

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila Santos

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ESCOLA PÚBLICA NA
INCLUSÃO DE ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Taubaté – SP

2019

Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila Santos

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ESCOLA PÚBLICA NA
INCLUSÃO DE ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de pesquisa apresentada à
obtenção do Título de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente
para Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suelene Regina
Donola Mendonça

Taubaté – SP

2019

JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ESCOLA PÚBLICA NA INCLUSÃO DE
ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de pesquisa apresentada à
obtenção do Título de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente
para Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade

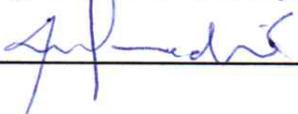
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suelene Regina
Donola Mendonça

Data: 20 de setembro de 2019.

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

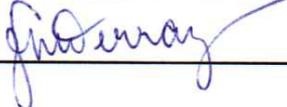
Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendonça Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____


Prof. (a) Dr. (a) Juliana Marcondes Bussolotti Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____


Prof. (a) Dr. (a) Denise Pereira de Alcantara Ferraz Universidade Federal de Itajubá
(UNIFEI)

Assinatura _____


Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

S237d Santos, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila
Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de
aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. /
Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila Santos. - 2019.
165f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça,
Departamento de Pedagogia.

1. Educação inclusiva. 2. Autismo. 3. Educação Infantil.
4. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD – 371.9

Elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes da Costa Rêgo CRB 8/5275

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio ao longo desta caminhada. De maneira especial ao meu esposo Carlos, minha mãe “Tuca” e minha sogra Rosane, que muito ajudaram no atendimento as nossas meninas Carolina e Clarissa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Suelene Regina Donola Mendonça pela disponibilidade de orientação, valiosa contribuição, confiança no meu trabalho, paciência e apoio nos momentos difíceis apresentada ao longo do meu percurso acadêmico, e ao corpo docente do Mestrado Profissional em Educação.

À Prof.^a Dr.^a Denise Ferraz e Prof.^a Dr.^a Juliana Marcondes Bussolotti, membros da Banca Examinadora, que cumprem o papel de mediar minha travessia do conhecimento comum para o conhecimento científico. Gratidão!

À Prof.^a Dr.^a Elisa Andrade Brisola e à Prof.^a Dr.^a Suzana Ribeiro, que por ocasião das apresentações dos Seminários e do Exame de Qualificação, teceram enriquecedoras análises sobre minhas primeiras produções acadêmicas. Registro aqui todo o meu reconhecimento.

À Professora Gabriela e à ADI Lavínia da EMEI “Frota” que contribuiu significativamente com esta pesquisa possibilitando a observação em sua sala de aula e nos relatos das entrevistas.

À Diretora e Coordenadora Pedagógica da escola que muito contribuíram com os relatos e dados das entrevistas.

À senhora Clea Miranda e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, cujo empenho para o êxito da pesquisa é inegável.

A todos os meus amigos de serviço, em especial a Goretti, Ana Cristina, Jucélia e Giane por todo apoio no decorrer do curso.

À senhora Odila Amélia Veiga França, meu carinho especial por me incentivar e me acompanhar no desafio acadêmico e profissional desde há muito tempo. Sem dúvida, um exemplo a ser seguido.

Enfim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Não sou só autista,
também, sou uma criança,
um adolescente, ou um adulto.
Compartilho muitas coisas
das crianças, adolescentes e adultos
como os que chamais normais.”

(Angel Revière)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as possibilidades e os desafios enfrentados por uma escola pública no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) regularmente matriculado na Educação Infantil, primeira etapa de Educação Básica, conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. O presente estudo teve origem e o endereço na busca das possíveis respostas ao problema de pesquisa que foi assim formulado: — Quais os desafios e possibilidades enfrentados pela escola no processo de inclusão e de efetivação das práticas pedagógicas inclusivas? Nesse sentido o que realmente interessa a esta pesquisadora foi saber como foi feita a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na cotidianidade da escola. A Diretora da Escola, a Assistente de Desenvolvimento Infantil (ADI), o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Coordenadora Pedagógica são participantes da pesquisa, cujo estudo intencionou melhor contribuir para a mesma, tanto quanto para a maior solidez do conhecimento do fenômeno posto em investigação e, nesse sentido, a professora da classe e a ADI, são as que ocupam a centralidade do estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca atender a especificidade do problema estudado. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação não participante, a entrevista semiestrutura e a análise documental da instituição. A análise dos conteúdos coletados tem como postulado teórico a proposta de Bardin. As análises dos dados coletados apontaram resultados reveladores dos esforços empreendidos pela escola como instituição formadora, bem como dos profissionais da educação envolvidos com os alunos e, sobretudo da professora da classe e da ADI e os desafios postos para juntas, fazerem, da escola, da educação e do ensino ali oferecidos, um lugar de realidade pedagógica inclusiva. Com efeito, os dados observados atentam ao respeito e reconhecimento do bom trabalho realizado pela escola no sentido da luta contínua em favor da aprendizagem de todos os alunos e, nesse todo, sabendo, de maneira especial, os alunos com transtorno espectro autista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Autismo. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the possibilities and challenges faced by a public school in the process of school inclusion of a student with Autistic Spectrum Disorder (ASD) regularly enrolled in Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, according to the provisions of the Guidelines and Bases of National Education, No. 9394 of December 20, 1996. The present study originated and addressed in the search for possible answers to the research problem that was formulated as follows: - What are the challenges and possibilities faced by the school in the process of inclusion and implementation of inclusive pedagogical practices? In this sense what really interests this researcher was to know how was the inclusion of the student with autistic spectrum disorder in the school routine. The School Principal, the Child Development Assistant (ADI), the student with Autistic Spectrum Disorder (TEA) and the Pedagogical Coordinator are participants of the research, whose study intended to contribute to it as well as to the solidity of knowledge. of the phenomenon under investigation and, in this sense, the class teacher and the ADI, are the ones that occupy the centrality of the study. This is a qualitative research that seeks to meet the specificity of the problem studied. For this purpose, non-participant observation, semi-structured interview and documentary analysis of the institution were used as data collection instruments. The analysis of the collected contents has as theoretical postulate Bardin's proposal. The analysis of the collected data showed revealing results of the efforts made by the school as a training institution, as well as of the education professionals involved with the students, and especially of the class teacher and the ADI. and the challenges posed to make the school, education and teaching offered there a place of inclusive pedagogical reality. In fact, the observed data pay attention to the respect and recognition of the good work done by the school towards the continuous struggle in favor of the learning of all students and, especially, knowing the students with autistic spectrum disorder.

KEYWORDS: Inclusive education. Autism. Child education. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADI	Assistente de Desenvolvimento Infantil
APA	Associação Psiquiátrica Americana
AVD	Atividade de Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CID	Código Internacional de Doenças
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Ensino Infantil
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FACIC	Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEE	Secretaria da Educação Especial
SEE	Secretaria da Educação Especial
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEAAF	Transtorno do Espectro Autista de Alto Funcionamento

TCLE	Termos de Compromisso Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fases da análise de conteúdo	67
Figura 2	Mapa identificador dos dados da observação não participante	75
Figura 3	Mapa mental representativo do modelo organizacional da escola	86
Figura 4	Mapa mental das palavras-chave da entrevista semiestruturada	91

LISTA DE IMAGENS

Foto 1	Adaptação de recursos pedagógicos	81
Foto 2	Caio na interação com os pares: cansaço e desinteresse da atividade proposta	82
Foto 3	Ilustração: Integração de Caio	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Critérios diagnósticos dos transtornos dos espectros autistas	38
Quadro 2	Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista	40
Quadro 3	Caracterização dos participantes da pesquisa	71
Quadro 4	Tempo de magistério, tempo no cargo e/ou na função, tempo na Unidade Escolar	71
Quadro 5	Categorias e subcategorias da análise das entrevistas	91

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 Panorama dos trabalhos acadêmicos sobre o transtorno espectro autista na educação infantil	20
2.2 Um estudo baseado na legislação brasileira	23
2.2.1. A inclusão escolar na sociedade excludente	31
2.3 Transtorno do Espectro Autista na infância	35
2.4 Currículo da Educação Infantil	42
2.5 A importância das interações sociais e o brincar na visão de Vygotsky	46
2.6 Práticas docente, formação, saberes e desenvolvimento profissional	51
3. METODOLOGIA	57
3.1 Tipo de Pesquisa	57
3.2 Participantes	58
3.3 Instrumentos	59
3.3.1 Observação não participante	59
3.4 Pesquisa Documental	60
3.5 Entrevistas Semiestruturadas	62
3.6 Procedimentos Para Coleta de Dados	63
3.7 Procedimentos Para Análise de Dados	65
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	70
4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	71
4.1.1 Professora	72
4.1.2 Equipe da direção da escola	72
4.1.2.1 Coordenadora Pedagógica Maria Luiza	72
4.1.2.2 Diretora Maria Auxiliadora	73
4.1.3 Assistente de desenvolvimento infantil	73
4.1.4 Aluno (Caio)	73
4.2 Análise da Observação Não Participante	74
4.2.1 Relação Professor/Aluno	76
4.2.2 Práticas-Pedagógicas	78
4.2.3 Relação Aluno/Aluno	81
4.2.4 Espaço Escolar e Recursos Pedagógicos	84
4.3 O Projeto Político Pedagógico	85
4.4 Análise da Entrevista Semiestruturada	90
4.5 Estratégia de Sala de Aula	92
4.5.1 O lúdico e as interações sociais no processo ensino-aprendizagem	92
4.6 Sobre a Importância e os Desafios da Rede de Apoio	100
4.7 Sobre a Importância das Adaptações/Flexibilizações Curriculares e Outros Desafios	104
4.8 Sobre a Formação Profissional: Desafios e Possibilidades	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124

REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	137
Apêndice I - Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Professora	137
Apêndice II - Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Diretora da Escola	139
Apêndice III - Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Coordenadora	141
Apêndice VI - Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Assistente de Desenvolvimento Infantil	143
Apêndice V - Roteiro de Observação	144
Apêndice VI – Memorial	145
ANEXOS	157
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da UnitaU	157
Anexo B – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido - TCLE	164

1 INTRODUÇÃO

A minha trajetória profissional iniciou-se na educação como professora de Ensino Fundamental 1º ano (alfabetização) na instituição Objetivo, onde trabalhei por sete anos. Durante os anos em que ministrei aulas, concluí a Faculdade de Pedagogia em 2001. Em 2002 prestei concurso para direção de escola e ingressei.

Como gestora escolar percebi as inúmeras dificuldades encontradas no dia a dia, dentre elas, pode-se citar:

- a) participação dos pais na vida escolar de seus filhos;
- b) espaços para inovação dos professores;
- c) ensino de qualidade,
- d) evasão escolar e a inclusão escolar.

Dentre todas essas dificuldades percebi que a inclusão escolar é a que provoca mais questionamentos entre os professores, os quais encontram dificuldades ao incluir de fato o aluno no sistema escolar, mesmo sabendo que incluir pessoas com deficiência assume a cada ano importância maior dentro das perspectivas de atender as crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca de conhecimento.

Nesse contexto, consideramos primordial a discussão do assunto para melhor entendê-lo. O gestor tem importância na escola sendo necessário que ele tenha como base a atuação à diversidade. A inclusão de alunos depende de toda equipe escolar, ou seja, diretor, coordenador pedagógico e professor. No entanto, o papel do gestor merece atenção especial, pois é mediante suas atitudes que a equipe se espelhará fazendo acontecer ou não a inclusão dos indivíduos.

Este estudo foi desenvolvido na escola pública Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) “Frota”, localizada em um município da região interiorana do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo e busca analisar os desafios e as possibilidades na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

A propósito, esses primeiros anos escolares da Educação Básica são fundamentais na formação humana dos sujeitos e a permanência desses alunos deve ser contemplada desde a Educação Infantil, sendo substancial que o professor, por meio do seu trabalho docente e suas práticas pedagógicas inclusivas, consiga

incluir todos os alunos, assegurando-lhes as condições apropriadas para sua aprendizagem e o direito constitucional à educação.

Baseadas nas indagações dos educadores e no enfrentamento do processo de inclusão, suas possibilidades e seus desafios, denota-se a importância da formação de professores para trabalhar com a inclusão de crianças com TEA, bem como a constante necessidade de reflexão a partir de concepções teóricas que sustentem práticas de inclusão, pois, são condições essenciais para a garantia do direito à educação de todas as crianças.

A inclusão de alunos na educação infantil, como já mencionado, é um desafio para o professor, pois as crianças possuem ritmos de aprendizagens diferentes e precisam de metodologias que atendam às suas necessidades específicas e singularidades. Educar uma criança com TEA demanda conhecimento sobre o assunto. Assim, a inclusão deve oportunizar a manifestação de novas habilidades e competências no ambiente de aprendizagem e que os profissionais vinculados à escola observem as potencialidades das crianças, para então, promover-lhes o desenvolvimento e assegurar-lhes a aprendizagem efetiva.

Portanto, umas das centralidades das propostas da Educação Inclusiva é a interação social dos alunos com deficiências de modo que o desenvolvimento cognitivo tenha como objetivo, sobretudo o pleno exercício da cidadania.

Há que se dizer que a dificuldade de efetivar a inclusão na escola se deve aos fatores internos próprios desta pesquisadora, bem como, os fatores externos decorrentes da realidade escolar e dos sujeitos desta pesquisa, aqui devidamente situado. Partimos da suposição de seu presente estudo sobre a inclusão na educação escolar, com foco na primeira etapa da educação básica (Seção II, Capítulo II, Título V da LDBEN/1996).

Nesse sentido, entendemos que a formulação do problema de pesquisa e seus desdobramentos podem assentar-se nas indagações abaixo e explicitadas:

— Quais os desafios e possibilidades enfrentados pela escola no processo de inclusão e de efetivação das práticas pedagógicas inclusivas? — Como o Projeto Pedagógico Político (PPP) trata a inclusão e as práticas pedagógicas inclusivas? — Em que medida a escola as efetivam? — Quais e como são as ações realizadas pelos profissionais envolvidos na pesquisa?

Teve como objetivo analisar as possibilidades e os desafios enfrentados pela escola no seu interior e na sua cotidianamente no desenvolvimento do processo inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, regularmente matriculados na Educação Infantil.

Quanto aos objetivos específicos esta pesquisadora busca:

- Investigar a importância do Lúdico como processo de motivação e participação no processo de ensino aprendizagem.
- Identificar as práticas inclusivas adotadas pelos profissionais escolares que trabalham diretamente com a criança diagnosticada com TEA.

Delimitamos a investigação em uma única instituição escolar, a Escola Municipal de Educação Infantil “Frota”¹ (EMEI Frota) *lócus* desta pesquisa, localizada em uma cidade do Vale do Paraíba interior de São Paulo. A Secretaria Municipal desse município administra um sistema de ensino com atividades em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial.

Os quatro profissionais que atuam na escola e que diretamente estão envolvidos nesta pesquisa são: a Professora, a Coordenadora Pedagógica, a Diretora de Escola e a ADI.

O desejo de aprofundamento dos estudos acadêmicos voltados para a área de inclusão surgiu na trajetória profissional desta pesquisadora no cargo da gestão escolar, assentada na observação das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores. Assim, houve muitas reflexões e questionamentos sobre a forma que os professores conduziam suas práticas-pedagógicas de inclusão de alunos na sala de aula regular, principalmente alunos com TEA.

