a escola necessita desenvolver ações para orientar o desenvolvimento desta questão.

Diante desse papel da escola é importante enfatizar a incumbência da escola que se torna cada vez mais dificultosa, pois cada prática pode influenciar na formação de uma identidade, seja de modo positivo, para que o indivíduo se reconheça, ou negativo, para marginalizar outras que não a sua identidade.

Isso posto, observa-se a relação que a Educação Especial tinha, pois, apesar da mesma garantir o direito a educação das pessoas deficientes, sabe-se que essa categoria muito deixou a desejar pois não incluía os deficientes na sociedade, apenas os agrupava em espaços próprios, o que acabava por marginalizar a condição de sua identidade. Com isso, para aperfeiçoar a educação dessas pessoas, surgiu no século XX um movimento pela luta da Educação Inclusiva. De acordo com a Sánchez (2005),

Desde meados dos anos 80 e princípio dos 90, inicia-se no contexto internacional um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutam contra a idéia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais (SANCHÉZ, 2005, p. 8).

Segundo Sánchez (2005), o principal movimento que veio a acarretar o surgimento da inclusão no meio educacional foi o momento norte americano “*Regular Education Initiative*” – REI, que buscava a inclusão de crianças deficientes em escolas comuns.

Esse movimento deu início a luta pela Educação Inclusiva e buscava a inclusão dos alunos com alguma deficiência na escola comum. Buscava romper com qualquer tipo de exclusão e segregação de uma sala de aula. Segundo Mantoan (2001 *apud* CAMPBELL, 2009, p. 136):

O princípio democrático da educação inclusiva para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência, pois não apenas as pessoas deficientes são excluídas, mas também os pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar (CAMPBELL, 2009, p. 136).

Dessa forma, percebe-se que a Educação Inclusiva se configura como inserção do aluno na sala de aula regular. Esse novo tipo de educação propõe que as salas de aulas regulares incluam os sujeitos que não foram oportunizados a educação ou que recebiam sua educação

em locais específicos para sua necessidade especial. Com essa mudança, a educação deixaria de ser excludente e passaria a estar unificada.

A Educação Inclusiva, além de incluir o educando no meio educacional comum, onde todos gozam dos mesmos direitos, faz também o uso dos materiais e metodologias necessárias ao desenvolvimento íntegro do mesmo, estes que já eram propostos pela Educação Especial.

Esse novo paradigma educacional, baseado na diversidade, faz uma crítica a distinções antes tidas as pessoas fora do padrão dito com aceitável. Dessa maneira, esse novo padrão busca não só integrar, mas incluir sem distinção na escola comum. Visto que a diversidade é algo intrínseco de uma sociedade, a escola, como espaço formal de formação social, não pode ficar à mercê dessa diversidade, sendo assim a mesma deve incluir e dá as mesmas condições ao público diverso.

O fato é que todos possuem uma subjetividade própria como também limitações, necessidades e dificuldades pessoais e é dever da escola lidar, compreender e atender as necessidades educativas de todos, especialmente daqueles que necessitam de um atendimento educacional especializado, exigindo assim um atendimento didático pedagógico específico. Dessa forma, surgem inúmeros questionamentos e discussões acerca do verdadeiro significado de inclusão educacional no contexto atual, dado que esse fator abarca diversas condições, não apenas a imersão do aluno na sala de aula regular.

De acordo com Mantoan (2003) existe uma grande diferença entre a integração e inclusão de um aluno no contexto educacional, para a mesma

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes [...] (MANTOAN, 2003, p. 15).

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 16).

Para Sasaki (1997) a integração social acontece em três formas, sendo elas

-Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade (escola comum, empresa comum, clube comum etc.)

-Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.

- Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa (SASSAKI, 1997, p. 34-35).

Perante o exposto, percebe-se a distinção entre o ato de integrar com o de incluir. O primeiro se refere a acomodar o indivíduo que antes não fazia parte daquele espaço social, com isso, a escola ao integrar esse indivíduo não se atenta a oferecer as condições necessárias de permanência e sucesso escolar, deixando-o a mercê de uma aprendizagem adequada. Já a inclusão busca incluir de maneira plena o aluno no contexto escolar, considerando e assistindo a todas suas necessidades educativas, com isso, não é o aluno que se adequa as condições da escola, mas sim a escola que se adequa as necessidades de aprendizagem de todos. Assim sendo, a escola deixa de ser um espaço excludente e passa a ser um espaço que atender a todas as necessidades educativas, sem excluir e segregar ninguém.

Contudo, a eliminação dos obstáculos e barreiras no âmbito educacional que impendem o desenvolvimento integral não é uma tarefa fácil. Para Sasaki (2009), existem medidas primordiais que devem ser adequados as necessidades dos alunos, essas adequadas em seis dimensões da acessibilidade, sendo elas:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, 2 estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009).

Dentre as seis dimensões citadas por Sasaki (2009), a barreira atitudinal vem se tornando uma das mais difíceis de combater. A mesma apresenta-se através de atitudes de preconceitos, racismo, rejeição, negação, discriminação entre outros. Devido essa barreira estar relacionada frente a atitudes de terceiros a mesma torna-se mais difícil de ser superada,

pois para isto é necessário um trabalho de conscientização, que não demanda apenas do sujeito conscientizador, mas sim da aceitação e compreensão do indivíduo que necessita mudar suas atitudes.

Outra condição que favorece a inclusão educacional, diz respeito a equidade. Segundo Carvalho (2009), *apud* Governo do Estado da Paraíba (p. 304) “A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”.

Partindo desse pressuposto, que se deve educar com equidade, fica claro a distinção entre igualdade e equidade, vista que a primeira significa oportunizar as mesmas condições a todos, sem distinção, sem considerar as dificuldades particulares. Enquanto a segunda, equidade, consiste em proporcionar as condições de acordo com as necessidades individuais, sendo assim, o indivíduo se equivale ao outro para torna-se iguais.

O conceito de desigualdade intra-escolar refere-se ao processo de produção de desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam a mesma unidade escolar, muitas vezes via mecanismos sutis, outras vezes por meio de mecanismos explícitos. [...] Fatores promotores de equidade intra-escolar são aqueles que propiciam a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares (FRANCO et. al., 2007, p. 280).

Frente a isso, a educação deve ser pautada na promoção de fatores que promovam uma equidade intraescolar. A promoção de tais fatores favorecerá aos alunos a ter um aumento em seu desempenho escolar através das condições necessárias para a sua aprendizagem, sem deixar de ofertar boas condições de aprendizagem para o restante da turma.

2.2 Autismo: caracterização

Os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) datam o início da década de 10. A expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez no ano de 1911, pelo psiquiatra Eugen Bleuler. Na ocasião o médico psiquiatra fez uso da palavra para referir-se a perda de contato com a realidade, porém os sintomas a que ele se referia com autismo, tinham certa semelhança com os referentes a esquizofrenia.

Apenas no ano de 1943, que os estudos e pesquisa sobre o autismo veio a avançar, devido ao psiquiatra Leo Kanner, que publicou o artigo “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” que traduzindo para o português significa “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. De acordo com Angel Rivière (1995), este artigo trazia um estudo com onze crianças que aparentavam características incomuns relacionadas a distúrbios do

desenvolvimento como: incapacidade de desenvolver interações com outros; atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem; dificuldades na comunicação; rejeição a mudanças no ambiente físico e uma série de atividades estereotipadas.

Com o passar das décadas, foram sendo reformulados os conceitos e possíveis causas do autismo. De acordo com Filho (2010) até meados da década de 60, o autismo era considerado decorrente de um transtorno emocional, este que teria suas causas devido as mães não proporcionarem o afeto/carinho necessário para a criança, causando assim esse transtorno. Segundo Cunha (2017), pode-se também apontar o autismo a causas biológicas, sejam de origem hereditária ou não, como também a fatores metabólicos causados por alterações bioquímicas. Contemporaneamente, por ser considerado como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), torna-se difícil diagnosticar a causa exata de sua origem.

De acordo com estudos realizados por Campbell (2009), os fatores que originam o autismo podem se dá através de causas genéticas associadas a causas ambientais, como a mesma afirma:

Acredita-se que esteja ligada a causas genéticas associadas a causa ambientais, dentre as quais, a contaminação por mercúrio tem sido apontada, assim como problemas na gestação. Embora a causa principal esteja relacionada a alterações biológicas e não se tenha conseguido provar qualquer causa psicológica na etiologia do autismo, não significa que o meio ambiente seja inócuo (CAMPBELL, 2009, p. 119)

Em continuidade, a autora afirma que: “O que se tem por certo é que algumas conexões neurais do cérebro de um autista apresentam falhas. Exames de imagens mostraram que essas conexões inadequadas comprometem a comunicação entre diversas áreas cerebrais.” (CAMPBELL, 2009, p. 119). Já Cunha (2017), diz que:

Durante anos, equivocadamente enfatizou-se o papel da função materna e paterna no aparecimento do autismo. Atualmente, sabe-se que o autismo não advém dessa relação. Credita-se o comprometimento autista a alterações biológicas, hereditárias ou não. A respeito das causas do autismo, ainda que não sejam satisfatoriamente conhecidas, alguns estudiosos acreditam que os fatores metabólicos decorrentes de alterações bioquímicas são, de certa forma, submetidos ao efeito do ambiente e modificados por ele. (CUNHA, 2017, p.25)

Sendo assim, percebe-se que ainda não existe uma ou mais causas específicas para o autismo. O que existem atualmente são hipóteses e ideias que merecem ser mais estudadas para que de fato sejam comprovadas.