A escolha da instituição se deu em virtude da política de inclusão que de início, era assumida por ela. Com efeito, a escola *lócus* da pesquisa iniciou seu funcionamento como escola de educação infantil e especial. Com o avanço da inclusão, as crianças foram alocadas para as salas regulares de outras escolas municipais extinguindo a sala especial.

¹ Nomenclatura fictícia criada pela pesquisadora

Atualmente, a EMEI “Frota”, *lócus* desta pesquisa, atende somente a Educação Infantil e é sabido que este é o primeiro contato da criança com a escola e com a professora, tornando o referido período delicado à adaptação no universo escolar. Desse modo, ao tratamos do processo de inclusão escolar de criança com TEA, insistimos sobre o papel do professor, visto que ele é o principal responsável e o mediador do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

A relevância teórico-conceitual, político-pedagógica e metodológica da presente pesquisa foi de investigar as práticas inclusivas exercida na EMEI “Frota” a partir dos estudos realizados por esta pesquisadora, entretencidos com os saberes dos profissionais da educação envolvidos, tendo em vista a requalificação dos saberes e práticas aqui analisada à luz do conhecimento científico. Defendemos ainda, que a contribuição a ser dada à causa da inclusão é o conhecimento construído com a realização da própria pesquisa a ser compartilhada com a EMEI “Frota” quiçá com a educação em sentido mais amplo.

Ademais, muitos profissionais na área da educação indagam como ensinar uma criança com autismo não sendo especialista em TEA. Educadores, gestores, familiares e profissionais que lidam com a inclusão de alunos com deficiências compartilham dúvidas e muitos questionamentos sobre como e o que aprender no ambiente escolar para que esses estudantes se apropriem do conhecimento tornando-se cidadãos ativos, críticos e participativos.

Assim, diante da demanda das escolas, esta pesquisadora escolheu dentre os transtornos invasivos do desenvolvimento, estudar sobre autismo ou TEA por tratar-se de fenômeno recente a inclusão desses alunos no âmbito da educação escolar regular.

Como contribuição à pesquisa na área, investigamos os processos de inclusão de crianças com transtornos dessa natureza na educação, visto que as características apresentadas por elas têm sido usadas como justificativa à negligência com as oportunidades de participação efetiva nas atividades escolares, que comumente pensadas sem quaisquer adequações devidas.

A inclusão escolar definida por lei tem sido tema de muitas reflexões nas escolas, vez que, para o cumprimento às leis governamentais é exigido o preparo necessário dos profissionais da educação em garantia do direito da função da educação integral de qualidade.

Juntamos as razões até aqui expostas à citação legal para dizermos que subjacente ao disposto no Artigo 27 da Lei 13146, de 6 de julho de 2015, Diário Oficial da União de 7 de julho de 2015, está a necessidade de reflexão e de preparo dos profissionais da educação e, de forma explícita, a garantia do direito à que ora nós referimos, pois, como se pode ler:

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

Isto posto, este estudo voltou-se à análise das estratégias das práticas educativas, buscando melhorar a inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular, contribuindo para que o seu processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira a mais positiva possível.

Este trabalho está respaldado em Vygotsky (1998), que defende a importância das interações sociais, pois permite a compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, numa perspectiva histórico-cultural.

Em Wallon (1995) buscamos respaldos para compreensão das relações afetivas e a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

Os autores como Mantoan (1997, 2003 e 2006); Sassaki (2002), são defensores de uma inclusão total e acreditam que todos os alunos têm o direito de estudarem juntos, independente do quadro clínico que apresentam.

Referentes as práticas docentes Tardif (2002); Zabala (1998); Shulman (2004), Roldão (2007); Nóvoa (1998); Huberman (1995), corroboram com essa pesquisa pois são precursores das pesquisas relacionadas aos saberes docentes investigadores de saberes que contribuiu para o desenvolvimento profissional de professores na busca por práticas docentes mais equacionadas

Para dar cabo à pesquisa estruturamos o trabalho em obediência às regras e normas exigidas aos trabalhos acadêmicos científicos, organizando a presente dissertação da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e discussão dos dados e Referências.

A introdução subdivide-se em subseções: apresentação do tema, problematização; objetivo geral e específicos; delimitação da pesquisa e a relevância da mesma.

A seguir tratou-se da revisão de literatura, a qual a princípio, foi apresentado um panorama de pesquisas corretadas ao tema dessa investigação, utilizando como descritor “Autismo na Educação Infantil”.

Em seguida realizamos uma revisão bibliográfica sobre o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e sobre o TEA, no que diz respeito aos novos conceitos, novas reflexões e a legislação vigente. Posteriormente, processamos a revisão de literatura, explicitando o referencial teórico levantado e os autores estudados, os quais embasam a elaboração desta dissertação. A atualização dessas informações nos deram o respaldo para a sustentação teórica desta pesquisa. a qual trata do panorama da educação inclusiva e do autismo, abordando os aspectos históricos e legais; a contextualização e os posicionamentos teóricos que deram suporte à investigação

Inclusa uma abordagem sobre o currículo da Educação Infantil e sobre as práticas docentes recomendadas no citado documento oficial.

Na terceira parte discorremos sobre os procedimentos metodológicos sobre o *lócus* da pesquisa, a amostragem da população, a coleta de dados, os instrumentos e os procedimentos da coleta.

Na quarta parte são apresentados e discutidos os resultados deste estudo e a análise dos dados coletados, fundamentados na revisão de literatura supramencionada.

Por fim, apresentamos as considerações finais como uma forma de sintetizar os resultados da pesquisa. Em seguida, segue as referências, apêndices e anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama dos Trabalhos Acadêmicos Sobre o Transtorno Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil

Para traçar um panorama do Transtorno Espectro Autista na Educação Infantil, realizamos um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos sobre o tema. Mesmo com os fundamentos das recentes discussões sobre a inclusão de alunos com autismo, constatamos no levantamento feito, que há um número reduzido de pesquisas que abordam essa temática, sobretudo, no contexto da Educação Infantil.

Com o intuito de identificar quais foram esses estudos, iniciamos uma pesquisa no site do Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram pesquisados artigos, teses e dissertações sobre “Autismo na Educação Infantil”. Encontramos 54 arquivos dentre os quais quatro são dissertações (Mestrado) com um recorte temporal de 2012 a 2018, selecionando os de número arquivos, mais recentes a partir da promulgação da Lei Berenice Piani, de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 utilizando como descritor a palavra “Autismo na Educação Infantil”. Desses quatro trabalhos pesquisados, selecionamos dois deles por se aproximarem mais do tema proposto.

Com efeito, a pesquisa de Costa (2015), tem origem segundo a autora, na necessidade de planejar uma prática pedagógica na Educação Infantil, que proporcionasse atividades lúdicas, ampliando a formação do sujeito e respeitando as diferenças cognitivas, afetivas, motoras e sociais das crianças e que, conseqüentemente, as práticas viessem fortalecer o processo de inclusão escolar. O objetivo da pesquisa voltou-se à investigação da prática-pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios postos pela inclusão escolar. Entendemos que a autora destaca o lúdico como recurso e estratégia para inclusão dos alunos com autismo.

De outro lado os estudos de Fiorini (2017) apontam para crescente inserção de crianças com TEA nas escolas, a partir dos seus direitos assegurados e regulamentados por lei, que define obrigatoriamente a necessidade das instituições de ensino adotar práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem e a participação

desses alunos nas atividades escolares desde a Educação Infantil. Ademais estudos de Fiorini (2017) apontem para os desafios da inclusão que ainda são encontrados nas escolas ao receberem alunos com TEA.

Da análise comparativa entre as pesquisas de Costa (2015) e Fiorini (2017) percebemos que ambos estudiosos dão ênfase do fenômeno localizado na educação básica. Estudam os desafios postos pelo autismo e pela inclusão escolar do aluno com autismo, bem como, as práticas-pedagógicas dos professores voltadas para as dimensões lúdicas do ensinar com aporte teóricos de Vygotsky (1997). Os estudos dos autores ora citados contribuíram para o entendimento desta pesquisadora e que a escola e sua equipe docente não podem se eximir de seus papéis no sentido de buscar novos caminhos educativos, os quais exigem dos educadores um repensar e uma rigorosa reorganização das práticas-pedagógicas que desenvolvem. Por isso, entende-se que a qualidade da formação de professores é fundamental para o repensar das concepções de inclusão, sobretudo, daqueles que estão em exercício docente na sala de aula. Fundamental também é o planejamento das atividades e agrupamentos dos alunos em respeito à diversidade, pois que a estes cabe reorganizar a ação pedagógica considerando as diferenças e a diversidade.

Foi realizada uma busca por artigos sobre autismo na Educação Infantil, no site de periódicos da Capes, com recorte temporal de 2012 a 2018. Para tanto, utilizamos os descritores “Autismo” e “Educação Infantil” sendo encontrados 56 artigos, dos quais três consideramos mais relacionados à Educação Infantil.

Por seu termo, Sanini e Bosa (2015) investigaram as crenças de uma educadora sobre o desenvolvimento de seu aluno com autismo, na Educação Infantil. Afirmam as autoras, que a confiança no seu trabalho como educadora (senso de autoeficácia) e os aspectos da relação professor-aluno repercutiram na prática-pedagógica desenvolvida. A pesquisa demonstrou que a aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno por parte das educadoras, tendem a ser determinantes para a prática exercida.

Brito (2015) analisou duas instituições; sendo a primeira de Educação Infantil, fase pré-escolar e a segunda de Ensino Fundamental. O estudo teve como principal objetivo compreender o Autismo, como uma das categorias do Transtorno Global do

Desenvolvimento (TGD), sendo caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança.

Favoretto e Lamônica (2014) abordam as normativas do Ministério da Educação, que dispõem sobre os indivíduos com deficiência e necessidades educacionais especiais e que devem frequentar classes regulares, visando à inclusão destes no sistema educacional.

No Banco de Dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) foram encontrados 487 artigos, teses e dissertações com a palavra “Autismo”. Refinando a busca com o uso da expressão “Autismo na Educação Infantil” encontramos oito artigos, sendo que desses oito, somente dois artigos foram selecionados por esta pesquisadora pelas mesmas razões de aproximações apontadas anteriormente, cujas autorias são de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) e Farias, Maranhão e Cunha (2008), respectivamente.

Para as autoras Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), a abordagem foi sobre as perspectivas tradicionais que acreditam que dentre as características do autismo infantil está a incapacidade ou grande dificuldade destas crianças desenvolverem atividades de brincar. No entanto, assumindo a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, que compreende os sujeitos enquanto seres sociais, constituídos culturalmente, na e pela linguagem, essa afirmação deixa de ser sustentável, uma vez que brincar é uma atividade constituída socialmente. As autoras concluem que as brincadeiras reproduzem ações dos adultos e reforçam o brincar como um espaço em que a criança desenvolve e elabora sobre a cultura, construindo encenações de personagens que refletem as ações e relações humanas vivenciadas em seu grupo social e ressaltam a importância da ação terapêutica para evolução da criança.

Farias Maranhão e Cunha (2008), afirmam que a inclusão da criança com deficiência tem sido discutida em uma diversidade de contextos sendo a escola é o melhor local para promover a inclusão social e educacional dessas crianças, onde a relação professor-aluno ganha expressiva importância ocupando o *status* do saber ser e conviver.

Com efeito, a leitura e a análise das pesquisas encontradas reafirmam a relevância da discussão sobre as relações da inclusão nos espaços escolares. Apontam para a necessidade de constante reflexão e discussão de propostas

específicas e inovadoras para responderem aos questionamentos sobre inclusão e sobre práticas inclusivas que favorecem ou não a aprendizagem e a participação ativa destes alunos nas atividades escolares, desde a Educação Infantil.

2.2 Um Estudo Baseado na Legislação Brasileira

Para compreender a concepção atual de educação inclusiva exige-se, antes, compreender as transformações ocorridas historicamente, tomando em conta que a sociedade e os processos educacionais passaram por diferentes paradigmas: o paradigma de exclusão, segregação, integração até alcançar o conceito de inclusão, havendo fortes resquícios dos dois primeiros na sociedade atual tomados como sinônimos da real inclusão, ou seja, do fazer conter no todo, respeitadas as diferenças, o que vale dizer, a multiplicidade de dessemelhanças, divergências, contradições, e oposições que se configuram na vida humana.

Relata Costa (2015) que desde o século XVI havia preocupação com o ensino especial, sendo esta fomentada por médicos e pedagogos, cabendo ressaltar que a época a educação formal era para poucos.

Àquela época a concepção elegia o modelo clínico-médico de deficiência e a criação de centros de reabilitação médica buscava “curar suas deficiências”, pois, até então, as pessoas eram consideradas doentes e inúteis para a sociedade, independentemente das características da sua deficiência. Aquele período teve como paradigma de exclusão, segundo Costa (2015).

Na década de 1960, caracterizada pela segregação, a institucionalização consolidou-se pela disseminação de instituições especializadas, incluindo as escolas especiais aponta Sasaki (2002).

Segundo Silva (2010) o movimento de integração escolar ocorrido no ano de 1970, propunha que os serviços oferecidos às crianças com deficiência fossem organizados em uma estrutura que variava de ambientes totalmente segregados, a exemplo dos hospitais e dos atendimentos domiciliares. Há ambientes menos segregados, como as salas de aula de ensino regular. As crianças transitariam entre os níveis dessa estruturação de serviços e, quando apresentassem condições

adequadas para atingir determinado nível de aprendizagem, iriam passando para ambientes menos segregados.

Esse modelo de estruturação dos serviços foi bastante criticado, pois a progressão de nível e, por conseguinte, de turmas e classe dependia do desenvolvimento de cada criança. Assim, os estudantes que apresentavam alguma dificuldade específica não progrediam de nível de turma e/ou classe ficando retidos no mesmo ano reiteradamente. Acabavam, portanto, vivendo a maior parte dos anos escolares em ambientes segregados. Vale destacar que as crianças eram avaliadas pela gravidade do seu diagnóstico e encaminhadas para ambientes mais restritivos, onde era favorecido o seu desenvolvimento, conforme sinaliza Smith (2008).

Já na década de 1980, avançando na tentativa de integração, os processos que consistiam em inserir alunos em escolas comuns, mesmo que em horários determinados e específicos, para o acompanhamento das aulas, ocorra sem a preocupação com alguma mudança pedagógica direcionada para esse fim. Estudo como um primeiro passo ainda que distante da inclusão social pondera, Costa (2015).

Em final dos anos de 1980 e início da década de 1990, os movimentos sociais pelos direitos humanos começaram a perceber que a prática restrita à integração social não era suficiente para respeitar os direitos da pessoa humana, já que as pessoas é que se obrigavam se adequar à sociedade e a sociedade à elas, inexistindo a preocupação em propor meios para que elas pudessem ser efetivamente incluídas com a valorização de suas reais potencialidades.

É somente a partir da década de 1980 que, no Brasil, emerge a preocupação com os princípios da inclusão social de validade nacional oficializada na legislação e documentos oficiais nacionais e internacionais a exemplo da Constituição Federal (BRASIL, 1988); da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990); da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996); dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998); das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros.

A Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito público subjetivo, ou seja, direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros. Essa

definição tem levado a importantes questionamentos, entre os quais, o das condições a serem oferecidas às crianças com deficiência para que sejam garantidos o acesso, a permanência e o sucesso no processo de escolarização básica.