Apesar de ainda não existir uma comprovação no que diz respeito a causa do autismo, a ciência vem avançando com estudos e pesquisas para conhecer e caracterizar melhor a área. Com isto, o conceito referente ao autismo se reformou. Atualmente, considera-se o Autismo como um transtorno que atinge diretamente no desenvolvimento pessoal do indivíduo se apresentando em três grandes áreas, sendo elas: a interação social, comunicação e comportamental, podendo apresentar uma maior ênfase de dano no desenvolvimento em apenas uma das grandes áreas. Logo, a partir dessas áreas afetadas que o indivíduo vai apresentar um conjunto de características.

Com base no Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DMS-V / 2014), existem alguns critérios para o diagnóstico do TEA, sendo eles:

CRITÉRIO A	CRITÉRIO B	CRITÉRIO C	CRITÉRIO D
Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia.	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia.	Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

Quadro 01 - Critério de Diagnóstico do Autismo de acordo com DSM-V sintetizada pela autora

Ainda com base no DMS - V (2014), o transtorno pode se manifestar entre os 12-24 primeiros meses de vida da criança, contudo, o indivíduo pode não apresentar as características nesse intervalo, e sim, no decorrer da vida. Dentre algumas características, são elas:

...atrasos na fala [...] déficits motores [...] pode ocorrer autolesão[...] comportamento motor semelhante à catatonia [...] atrasos no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns [...] padrões estranhos de brincadeiras e padrões incomuns de comunicação, [...] comportamentos estranhos e repetitivos e ausência de brincadeiras típicas tornam-se mais evidentes (2014, p. 55-56).

Segundo Cunha (2017) existem alguns sintomas que os autistas apresentam e que se percebidos rapidamente, podem auxiliar no tratamento, sendo eles:

Retrair-se e isolar-se das outras pessoas; Não manter contato visual; Resistir ao contato físico; Resistência ao aprendizado; Não demonstrar medo diante

de perigos reais; Não atender quando chama; Birras; Não aceitar mudanças de rotinas; Usar as pessoas para pegar os objetos; Hiperatividade física; Agitação desordenada; Calma excessiva; Apego e manuseio inadequado de objetos; Movimentos circulares no corpo; Sensibilidade a barulhos; Estereotípias; Ecolalias; Não manifestar interesses por brincadeiras; Compulsão (CUNHA, 201, p. 28).

Algumas dessas características citadas acima podem aparecer desde a infância, enquanto outras apenas quando o indivíduo for atingindo uma idade maior. Entretanto, com tratamentos específicos, pode-se minimizar os danos no desenvolvimento e melhorar a qualidade de vida do autista.

O diagnóstico é feito por um especialista em Neurologia, que durante as sessões aplicam testes de análise. A partir da análise dos critérios dos testes e características apresentadas, o especialista traça um perfil delimitando qual o nível de gravidade para o TEA, podendo ser classificado no: Nível 01 - Exigindo apoio; Nível 02 - Exigindo apoio substancial; Nível 03 - Exigindo apoio muito substancial (DMS- V). Será a partir do nível de gravidade que o indivíduo se encontra, ou seja, o nível de necessidade/dependência que o indivíduo necessita que, deve-se aplicar as intervenções adequadas.

Contudo, vale salientar a necessidade de um diagnóstico para além de uma normatização, classificação e engessamento da patologia autismo. É preciso pautar um diagnóstico que permita analisar a “singularidade dos sintomas no interior das patologias” para que os autistas possam ser ouvidos e analisados a partir das suas subjetividades, da sua alteridade (GAMA; FERNANDES, 2019).

é preciso considerar que os autistas, com seus autismos, inventam suas singulares maneiras de estar no mundo, ainda que estas invenções incluam a manipulação constante e diária de objetos escolhidos por eles ou outras estranhezas (GAMA; FERNANDES, 2019, p.159).

Frente a tal consideração percebe-se a necessidade de buscar fazer um diagnóstico para além do que está posto, buscando e analisando o interior de cada indivíduo, permitindo-se apreender com aquele a história pessoal daquele indivíduo para então pautar e propor um tratamento que não exclua essa singularidade.

O tratamento requer uma intervenção multidisciplinar, sendo considerados profissionais adequados como o: neurologista, terapeuta ocupacional, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos etc.. Os métodos de tratamento variam de acordo com o grau de necessidade (seja na comunicação, comportamento e interação social). Segundo Cunha (2017), por

existirem diversos fatores que interferem no autismo, ainda não existe um consentimento de um tratamento adequado, contudo esses métodos têm se mostrado eficazes no desenvolvimento de algumas áreas. Alguns mais conhecidos são: *Applied Behavior Analysis* (ABA); *Picture Exchange Communication System* (PECS); *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children* (TEACH).

O método ABA, que em sua tradução significa “Análise aplicada ao comportamento” é oriundo do behaviorismo e tem como finalidade compreender o comportamento do autista. Para Cunha (2017, p. 74) “O método ABA visa ensinar ao autista habilidades que ele ainda não possui por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. ”

O método PECS, Sistema de Comunicação Mediante a Troca de Figuras, esse é um do mais simples meio de intervenção, pois ele busca através de figuras estimular a comunicação do autista. “Este sistema, por usar apenas cartões, não demanda materiais muito caros e pode ser aplicado em qualquer lugar na organização da linguagem não verbal com crianças ou adolescentes que não falam” (CUNHA, 2017, p. 75).

Outro meio de desenvolver a comunicação é com o tratamento TEACCH, Tratamento e Educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação. O mesmo objetiva organizar o ambiente através de rotinas organizadas para o autista melhor se adaptar e compreender.

O método utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele objetiva desenvolver a independência do autista de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser, em grande parte do seu tempo, independente para fazer coisas relacionadas a vida cotidiana (CUNHA, 2017, p. 73).

Estes são alguns métodos de tratamento do autismo, contudo, como já mencionado anteriormente recomenda-se um tratamento com intervenção multidisciplinar, com profissionais adequados e especializados. É importante também que o tratamento não seja interrompido sem orientações médicas, pois a interrupção pode configura-se como um momento traumático para a criança (MELLO, 2007).

2.2.1 Autismo e inclusão educacional

A prática docente frente ao processo de inclusão configura-se como imprescindível, pois, em muitos casos, é no ambiente escolar que são levantadas as primeiras suspeitas acerca

das dificuldades de aprendizagens, distúrbios, transtornos etc. No tocante ao autismo, as práticas educativas para inclusão devem ser permeadas por atividades que estimulem o aluno para a aprendizagem, de forma a desenvolver suas potencialidades e superar suas dificuldades.

Contudo, antes de tal atuação, o professor deve ter conhecimentos acerca do processo de aprendizagem do autista. Frente a tal afirmação, Cunha (2007, p. 33) diz “O professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno”. Essa afirmação evidencia a necessidade do professor ter conhecimento e disponibilizar-se a observar o seu aluno para assim melhor conhecer e entender suas necessidades, seus apreços e desconfortos.

Tendo consideração que o autista apresenta dificuldades em três áreas (comunicação, socialização e comportamental) é importante pautar o processo de ensino-aprendizagem nessas áreas, para que o mesmo tenha progressões e desenvolva-se de maneira integral.

Para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim aquisição de habilidades sociais e autonomia. A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado (CUNHA, 2017, p. 34).

A partir da citação mencionada, é notável que o autor enfatiza a importância do desenvolvimento da capacidade acadêmica para o desenvolvimento integral do autista, contudo é importante também o progresso e aquisição de habilidades sociais que lhes promovam autonomia para o pleno exercício de uma vida cotidiana, ou seja, práticas que estimulem a comunicação e socialização do autista.

Cunha (2017) afirma que a criança autista, normalmente não dispõe de muita atenção para desenvolver as atividades propostas, por isso é necessário um trabalho voltado para o desenvolvimento de sua atenção, e por isso o professor deve perceber em seu cotidiano quais os objetos que lhes chamam mais atenção, seus gostos e interesses para assim usá-los em favor de suas atividades pedagógicas.

O autor também enfatiza a necessidade de desenvolver as atividades não podem ter fins apenas pedagógicos, mas que precisam apresentarem também um caráter terapêutico, afetivo e social.

Terapêutico: superar comportamentos inadequados provenientes do comprometimento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência.

Afetivo: criar vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo, em atividades lúdicas e educativas.

Social: propiciar ao autista experiências em grupo, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio diário com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação.

Pedagógico: estabelecer atividades que observem a sua história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar (CUNHA, 2017, p. 54).