Em seu artigo 205, compreende a Educação como direito de todo o cidadão, sendo esta dever do Estado e da Família, “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, on-line). No inciso I do mesmo artigo, ressalta o princípio de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

No ano de 1990, é promulgada a Lei de nº 8069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que entre outros dispositivos, reafirma o direito à educação a toda a criança e adolescente, como se pode ler no seu artigo 53, abaixo transcrito:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...]

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

[...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, on-line).

Por oportuno mencionamos a Conferência Mundial denominada “Educação para Todos”, realizada na Tailândia, em 1990, a qual proclama, entre outros pontos, que “a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p.2).

A referida Conferência pontua que a

[...] educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, s.p).

Reconhece, ainda que a educação ministrada apresenta “graves deficiências, que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p.2).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) assegura que a educação de pessoas com deficiência faça parte do sistema educacional para que se cumpra a educação para todos reconhecendo as reais necessidades de seus alunos que fazem parte do sistema de ensino e que oportunize situações de aprendizagem inclusiva.

O documento afirma ainda que, além de prover educação de qualidade, as escolas devem propiciar espaços acolhedores, nos quais as atitudes discriminatórias devem ser combatidas a fim de criar comunidades mais inclusivas como podemos observar na transcrição abaixo:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.1).

De outra feita, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN 9394/96) preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e modelos organizacionais específicos para atender às necessidades educacionais especiais. Assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências. Determina a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as

normas para a organização da Educação Básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu trecho (art. 58 e artigos subsequentes), dizem que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

No ano de 2000, as diferenças começaram a ser mais explicitamente reconhecidas pelas políticas públicas. Nesse sentido pontua Pletsch (2009) que as “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001), e a Resolução CNE/CEB18, nº 2/2001 oficializaram, no Brasil, os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”. O documento menciona que caberá “às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, on-line).

No ano de 2007, após o lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), envolvendo um conjunto de 40 programas e ações desenhado pelo Ministério da Educação. Em um documento que explica razões, princípios e programas do PDE, é feita uma crítica à visão fragmentada da educação, que teria predominado no Brasil até pouco tempo (BRASIL, 2007).

Ainda, segundo o mesmo documento, no que diz respeito à Educação Especial, a visão fragmentada intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. A educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e no atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

De acordo com o PDE, Secretaria de Educação Especial (SEE), lança naquele ano, uma versão preliminar de um documento intitulado: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007). Nessa versão preliminar, era prevista a “inclusão total”, propondo-se a “substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais para a realização do

atendimento educacional especializado” (s.p) e a não criação de novas escolas especiais, transformando as existentes em “centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente” (s.p). Essa proposta não foi adiante porque o governo continuou admitindo a distribuição de recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para instituições com atuação exclusiva na educação especial. Por conta disso, a SEE apresentou uma nova versão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), admitindo a oferta dos serviços e recursos da educação especial nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, no contra turno das aulas chamadas regulares conforme transcrição abaixo:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007, p.11).

No tocante às salas de recursos multifuncionais, o documento orientador do MEC (BRASIL, 2008) apresenta a seguinte definição: consiste em “[...] um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado [...] (p. 23). Esses ambientes devem estar localizados em escolas regulares, instituições ou em Centro de Referência em Educação. Também devem ser oferecidos no contraturno aos alunos com NEE, acompanhado de um plano de atendimento individual que aponte as

necessidades e recursos que estes educandos necessitam para frequentar a sala regular.

Além disso, conforme a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), esta sala deve ser destinada a um professor que necessita ter formação específica para a Educação Especial e atender a uma série de atribuições, dentre as quais destacam-se: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos e estratégias pedagógicas, de acessibilidade de acordo com as necessidades específicas dos alunos atendidos; estabelecer parcerias com os serviços intersetoriais na elaboração de estratégias e na viabilização de materiais; bem como fornecer orientação a professores e famílias sobre os instrumentos ou recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo alunos.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) assinada em nova York, em 2007, e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, tem como objetivo que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, para, além disso, preza pelo fortalecimento do respeito aos direitos e a diversidade humana, favorecendo o desenvolvimento do potencial humano (BRASIL, 2009).

É importante ressaltar que a Convenção adotada pela ONU propôs o conceito de deficiência e determinam a mudança conceitual da deficiência e da terminologia para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Portanto, o conceito de pessoa com deficiência que consta na Convenção supera as legislações tradicionais que normalmente enfocam o aspecto clínico da deficiência. As limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais passam a ser consideradas atributos das pessoas, atributos esses que podem ou não gerar restrições para o exercício dos direitos, dependendo das barreiras sociais ou culturais que se imponham aos cidadãos com tais limitações (FONSECA, 2007).

Em 2012, foi promulgada a Lei Berenice Piana de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA, de nº 12.764, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e prevê a participação delas nas classes regulares. Berenice Piana foi mãe de um garoto com autismo, grande defensora do projeto de lei, pela qual lutou até que este fosse aprovado. Dentre os direitos supracitados as diversas garantias, o documento legal assegura no Parágrafo Único, no Artigo 3º, o que segue:

São diretos da pessoa com transtorno do espectro autista:

a) à educação e ao ensino profissionalizante; [...]

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012, on-line).

Dessa forma, fica assegurado o particular direito ao acesso do aluno autista à educação, inclusive no caso do ensino profissionalizante. A legislação garante também uma forma de efetivar sua permanência, no caso, refere-se a presença do acompanhante especializado, ou seja, do profissional que possa realizar a mediação para a inclusão do aluno, zelando desde a sua aprendizagem até a sua própria segurança.

Essa lei garante todos os direitos conferidos ao reconhecimento do autismo como deficiência, inclusive, com uma abordagem de intervenção multidisciplinar, tanto na área da saúde quanto na educação, como vimos anteriormente.

Sobre isso, Mantoan (2006), mesmo antes da lei 12.762/2012 ser promulgada já se coloca sobre o direito da pessoa com deficiência embasada na Constituição Federal de 1988, afirmando que:

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

Em 2015 foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, pela Lei de nº 13.146 de 6 de julho de 2015 resultante de um processo histórico permeado por muitas lutas com o intuito de assegurar e promover condições de igualdade de oportunidades e o exercício dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Vê-se, pois, que o sistema educacional encontra diversas dificuldades para cumprir as garantias legais de oferta da educação de qualidade para todos. Para

tanto e de acordo com os dispositivos legais sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, assegura-se que nenhum tipo de discriminação ocorra no momento da inclusão de um aluno.

Não obstante os esforços empregados nesse sentido nesse sentido, Montoan (2006) reforça a realidade ora apontada ao afirmar que “a verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos” (p.23) e declaram os estudiosos que o lamentável é que, no caso de alunos com deficiência, essa situação acaba se acentuando, sobretudo porque a inclusão tem sido mal compreendida e mal exercida nos contextos escolares.

2.2.1 A inclusão escolar na sociedade excludente

Vale ressaltar que a profusão de discussões sobre a inclusão escolar no sistema educacional brasileiro enfrenta o árduo desafio da busca de soluções capazes de praticar, com qualidade a teoria da universalização do ensino e de garantir de fato e de direito o acesso e a permanência de todos na escola.

É Bueno (2008) quem confirma essa realidade ao apontar que:

A inclusão escolar é hoje, o tema mais cadente das políticas educacionais do mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo obrigadas), nas produções científicas e de cunho técnico profissional (BUENO, 2008, p.43).

Prossegue o/a autor/a declarando que na escola persistem as práticas de exclusão, de resistência à aceitação das diferenças e de indisponibilidade dos professores para adequação de posturas e práticas pedagógicas para efetivá-las a contento.

Sendo assim, a mudança deve ser acautelada, necessária e urgente e que a escola busque transformar-se, reorganizar-se visando o atendimento de qualidade. Oportunizar aos alunos as condições reais de aprendizado, a fim de que seus conhecimentos progridam nas esferas intelectuais, sociais e humanas.

Aqui reiteramos a relevância da Declaração de Salamanca (1994), que mesmo sem a força de lei, possibilitou a consolidação de avanços e rupturas de

paradigmas oportunizando a condição de discutir sobre a insuficiência das crianças e o fato de elas estarem apenas inseridas no ambiente escolar, documento cujo postulado máximo é a necessidade de que se trabalhe pela inclusão efetiva e de qualidade. Sobre isso, comenta o autor que:

[...] a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994 (BUENO, 2008, p.44).

Embora o autor defenda que a questão da inclusão já estava presente antes disso (não para todos, mas para uma camada mais privilegiada), reconhece a relevância desse documento para o avanço da inclusão escolar, como a substituição do termo integração. Nesse sentido é preciso destacar que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática, e que rompe barreiras, e assim sendo, provoca uma verdadeira crise de identidade institucional, dos professores e dos alunos, que no caso de uma escola inclusiva são sujeitos que não possuem uma identidade fixada em modelos ideais absolutos e permanentes.

Com os movimentos sociais e políticos, teve início um processo de inclusão que começa a ficar, mais claro no cotidiano das salas de aula. Contudo, conforme já foi considerado, não é satisfatório apenas incluir no sentido de inserção escolar, o contrário é urgente e indispensável que a inclusão seja de qualidade estabelecida para que se considerem as diversidades sociais e necessidades educacionais pleiteadas pelos alunos.

Desse modo, a proposta de inclusão escolar é uma nova forma de se enxergar e almejar as práticas pedagógicas educacionais, e de acolher a ideia de que o direito de aprender seja oportunizado a todos indistintamente. Quanto a isso, Bueno (2008) sinaliza que:

[...] a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação: a educação para todos, inclusive para “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p.45-46).

De outra feita, Mantoan (2006) assume a inclusão escolar como uma proposta para que todo aluno tenha acesso ao ensino regular e que o conceito educacional

materializado na escola, possa, de fato, e de direito, alcançar a todos os estudantes. Para tanto, faz-se necessário que adaptações na metodologia de ensino, no currículo e na própria avaliação sejam realizadas com o objetivo de respeitar as limitações de cada aluno e explorar ao máximo seu potencial individual.

Herdero (2010) corrobora com a concepção de inclusão proposta por Mantoan (2006) e reforça a grande relevância que existe na questão das adaptações curriculares explicitadas abaixo:

[...] a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferece a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo (HEREDERO, 2010, p.198).

Entendemos então que a escola deve criar mecanismos para promover as adaptações necessárias à inclusão do aluno em atendimento às suas necessidades educacionais, às dificuldades apresentadas e potencialidades observadas; a instituição deve mediar situações de contato social, buscando o desenvolvimento pleno do aluno de forma sistêmica e efetiva.

Portanto, as modificações que a escola necessita realizar implicam no campo das reformas em suas instalações físicas quando necessárias, e não que ser bem-vindas, e que se faça assegurada a qualidade desse fazer, a exemplo dos questionamentos de Cunha (2009):

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

Para Louro (1997), repensar a estrutura do sistema educacional é repensar a transformação do paradigma essencial. Isto porque, a escola não inclui verdadeiramente, enquanto instituição social de ensino. E essa incapacidade se estabelece porque ela foi estruturada e organizada para segregar, a exemplo das elucidações do autor:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição

escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...] concebida inicialmente para acolher alguns, mas não todos ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles aos quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformação à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” e também produzir as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p.57-58).

As transformações sociais e a obrigação da adequação aqui referida fizeram com que a escola percebesse a indispensabilidade de adaptar-se e de se reestruturar. E essa adaptação, promovida pela proposta da escola inclusiva e de práticas inclusivas, pauta-se na ruptura com a cultura da homogeneização e da padronização de sujeitos cunhados no rótulo de normalidade. Contudo, a que reconhecer que a escola vem empregar de esforços na tentativa de avanço na perspectiva da diversidade, da valorização das singularidades e das potencialidades de cada indivíduo possui, mas repensar as práticas educativas continua fazendo-se necessário e urgente, pois que via de regra, a escola não está preparada para efetivar adequações dessa natureza, cuja justificativa recai no fato de estar inserida num contexto globalizado, porém altamente excludente e, por conseguinte, não globalizantes, como afirma Bueno (2008):

A bandeira da educação inclusiva parece, em princípio, repor, sobre outras bases, esses mesmos ideais, mas isto é somente aparência, pois se o norte é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. Isto é, a meu juízo, esta nova bandeira vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas políticas diferentes), na medida em que o que deveria se constituir na política de fato - a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos - se transmuda num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado (BUENO, 2008, p.56).

Na mesma vertente de Bourdieu (1998), Bueno (2008) questiona a inclusão dissimulada na roupagem do respeito à diversidade explicitado pelo primeiro:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino,

amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. [...] Como sempre a Escola exclui (BOURDIEU, 1998, p.223-224).

Desse modo, cabe aos professores reestruturarem suas práticas educativas e fomentarem o aprendizado coerente, ponto este novamente asseverado por Bueno (2008):

[...] cabe a nós, estudiosos da educação especial, envidarmos todos os esforços para que inclusão escolar não se restrinja somente a população tradicionalmente atendidas por ela, pois se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar tem se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbios ou normais (BUENO, 2008, p.60).

Portanto, é necessário que a escola estabeleça estratégias de ensino baseada inclusive em políticas públicas que ofereçam liberdade de ser, viver, conviver com diferentes diversidades.

2.3 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: “*autos*” que significa “em si mesmo” e “*ismo*” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo”, segundo Lira (2004) e Gomes (2007), definição esta que retrata a grande introspecção característica das pessoas autistas, uma vez que pela dificuldade em concentrar-se ao ambiente acaba por apresentar um repertório curto de interesses e uma dificuldade acentuada em relacionar-se com as demais, completa Cunha (2009).

Segundo Gomes e Nunes (2014, p.145), “autismo é um transtorno do desenvolvimento neurobiológico, definido por critérios essencialmente clínicos”. É possível ser detectado antes dos 36 meses de vida. O autismo dentre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), acomete homens em proporção quatro vezes superior às mulheres.

As primeiras descrições sobre o autismo, tal como é visto hoje, surgiram em meados dos anos de 1943 por meio de estudos e publicações de Kanner, pois até aquela data o autismo era entendido como uma esquizofrenia.

O psiquiatra Kanner (1943) citado por Lemos (2016, p.18), analisou um grupo de crianças características que diferiam das demais, tais como: dificuldade de relacionamento com outras pessoas até mesmo da família, isolamento, atraso na aquisição da fala e quando esta era adquirida a criança não a usava como um meio de se comunicar e interagir com as pessoas, excelente memória, comportamentos repetitivos e bizarros, comportamento obsessivo e ansioso em preservar rotinas e padrões comportamentais.

Uma outra característica comum nos casos analisados por Kanner é a invariância do ambiente. Alguns indivíduos com autismo possuíam, conforme observação do cientista, apego rígido às rotinas e a insistência na igualdade. O autor refere-se a esse fenômeno como a dificuldade das pessoas com autismo em entender o todo de forma coerente, representando a realidade de modo fracionado e parcial.

Entre os anos de 1943 e 1963, em um primeiro momento, o autismo era definido como um transtorno emocional produzido por fatores emocionais ou afetivos negativos na relação da criança com a família.

Num segundo momento e no período entre 1963 e 1983 nos estudos de Silva (2014 p.22,23), num segundo momento surgiram os indícios de associação do autismo com transtornos biológicos. Esse aspecto coincidiu com a elaboração de modelos explicativos, construídos a partir de experiências exigentes e rigorosas, baseadas na hipótese de que algumas alterações cognitivas explicariam as dificuldades nas relações, na linguagem, na comunicação e na flexibilidade mental. Nesse período, a educação escolar se estabeleceu como o principal tratamento para as pessoas com autismo, pois que se direcionava, essencialmente, à modificação dos comportamentos.

Silva ao citar Skinner (1972) leva-nos a compreensão de que o ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem e parece trazer a fundamentação complementar as ideias anteriores ora explicitadas, apontando que os alunos:

Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca (SKINNER, 1972, p.62).

Retomando Silva (2014, p.22), ainda podemos perceber que para Skinner (1972), o controle de comportamento proposto defende e afirma que o arranjo do ambiente define ou não o aparecimento de determinados comportamentos. A visão metodológica de trabalho com a pessoa com autismo possui um histórico positivista de atividades mecânicas ligadas ao treino e à funcionalidade, ou seja, àquilo que ele consegue fazer nos diferentes ambientes, conforme ou do mesmo jeito que as outras pessoas o fazem. Contudo, podemos abordar que o trabalho se direcionava ou se direciona para a falta, ou seja, para o que o indivíduo não tem ou não consegue fazer, desprezando suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento para além das características diagnósticas. Prioriza-se, desse modo, a técnica de modificação de comportamento como sinônimo de trabalho pedagógico para a aprendizagem.

No ano de 1983 iniciou-se o 3º momento do autismo, e Silva (2014) aborda nesse período, que a visão sobre o autismo sofre uma mudança. Tal mudança foi oficializada nos manuais utilizados para classificar as doenças e os transtornos mentais a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), organizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) elaborado e sistematizado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA).

[...] autismo como psicose infantil modifica-se para Transtorno Global do Desenvolvimento na CID 10 (1993); inserido na categoria geral dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (Pervasive Developmental Disorders) no DSM III, Distúrbios Globais do Desenvolvimento na edição do DSM III – Reversão revisada para Transtorno Invasivo do Desenvolvimento no DSM-IV (1996). Atualmente, na edição do DSM V (2013), a denominação modificou-se para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (SILVA, 2014, p.23).

Como se vê, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (2013) define o Autismo como um Transtorno Global do Desenvolvimento

fazendo parte de um grupo transtornos, hoje conhecidos como Transtorno do Espectro Autista. No quadro a seguir constam os critérios para diagnóstico dos transtornos do espectro autista segundo o DSM-V:

Quadro 1 – Critérios Diagnósticos dos Transtornos dos Espectros Autista

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

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2013)

Sobre as manifestações do autismo Coelho e Aguiar (2015), afirmam que estas se originam a partir de uma tríade muito marcante. Essa tríade acomete os três principais elos de comunicação do indivíduo com o mundo social, interferindo diretamente na linguagem, na imaginação e na gama de interesses que, no caso da pessoa autista, torna-se restrita e a distancia do contato externo.

De acordo com os autores que ora fundamentam nossas reflexões as características diagnosticadas são:

[...] prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D) atraso global do desenvolvimento (Critério E). (DSM-V, 2013, p.94).

Aprendemos com Camargo Junior (2013), que o TEA engloba transtornos antes denominados com uma multiplicidade de nomes, tais quais:

- autismo infantil precoce;
- autismo de Kanner;
- autismo de alto funcionamento;
- autismo atípico;
- transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação;
- transtorno desintegrativo da infância até a denominação última de Síndrome

de Asperger, que, passa por seu turno passa ser nomeada como Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento (TEAAF), no qual as crianças apresentam um histórico pessoal compatível com autismo clássico e com dificuldades consideráveis na interação social e comunicação. Tanto a Síndrome de Asperger, classificada pelo TGD, quanto o TEAAF, descrito no TEA, sugerem uma participação maior da criança em ambiente escolar regular, pois necessitarão de parceiros comunicativos e de oportunidades distintas de interação e vivências das regras sociais.

Conforme os Critérios de Diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista a categorização dos transtornos em graus ou níveis de comprometimento, compreende: o nível o severo, o moderado e o leve, em conformidade com os sintomas, o que dificulta, na maioria dos casos, o diagnóstico precoce por não haver um padrão fixo para suas manifestações. Nesse caso, "[...] frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns" (DSM-V, 2013, p.91).

O manual divide este espectro em "níveis de gravidade" (p.55), explicitados no Quadro abaixo.

Quadro 2 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de Gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 (Severo) “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal que causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início às interações sociais e resposta mínima às aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente à abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos os quais interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 (Moderado) “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início às interações sociais e resposta reduzida ou anormal as aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 (Leve) “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso as aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Ex.: uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente mal sucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para a organização e o planejamento são obstáculos à independência.

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

De outro lado, Bosa (2006) em suas pesquisas verificou que a intervenção precoce em um ambiente educacional estruturado e apropriado, com foco no desenvolvimento das habilidades, pode promover melhorias significativas para muitas crianças com TEA. Contudo, não deixa de ser importante ressaltar que o desenvolvimento dos autistas difere de pessoa para pessoa e pode estar

relacionado às condições sociais vivenciadas pelas famílias, tanto quanto pelas situações vivenciadas pelo aluno em suas atividades cotidianas. Para o estudioso há quatro objetivos básicos para qualquer ação de intervenção, são eles:

- a. estimular o desenvolvimento social e comunicativo;
- b. aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas;
- c. diminuir comportamentos que interferem no aprendizado e no acesso às oportunidades de experiências do cotidiano;
- d. ajudar as famílias a lidarem com o autismo [...] (BOSA, 2006, p.43).

Os educadores podem contribuir para a percepção de possíveis sintomas do TEA, pois nos primeiros anos de escolarização o trabalho com a interação social das crianças é realizado com maior ênfase. Sobre isso, e segundo Cunha (2013, p.23) “O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação”, e o papel do professor é fundamental no encaminhamento de crianças que apresentem sintomas do autismo, sendo primordial o conhecimento clínico, comportamental e interacional dessas crianças em suas relações sociais, possibilitando ao observador a percepção com mais clareza das singularidades comportamentais apresentadas por esses indivíduos.

A inclusão escolar abre às crianças com TEA às oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social possibilitando o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo e oportunizando a interação com os pares.

Na seção seguinte apresentamos a organização do currículo da Educação Infantil, cujo os marcos legais são encontrados na Carta Magna da nação brasileira (CF/1988); na LDBEN/96 que, de forma inédita, estabelece num documento oficial, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e que define a obrigatoriedade do Poder Público de garantir a oferta desse nível de educação escolar à toda criança (BRASIL, 2009) na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade sendo em creches ou em entidades equivalentes (até 3 anos) e em pré-escolar (de 4 a 5 anos); o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.4 Currículo da Educação Infantil

É sabido que a infância é uma das fases mais importantes da vida do ser humano e que a conscientização da sociedade de tal importância e sobre o disposto na legislação vigente que normatiza essa singular fase, mostram que a criança contemporânea começa a ser melhor vista e melhor compreendida no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem salvaguardado o respeito às etapas, possibilidades e limites individuais de cada uma até a vida adulta.

Reza a Constituição Federal de 1988, que o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB/96, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica como primeira etapa desse nível de ensino situando-se a importância de continuidade articulada com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No ano de 2006, foi estendido o acesso ao Ensino Fundamental para crianças com seis anos de idade e a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos, como já anunciamos.

Reconhecida como direito de toda criança e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos e, com a Emenda Constitucional nº 59/2009 fica, então, determinada a obrigatoriedade e a ampliação da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos.

Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil como podemos observar no disposto da citada lei:

No Artigo 29 e artigo 26:

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

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p.12).

Buscamos aportes no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), constitui um documento produzido três volumes cujo objetivo é o de instrumentalizar os educadores práticas pedagógicas com crianças em creches e pré-escola brasileira em respeito à diversidade cultural do país e os estilos pedagógicos dos profissionais. Os três volumes estão assim organizados: 1) Introdução; 2) Formação Pessoal e Social e 3) Conhecimento de mundo destacando que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p.21).

Ao tratarmos do currículo na Educação Infantil é fundamental reportamos à concepção trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CBE n.º 5, de 17 de dezembro de 2009), de caráter mandatório, diretrizes estas que devem nortear as propostas pedagógicas de cada estabelecimento a serem elaboradas, coletivamente pela comunidade escolar:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os /conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5anos de idade (BRASIL, 2009, p.1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais colocam a criança como sujeito histórico e de direitos, ocupante do centro do planejamento curricular, como definido no Art. 4º abaixo transcrito no centro do planejamento curricular das creches e pré-escolas, como podemos observar no artigo 4º transcrito abaixo:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas

cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Nas referidas Diretrizes, destaca-se a importância de as práticas-pedagógicas exercidas nas creches e pré-escolas serem norteadas por atividades que envolvam interação nas brincadeiras entre as crianças. Nessa interação da criança com as outras crianças e com os adultos das escolas de Educação Infantil, estas constroem identidade, percebem a si mesmas e aos outros.

No artigo 9º das Diretrizes Curriculares, há um detalhamento das experiências que devem ser proporcionadas aos meninos e meninas. Apresentam-se experiências que envolvam diferentes linguagens e conhecimentos, promovam o desenvolvimento das crianças, garantindo-lhes o espaço e tempo para se movimentar, brincar, interagir, explorar, contar e se expressar de diferentes maneiras.

Nesse sentido, destacamos a BNCC (BRASIL, 2017) que não invalida os documentos nos motivos e leis sancionadas e em vigência, mas orienta as equipes pedagógicas para elaboração dos currículos, informando que os eixos estruturais continuam os mesmos conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, portanto interagir e brincar continua sendo o foco do trabalho com os alunos. Também podemos destacar a adoção de currículos abertos, ou seja, propostas curriculares diversificadas e flexíveis quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos. O documento propõe o mesmo currículo para todos os alunos, devendo ser adequado às necessidades e capacidades específicas e diferenças individuais. A adequação curricular é concebida como um elemento dinâmico da educação para todos e tem por objetivo flexibilizar a prática educacional para proporcionar o progresso dos educandos em função de suas reais necessidades educacionais.

Para Mantoan (1997), a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, não se limitando somente a ajudar os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas beneficiando toda comunidade escolar: professores, alunos, equipe administrativa de apoio, para que obtenham sucesso no processo educativo.

É importante pontuar que a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes; a diversidade se constitui em um grande desafio para o sistema educativo como um todo, que deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas na dimensão coletiva. Essa é a função social da escola, manifestada nas formas de interação entre pessoas, escola, família e comunidade. E pelas mesmas razões que a autora supracitada reitera “Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando, a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos” (MANTOAN, 2003, p.9).

Com efeito, a inclusão da criança com deficiência exige uma estrutura escolar que vai além da efetivação da matrícula. Significa a indispensabilidade de reestruturação do espaço educativo; planejá-lo de maneira a garantir possibilidades de acolhimento, de bem-estar, de compreensão e de aprendizagem significativas às crianças. Incluir significa estabelecer mudanças com atenção, carinho, concretude e adequações que oportunizem o acesso à aprendizagem, mas que sejam passíveis de serem realizadas, ou seja, que tenham factibilidade.

Segundo Mantoan (2003), é necessário pensar nos recursos já existentes na escola e na sala de aula para dar-lhes funcionalidade específica em funções do melhor atendimento e satisfação; propondo adequações reais, funcionais, que não exijam desdobramentos que por serem mais acessíveis são aceitas com maior facilidade. Também considera que para que as mudanças no sistema de ensino se estabeleçam é necessária a adoção de algumas frentes de trabalho e elenca, inclusive, quatro delas: a) recriação do modelo educacional; b) reorganização pedagógica das escolas; c) garantia de tempo e liberdade para o aprendiz; e d) formação e valorização dos professores. A escola é uma oportunidade de aprendizagem porque promove a interação das crianças com os indivíduos mais competentes, sejam elas interações com os adultos ou com outras crianças, em momentos sistematizados e oportunos à aquisição de conhecimento.

A interação entre as crianças é substancial na construção das aprendizagens significativas no ambiente escolar. Pelas interações, elas trocam informações, linguagens e ações e se relacionam entre si, aprendendo a respeitar o direito e a construir valores e princípios de colaboração, generosidade e solidariedade.

Desse modo, na composição do próprio sujeito e de suas formas de agir, está a importância do outro e não só no processo de construção do conhecimento

processo de autoconhecimento, da convivência e das interações mútuas que se dão no meio social em que vive a criança.

Daí é que o educador, no ambiente escolar, exerce papel fundamental na promoção das interações sociais. Ele se posiciona como mediador e facilitador desse processo de construção, por estar imerso no mundo simbólico das crianças há mais tempo e ter mais condições mais sólidas de atribuir significados às ações realizadas por elas, contribuindo para a constituição de suas funções sociais.

Também pode o educador **ser visto** como um sujeito participativo, que tem parte na história pessoal de cada criança, e não um mero transmissor de conhecimentos. É a partir dessa interação que se estabelecem as afinidades ou as afetividades.

Em síntese, o adulto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é por seu intermédio que a criança entra em contato com a cultura e é orientada na construção de significados.

2.5 A Importância das Interações Sociais e o Brincar na Visão de Vygotsky

As interações sociais são estudadas por diferentes teorias que abordam desde a concepção de homem numa perspectiva positivista até a concepção histórico-cultural. Para este estudo, optamos por utilizar como referencial teórico a abordagem de Vygotsky, considerando que esta possibilita visão diferenciada das interações sociais, pois, além de ser uma teoria mais completa, nesse sentido permite a compreensão mais ampla do desenvolvimento humano.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) traz a ideia de ser humano como ser essencialmente cultural, historicamente constituído, estando em constante interação com os outros, permitindo a produção e a transmissão da cultura por meio da mediação simbólica, que é possível por conta da atividade da linguagem. Vygotsky, principal teórico desta abordagem, a fundamenta no materialismo histórico e dialético, o que lhe respaldou na elaboração de uma psicologia de caráter dialético.

Nesse sentido, o autor compreende o desenvolvimento tendo por base a diversidade do sujeito, compreendendo-o de maneira contextualizada e articulada historicamente, como a transcrição abaixo esclarece:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma ou outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1998, p.96).

Assim, Vygotsky (1998), considera o desenvolvimento como um processo complexo, que implica transformações no ser humano. Para ele, o desenvolvimento tem origem na relação entre o indivíduo e o contexto no qual este está inserido, sendo essa relação responsável pela evolução do sujeito individual, social e cultural.

Para Vygotsky em (1997), até mesmo as características individuais são influenciadas pela interação do sujeito com o meio e com as demais pessoas.

De outra feita, Rego (2007) cita sobre o cientista russo para reiterar, confirma que: “[...] Vygotsky chama a atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente” (VYGOTSKY, 1998, *apud* REGO, 2007, p.58).

É, portanto, por intermédio das interações sociais e da interação com a natureza que o homem se transforma, humaniza-se, sendo estas interações consideradas importantes na teoria de Vygotskyana. O autor ressalta que, para o homem realizar essas interações é necessário o uso de signos e instrumentos que lhes possibilita transformar o seu meio. Vygotsky (1998) revela que signos e instrumentos são criados pelo homem e transmitidos a cada geração. Desse modo, para que cada indivíduo apreenda os instrumentos e signos é necessário que ele os internalize, o que só é possível mediante o relacionamento com os demais.

Com efeito, dentre os vários aspectos da infância, o ato de brincar é uma atividade considerada como uma das mais importantes para o desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1998) buscou compreender a origem do desenvolvimento dos processos psicológicos, tomando em consideração a individualidade de cada um e o meio cultural que é vivenciado, ou seja, para ele o homem constitui-se como ser social e necessita do outro para desenvolver.