Além de serem desenvolvidas nessas áreas, o trabalho educativo com autistas também deve observar uma série de aspectos, para assim proporcionar uma educação de qualidade que estime não só a capacidade cognitiva, mas sim, todas as áreas do desenvolvimento. Os aspectos a serem observados são: capacidade sensorial, capacidade espacial, capacidade de simbolizar, subjetividade, linguagem, cognição, hiperatividade, estereotípias, psicomotricidade, socialização e afeto (CUNHA, 2017). Dessa maneira, pautar sua prática em tais campos, possibilita ao professor em compreender o seu aluno de maneira integral, como também lhe oportuniza novas aprendizagens.

3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A BASE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo discute a importância da formação docente para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula regular de ensino, visto que além de se constituir como um direito do aluno especial de frequentar e aprender junto com os ditos normais se faz necessário também à discussão da temática que visa capacitar e desenvolver competências para o agir da prática docente.

A base de um bom processo educativo surge a partir de uma boa formação docente. Apesar desta não ser estática e determinada, ou seja, está sempre em andamento, é imprescindível uma formação inicial mínima. Dessa maneira, para que ambos os alunos, especialmente os com necessidades educativas especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade é necessário incluir na formação dos docentes conteúdos que discorram acerca dessa temática em questão, para que em sua prática, os mesmos possam contribuir de maneira afirmativa para a educação de todos, sem nenhuma distinção e exclusão.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão escolar diz respeito à inicialmente entender e aceitar a diversidade. De acordo com Freitas (2006) muitos docentes iniciam o seu trabalho idealizando uma turma, tornando-a heterogênea e ao se deparar com a diversidade intrínseca ao espaço educativa, o mesmo pressupõe que aqueles que não estão dentro do seu padrão heterogêneo possuem uma condição excepcional e não conseguem aprender. Para esse fim – quebrar esses conceitos pré-formados - é preciso que em seu espaço de formação, o profissional seja oportunizado discussões e acesso a tal temática. Freitas afirma:

Frequentemente, os cursos de formação não trabalham tais questões e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um “aluno-padrão” idealizado. Em consequência disso, muito professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas levam bastante tempo para desfazê-las. Outros não as superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a promoção do enorme contingente de excluídos da e na escola (FREITAS, 2006, p. 170).

A capacitação do profissional da educação para atuar com a diversidade deve começar em sua formação inicial, no qual o mesmo deve em sua graduação conhecer a temática através de disciplinas específicas que abordem sobre os idealizadores e teóricos que discorrem e lutam sobre, através das bases legais vigentes que asseguram e também por meio de atividades práticas que estimulem a reflexão crítica do futuro docente para a sua atuação.

Segundo Freitas (2006, p. 169) a “formação do professor de modo geral (educador especial ou educador da classe comum) deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares.”.

Apesar de imprescindível a promoção de componentes curriculares e programas que dialoguem sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial, essa é uma temática que deve perpassar o plano individual de conteúdo e integrar as diversas áreas do conhecimento, tornando-se assim um conhecimento transdisciplinar, para que deixe de ser apenas um conteúdo aparte e isolado e torne-se um conhecimento que integre o plano atitudinal de todos os indivíduos.

No que se refere ao plano legal, a LDB N° 9.394/96, trata da formação docente para a Educação Especial e Educação Inclusiva em seu Art 59, inciso III quando assegura que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estão assegurados de: “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;”.

Ainda abordando bases legais que asseguram a formação docente tem a Resolução CNE/CBE de N° 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e afirma em seu Art. 8 que a “escola da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns”: e logo no seu inciso I afirma isso através de “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;”.

Posteriormente, essa mesma resolução, confirma em seu Art. 18 que as escolas devem contar com esses profissionais capacitados e especializados e distingue a diferença e atribuições dos mesmos nos parágrafos 1º, 2º e 3º:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

Em vista dessas afirmações legais, nota-se a formação de dois tipos de profissionais: um, o profissional que irá atuar em classes comuns de ensino para alunos com necessidades educacionais e para isso ele basta ter sido conhecedor da temática em sua formação inicial. O outro é o professor especializado, que irá desenvolver um trabalho mais específico a uma determinada necessidade, mas que seu trabalho deve ser indissociável da prática do docente da sala comum. Este último, segundo a resolução o mesmo deve ser habilitado através da formação inicial (graduação) ou na continuada (pós-graduação).

Relativamente à formação do professor para atuação em sala de aula comum, é importante refletir acerca de como são ministrados os conteúdos e propagados os conhecimentos nas universidades, visto que por muitas vezes estes são tidos como superficiais, não promovendo a reflexão crítica dos licenciados, e são considerados pelos mesmos, quando em prática, como insuficientes para a inclusão e ação pedagógica eficaz.

Diante do exposto é necessário que seja proporcionado uma formação docente de qualidade, que contemple e dê subsídios para uma verdadeira inclusão social, um excelente trabalho didático-pedagógico e atenda às necessidades educativas dos alunos.

Os cursos de formação dos professores para a educação geral muito pouco tem contribuído para a educação dos alunos que possuem necessidades educacionais que estão nas salas de aulas comuns, e que é necessário repensar como estão organizados os currículos das instituições que formam esses professores, a importância que se dá ao processo de inclusão e

como estão distribuídos os conteúdos acerca dessa temáticas nas nos cursos de formação (FREITAS, 2006).

Campbell (2009), ao tratar sobre o educador e sua atuação na inclusão aborda a necessidade inicial do professor da escola comum contar com suporte e apoio para lidar com a diversidade de uma sala de aula, visto que o mesmo possui limitações (físicas, psíquicas e pedagógicas) e que quando não respeitadas não levam a inclusão. Além destas limitações que dificultam a pratica docente, outro fator que corrobora para a não inclusão é o fato do professor está habituado a fundamentar sua prática com base no senso comum, o que por vez o dificulta a entender, compreender e aceitar as limitações apresentadas por seus alunos. Para superar essas limitações, é imprescindível que o professor esteja bem informado sobre as necessidades de seus alunos, como também esteja aberto a transformar suas limitações em possibilidades.

A educação inclusiva supõe que o professor saia da sua solidão, arrogância, falso domínio e tenha coragem de assumir o preconceito, a dificuldade, o medo, a impotência diante da diversidade porque só assim terá condições de aprender u rever estratégias pedagógicas. Enquanto ele for arrogante ou enquanto escamotear, negar, mentir, ele não poderá ser ajudado. E ele pode aprender inclusive com seus próprios alunos, pois temos mais a aprender com deficientes do que supomos (CAMPBELL, 2009, p. 158).

A educação inclusiva veio mostrar aos docentes que sua formação está sempre inconclusa e que o mesmo deve buscar subsídios para sua prática docente, uma recomendação é a ação conjunta com professores especializados na educação especial, assim ambos podem aprender técnicas, pesquisar, trocar experiências, rever estratégias etc. Outro meio e dar continuidade aos estudos, para assim “criar novas formas de estruturar o processo de ensino e aprendizagem mais direcionado às necessidades dos seus alunos” (CAMPBELL, 2009, p. 159).

Em conformidade com as necessidades na adequação na formação dos professores do magistério, e em atendimento as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) que dizem respeito a formação e valorização dos professores, no dia 1 de julho de 2015, foi instituída a Resolução CNE/CP N°2/2015 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, objetivando adequar a antiga Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002 para as melhorias educacionais, a valorização profissional e uma formação ampla e cidadã de qualidade para todos.

A Resolução 02/2015 aborda diversas questões que devem ser consideradas para o entendimento e exercício da docência, para a mesma:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 03).

Percebe-se a docência como um processo complexo que envolve um conjunto de necessidades básicas à atuação docente, envolvendo muito além de conteúdos fragmentados da realidade, mas a relação de conhecimentos científicos e culturais pautados na ética docente, buscando atribuir ao futuro profissional uma formação sólida capaz de suprir as necessidades que venha a surgir.

A nova diretriz de formação de professores trata também dos conhecimentos e princípios necessários à formação inicial docente que buscam preparar e desenvolver dos futuros profissionais de magistério. Um dos princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica explícitos no Art. 3º, § 5º, inciso II refere-se:

a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 04).

A resolução, em seu decorrer, aborda sobre a formação docente que assegure uma base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015). De acordo com Portelinha e Sbardelotto (2017), esses princípios devem ser analisados juntamente com os componentes curriculares e as cargas horárias que são ofertados nos cursos de graduação para o magistério. Para as mesmas

Um conjunto de conteúdos deverá ser considerado na composição curricular do curso de formação inicial de professores: conteúdos específicos das áreas do conhecimento, objeto da transposição didática do professor, conteúdos didáticos-pedagógicos de acordo com a etapa ou modalidade de ensino, conteúdos filosóficos e políticos e conteúdos dos fundamentos da educação. A maneira de se selecionar e se organizar estes conhecimentos, na matriz curricular, revela uma filosofia curricular (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017, p.46).

Em face ao exposto, percebe uma diversidade de conteúdos que devem estar presentes na formação dos professores para o magistério, conteúdos esses que vão fundamentar a sua prática, guiar abordagens e métodos, e permitir melhores condições de aprendizagem para os alunos. A ausência de um desses conteúdos fragmenta e fragiliza a formação docente, podendo-a tornar assim improdutiva.