Para o desenvolvimento da criança é necessário levar em conta suas necessidades e os incentivos eficazes para colocá-los em ação, considerando que o avanço da criança está ligado à motivação e aos incentivos. Em outras palavras, ligado à interação social. Sobre isso, o estudioso assevera que: “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (p.126).

Oliveira (1995), de acordo com as ideias de Vygotsky entende que o comportamento de crianças pequenas é determinado pelas características das situações concretas em que se encontram. Uma criança muito pequena sempre deseja algo de imediato. Ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos que planejasse fazer algo específico em um futuro próximo. O intervalo entre o desejo e a satisfação é muito curto. Entretanto, crianças um pouco maiores, em idade pré-escolar, já estão sujeitas a desejar algo impossível de ser realizado imediatamente.

Assim se expressa Vygotsky (1991), a respeito:

Qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de adição, divisão, subtração. Consequentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKY, 1991, p.56).

Vale lembrar do pensamento semelhante de Melo e Vale (2005) que defende que as crianças utilizam o brinquedo para exprimir suas emoções, construindo um mundo a seu modo. Elas já nascem pautadas em um meio ordenado por regras sociais e o seu eu, deve adaptar-se a essas normas. Na brincadeira, ocorre o processo contrário, pois são as normas que se encaixam em seu mundo. É no brincar que a criança constrói e recria um mundo onde seu espaço esteja garantido. As pressões sofridas no cotidiano de uma criança são compensadas por sua

capacidade de imaginar. Assim é que, fantasias de um super-herói, por exemplo, são construídas.

No mesmo sentido, Vygotsky (1998) orienta que a criança experimenta a subordinação às regras ao renunciar a algo que deseja, e é essa renúncia de agir sob impulsos imediatos que mediará o alcance do prazer na brincadeira.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p.130).

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, um domínio psicológico em constante transformações e amadurecimento, ou seja, as ações que a criança desempenha hoje com ajuda de um adulto, amanhã ela poderá exercer sozinha. Ademais, é fundamental que lhes sejam oferecidas oportunidades de explorar o ambiente, de se relacionar com o conhecimento de interagir com os indivíduos mais experientes.

Para o estudioso, o aprendizado e o desenvolvimento são processos interdependentes andam juntos. O aprendizado permite que processos internos do indivíduo sejam estimulados, tendo em vista que promove a união entre o desenvolvimento e o ambiente sociocultural, acentuando a necessidade da presença do outro para realização da aprendizagem. O teórico explica o movimento da aprendizagem por meio do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), que vale tanto para o aprendizado de conteúdos pedagógicos, quanto de conteúdos sociais.

Essa oportunidade de interação com os indivíduos mais experientes, segundo Vygotsky (1991) possibilita avanços no processo de aprendizagem. Isso porque oportuniza que o conhecimento real da criança, ao dialogar com o conhecimento mais elaborado, evolua para um nível superior do saber.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento real e caracterizam o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p.58).

A escola como instituição social, cuja finalidade, é oportunizar situações de ensino e aprendizagem às crianças conforme o art. 53 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, de fato oportuniza situações de aprendizagem a todas as crianças? Esse questionamento causa inquietude porque é sabido que nem sempre as determinações previstas nas legislações são realmente cumpridas, sobretudo, no processo de inclusão do aluno com deficiência. Entendemos, pois, que essa perspectiva de educação comprometida com a inclusão, com a transformação social e com o aprendizado construído por meio das relações humanas, dialoga com a teoria de Vygotsky, ao pensar a educação como base de aprendizagem por meio da interação social e na proposta de reflexões sobre a forma de aprender da criança com deficiência.

Como já discutido, a teoria de Vygotsky (1997) defende a ideia de que a aprendizagem que ocorre na escola está ligada as possibilidades dos processos de aprendizagem que o indivíduo vivenciou desde o nascimento. Toda criança, com deficiência (ou não), ao chegar à escola, é um ser cheio de vivências e conhecimentos que irão dialogar com os momentos de aprendizagem que lhe forem oferecidos. E a qualidade desses momentos, da mediação e das oportunidades de interação com sujeitos mais experientes, pode favorecer o desenvolvimento e o aprendizado da criança com deficiência.

Vygotsky (1997) fundamenta que a educação escolar está entrelaçada ao sistema social. Ela é significativa e eficaz se vier inserida no prisma da reconstrução de saber e da construção do conhecimento por intermédio social, pautada na diversidade de saberes e seres, na ética e no respeito e deve ser entendida numa visão abrangente de educação para a vida e que respeite o processo de aprendizagem de cada criança.

Mesmo que o autor não tenha discorrido de uma forma específica sobre inclusão escolar, sua produção científica aponta para a oportunidade dos caminhos

alternativos ou recursos especiais para que a criança com deficiência possa desenvolver-se em conformidade com as suas potencialidades.

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VYGOSTSKY, 2011, p. 864).

Com fundamentação no mesmo autor encontramos Góes (2002) defesa semelhante quando sinaliza que o professor precisa perceber-se como o outro, em sua mediação pedagógica, que privilegia as potencialidades da criança, de maneira a “[...] promover a vivência significativa da linguagem” (p.104). Nesse sentido o professor, em sua relação com a criança com deficiência, pode auxiliá-la a realizar atividades que ela ainda não faz sozinha, investindo no sentido que, futuramente, ela possa vir a realizá-las sem ajuda, valorizando suas potencialidades, aptidões, e habilidades e mobilizando-as como ligação para construção de novos saberes.

2.6 Práticas Docentes, Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional

O professor, em geral, tem enfrentado desafios decorrentes das mudanças dinâmicas operadas pela sociedade atual e acredita não estar preparado para a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular. Costumam referir que a formação universitária e as práticas de ensino não dão conta do aluno que está hoje na sala de aula. Isso faz com que eles se sintam, não raras vezes, sobrecarregados e impotentes mediante os problemas que se colocam no cotidiano.

Muitos autores defendem a importância da reflexão a partir da prática, sem a qual nenhuma teoria da aprendizagem estará apta a auxiliar o professor em sua ação pedagógica. Atualmente, espera-se que o professor tenha o preparo profissional e ético, para ensinar na lógica da inclusão, sob a perspectiva de um ensino que possa atingir a todas as crianças, independentemente de suas condições socioculturais e/ou intelectuais.

De acordo com Zabala (1998), todo bom profissional procura ser cada vez mais competente em seu ofício e essa competência só pode ser concretizada, por meio do conhecimento e da experiência: “[...] a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas” (p.13).

Essa questão gera discussão que é saber se todos os professores dispõem desses conhecimentos e se são capazes de realizar essa articulação entre conhecimento e experiência. Em outras palavras, se possuem referenciais teóricos condizentes com a prática e se estão aptos para demonstrá-los e articulá-los no exercício docente.

O enfoque dado aos professores traz à tona todas essas prerrogativas. Na dinâmica da sala de aula acontecem diversas situações concomitantes, de maneira rápida e imprevista, fazendo com que se considere difícil ou até mesmo impossível a tentativa dos modelos e “receitas” prontas advindas de especialistas que não estejam inseridos diretamente nesse processo. Somam-se esse fato, as características de cada contexto, considerada a influência direta de diversos fatores políticos, sociais e culturais.

Esse argumento consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Sabemos muito pouco, sem dúvida, sobre os processos de ensino/aprendizagem, das variáveis que intervêm neles e de como se inter-relacionam. Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. (ZABALA, 1998, p.15).

Daí o questionamento: — O que os professores precisam saber, para que seu ensino conduza essencialmente a aprendizagem por parte dos alunos?

Esse direcionamento, que focaliza as compreensões por parte do docente, estabelecendo conexões entre os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira docente e aqueles conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e/ou continuada, tem-se tornado a preocupação de diversos pesquisadores, a exemplo de Mizukami (2004), cujos estudos são voltados ao entendimento do pensamento do professor, centrado no processo de compreensão desses conhecimentos, tais como percepção, resolução de problemas, teorias, analogias, reação de significados,

tomada de decisões etc., passaram a ser desenvolvidos a partir da década de 1980. “[...] na tentativa de simplificar as complexidades do ensino em sala de aula, as pesquisas até então realizadas ignoravam um aspecto central: o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionam” (MIZUKAMI, 2004, p.36).

De outra feita, as contribuições de Shulman (1986) passaram a direcionar o olhar sobre a maneira como os professores transformavam o conteúdo da área específica no conhecimento escolar a ser ensinado. São as formulações peculiares e particulares do professor acerca do conteúdo que direcionam sua maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. O autor teoriza a hipótese de que os docentes possuem conhecimento do conteúdo especializado e que a maneira como eles irão conduzir a aprendizagem de seus alunos, fazendo as analogias, associações, referências, exemplos, teorias e questionamentos necessários à apreensão desse conhecimento pelos educandos, é que se torna sua principal “arte”, denominada conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento este essencialmente exclusivo do ato de ensinar, orienta Shulman:

[...] professores explicam ideias complexas às crianças oferecendo-lhes exemplos, analogias ou metáforas, contando-lhes histórias ou oferecendo demonstrações, construindo pontes entre o pensamento da criança e a compreensão mais desenvolvida na mente do professor. Essas pontes envolvem tráfego de mão dupla, na medida em que as crianças oferecem suas próprias representações ao professor, assim como para outras crianças (SHULMAN, 2004, p.329).

Contudo, para Macedo, Petty e Passos (2005), isso implica que ensinar e aprender, como uma unidade na ótica do professor, seja considerado intrínseco, tornando as relações mais complexas. De modo que se o aluno não aprende, trata-se de natureza igual a um problema também para o professor. A relação com o saber deve ser diferente daquela tradicional praticada pela escola. Diz respeito a tornar o ensino e a aprendizagem mais investigativos, em que o professor deve pautar-se pelo enfrentamento de situações-problema para as quais as respostas conhecidas são insuficientes.

Teorizando a complexidade do fenômeno, Tardif (2002) apresenta três concepções de prática. A primeira, que considera a prática enquanto arte; a segunda, enquanto técnica; e, finalmente, a terceira concepção, na qual esta

pesquisa se assenta, considera a prática educativa enquanto interação que privilegia o desenvolvimento de uma consciência altamente social, uma vez que os educadores, em sua ação, não trabalham com coisas e nem com objetos, mas com os seus semelhantes dotados, também, de liberdade.

Os saberes experienciais adquirem também certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (TARDIF, 2002, p.53).

O autor defende que a prática cotidiana deve ser vista como um processo dialético, em que os docentes requalificam os saberes da formação e as experiências adquiridas no meio social para mobilizá-las de maneira direta e urgente. Nesse processo, o professor descarta aquilo que não é de utilidade imediata e resgata e redefine o que é imprescindível para sua atuação no momento. “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes e fora da prática profissional” (TARDIF, 2002, p.53).

Diante desse complexo problema, os saberes experienciais propositados por Tardif (2002) surgem como centrais, o que o pesquisador denomina como núcleo vital na vida dos docentes, os quais transformam as relações exteriores com a interioridade presente em suas práticas atuais. Ora, é por meio da prática cotidiana em sala de aula que os professores criam os artifícios necessários à sua sobrevivência profissional e pessoal.

Os conhecimentos que os professores adquirem na formação inicial e continuada, os seus saberes referentes ao campo do conhecimento científico da sua área de atuação, os objetivos, conteúdos e métodos utilizados pelas instituições de ensino em que atuam e todo o conhecimento proveniente de suas próprias pesquisas e aquisições culturais são revalidados e rearticulados em sua experiência prática no contexto escolar. O bom professor, por assim dizer, é aquele que tem a capacidade de articular saberes disciplinares e curriculares com os saberes experienciais. Este deve, antes de tudo, saber lidar com questões práticas inesperadas e com situações provisórias e mutáveis.

Nesse sentido, a prática é contextualizada e, de certa forma, não manipulada pelo professor, uma vez que a simples presença do aluno não é garantia da eficácia e da eficiência da prática profissional do professor. O empenho e o esforço dos protagonistas – professor e aluno – são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor se coloca enquanto mediador na construção de conhecimentos.

Nessa mesma linha de pensamento, também Gómez (2000) interpreta a prática pedagógica como “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” (p.85). Ou seja, a prática pedagógica do professor deve ser capaz de orientar, preparar, motivar e efetivar, por um lado, as trocas entre os alunos e o conhecimento científico, de modo que esses construam e reconstruam os seus significados. Por outro lado, a prática do professor deve favorecer as trocas das elaborações construídas no próprio grupo, a fim de que compartilhem seus conhecimentos.

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos, antes ou fora, da prática profissional (TARDIF, 2002, p.53).

E completa o estudioso: A interação que se quer construir em função da formação prática profissional reconhece “os professores de profissão não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2002, p.53).

A responsabilidade que o professor tem para com seus alunos é intrínseca a sua profissionalidade, mas cabe a ele dar-lhe sentido e significado correto e coerente, não deixando questões afetivas influenciarem diretamente no que é o mais difícil.

Nesse sentido o autor lança os questionamentos provocativos de reflexão permanente do professor: — “Onde termina sua tarefa? Até onde ele pode ir? O que ele pode fazer para ajudar e apoiar seus alunos? Quanto tempo um professor deve dedicar a um aluno que apresenta certas dificuldades de aprendizagem?” (p.71).

De outro lado os aportes buscados em Basso (1998) esclarecem que a formação de professores toma como ponto de partida os problemas enfrentados pelo profissional na tentativa de assegurar o controle efetivo do saber escolar pelos alunos, apontando que a aprendizagem das crianças parte das próprias dificuldades

de aprendizagem encontradas, considerados como desafio cuja a superação possibilita o crescimento do professor na medida em que revela suas dificuldades, ao conteúdo escolar ou aos procedimentos de ensino.

Nesse ponto de nossas reflexões tomamos Nóvoa (1992) que orienta que a formação continuada tem o papel ainda de responder sempre a uma necessidade imediata da educação.

O autor considera que os professores que desenvolvem profissionalmente sua docência construíram, no decorrer de suas trajetórias, saberes que nem sempre são “ensinados”, como são ensinadas as teorias. Assim, é requerido antes de tudo, preparar todos os docentes e especialmente aqueles que recebem alunos com deficiência, os que mais precisam desse aperfeiçoamento para lidar com a referida especialidade com maior segurança.

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular causa, nos docentes de sala de aula, muitas dúvidas, angústias, incertezas e desafios. A maioria deles se considera despreparada para realizar um trabalho significativo com esse público-alvo. É preciso ressaltar o papel essencial da formação inicial na concepção teórica do professor e da formação continuada para as constantes adaptações e construção da prática docente, já que a realidade educacional só se conhece na prática. Assim, é fundamental que ambos os processos formativos estejam comprometidas com a formação de um profissional independente e coerente que possa sempre refletir sobre suas práticas e avaliar a melhor forma de ensinar todos os aluno.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

O trabalho de investigação alinha-se com a pesquisa de campo e tem como fio condutor a abordagem qualitativa, acrescidos o uso dos instrumentos da observação não participante, pesquisa documental e aplicação de entrevista semiestruturada.

A abordagem da pesquisa é definida como qualitativa, visto que busca pela compreensão do fenômeno estudado em conformidade com a natureza da pesquisa. Trata-se de abordagem que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação descrição e gravação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.73).

Para Chizzotti (2003) a experiência humana não pode ser compreendida apenas por métodos de investigação sistemáticos e padronizados.

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZZOTI, 2003, p.232).

E acrescenta:

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível, pois que traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTI, 2003, p..221).

O delineamento dos objetivos de pesquisa é classificado como descritivo, pois esta objetiva escrever as características de um objeto de estudo e nesse tipo de pesquisa aparecem as características de grupos sociais. Descrever todas as

características detalhadamente após exploração da realidade da escola *lócus* da pesquisa discorrem que as pesquisas descritivas são estudos que propõem discussões, opiniões e elas estão baseadas nas premissas que podem achar resoluções por meio de descrições e da análise que se tem das observações, entrevistas e manuseio de documentos para compreender o seu funcionamento.

Sobre isso Gil (2002) confirma.

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008, p.28).

O convívio ao qual faz referência Chizzotti (2003), permitiu a esta pesquisadora a aproximação com a realidade escolar aqui trazida à luz da reflexão teórico-prática, e, com “atenção sensível”, captar “os significados visíveis e latentes [...] patentes ou ocultos” da realidade observada.

Consoante com as colocações do autor, temos claro que a descrição das características do fenômeno estudado e dos sujeitos participantes desta pesquisa estará sob a vigília do vigor exigido não apenas quanto as técnicas de coleta de dados, mas sobretudo quanto aos cuidados com as análises dos resultados obtidos.

3.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa residem em uma cidade do interior Paulista localizada no Interior Paulista, região Metropolitana do Vale do Paraíba. Naquela cidade contamos com cinco escolas da rede pública municipal totalizado 905 alunos.

A escola selecionada para a realização da pesquisa denominada neste trabalho EMEI “Frota”, que atende 165 alunos, sendo que na sala de Ensino Infantil a faixa etária é de quatro anos com um total de 20 alunos.

Os participantes envolvidos nas entrevistas semiestruturadas pesquisa pertencem à equipe escolar (1 Diretor e 1 Coordenador Pedagógico e a Professora

da classe e a ADI) e oportunizará a observação do aluno com TEA por parte da pesquisadora.

A Unidade Escolar em questão atende somente crianças de 4 a 6 anos de idade contém 12 professores, 6 funcionários, 1 Coordenadora Pedagógica e 2 Assistentes de Desenvolvimento Infantil.

Os docentes são todos efetivos da Rede Municipal de Educação, com formação no Ensino Superior, e a maioria com experiência profissional na área.

O trabalho pedagógico tem como foco ação educativa dos professores, cujos objetivos e metas são definidos e traçados em reuniões específicas para garantir a formação integral da criança em parceria com as famílias e vistas à qualidade da educação e do ensino.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incidem na observação não participante em sala de aula, na pesquisa documental, na análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola e nas entrevistas semiestruturadas.

3.3.1 Observação não participante

Afirmam Barros e Lehfel (2001) que observar implica em atender os sentidos a um objeto de estudo em função de extrair dele conhecimento claro e preciso do fenômeno que o caracteriza. Trata-se de técnica, segundo os autores supracitados, que abaliza toda pesquisa científica, razão pela qual encontramos espaços e formas de precisar o próprio problema de pesquisa já explicitado neste trabalho, com efeito, uma vez devidamente sistematizada e objetivada, a observação passa a ser considerada uma técnica científica como afirmam os estudiosos que abalizam esta pesquisa.

Sobre isso reiteram os pesquisadores:

O pesquisador iniciante pode ir aos poucos observando e registrando os fenômenos que apareceu na realidade. Posteriormente recomenda-se que o observador se prepare adequadamente com

cuidados especiais para cada estudo realizado [...]. Assim, posteriormente, os fatos poderão ser analisados com cuidado e com mais tempo (BARROS; LEHFELD, 2001, p.77).

Na observação não participante o pesquisador se coloca fora da realidade estudada, ou seja, excluído o envolvimento deste com a realidade posta. No caso da presente pesquisa é requerida a observação individual, realizada unicamente por esta pesquisadora.

Ao realizar a observação não participante, em diferentes momentos da rotina da escola (atividades lúdicas, atividades em sala de aula, alimentação, sala de jogos, biblioteca), a observações das interações, esta pesquisadora desempenha o papel de espectadora entre as relações estabelecidas, às vivências e as práticas pedagógicas inclusivas na escola.

Na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele: não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um determinado fim. O procedimento tem caráter sistemático (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.193).

Vê-se, pois, que o papel do observador externo limita-se à observação da situação flagrada, ao mesmo tempo que favorece a percepção do não verbal e daquilo que se revela; percepção não verbal daquilo que se reduz de forma substancial; permite a inferência do investigador, porém garantindo a rigorosidade exigida e requerendo registros sistemáticos da observação feita.

3.4 Pesquisa Documental

Primeiramente, por uma leitura do documento posto aqui à discussão esta pesquisadora considerou a descrição dos princípios, objetivos, ações e metas previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola *lócus* da pesquisa, para então, empregar esforços no sentido de alcançar a assimilação e a compreensão crítica da essência do lido e fazer a articulação com os dados coletados na observação não participante realizada naquela instituição.

Com efeito, o interesse real da análise recai sobre a percepção, a mais assertiva possível, das concepções e práticas pedagógicas inclusivas propostas e ali registadas pela instituição.

Em seguida, fazendo uso da leitura interpretativa do texto expresso no documento em questão, procuramos entender as intencionalidades implícitas e explícitas ali postas, no esforço de correlacionar as afirmações de seus autores com os problemas apontados, cuja solução é esperada.

Para Massaud Moisés (1979) citado por Marconi e Lakatos (2012) “[...] a análise deve conduzir à crítica. Para os estudiosos a análise deve fornecer dados indispensáveis para que ela exerça seu *mister* judicativo (de julgamento) mas nunca substituir ou dispensar” (MOISÉS, 1979 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2012, p.23).

Isso é o que procuramos fazer como bem orientam os autores supracitados, ou seja, “decompor um todo em suas partes a fim de efetuar um estudo mais completo e indicar os tipos de relação existentes entre as ideias expostas” (idem). Por óbvio, e em respeito à imaturidade intelectual em desenvolvimento desta pesquisadora iniciante, é sabido que o refinamento da análise depende, sobretudo, da finalidade a que se destina e requer disciplina intelectual a ser construída, processual gradativamente, pela autora do presente trabalho. Sobejamente sabemos que alcançar patamares mais profundos de compreensão e a familiarização necessária com as ideias, vocabulário empregado e estilo de linguagem na redação do PPP é, no limite, saber identificar as bases teóricas que o sustentam e isso não é simplista, pois implica, no mínimo, encontrar os pressupostos básicos das reflexões que o norteiam.

Vale reiterar que as autoras Lüdke, André (1986) reafirmam as ideias até então trabalhadas na medida em que consideram que a pesquisa documental é um importante instrumento de coleta de dados; ao utilizá-la o pesquisador obtém informações a partir de documentos, que são denominados de fontes primárias. A análise feita a partir de documentos constitui como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, completando informações obtidas por outras técnicas ou descobrindo novos aspectos de um tema, e isso justifica nossa procura de respaldo na fundamentação teórica descrita.

No presente estudo consideramos importante analisar o Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar com a finalidade de identificar dados ou

informações que permitam responder a um dos objetivos específicos da pesquisa, que é o de analisar, nesse documento, referências sobre a inclusão e ações propostas para concretizá-las na escola.

3.5. Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas são realizadas com a Diretora da Escola, com a Coordenadora Pedagógica, com a Professora que ministra aulas para uma turma de alunos regularmente matriculados na Educação Infantil e com a ADI, ambas Professoras de um aluno com TEA, aqui denominado, de forma fictícia como Caio, oportunizando à pesquisadora a percepção das concepções e práticas pedagógicas inclusivas, obedecendo o limite de alcance possível.

As perguntas formuladas na entrevista feitas por esta pesquisadora, são os indicadores que norteiam a leitura interpretativa das respostas obtidas, que subsidiam a análise e a busca pelas possíveis respostas ao problema de pesquisa e seus desdobramentos.

Considerada “técnica chave” pelos contemporâneos como Moreira e Caleffe (2008) a entrevista usualmente empregada nas pesquisas das ciências sociais, tem sido, por excelência, usada na coleta de dados no campo da educação pela diversidade de suas formas e diferentes maneiras de uso e manejo em respeito aos ditames e à natureza das perguntas formuladas aos sujeitos de pesquisa.

Acolhendo a proposta de Hitchcock e Hughes (1995), trazidas na obra dos autores supracitados, à empregamos no sentido de “uma conversa com um propósito”, explicitado nos objetivos traçados (HITCHCOK; HUGLES *apud* MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.166).

Com efeito, a entrevista semiestruturada, categorizada pelos estudiosos como “padronizadas” permite que os dados sejam coletados diretamente pelo pesquisador e posteriormente, processada a transcrição das falas dos sujeitos respondentes, como feito neste trabalho.

A autora deste trabalho, que diretamente envolvida na pesquisa a toma como de “pequena escala”, não obstante o estudo e a investigação lhe terem aberto a

possibilidade de captação e exploração das concepções e práticas efetivamente exercidas pelos profissionais entrevistados no interior da escola.

A respeito, Moreira e Caleffe (2008) afirmam que:

A entrevista semiestruturada representa, com o próprio nome sugere, o meio termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada. Geralmente se parte de um protocolo² que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que o entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam tudo da mesma maneira [...]. Ela oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.169).

As questões formuladas na entrevista têm como referência os objetivos e o problema de pesquisa. Trata-se, pois, de uma amostra carregada de intencionalidade e de um papel ativo da pesquisadora, caso rico em informações, o qual permite a pesquisadora aprender muito sobre questões essenciais próprias do objeto de estudo, capazes de aproximá-las, mais e mais aos propósitos da pesquisa, sobretudo porque articuladas com os dados obtidos na observação direta não participante, dando-lhe maior credibilidade. Até porque a entrevista gravada favorece um registro³ mais autêntico da conversação, muito embora tenha merecido atenção especial da pesquisadora quanto à empatia requerida com os entrevistados sujeitos da pesquisa.

3.6 Procedimentos Para Coleta de Dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), cuja finalidade é defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A aprovação se deu pelo Parecer consubstanciado do CEP nº 2.650.356, Anexo A (p.174).

² Protocolo. Expressão empregada para dizer “conjunto de perguntas que orientam o pesquisador durante a entrevista principalmente nas entrevistas estruturadas se semiestruturadas” (Ibid.p.169)

³ As anotações eram feitas à medida que as entrevistas transcorriam gravada e transcrita

As entrevistas semiestruturadas constam, (dos Apêndice I a IV, p.128-156). Os encontros agendados com os sujeitos da pesquisa realizados em função da coleta de dados ocorreram nas reuniões semanais em respeito ao espaço escolar de horário de trabalho coletivo (HTPC) que acontecem todas as segundas-feiras, das 18 às 20h40min em conformidade com a disponibilidade das participantes.

Os contatos para os agendamentos valem-se do *WhatsApp*, via tecnologia usual e própria deste século. Feitas em três entrevistas, em dois dias do mês de julho, de 2018, esta completaram a coleta sem ocorrências prejudiciais ao processo.

A primeira a ser entrevista foi a Professora da classe usando o tempo de 36 minutos, realizada em ambiente reservado dentro da própria escola.

A segunda a ser entrevistada foi a Coordenadora da Escola no mesmo ambiente reservado com duração de 17min.

A terceira a ser entrevistada foi a Diretora da Escola, em seu gabinete, reservado o tempo de 14min.

Por último, foi a ADI, também em ambiente reservado na escola, com duração de 20min.

Os discursos da Professora, da Coordenadora Pedagógica da Diretora e da ADI foram ouvidos sem qualquer tipo de debate ou contestação que pudesse afetar-lhes a tranquilidade pessoal, ou, ainda, suas convicções filosóficas do conhecimento e opções de práticas profissionais. Todas as questões da entrevista foram respondidas oralmente e gravadas de forma simultâneas às falas.

A pesquisadora, apoiada no roteiro de observação previamente elaborado em conjunto com a sua orientadora, observou toda a rotina da escola durante o mês de maio e junho totalizando 30 horas de observação conforme Apêndice V (p.161).

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como o apresentado no Anexo B (p.177) aos sujeitos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de identidade, bem como assegurada a desistência, a qualquer tempo e circunstância do presente estudo, se assim desejarem. Ainda observando os cuidados éticos necessários à pesquisa, destaca-se que os procedimentos de coleta de dados não ofereceram qualquer tipo de risco físico, emocional ou moral aos sujeitos entrevistados.

Finalizando, registramos, conforme indicado no TCLE, que as informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda desta pesquisadora pelo período de cinco anos, e após esse tempo serão inutilizadas.

3.7 Procedimento Para Análise de Dados

Segundo Barros e Lehfeld (1990), a análise de conteúdo tem na linguagem o seu objeto de estudo que usualmente é empregado na semiologia.

Trata-se de “técnica de pesquisa para descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto dos depoimentos dos entrevistados” (p.96).

Quando utilizada para analisar material qualitativo é empregada na melhor compreensão de um discurso ou comunicação. Nesse caso, é requerida do pesquisador reportar-se dos objetivos da pesquisa com o fim de determinar e organizar o material analisado.

Os autores supracitados trazem Bardin (2011, p.35) para tratar da “[...] esquematização dos campos de aplicação da análise de conteúdo, caminhando desde os linguísticos às áreas político-econômica e social” (p.97).

Franco (2007, p. 12) aborda que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Vincula-se a emissão das mensagens às condições contextuais de seus emissores, como as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estejam inseridos, mensagens carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, objetivando o discurso e desenvolvimento da consciência. Nesse sentido, a autora (2007, p. 14) descreve que essa análise não se resume apenas às mensagens que se expressam por intermédio de palavras, mas também às mensagens que se expressam por crenças, valores e emoções.

A finalidade de analisar as mensagens buscando inferências sobre as características de conteúdo a ser analisado, considerando não só a linguagem, mas também o significado que o indivíduo atribuiu as mensagens, ou seja “ dar seu recado” de acordo com as suas referências, inferindo os efeitos e impactos que

determinada mensagem pode causar no receptor, no leitor, no ouvinte. Franco (2007).

Assim, toda análise de conteúdo requer comparações e classificações textuais que implicam o entendimento de semelhanças e diferenças a partir da “sensibilidade, intencionalidade e competência teórica do pesquisador” (2007, p. 16).

Diante do conceito teórico acerca da análise de conteúdo e da sua produção de inferências, a pesquisadora, seguindo seu próprio caminho, deparou-se com uma operação de classificação de elementos, por intermédio da qual realizou diferenciações seguidas de reagrupamentos baseados em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2007, p. 59). Esse tipo de operação é denominado por categorização e, segundo a autora, é guiada por sua “competência, sensibilidade e intuição” (FRANCO, 2007, p. 52).

Para Franco (2007, p. 59), existem dois caminhos a serem seguidos na criação de categorias, o primeiro é: “categorias criadas a priori. Neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador.” E o segundo, “as categorias não são definidas a priori. Emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.