4. UM OLHAR ACERCA DA INCLUSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE PICUÍ- PB

É certo que as práticas inclusivas estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, contudo, é necessário que a escola, como espaço formativo, acompanhe e forneça subsídios para a efetivação de tais práticas. Frente a tais mudanças observa-se o crescente número do diagnóstico autistas, o que acarreta diretamente na presença das crianças autistas no espaço escolar. Frente a tal realidade, percebeu-se a inclusão desses alunos na rede regular de ensino em Picuí.

O município atente desde a primeira etapa da educação básica (creche) até os anos finais, ofertando também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aqueles que a ela não tiveram acesso em sua idade apropriada. No total, o município dispõe de 15 escolas, distribuídas na zona urbana e rural, ofertadas nos três turnos. Dados do ano de 2018 mostravam a quantidade de 3.663 alunos matriculados nos diversos segmentos.

4.1 Metodologia da pesquisa

O presente trabalho configura-se como um estudo de campo, de natureza quali-quantitativa. Qualitativa pois é necessário compreender e analisar com um pouco mais de aprofundamento o sujeito e suas condições. Esse tipo de pesquisa se preocupa em analisar dados que não podem ser quantificados, considerando uma gama de condições para analisar os dados (MINAYO, 2001). Contudo, o trabalho ainda faz uso de dados quantitativos para observar, comparar e ilustrar a predominância de situações com sujeitos distintos. Apesar de ser usado em pesquisas de grandes escalas, “a linguagem das variáveis ofereceria a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade” (MINAYO, 2001, p. 23). A autora ainda afirma: “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2001, p. 22).

A coleta de dados ocorreu em duas fases, inicialmente foi solicitado no mês de dezembro de 2018 a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto do município o mapeamento de alunos diagnosticados com o TEA, para então localizar e contatar os respectivos docentes de cada um deles, já que a pesquisa é feita especificamente com os

docentes e não com as crianças autistas. Após esse contato inicial foi feita uma triagem para selecionar apenas aqueles docentes que lecionavam no Ensino Fundamental I.

A coleta de dados ocorreu durante o mês de dezembro de 2018, foram entrevistadas (os) 07 professoras(es) na qual atendiam 08 alunos autistas em suas salas de aulas regulares. A coleta decorreu em 05 escolas públicas municipais que atendiam na zona urbana e na zona rural do município de Picuí – PB.

A escolha de tal período de coleta de dados se deu por acreditar que após passar todo o ano letivo junto a um aluno autista os docentes teriam mais vivências para responder as questões da entrevista, ajudando assim na segurança e veracidade dos dados coletados.

Os sujeitos da pesquisa são de predominância do sexo feminino. Sendo assim, a pesquisa foi efetuada com 06 professoras e 01 professor, que estão distribuídos em todos os anos do Ensino Fundamental I. As quantidades de alunos por sala é entre 18-25 alunos.

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista com roteiro semiestruturado previamente elaborado.

a entrevista científica não é processo entregue ao acaso. Ela exige método rigoroso para que se possa analisar os dados que traz” [...] Entrevistas por roteiro: são conduzidas com base em um roteiro previamente estabelecido que orienta o pesquisador sobre o que se deseja saber da pessoa ou do grupo que é entrevistado. O roteiro funciona como um questionário (no caso das pesquisas quantitativas) e, portanto, precisa de hipóteses que devem ser confirmadas ou refutadas pela perspectiva qualitativa (MALHEIROS, 2011, p. 196-197).

O roteiro apresenta 05 questões de cunho técnico abordando questões sobre formação docente, experiência profissional, quantidades de aluno etc. e 07 questões abertas e específicas da temática central. A entrevista buscou como objetivos principais analisar questões acerca do universo TEA (conceitos, características), a formação docente frente a inclusão e os desafios pelos professores elencados no processo educativo.

O processo de coleta de dados iniciou-se com o contato com os docentes, explicando e informando a importância e necessidade de tal pesquisa para meio acadêmico, tendo em vista que os dados e resultados das pesquisas ajudam a compreender e buscar informações que visam melhorar determinadas situações. Com a finalidade de resguardar e preservar a identidade dos docentes entrevistados foi utilizado os seguintes códigos P1, P1, P3 [...].

A técnica utilizada para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo. Para Bardin (2001, p. 27 *apud* Camâra, 2013, p. 182), que essa técnica consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A técnica de análise está pautada em três fases, sendo elas a: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados-a inferência e a última a interpretação. Essa análise permite que o pesquisador compreenda as características e subjetividade que estão por trás das falas, ou seja, buscar novas entender através dos fragmentos das entrevistas (CÂMARA, 2013).

Como aporte teórico para fundamentar a pesquisa foi utilizado os seguintes autores: Cunha (2007); Rivière (1995); Freitas (2006); Mello (2007); Mantoan (2003), como também documentos e leis oficiais que visam regulamentar as diretrizes para formação docente e garantir direitos educacionais.

4.2 Análises das entrevistas

A princípio, de maneira mais abrangente, foi questionado sobre a formação acadêmica e experiência profissional dos entrevistados, considerando a importância de estar preparado para assumir a profissão docente.

Tabela 1 – Formação Acadêmica e Experiência profissional

Formação Acadêmica e anos de experiência	Quantidade professores
Ensino Superior Completo	7
Pós-Graduação	4
Pós-Graduação em Andamento	1
Não possui pós-graduação	2
5 a 10 anos	1
10 a 20 anos	4
25 anos ou mais	2

Todos os entrevistados possuem o curso superior em Pedagogia completo, apesar de ambos terem-no cursado a distância ou semipresenciais é notório que possuem uma formação

mínima para estarem atuando em tal contexto, mesmo que por vezes os mesmos sintam-se insatisfatórios com sua formação, como veremos adiante.

Observando o quesito formação continuada, 04 professores possuem ou uma especialização ou mestrado, enquanto 01 está concluindo ainda sua pós-graduação e 02 dos entrevistados possuem apenas a graduação.

Ainda na mesma tabela, no que diz respeito ao tempo de experiência/atuação, é possível compreender que os docentes possuem vasta experiência no campo de atuação tendo em vista que sua grande totalidade possui mais que 10 anos de serviço.

Diante dos dados abordados se faz necessário frisar que uma formação acadêmica e tempo de experiência não são, necessariamente, apenas as condições necessárias para um bom processo de ensino-aprendizagem. São sim, uns dos fundamentos iniciais, contudo, um título de graduação e uma vasta experiência de serviço não são os únicos fatores para um bom desempenho profissional, é necessário que durante a formação tenha sido ofertada as condições necessárias para a sua atuação.

4.3 Caracterização e comportamento autista

Ao lidar com qualquer sujeito é imprescindível que o educador tenha um conhecimento mínimo sobre o mesmo, isso não é diferente ao se tratar de alunos com NEE. Em conformidade, os docentes foram questionados acerca do seu conhecimento do que é o TEA, a tabela a seguir demonstra as concepções do transtorno para os docentes entrevistados.

Tabela 2 – Conceito do TEA

	Quantidade de professores
Não souberam responder	2
Deficiência	1
Indivíduo Especial	2
É um transtorno	1
Não é uma doença	1

Diante dos dados obtidos, compreende-se que apesar dos docentes estarem em contato com um aluno com autismo a no mínimo o ano letivo, alguns ainda não conseguem descrever com precisão o que é autismo. Abaixo segue as falas dos mesmos:

Bom, o autismo é uma deficiência, a gente pode dizer assim, não é? E eles tem várias características assim a questão de concentração, de socialização que é a parte mais difícil da gente conseguir com esses alunos. (P1)

Eu vou ser bem sincera, eu não entendo bem sobre essa especificidade dele, porque o nosso tempo é tão limitado, eu como professora dele confesso que eu deveria ter estudado mais sobre o problema, eu tinha que ter lido mais, mas a gente é tão atarefado e tem tantas responsabilidades que a gente acaba não dando conta de tudo. (P2)

Assim, o autismo ele sempre vem com outras síndromes juntos. Tem o autismo leve, tem o autismo moderado. Eles têm uma particularidade que é de ter o mundinho deles. (P3)

Na verdade, tem várias situações a questão do aluno especial com autismo, porque na questão da minha aluna ela têm três diagnósticos médicos que é a questão mental, a questão do autismo e, por último, a questão da locomoção. (P4)

É uma criança especial no sentido de que para ele tudo acontece em tempos diferentes, não é no mesmo tempo que os outros alunos. (P5)

O autismo não é doença, é um transtorno e depende muito da criança, são vários os fatores, o ambiente também contribui para o comportamento da criança, a maneira como a criança é abordada, a maneira como a criança é tratada, então nós temos que ter bastante cautela, paciência, amor e afetividade. O transtorno varia de pessoa para pessoa, seria até impossível eu como não profissional da área lhe dizer quais são os aspectos, porque são muitos, depende muito de criança para criança. (P6)

Bem, pelo que eu percebo, o autista tem o mundo dele, isso dependendo do grau. As crianças que eu encontrei até agora elas ficam no mundo deles. Eles aprendem ouvindo e as vezes você acha que ele não está nem prestando atenção no que você está dizendo. Ele está no mundo dele, mas ao mesmo tempo ele está te escutando. (P7)

Alguns dos docentes não conseguem descrever com precisão o que é o autismo. Alguns conseguem citar algumas das características que o autista apresenta. De acordo com o parágrafo 1º e nos incisos I e II da Lei de Nº 12.764/12 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é autista aquela pessoa de síndrome clínica caracterizada através de

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva

aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Ainda em relação às características que definem um autista, foi observado nos relatos dos entrevistados certa frequência de determinadas características. As mesmas foram agrupadas nas áreas do desenvolvimento para melhor compreensão.

Tabela 3 – Características do TEA

	Quantidade de professores
Comunicação	1
Socialização	8
Comportamento	6

A área de socialização foi mais citada pelos sujeitos entrevistados. Em seus discursos foi mencionado uma vez a dificuldade na socialização, uma vez a dificuldade interação com os outros, uma vez o isolamento e cinco vezes a particularidade do autista estar sempre em seu próprio mundo. De acordo com Rivière (1995, p. 279) “as crianças autista apresentam essa característica por darem respostas perceptivas paradoxais aos estímulos, ou seja, a criança alheia aos estímulos externos, “a criança parece estar ‘só’, mesmo quando cercada de outras pessoas”. Cunha (2017, p. 20) afirma que “o termo autismo origina-se do Grego *autós*, que significa “de si mesmo”.

Eles têm a particularidade que é de ter o mundo deles, eles aprendem, pelo que eu observo, eles aprendem com a repetição, a gente tem que repetir várias vezes para eles irem aprendendo. Gostam de jogos isolados, tipo quebra-cabeça, não gostam muito de interagir com os demais, gostam de brincar com o brinquedo só deles. (P3)

Bom o autismo é uma deficiência, a gente pode dizer assim e eles tem várias características como a questão da concentração, de socialização que é a parte mais difícil de conseguir com esses alunos. (P1)

Outra área bastante mencionada por eles é a do comportamento, no qual foi mencionado por dois professores que seus alunos apresentam repetitividade de movimentos e dificuldade na concentração, enquanto a categoria de agressividade e agitação foi citada apenas uma vez. Já a área da comunicação foi citada apenas por um entrevistado, mencionando a dificuldade na linguagem oral.

Apesar de não pertencer a algumas das áreas mencionadas acima, foi relatado por dois dos entrevistados uma grande dificuldade no campo psicomotor, que apesar de não estar compactuada com esses campos conceituais, a dificuldade na coordenação motora é considerada como uma das possíveis características que o autista apresenta.

Diante do exposto é notório que mesmo sem conseguir definir o que é o TEA, os entrevistados conseguem descrever as características que os mesmos apresentam o que é extremamente necessário, pois uma das condições para efetivar um bom desenvolvimento pedagógico é conhecer as limitações e as capacidades que o seu aluno apresenta, para então desenvolver atividades pedagógicas que sejam de seu interesse.

De maneira mais específica, foi lhes questionado sobre quais as características particulares do TEA que o aluno que o professor leciona expressa. De acordo com a tabela a seguir, podem-se observar distintas características, classificadas em potencialidades e limitações que a criança apresenta.

Quadro 2 – Características do TEA apresentadas pelo aluno que o docente leciona

POTENCIALIDADES	LIMITAÇÕES
Boa comunicação (2 vezes)	Agressividade (2 vezes)
Não se recusa a fazer as atividades	Dificuldade na coordenação motora (2 vezes)
É carinhosa	Vocabulário limitado
Boa interação	Rotina rígida
	Alteração no comportamento
	É elétrico
	Se recusa a fazer as atividades
	Demonstra em seu mundo próprio
	Baixa aprendizagem
	Ansioso
	Se agita com o barulho
	Repetitividade do que aconteceu

Observa-se que, apesar de todos possuírem a mesma condição autista, nem todos apresentam as mesmas características, isso porque o TEA não se manifesta rigorosamente em cada ser. As características serão manifestadas a partir do grau de dependência que o indivíduo apresenta as diferentes fases da vida e peculiaridades do desenvolvimento que cada ser apresenta dessa maneira apesar do autismo apresentar padrões gerais de evolução não

significam dizer que todos as manifestem da mesma maneira (RIVIÈRE, 1995). Quanto a essa questão foi respondido:

Ele tem dificuldade, como ele não fala o vocabulário dele é muito limitado. Ele fala pouquíssimas palavras, ele fala: “senta”, “silêncio”, assim coisinhas bestas ele fala. Ele passa o tempo todo na sala em silêncio, tem a rotina, tem aquelas coisas que ele faz todos os dias [...]. (P2)

A menina é um super doce, não recusa nenhuma atividade que é oferecida [...] ela aceita todas, ela ama fazer as atividades que eu faço individualizada com elas, mas ele não, ele se recusa, ele rasga [...]. (P3)

A ansiedade pelas coisas que vão acontecer, por exemplo, a maior parte das vezes ele não consegue ficar o horário todo na sala de aula, ele precisa sair muitas vezes. Muitas vezes ele só assiste até a metade do horário, então é uma dificuldade que ele tem. Tem uma coisa que deixa ele muito incomodado é quando a turma está agitada, barulhenta, ele chega a tampar os ouvidos e falar: “faz silêncio, tá muito barulho” ou “eles estão muito agitados. (P5)

As características se manifestam subjetivamente em cada indivíduo dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo, sendo assim, os sintomas aparecem variam de uma criança para a outra, não tendo um perfil único e exclusivo para o autismo (CUNHA, 2017).

Quanto às áreas de maior dificuldade que o aluno apresenta, os professores mencionaram as três grandes áreas que afetam o desenvolvimento pessoal do indivíduo autista sendo elas: a área da comunicação, do comportamento e da interação social, contudo alguns entrevistados (as) citaram outras áreas, como a cognitiva e motora como mostra a Tabela 4:

Tabela 4 – Área de maior dificuldade no desenvolvimento

	Quantidade de professores
Comunicação	3
Comportamental	3
Socialização	-
Nenhuma dificuldade	1
Motora	1
Cognitiva	1

A interação social dela é muito boa, ela se interage muito bem com os coleguinhas, com as pessoas [...] só que eu acho que a maior dificuldade dela é a questão da fala, ela tem dificuldade na fala, ela fala um pouco

enrolado e também quando parte para a questão motora. A questão de maior dificuldade dela é a questão motora. (P4)

As vezes no comportamento, depende muito do aluno. No comportamento ele fica como se tivesse em outro mundo, você está explicando e ele já está em outro mundo que com certeza só ele sabe aonde é que ele está. A gente está falando e ele está vidrado, olhando para outra coisa, pensando em outras coisas. (P7)

Uma professora (P6) mencionou que o seu aluno não apresenta nenhuma dificuldade no desenvolvimento. O aluno já apresentou dificuldade na interação social. Contudo, após um período de desenvolvimento ele não apresenta mais nenhuma dificuldade citada.

Tenho relatos que no início (antes eu não trabalhava nessa escola) e eu tenho relatos de colegas que ele tinha um comportamento diferente, que ele tinha dificuldades de relacionamentos [...] O autismo é lento, a criança portadora de autismo é mais lenta no desenvolver, e assim, eu posso garantir que ele se desenvolveu bastante e a dificuldade antes citada eu não encontrei. Hoje ele não se encontra mais com essa dificuldade. (P6)

Apesar de não estarem na questão inicial, às opções motora e cognitiva foram mencionadas pelos entrevistados. São uma das características apresentadas pelos autistas são défices motores e seus processos de aprendizagem serem mais lentos. Rivière (1995) conceitua as grandes áreas de alterações no desenvolvimento já mencionadas (comunicação, interação e comportamento) como, respectivamente, alterações comunicativas, sociais, padrões rígidos e repetitivos de ativos e, para além dessas três áreas, ele afirmar que a área da imaginação é gravemente afetada em indivíduos com TEA, contudo o mesmo afirma que mesmo as áreas de interação social e de comunicação serem as mais fáceis de serem apresentadas, o autista pode apresentar condutas auto agressivas, dificuldades marcadas para aprenderem por imitação ou transmissão simbólica e aprendizagem vicária.

Já para Mello (2007), o autismo apresenta dificuldades em três áreas da comunicação, socialização e dificuldade no uso da imaginação. As duas primeiras áreas citadas seguem a mesma linha entendimento de Rivière (1995), contudo no que se refere a dificuldade no uso da imaginação, a autora afirma que a

Dificuldade no uso da imaginação - se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Isto pode ser exemplificado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos (MELLO, 2007, p. 21).

Apesar de classificar sintaxicamente com outra palavra, Mello (2007) ao tratar sobre a dificuldade no uso da imaginação se reporta área de linguagem, já que a linguagem é a representação do pensamento.