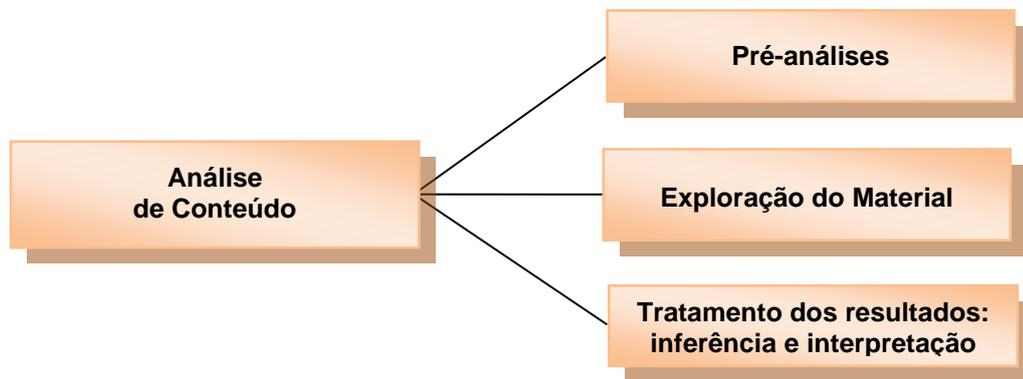
Sendo assim, os dados obtidos por meio das entrevistas, observação não participante e análise documental são estudados com base na Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2011), e expressa a partir de elementos quantitativos, inferências e interpretação dos resultados. Como vimos a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação.

De acordo com Bardin (2011), trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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.91).

O mesmo autor (2016) afirma que é necessário considerar o conteúdo e as verdadeiras significações daquilo que está por trás das palavras transcritas, que demandam dedicação. A análise de dados, respaldada nos aportes teóricos de Bardin (2011), foi organizada em três polos cronológicos: a) pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme explicitação da figura, abaixo apresentada.

Figura 1 – Fases da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2011)

a) A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias, a estrutura, a narrativa e os conceitos mais utilizados.

Bardin (2011) assim se expressa a respeito:

Geralmente, esta primeira fase possui três missões; a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2011, p.125).

b) Realização da análise (codificação, categorização e quantificação dos dados encontrados). Essa fase longa e fastidiosa consiste essencialmente nas operações de decodificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas.

Para Bardin:

A organização da codificação compreende três escolhas (no caso de uma análise quantitativa e categorial): O recorte: escolha das

unidades; A enumeração: escolha das regras de contagem; A classificação e a agregação; escolha das categorias (BARDIN, 2011, p.133).

c) Tratamento das informações, o que vale dizer, a determinação das unidades de conteúdo e a definição das categorias de análise.

O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação: são os resultados brutos de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Com relação à **observação não participante**, a pesquisadora executou o papel expectador nos vários momentos de observação que, nesse caso, permite meios diretos e satisfatórios para observar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar temas que os participantes não se sentem à vontade para responder. E os aspectos que deveriam ser observados foram categorizados na observação professor-aluno, práticas pedagógicas, relação aluno-aluno e o espaço escolar (coleta de dados).

Quanto à **análise documental** da escola, o PPP da Escola foi enviado via e-mail pela direção para que a pesquisadora analisasse todo o material e teve com o intuito verificar as concepções e práticas inclusivas e como têm repercutido na sala de aula, no que tange a sua contextualização, objetivos, metas e demais registros.

E a leitura das **entrevistas semiestruturadas** transcritas e anotações da observação foram criteriosamente selecionados as palavras e os trechos relevantes, para posterior incorporação no texto. Assim foi feito um mapa mental com os marcadores que mais figuram nas entrevistas, como por exemplo, rede de apoio, AEE, adaptação, flexibilização, aprendizado, desafio, dentre várias outras.

Após lidas e relidas as entrevistas os dados foram sistematizados em categorias e subcategorias cujos resultados encontrados foram discutidos e analisados. As categorias principais são discutidas pela seguinte ordem: estratégias de sala de aula, formação e escolha profissional.

Assim, buscamos pela interpretação dos dados pesquisados, verificando o quanto este estudo respondeu aos questionamentos iniciais da pesquisa.

Os dados obtidos na observação não participante, nas entrevistas e na análise documental permitiram caracterizar o aluno com deficiência e fazer o levantamento das estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores no atendimento educacional de aluno com deficiência no contexto da sala de aula.

Após as observações, as entrevistas e análise do PPP, os dados foram coletados e analisados à luz do referencial teórico, que embasa este trabalho. Foram revisitados, lidos e relidos de forma minuciosa, a fim de se estabelecer links entre eles e as indagações da própria pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa de campo, a observação não participante e a aplicação da técnica de entrevista semiestruturada, possibilitaram à pesquisadora perceber o cenário e o contexto observado, o que requer habilidade do pesquisador para a seleção do local, identificação de quem e o que observa procurando as pessoas chave que podem contribuir nesse processo, definição do papel do observador que, no caso desta pesquisadora a participação foi previamente revelada à escola; elaboração do protocolo de observação e a forma de registro da observação feita.

Aspectos do cenário físico e algumas características dos entrevistados sujeitos da pesquisa e de suas reações constituíram-se em elementos integrantes da coleta e análise dos movimentos de observação desde o início da pesquisa.

As anotações em protocolos de observação se somam à pesquisa e aos achados das transcrições dos dados coletados das entrevistas semiestruturadas gravadas com recursos tecnológicos, de forma processual cuidadosa e sistemática, simultaneamente ao próprio trabalho de coleta de dados, desvelando o conhecimento dos aspectos gerais da escola, dos sujeitos entrevistados e de suas práticas-pedagógicas.

Da análise primeira e informal passamos para a fase da análise mais formal em que buscamos captar e interpretar as concepções e práticas inclusivas que se anunciam na escola.

Isso auxiliou a pesquisadora na direção do aprofundamento das questões requeridas na sequência das observações dos registros feitos, os quais subsidiaram a presente análise.

4.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Quadro 3: Caracterização dos participantes

	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Tipo de Universidade	Modalidade de Curso
Professora Gabriela	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia e Educ. Inclusiva	Particular	Presencial e EAD
Coordenadora Maria Luisa	Magistério	Pedagogia	Não tem	Particular	Presencial
Diretora Maria Auxiliadora	Magistério	Pedagogia	Não tem	Particular	EAD
ADI Lavinia	Ensino Médio	Pedagogia	Não tem	Particular	Presencial e EAD
Aluno Caio	Infantil I			Municipal	Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4: Idade, tempo de magistério, tempo no cargo e/ou na função, tempo na Unidade Escolar

	Idade	Tempo de Magistério	Tempo no Cargo	Tempo na Unidade Escolar
Professora Gabriela	47 anos	23 anos	Ed. Infantil: 15 anos Ed. Fundamental e AEE: 8 anos	3 anos
Coordenadora Maria Luisa	50 anos	18 anos	Ensino Fundamental: 15 anos Na Coordenação: 3 anos	3 anos
Diretora Maria Auxiliadora	53 anos	25 anos	Ed. Infantil e Ed. Fundamental: 19 anos Na Direção: 6 anos	6 anos
ADI Lavinia	35 anos			3 anos
Aluno Caio	5 anos			2 anos

Fonte: Elaborado pela autora

4.1.1 Professora

A professora participante desta pesquisa é professora da EMEI “Frota” no ano de 2018, e tem, na classe, um aluno autista com quatro anos de idade. Nesse estudo, o nome verdadeiro da professora será mantido em sigilo, mas a pesquisadora escolheu nomeá-la, de forma fictícia, pelo nome de Gabriela.

A Professora Gabriela tem 47 anos. Leciona há 23 anos. Coursou Magistério no Ensino Médio e depois Pedagogia. Após concluído o curso de Pedagogia, ministrou aula em escolas estaduais como professora eventual. Fez concurso público e foi aprovada para trabalhar na rede de dois municípios do Vale do Paraíba. Também foi proprietária da escola de Educação Infantil na qual lecionava. Fez Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Educação Inclusiva. Exerceu a docência no Ensino Fundamental, Sala Especial, Sala de AEE e na Educação Infantil.

Trabalha atualmente na EMEI “Frota” como professora há cinco anos. Em 2018 na atribuição de aula escolheu ser professora de crianças de 4 a 5 anos de idade.

4.1.2 Equipe da direção da escola

Esta equipe diretiva da EMEI “Frota” é composta pela Diretora e pela Coordenadora Pedagógica e seus nomes verdadeiros serão mantidos em sigilo, embora a pesquisadora os nomeie, de forma fictícia, como Maria Auxiliadora e Maria Luiza, respectivamente.

4.1.2.1 Coordenadora Pedagógica Maria Luiza

A Coordenadora Maria Luiza tem 50 anos, atualmente mora em um bairro em zona rural, no Vale do Paraíba. Em relação a sua profissão formou-se no Magistério e na Pedagogia.

Maria Luiza é professora há 18 anos já ministrou aulas em salas multiseriadas em escolas de zona rural, na alfabetização nas escolas urbanas e ficou 15 anos em sala de aula e há três anos assumiu a coordenação da EMEI “Frota”.

4.1.2.2 Diretora Maria Auxiliadora

A Diretora Maria Auxiliadora tem 53 anos; com 25 anos de profissão. Iniciou a sua formação com o Magistério. Fez Pedagogia na modalidade de Educação à Distância (EAD), pois era uma exigência da Rede Municipal que todos os professores até o ano de 2010 tivessem o curso. Há seis anos assumiu a Gestão da EMEI “Frota”.

Maria Auxiliadora procura fazer o possível para o atendimento do aluno e de sua família. Segundo ela, o apoio familiar e a aceitação da família no diagnóstico de TEA, são necessários para o desenvolvimento da criança.

4.1.3 Assistente de Desenvolvimento Infantil (ADI)

Neste estudo o nome verdadeira ADI será mantido em sigilo, mas a pesquisadora escolheu nomeá-la, de forma fictícia como Lavínia. A ADI, sujeito desta pesquisa iniciou sua trajetória na educação escolar como estagiária do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) em Pedagogia em 2017 e já começou a acompanhar o aluno com TEA. Prestou concurso para ADI sendo aprovada. Nos trâmites para contratação como ADI, o aluno sentiu muita a sua falta e apresentou certa regressão, ou seja, chorava muito, não entrava na sala de aula, a direção da escola buscou junto a secretaria da educação solução de que assim que ela fosse efetivada continuasse a acompanhar o aluno.

A ADI Lavínia tem 35 anos é estudante de Pedagogia do 5º período na Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro (FACIC).

4.1.4 Aluno (Caio)

A criança com autismo sujeito dessa pesquisa estudou na EMEI “Frota”, em 2018. Seu nome verdadeiro será mantido em sigilo, sendo que a pesquisadora irá nomeá-lo de forma fictícia como Caio.

Segundo a professora Gabriela e a observação da pesquisadora, Caio é um garoto de quatro anos, introvertido, tímido e com pouca socialização com os colegas. Foi diagnosticado com TEA moderado. Antes do diagnóstico, sua mãe não

entendia a sua exclusão e o seu comportamento emocional. Segundo a família, Caio tardou andar e entre seu problema dominante se incluíam: comunicação pobre, hipersensibilidade ao som, dificuldade de atenção, e o procedimento inábil de relacionamento com a família e o meio.

Iniciou sua vida escolar em 2017, nessa mesma escola. No cotidiano da sala de aula, não se envolvia. Chorava muito e seu horário era adaptado, pois o período escolar não era compatível com o tempo que o aluno conseguia manter-se na escola. Assim, a integração do aluno deu-se de forma gradativa e processual, pois, apesar dos momentos de interação com os colegas serem mínimos, mesmo assim estava se adaptando ao convívio social.

No que tange à família de Caio, de acordo com a anamnese feita pela professora da sala, a mãe relata que teve dificuldade em aceitar o diagnóstico de seu filho com TEA.

Os autores Negri e Castorina, (2014), afirmam o fato de o diagnóstico e o processo de avaliação muitas vezes serem longos, envolvendo vários profissionais e pode aumentar ainda mais o nível de estresse dos pais.

A adaptação da família ao diagnóstico de crianças com TEA pode experimentar maiores dificuldades do que aquelas famílias que possuem filhos com uma deficiência genética clara, pois o TEA é complexo o que acarreta dificuldade de estabelecer o diagnóstico. Um outro fator que afeta sobremaneira a família são as características peculiares de comportamento e comunicação das crianças com TEA. Os padrões incomuns de comportamento, as estereotípias, as rotinas e os interesses restritivos podem afetar a família e a participação recreativa e social devido à condição de seu filho, afirmam Negri e Castorina (2014).

Segundo a professora e a ADI a mãe reconhece que após o contato com a escola seu filho apresenta gradativas melhoras tanto na sua interação socio comunicativa quanto no seu comportamento individual e coletivo.

4.2 Análise da Observação Não Participante

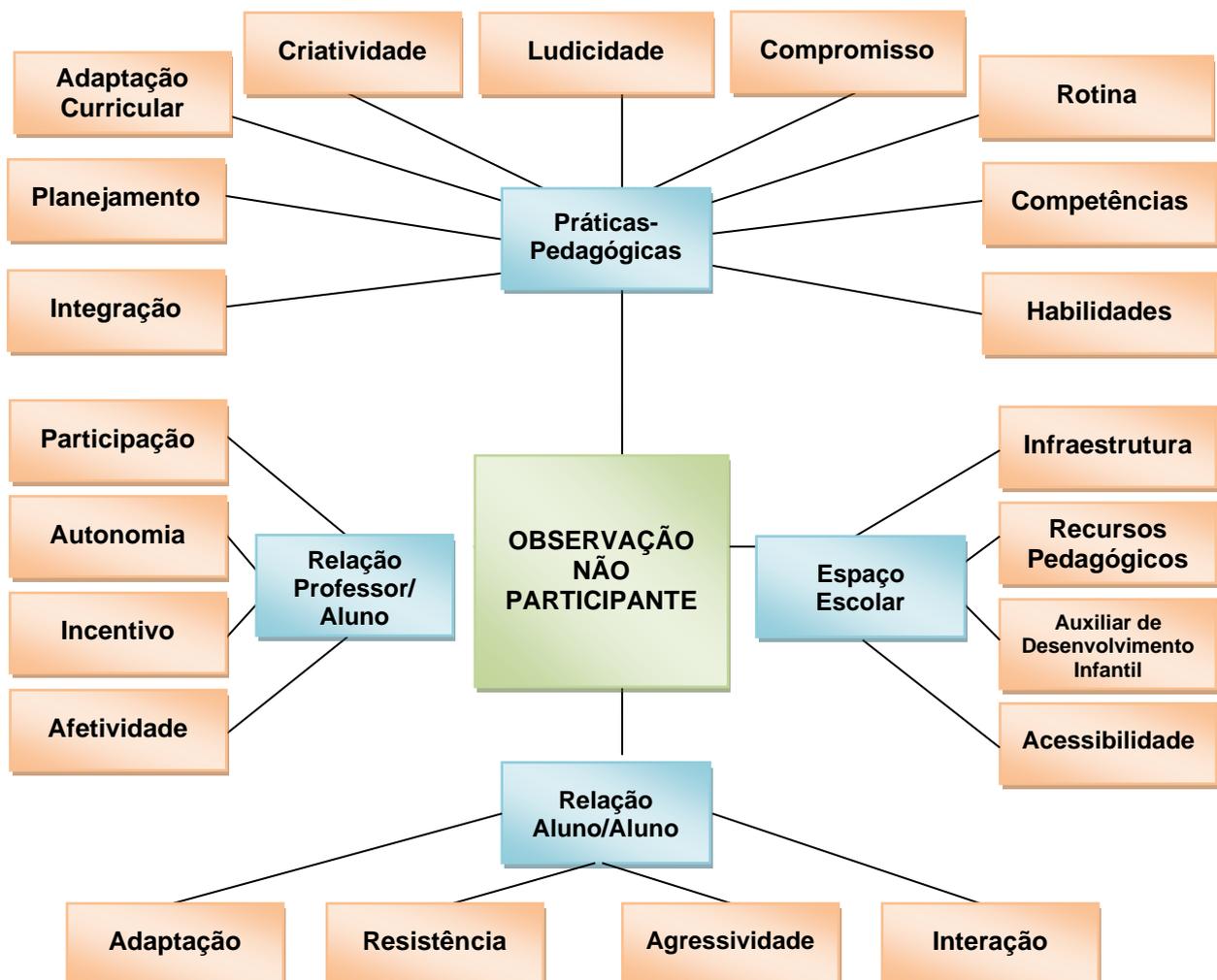
A observação foi pensada como uma solução para o estudo de fenômenos complexos e institucionalizados, em que se pretendeu realizar análises descritivas

com o objetivo de inferir sobre um fenômeno que remetesse à certas regularidades, passíveis de generalizações.