Cunha (2017) ao citar sobre os déficits cognitivos menciona o fato do distúrbio afetar diretamente na linguagem e socialização, ambos fatores importantíssimos para o desenvolvimento cognitivo, pois é através das relações exteriores, da significação de objetos e expressões que o indivíduo transforma a informação em conhecimento, porém como no autista essas áreas são prejudicadas acaba afetando diretamente na cognição. Segundo Cunha (2017, p 28) a “inteligência não depende somente do que foi herdado, mas também soma-se ao indivíduo o que ele adquire nas suas relações com o mundo exterior. ”

Sendo assim, um ponto primordial para que o desenvolvimento integral do autista se efetive de maneira plena, é necessário que o trabalho pedagógico desenvolva as capacidades dos indivíduos e, para isto, é necessário que o professor seja, antes de tudo, seja conhecedor da realidade do mundo autista e de conhecimentos educativos que proporcionem o contato com a realidade da Educação Especial Inclusiva.

4.4 Formação docente: um subsídio para a inclusão

As perguntas que seguem nesse tópico tratam da formação docente com a finalidade de conhecer as fragilidades e potencialidades da formação inicial e continuada de professores frente ao processo de inclusão educacional de crianças autistas.

A maior parte dos entrevistados demonstrou conhecimento sobre Educação Inclusiva, contudo o mesmo não foi/é suficiente para a inclusão educacional.

Tabela 5 – Conhecimento visto na formação inicial

	Quantidade de professores
Não teve	1
Teve, mas insuficiente	6

Na graduação eu não lembro de ter tido, eu digo que não teve porque eu não me lembro. Eu lembro de muita coisa de que eu estudei, mas isso de criança com deficiência eu não lembro. (P3)

Durante o estudo é totalmente diferente, a gente vê muito pouco e muito na base da conversa, dos livros, mas a vivência é que é diferente. Eu tive pouquíssimo conhecimento. (P4)

Eu fiz o curso de pedagogia pela Universidade Formação (nome fictício) e essas universidades semipresenciais deixam muito a desejar a questão do estudo, da questão da profundidade de determinados conteúdos, a gente até “pagou” uma cadeira sobre inclusão, porém não foi p bastante, deixou muito a desejar na verdade e, eu mal compreendia na época a gravidade que é, apesar de eu já ter muita experiência em sala de aula quando eu fiz a graduação, eu não me dei conta na época o quão interessante e importante é você saber o público que você vai lidar. (P6)

Skliar (2006), ao discutir sobre a preparação para acolher o outro na escola aborda a necessidade de ir além ao conhecer o outro cientificamente e textualmente, para o autor existe a importância de formar professores que possuam além do discurso racional, mas também a experiência que é do outro.

Outro ponto abordado foi sobre a suficiência do conhecimento obtido na formação inicial para a inclusão, em que grande parte dos entrevistados afirmou não ter sido suficiente, enfatizando ser necessário um olhar mais atencioso para a questão, em função da demanda atual de conhecimento sobre esse assunto.

No que concerne ao acesso a temática durante a formação inicial, identificou-se a necessidade de trabalhar a diversidade de maneira mais profunda, visto que a maioria dos entrevistados afirmou que o conteúdo visto foi insuficiente. Sua ministração se deu de maneira superficial, apenas em bases legais e de maneira teórico, o que pode não preparar para a atuação em sala de aula, sendo a prática e experiência em sala de aula que ensina como trabalhar e educar crianças com NEE. Para os entrevistados:

Suficiente não é! A gente precisa de mais suporte, porém a gente tem que fazer o nosso possível dentro daquilo que nos é repassado. Mas eu acredito que nunca estamos prontos, o dia-a-dia da nossa profissão é quem vai dando esse suporte. (P1)

Não é (suficiente), existem muitas deficiências, deficiências que a gente nem viu no tempo de estudo, não conhecia. (P3)

Esse conhecimento é praticamente insignificativo diante das situações que a gente enfrenta em sala de aula, na verdade a questão de lidar com essas crianças a gente vai aprendendo na prática. (P5)

Uma das questões que devem ser revistas em questão a formação docente para inclusão é a necessidade de uma formação para além da docência, inserindo-se na concepção de competência profissional.

O desenvolvimento dessa competência exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Nesse contexto, a atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, incluindo também a participação em projetos educativos, a produção de conhecimento (FREITAS, 2006, p. 169).

Além disso, deve-se considerar também a busca constante pelo conhecimento a fim de aperfeiçoar a prática docente, pois é certo que o processo formativo não é estático e que essas insuficiências de conhecimento podem ser aperfeiçoadas a partir dessa busca. Então, quando foi lhes indagados em relação à formação continuada em nível de pós-graduação como em formações disponibilizados pelo município em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto.

Tabela 6 – Conhecimento adquirido na formação continuada

	Quantidade de professores
Pós-graduação na área	2
Formações disponíveis pelo município, porém abrangentes.	3
Formações em outras áreas	1
Busca informações em outros meios	1
Necessita de mais formações	2
Nenhuma formação na área	1

Aqui em Picuí, eles têm um olhar muito direcionado para essa inclusão, eu acredito que Picuí se preocupa com essa questão da inclusão devido ao alto índice de crianças com essas dificuldades. Então aqui já teve na própria secretaria, em próprios departamentos, nós já tivemos formações pinceladas sobre isso aí. Já teve de vim especialistas de Campina Grande que são uma riqueza. Então essas formações assim pinceladas sobre o que é que a gente pode fazer quanto educador, sobre, para abrir mais nossos conhecimentos. Seria bom que a gente tivesse mais formação, porque de todas as vezes que eu já ensinei aqui em Picuí eu sempre pego aluno especial. (P1)

Não eu só fiz uma formação e assim, já faz tempo. A gente precisa também, tem essa necessidade. Existem os encontros da sala de recursos, que esse ano começou com a coordenadora, mas assim acaba que não é aquela coisa que você vai estar especificamente tratando de uma síndrome, de uma especificidade do aluno. É assim a lei, é também como incluir, dizer que a gente tem que incluir, mas não diz como você vai trabalhar, tudo parte da gente pesquisar para poder está atendendo a eles, para poder sentir que está incluindo eles, que a inclusão primeiro não é só eles estarem na sala de aula, eles precisam está também participando de tudo que acontece na sala

de aula, e para isso a gente precisa estar correndo atrás, pesquisando na internet. A formação que a gente teve faz muito tempo, eu nem lembro mais quando. (P3)

Eu fiz uma formação Educar na Diversidade que ajudou muito a atender um aluno especial como um todo, porque a gente lida com a necessidade, mas a gente não conhece a fundo, e eu busco muito artigos, algo que possa me ajudar a entendê-los melhor e a lidar com as situações que acontecem em sala de aula. (P5)

Diante do exposto, pode-se observar duas ocasiões distintas: a primeira refere-se ao olhar direcionado que a cidade tem para o ato de incluir. A segunda trata-se da necessidade de ter mais formações continuadas. Percebe-se nas falas a necessidade de formações com mais frequências, pois muitos já a tiveram no passado e de forma mais generalizada. Para eles existe a necessidade de formações que abordem diretamente as deficiências em suas especificidades como também métodos de ensino, pois em sua maioria, as formações abrangem apenas a inclusão na forma da lei. Alguns docentes também se reportaram a necessidade de buscar em outros meios de informação, como sites e artigos científicos já que os mesmos vivenciam essas dificuldades.

Segundo Tardif (2002 p. 177 *apud* FREITAS, 2006) para a formação se configurar como um processo contínuo é preciso que o docente mostra-se interessando e disponível para aprender e a escola ofertar condições para o mesmo continuar aprendendo. Como consequência destas condições o professor romper suas idealizações dos alunos e entendê-lo além de sua condição.

4.5 Práticas inclusivas e seus desafios

A inclusão deve ser permeada através de práticas educativas inclusivas que auxiliem no desenvolvimento do aluno e que auxiliem na promoção de sua autonomia. Tais práticas devem estar fundamentadas no currículo funcional, para assim o aluno não se sentir excluído e assim estimular o aprendizado do aluno com NEE.

Diante disso foi questionado acerca de quais práticas educativas utilizadas pelos docentes para incluir o aluno com TEA e, mais uma vez, pode-se perceber a predominância de algumas práticas nas falas dos docentes, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7 – Práticas de inclusão do aluno com TEA

	Quantidade de professores
Voltadas para a interação com a turma	2
Participação de eventos da escola	2
Recursos Tecnológicos	1
Recursos lúdicos	3
Atividades específicas, diversificadas e extras	6
Não realiza nenhuma atividade diferenciada	1

A prática educativa mais utilizada está relacionada a atividades específicas para o autista. Muitos não conseguem acompanhar o assunto no mesmo ritmo dos “ditos normais” e necessitam de uma atividade adequada ao seu nível. Outra prática mencionada foram os recursos lúdicos que chamam bastante atenção de crianças com NEE, pois auxiliam de no desenvolvimento cognitivo das mesmas.

Os conteúdos eu procuro sempre incluir a mesma vivência, o mesmo conteúdo só que assim, para elas, para essas crianças especiais a gente procura já trazer de uma forma que seja na realidade deles e não na realidade do grupão da turma, que a gente sabe que não é igual, só que assim, a gente tenta incluir o mesmo conteúdo, só com práticas diferentes e jogos lúdicos, atividades diferenciadas, para poder ele fazer parte do grupão. (P4)

[...]uma criança com autismo ela não tem a mesma facilidade de entender um conteúdo igual a uma criança dita normal e eu tive essa preocupação de buscar o lúdico, buscar atividades diferenciadas e também orientar a turma a aceitá-lo, a respeitá-lo, a amá-lo e conquistá-lo. (P6)

Os alunos que eu peguei até agora, eles acompanham o conteúdo. Eu nunca me deparei com uma criança autista que não acompanhasse, todos eles que vieram até a minha pessoa deu para conciliar com o conteúdo que a gente estava trabalhando. Então não foi necessário fazer nenhuma tarefa extra. (P7)

As atividades devem ser elaboradas de acordo com o interesse e habilidades dos alunos. Devem ter características pedagógicas que contemplem a sua individualidade e a progressão de habilidades, mais atividades com caráter terapêutico que busca superar os comportamentos inadequados, atividades afetivas para criar ligações com o espaço educativo e seus sujeitos

facilitando a aprendizagem e atividades sociais que auxiliariam na interação e comunicação do autista com os demais (CUNHA, 2017, p. 54).

No que diz respeito à inclusão do aluno autista na sala de aula regular e no contexto foi observado um entremeio nas respostas. Contudo quatro professores responderam ou que seus alunos não estão inclusos ou que ainda necessita de algo mais para que a inclusão de fato se concretize.

Tabela 8 – A inclusão do aluno na sala de aula regular e no contexto escolar

	Quantidade de professores
Sim	3
No geral não	4

Eu acho que essa inclusão ela existe porque ele está matriculado, né, mas ainda precisa ser melhorada muito, porque as vezes eles estão, principalmente quando não tem cuidador, como é o meu caso, as vezes eles estão na sala de aula por estar, porque quando o aluno especial ele tem o cuidador, o professor pode preparar a atividade ou o jogo pedagógico e o cuidador vai ter todos o tempo de aula disponível para trabalhar esse material com o aluno, mas quando a gente tá sozinho ai fica complicado, porque como é que eu vou trabalhar com um aluno especial um material diferente dos demais e ao mesmo tempo trabalhar a aula, desenvolver a aula normal com a outra turma, não tem condição, não tem condição. Então eu acho que está incluindo, mas em parte apenas. (P2)

Eu acredito sim, porque ele não passa dentro da sala de aula por nenhum tipo de constrangimento por parte dos colegas, todos eles, além de gostar muito dele tem muito respeito por ele e preocupação também, eles têm um cuidado muito grande com ele. (P5)

Vale ressaltar o mito da inclusão, quando apenas insere o aluno no meio educacional sem necessariamente ofertar as condições necessárias para uma educação inclusiva. De acordo com Mantoan (2013) a integração configura-se no inserir o aluno que já tenha sido excluído da sociedade como também agrupá-los em escolas específicas para sua necessidade, enquanto a inclusão busca não deixar ninguém de fora do processo educacional desde o princípio, tal como busca estruturar a educação com base nas necessidades de todos os alunos.

No que concerne aos desafios encontrados na inclusão de alunos com TEA foi constatado que 6 dos 7 professores entrevistados encontram na sua prática cotidiana desafios para incluir alunos com esse transtorno do desenvolvimento, enquanto apenas 1/7 afirma que não possui nenhum desafio no processo de inclusão.

Tabela 9 – Vivência de desafios na inclusão do aluno com TEA

	Quantidade de professores
Sim	6
Não	1

Não, como eu já te falei, hoje eu não enfrento nenhum, porquê de uma certa maneira a experiência ela conta muito. Você não pode ficar somente na teoria, você estuda, procura, busca, mas você tem que colocar em prática. Eu senti essa dificuldade sim, na primeira vez que eu lecionei a criança autista, mas hoje eu não sinto essa dualidade porque a experiência conta muito e eu já tenho muita experiência com crianças portadoras de autismo. Ai assim, hoje eu não sinto essa dificuldade de lidar com ele. (P6)

A professora 06 mencionou não encontrar mais dificuldade no ato de inclusão por já possuir muito experiência com o transtorno. Contudo se faz importante salientar a subjetividade do sujeito, pois, apesar dos diagnósticos serem os mesmos, o indivíduo com TEA manifesta suas condições de diversas maneiras. Dessa maneira, a conservação de atitudes e de valores através do achismo e da experiência pode prejudicar o desenvolvimento do indivíduo.

Ao partir especificamente para quais os desafios que eles encontravam para incluir, foi constatado que a grande maioria dos desafios diz respeito à inclusão pedagógica: atribuição de notas; não observar uma evolução cognitiva; falta de recursos pedagógicos específicos; confecção de materiais específicos; elaboração de atividades extras; elaboração de atividades que lhes interessem; desenvolver o mesmo conteúdo, porém de maneira adequada para o nível; a falta de um cuidador para acompanhar; desenvolver atitudes na turma de aceitação e compreensão da NEE e maneiras que eles se concentrem e compreendam o assunto abordado.

Tabela 10 – Desafios encontrados para a inclusão do aluno com TEA

	Quantidade professores
Incluir pedagogicamente	6
Não possui	1

Para mim é uma coisa que eu não concordo é ter que atribuir notas ao meu aluno que eu sei que ele não vai além daquilo, que eu sei que ele não vai além daquela socialização, ele jamais vai tentar compreender, porque não dá, compreender os assuntos, compreender a matemática, que os alunos normais têm dificuldades imagine o um aluno que tem uma necessidade especial, então é um desafio para mim. Eu não consigo, acho que é uma

matança fazer isso com meus alunos, mas temos que cumprir o sistema, então a gente atribui nota a Maria (nome fictício) ou a qualquer aluno especial, é um desafio. (P1)

O desafio é como eu disse, a falta do cuidador, a falta de recursos, porque como ele só interage com jogos, até outro dia eu disse: precisaria confeccionar um jogo todos os dias diferente. (P2)

Todos os dias com relação às atividades, porque tem que ser algo que não distancie muito da turma e algo que seja capaz dele fazer, então eu acho que é o maior desafio que eu tenho enquanto educadora, é proporcionar para ele atividades que ele veja que os colegas também estão realizando, mas que não seja difícil para ele, que ele tenha a capacidade de fazer e que ao mesmo tempo seja agradável, que ele não se sinta menor que os outros por conta de uma atividade. (P5)

Face a tais dados, percebe-se a predominância de incluir pedagogicamente, isto é, desenvolver e planejar atividades e conteúdos para os alunos autistas, visto que para seus professores muitos apresentam necessidade educativa especial.

Por não terem um auxílio de outro profissional em sala de aula, os docentes apresentam certa dificuldade para desenvolverem, aplicarem e acompanharem atividades lúdicas e diferenciadas individualmente. Contudo, Cunha (2017) enfatiza além da necessidade de trabalhar atividades lúdicas e de maneira agradável, a importância de desenvolver atividades que promovam a sociabilidade, como também a autonomia do indivíduo.

A educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto. Normalmente, a concentração para a atividade pedagógicas é muito pequena. Mas, ainda que seja exíguo o momento em que o autista permanece concentrado, ele deve ser repetido dia após dia, de maneira lúdica e agradável, para que não se torne um enfado e não haja irritabilidade, mas sempre uma nova descoberta para ser experienciada. Não educamos para geração robôs, mas eminentemente para promoção de autonomia. (CUNHA, 2017, p. 32)

Ao analisar mais detalhadamente o caso da P1, percebe-se em seu discurso que seu maior desafio pedagógico é a atribuição de nota a sua aluna, contudo é importante mencionar o nível de gravidade do autismo de sua aluna é elevado. A aluna não apresenta linguagem oral, apresenta uma grande dificuldade motora, apresenta atitudes a engoli os objetos que lhe são ofertados, como lápis, folhas etc. A mesma ainda afirma que diante tal caso, o seu trabalho pedagógico é voltado para a socialização e o desenvolvimento de capacidade de autonomia, como abrir uma porta, ligar uma luz entre outros.

Por fim, foi averiguado que todos os alunos com TEA (08 alunos) não possuem o auxílio de um cuidador ou de algum profissional que demande uma atenção individualizada na sala de aula regular e quando seus docentes foram questionados na possibilidade do aluno se desenvolver mais caso tivesse a disposição um cuidador foi observado que a grande maioria respondeu positivamente, que a presença de um profissional desse nível auxilia de forma positiva no desenvolvimento do aluno. Apenas um docente respondeu negativa, afirmando que não acharia necessária a presença de um cuidador.

Tabela 11 – O auxílio de um cuidador ajudaria no desenvolvimento do aluno com TEA

	Quantidade de professores
Sim	6
Não	1

[...] Eu acho que se eu tivesse ajuda de um cuidador, de uma pessoa comigo, me auxiliando, talvez eu tivesse tido mais condições de dá uma atenção melhor para ela e para essas crianças especiais, pois a aprendizagem delas é muito lenta. (P4)

Hoje eu não sinto falta, senti no início, eu tive aquela dificuldade, como eu já sou professora de outra escola de outro município, eu tive alunos também alunos com autismo em outro município e tive cuidadora e ajuda bastante, mas no início eu senti essa dificuldade, mas hoje eu não sinto essa dificuldade e creio que ele (aluno) também não sente, porque ele cresceu muito, ele estar muito individual, ele não tem mais aquela dificuldade de fala, de se locomover, de brincar, ele estar sempre inserido em todos os contextos, na escola de modo geral. Hoje eu não sinto essa dificuldade e não sinto falta de uma cuidadora. (P6)

A LDB nº 9.394/96, muito antes de ser revogada tratava da necessidade de um profissional adequado para atender e auxiliar de crianças com deficiência, em seu Art. 58 § 1º afirmava: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Contudo, diante das necessidades e progressões na inclusão foi lançado um Projeto de Lei de Nº 228 de 2014 que altera a LDB e afirma em seu inciso 4:

Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

De acordo com a lei em questão, a presença do cuidador é assegurada quando necessário para promover e melhorar o entendimento. Dentre os sete (7), seis (6) entrevistados se mostraram necessitados da presença de tal profissional, pois diante das afirmações o mesmo auxiliaria de maneira significativa no desenvolvimento integral do aluno, como também auxiliaria em momentos que o aluno demonstrasse um comportamento instável. Contudo, é importante salientar, que esse profissional deve ser qualificado e formado para atuar na área. Tal fato é necessário ser pontuado, pois o que ocorre em diversos municípios é a gestão utilizar do cargo para promover empregos, o que acarreta tanto na desqualificação do profissional como no desenvolvimento eficaz da função, já que o mesmo não teria os subsídios necessários para essa atuação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão nos oportunizou analisar a formação e a prática de professores da rede pública municipal de Ensino Fundamental I na cidade de Picuí, no contexto do processo de inclusão educacional de crianças Autistas. A partir da análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa, observou-se inicialmente um *déficit* na formação inicial dos docentes referente à temática de inclusão, pois a grande maioria dos entrevistados respondeu que tal conteúdo não foi aproveitado adequadamente, visto a superficialidade que foi ministrado o componente curricular. Tal fato compromete diretamente na compreensão do aluno com autismo. Apesar de não conseguirem conceituar o autismo, foi perceptível que os entrevistados elencaram pontos que caracterizam o transtorno.

Outra questão aludida pelos mesmos, diz respeito à necessidade de preparar os docentes além do campo teórico, ou seja, existe a necessidade de conhecer os transtornos para além do campo teórico e buscar conhecer e praticar metodologias que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar. Referente à área do desenvolvimento que seus alunos autistas mais apresentam dificuldade, foi mencionada a comunicação e a socialização. Dessa maneira, percebe-se que necessita de um trabalho pedagógico que desenvolva as potencialidades frentes a essas duas áreas.

No que se refere aos desafios encontrados pelos professores na inclusão de alunos autistas, percebe-se a dificuldade dos professores no ato de incluir pedagogicamente, pois para os mesmos é um obstáculo planejar e desenvolver materiais concretos para esses alunos. Frente a tal elemento, sugere-se a utilização de metodologias ativas, a oferta por órgãos legislativos, bem como a participação dos profissionais em encontros de formação continuada, a disponibilização de recursos didáticos apropriados como também o apoio de uma equipe pedagógica que tenha a mesma perspectiva no que diz respeito ao ato de incluir.

Em alguns discursos foi percebido que ainda não existe de fato uma inclusão efetiva, pois a lacunas em alguns casos, como a ausência de um profissional para auxiliar, afeta diretamente nesse processo. A presença do cuidador configura-se, para quase todos os professores entrevistados, como indispensável, pois o mesmo auxiliaria no desenvolvimento integral do aluno na medida em que o auxiliaria de maneira mais individual e específica.

Frente a ausência de tais condições, é notável que o município necessita imediatamente executar as políticas que garantam esse direito aos autistas, para aprimorar os processos educativos dos mesmos garantindo sua permanência e sucesso na escola. É preciso também repensar os cursos de formação docente, potencializando questões referente a Educação

Especial Inclusiva, saindo apenas âmbito teórico superficial e vivenciando situações concretas das deficiências. As formações continuadas na área também devem ser mais ofertadas, pois compreendemos que a mesma favorece e aperfeiçoa a práticas e os conhecimentos docentes.

Contudo apesar dos diversos desafios já mencionados, é notável que os docentes continuam a desenvolver uma prática pedagógica inclusiva mesmo sem as condições necessárias. Apesar de não terem tido conhecimentos suficientes em sua formação inicial, os mesmos buscam em outros espaços, conhecimentos para efetivar uma inclusão. A falta de recursos pedagógicos, mencionado como desafio, não é um empecilho para o desenvolvimento de suas práticas, pois os mesmos driblam esse desafio com as condições ofertadas. Então as possibilidades de inclusão são efetivadas através da inclusão socialmente, das atividades e recursos lúdicos elaborados especificamente, como também o desenvolvimento de uma prática sem o auxílio de um outro profissional.

As limitações encontradas no estudo referem-se a analisar apenas o profissional dos anos iniciais, desconsiderando as necessidades dos professores da primeira etapa da educação (Educação Infantil). Poderia também ter analisado o restante do corpo técnico escolar, pois a inclusão não ocorre apenas na sala de aula. Bem como conhecer e escutar o próprio sujeito autistas e sua família, pois esta análise permitiria compreender melhor o sujeito em sua completude.

Desde modo, sugere-se para pesquisas futuras uma investigação que permita observar as relações do sujeito em suas múltiplas interações, desde o contato com seu professor, com outras crianças e demais servidores da instituição, a fim de compreender como se dá o processo de interação e inclusão no contexto educacional, considerando a presença e acompanhamento da família no desenvolvimento educacional. É possível também desenvolver pesquisas que analisem os Projetos Políticos dos Cursos de formação docente para analisar como estão estruturados os componentes de formação para a diversidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIATRICA AMERICANA. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V)**. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 17 fev 2017.

_____. Casa Civil. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. Casa Civil. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 07 maio 2019.

_____. Casa Civil. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 14 jan 2019.

_____. Conselho Nacional da Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial** da Republica Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8 -12, 02 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

_____. **Projeto de Lei do Senado Nº 228, de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando

necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Diário do Congresso Nacional, Brasília, 2014.

_____. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, V.6, n. 2, jul - dez, 2013, p. 179-191. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

CURRALADAS Marilu Ap. Dicher Vieira da Cunha Reimão. **A legislação brasileira rumo à garantia constitucional do direito à inclusão escolar das pessoas com deficiência**. 2011 Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/609-1914-1-pb.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm> Acesso em: 26 out. 2018.

FILHO, José Ferreira Belisário. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília, Ministério da Educação, 2010.

FRANCO, Creso. et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GAMA, Juliana Fonsêca de Almeida; FERNADES, Maria Cristina Maia de Oliveira. **Do diagnóstico universal ao diferencial; do autismo aos Autistas: problematizando o diagnóstico e investigando suas implicações para o autismo**. João Pessoa; Temas em saúde:

edição especial, 2019, p. 150-162. Disponível em: < <http://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2019/03/fippsi08.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2019.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural.** /Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. – João Pessoa: SEC/Grafset, 2010. 330p.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** 1. Ed. Rio de Janeiro: LTC,2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático.** 6. Ed. São Paulo: Ama; Brasília: Corde, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas.** MOREIA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). 2º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (p.38-65)

OPAS/OMS. **Folha informativa - Transtorno do espectro autista.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: < <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>>. Acesso em: 28 maio 2019.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções.** Revista Temas & Matrizes, Cascavel, v.11, n. 21, p. 39-49. jul./dez. 2017.

RIVIÈRE, Angel. **O Desenvolvimento da Criança Autista.** In: Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escola. COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (orgs.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, V.3. (p. 272-291)

SANCHÉZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 7-18, Out. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. v.4, n.1. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2008.

SKLIAR, CARLOS. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

Formação Acadêmica:

Anos de experiência:

Ano que leciona:

Quantidades de alunos em sala de aula:

1. O que você entende por Transtorno do Espectro Autista – TEA? E quais são as características que um indivíduo Autista apresenta?
2. Quais características do Transtorno do Espectro Autista - TEA seu aluno apresenta? E, em qual área (interação social, comunicação, comportamental), seu aluno apresenta mais dificuldade no desenvolvimento?
3. Durante sua formação, você recebeu algum conhecimento acerca da Educação Especial Inclusiva? E quanto a sua formação continuada?
4. Em sua opinião, o conhecimento adquirido na formação inicial é suficiente para atuar no contexto da inclusão?
5. Quais práticas pedagógicas que você e a comunidade escolar utilizam para incluir o aluno Autista?
6. Você acredita que seu aluno Autista está incluído em sua sala de aula? E no contexto escolar?
7. Você vivenciou algum desafio para incluir o seu aluno Autista? Caso sim, cite quais.