As palavras mais representativas da observação não participante foram divididas em 4 categorias no roteiro de observação e as palavras que mais apareceram foram:

- 1) Relação professor/aluno: participação, autonomia, incentivo e afetividade.
- 2) Práticas pedagógicas: integração, planejamento, adaptação curricular, criatividade, Ludicidade, compromisso, rotina, competências e habilidades.
- 3) Relação aluno /aluno: Adaptação, resistência, agressividade e interação.
- 4) Espaço escolar: Infraestrutura, recursos pedagógicos, ADI, Acessibilidade.

Figura 2 – Mapa identificador dos dados da observação não participante



Fonte: Elaboração da autora

4.2.1 Relação professor/aluno

Durante o período de observação, foi possível perceber que a professora e a ADI são comprometidas com o processo de inclusão de crianças com TEA. Tendo em vista algumas práticas adotadas, compreendidas por essa pesquisadora como inclusivas. Tais ações da auxiliar de classe realizadas com a turma observada, demonstrava implicação no processo de inclusão escolar da criança diagnosticada com TEA.

A ADI estabelecia uma relação amigável com toda a turma, sem deixar de manter a atenção ao Caio.

Foi possível, através da observação, identificar a boa relação mantida entre as professoras e os alunos, baseados na interação, mediação e afetividade.

A ADI desenvolve ações que favorecem a integração de Caio à dinâmica da sala de aula, mesmo apresentando dificuldades. Em todos os episódios observados, Caio seguia as instruções que a auxiliar passa, mas quando cansado se desorganizava chorava e era necessário que ela saísse com ele para a biblioteca, ou para a sala de vídeo, ambientes de que ele gostava muito. Às vezes ela só lhe mostrava o *tablet*, para que, na mesma hora, ele parasse com o choro, pois sabia que no final da aula ele teria alguns minutos para utilizá-lo.

Segundo Vygotsky (1991), as crianças podem ser levadas ao desenvolvimento ou à regressão do seu pensamento, dependendo da natureza das suas interações sociais. Assim, pode-se inferir que a ADI criou as condições que favoreciam o desenvolvimento daquele pequeno estudante, uma vez que promovia o contato com os pares, o qual enriquecia a qualidade de interação daquelas crianças.

Outras pequenas ações realizadas na classe podem ser consideradas relevantes para o processo de inclusão e desenvolvimento, tais como elogiar a criança com TEA publicamente, estimular a fala de Caio, mesmo fazendo só quando sentia vontade.

As práticas realizadas para fomentar o desenvolvimento de Caio se mostram coerentes com aquilo que a profissional defende:

Tenho que ficar monitorando Caio o tempo todo e incentivando que ele faça, às vezes num dia ele não quer fazer determinada atividade, no outro ele se interessa e acaba surpreendendo. (ADI Lavínia)

A ADI desempenha um papel fundamental com Caio, pois é a profissional que circula com a criança em todos os espaços escolares, estabelece limites e intervêm a favor em alguns outros momentos. Apesar de Caio apresentar um grau moderado de autismo, dificultando determinadas intervenções com um foco mais pedagógico, o acompanhante realiza a mediação entre Caio e outros atores escolares, tentando apresentá-lo à vida social da escola, ou seja, a grande parte das práticas de inclusão observadas na escola foi realizada pela ADI, práticas que proporcionam a participação de Caio naquele contexto de desenvolvimento. Porém cabe ressaltar que a ADI ainda cursa a universidade e cumpre um papel que deveria ser de um profissional especializado e Graduado.

A ADI mostrou-se muito preocupada quando começou a acompanhar o aluno em sala de aula, que fica claro em sua fala:

Quando fui informada que ficaria com o aluno CAIO me preocupei bastante e fiquei insegura no início por saber que o grau de autismo do aluno é moderado". (ADI Lavínia)

Assim a ADI, aceitou o desafio de acompanhar o aluno na sua trajetória ainda quando era estagiária. Sobre isso Silva e Vitor (2008), confirmam que a experiência do estagiário é diversificada, pois o ambiente escolar pode ser acolhedor ou não. É comum que estagiários fiquem inseridos na sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais como um "auxiliar" e este auxílio acaba ficando como uma responsabilidade para este profissional, pois não recebe uma atenção diária e devido sua falta de experiência agregada a falta de capacitação do professor regente para lidar com este público, as dificuldades para realizar o trabalho aumentam e por vezes se tornam um desafio.

Muitas vezes, é difícil para o professor lidar com as diversas demandas que surgem em sala de aula. Saber trabalhar com todos os alunos, sobretudo, com aqueles com necessidades educativas especiais, não é uma tarefa fácil, e requer reflexão e apoio por parte da escola.

Assim, nos períodos de observação foi possível perceber que mesmo não havendo um método seguido em atendimento ao aluno com TEA a ADI estimula a criança a desenvolver habilidades que ainda não possui, atentando para os limites do aluno. Essa não é uma tarefa fácil, especialmente no caso de Caio, pois se trata

de uma criança cujas limitações são expressivas, tanto na área de comunicação e linguagem, quanto na de socialização.

4.2.2 Práticas pedagógicas

A professora é responsável pela elaboração das atividades, a aplicação das atividades adaptadas fica a cargo da ADI (Lavínia). Esta divide a sala em grupos de quatro crianças em cada mesa. Caio geralmente chega, senta-se na mesma mesinha com determinado aluno que ele interage bem, mas devido à conversa dos coleguinhas sempre tem uma outra mesinha para ele e a ADI ficam juntos quando ele se incomoda de ficar sentado com os outros alunos.

Os autores Varanda e Fernandes (2014), exprimem que os desafios das estratégias pedagógicas com o aluno com TEA implica tornar os passos visíveis e o mais claro possível para que o aluno tenha êxito em suas atividades. Uma das alternativas é a criação de rotinas bem definidas para o que o aluno precisa aprender, as quais podem ser elaboradas pistas visuais representando cada momento da atividade. Essas simples estratégias tendem a diminuir os níveis de ansiedade do aluno, tornando-o mais receptivo para o aprendizado. Assim Caio, chega todos os dias a escola e segue a mesma rotina: entra direto na sala de aula, a professora lê o alfabeto com todos, os numerais, aplica a atividade, ele se cansa, ou fica brincando no canto da sala com brinquedos disponíveis ou a ADI sai com o aluno da sala, recreio, atividade, parque e almoço.

Assim, “os passos visíveis” Vygotsky (2011) foi por essa pesquisadora compreendida em seus estudos sobre a defectologia, que as pessoas com algum tipo de deficiência também incorporam as noções sociais relacionadas ao desenvolvimento de habilidades que favorecem alguma participação. Porém elas necessitam encontrar caminhos alternativos de acesso que também lhes favoreçam o desenvolvimento e a identificação de estruturas diferentes da que se convencionou como padrão, o que aparece como uma forma de compensação. Isso pode ser observado no caso do estabelecimento da rotina, por exemplo, quando, por meio de experiências bem sucedidas o aluno com TEA passa a receber as primeiras instruções formais.

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revelamos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento (VYGOTSKY, 2011, p.6).

Nesse caso, o primeiro passo é se informar sobre o funcionamento do TEA e obter ferramentas essenciais para elaborar estratégias que resultem positivas. O professor deve ter em mente as sutilezas como: ser calmo e passar tranquilidade; chamar atenção do aluno de maneira reconfortante; ajudá-lo com intenção de motivá-lo; procurar o nível adequado de tom de voz e de adequação à comunicação de modo que não cause pânico ou agitação na criança; disponibilizar todas as formas de comunicação verbal e não verbal, seja por figuras ou imagens.

Os autores Silva, Gaiato e Reveles (2012), fundamentam a fala da professora e ressaltam que os professores devem demonstrar amor, dedicação e paciência, além de falar em tom baixo, utilizar recursos visuais e concretos para que os alunos com TEA possam entender o conteúdo trabalhado, chamando a atenção destes com delicadeza. Deve também incluí-los em jogos, brincadeiras e atividades diversas; ser claro e objetivo; utilizar vocabulário de fácil entendimento; conhecer as áreas de interesse do aluno; dividir as tarefas propostas em etapas; auxiliar o aluno sempre que necessário; comunicar-se por meio de figuras, promover sua autonomia; criar um painel de rotinas, entre outras ações que contribuam significativamente para o desenvolvimento do aluno com TEA.

Por sua vez, Leucas (2009) sinaliza que o professor deve conquistar a confiança do aluno, incentivando, elogiando, ouvindo — quando este consegue se comunicar, prestando-se atento em suas manifestações. Estimulando uma aprendizagem cooperativa por meio da tutoria entre os alunos, exercitando o compartilhar e dividir brinquedos, comidas e materiais, para que o aluno com TEA comece a despertar para o universo social que o rodeia. Caio ainda não se encontra em todas essas etapas, porém nota-se uma evolução no seu comportamento, mas apresenta dificuldade de comunicação, concentração e atenção.

Cunha (2009) lembra que por menor que seja a duração do tempo em que se obtém a concentração do autista, não se deve compreender que ela não existe, é essencial que o educador mantenha-se constantemente atento as situações de

aprendizagem que são criadas espontaneamente, e aproveitar os breves momentos em que se consegue a concentração do aluno.

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

A educação de qualidade está firmada em ações docentes em que professores criam estratégias para que a inclusão aconteça, promovendo no aluno com TEA maior confiança em si e no ambiente que o circunda.

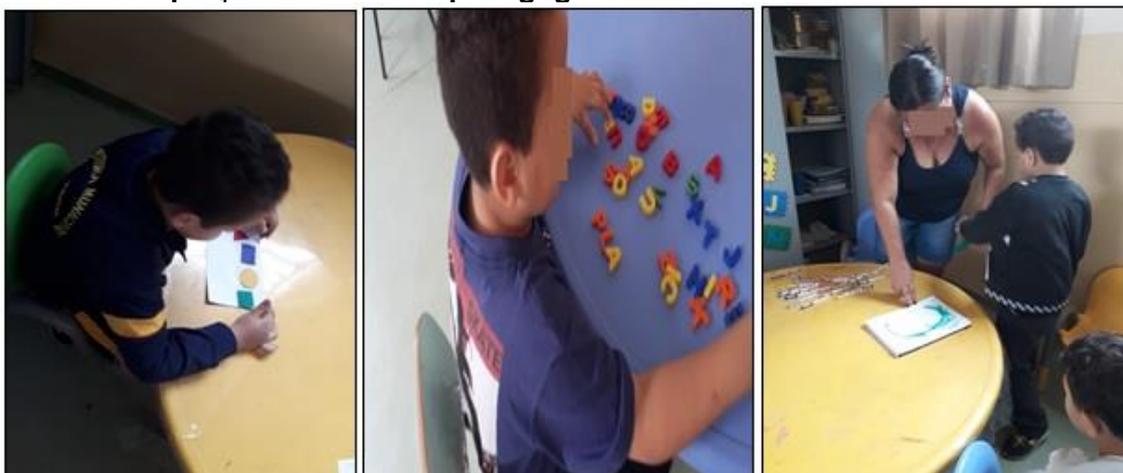
Face ao exposto e baseado nas afirmações de direito à educação às crianças com TEA, Costa, Zanata e Capelini (2018) apontam para que:

[...] é preciso compromisso do professor e de toda a equipe escolar para que a lei não fique somente no papel de modo que haja efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do aprendizado destas crianças, pois embora exista o aparato legal para a inserção de crianças com TEA; sem o apoio necessário, estará se fazendo uma 'falsa' inclusão. As especificidades das crianças precisam ser contempladas, respeitadas, valorizadas e disponibilizadas as adequações e os recursos necessários a favor da aprendizagem da criança (COSTA; ZANATA; CAPELINI, 2018, p.307).

Com efeito, a metodologia utilizada pela ADI Lavínia, e pela professora tentam seguir o planejamento da forma mais criativa possível, entretanto, nem todas as atividades são adaptadas, pois o aluno recusa-se a fazer. Segue uma linha construtivista, e não são em todas as aulas que ela adapta os materiais para o aluno com TEA, porque, às vezes, a ADI utiliza atividades alternativas para conseguir interação de Caio.

Abaixo estão os registros fotográficos de algumas das suas ações voltadas para adaptação de recursos pedagógicos para essa criança.

Foto 1 – Adaptação de recursos pedagógicos



Fonte: Pela autora

As imagens ilustram o cotidiano da criança diagnosticada com TEA, a professora e ADI registrada pela pesquisadora na Observação Não Participante.

Com efeito, foi possível a esta pesquisadora perceber que as atividades propostas e realizadas pelo Caio nem sempre eram as mesmas oferecidas aos alunos sem TEA, ou seja, não sofriam o crivo da adaptação estritamente voltadas de maneira exclusiva para às suas peculiaridades.

Cabe à escola e ao educador enxergar além das limitações e incapacidades do aluno valorizando suas potencialidades, habilidades mobilizando-as na construção de novos saberes.

Sendo assim, analisar e reestruturar as práticas de ensino, pautados no entendimento que a inclusão não é apenas uma realidade, mas uma oportunidade de melhoria de todo processo educacional, seja, talvez, um caminho para se construir uma realidade escolar menos excludente, mais solidária e mais humana.

4.2.3 Relação aluno / aluno

Caio, por sua vez, apresentava dificuldade de relacionamento com as outras crianças da turma, mostrando-se individualista e só se aproximando de quem ele escolhia para tanto, não obstante a turma tem um notório cuidado com ele.

A fotografia abaixo ilustra quando Caio se cansa da interação com os pares:

Foto 2 – Caio na interação com os pares: cansaço e desinteresse pela atividade proposta



Fonte: Pela autora

Caio fala muito pouco, somente quando quer e as palavras são soltas, dificilmente formam frases. Portanto não se pode dizer, que é fácil a interação de Caio.

As dificuldades de comunicação da criança com TEA de acordo com Schmidt (2013), também se estabelecem com o fato desafiante na interação social. A falha na comunicação pode ser representada por variação na fala ou até mesmo na ausência da linguagem falada como no caso dos autistas não verbais.

Contudo, foto seguinte ilustra uma atividade recreativa em que Caio está participando de uma atividade em grupo. Durante a observação foram apenas dois episódios que presenciei a interação de Caio com os alunos, ele fica um certo tempo e o barulho já lhe deixa perturbado puxando a ADI pelo braço para saírem do local.

Foto 3 – Ilustração: Integração de Caio



Fonte: Pela autora

Ela se aproxima carinhosamente, tenta inclui-lo, a ADI também tenta convencê-lo, mas ele não se mostra receptivo em participar, mas o fato de estar entre os colegas de sala, já foi para essa pesquisadora, um fator positivo, tendo em vista que essas participações de Caio não acontecia.

Notamos que a afetividade se torna muito presente nessa turma. Todos querem cuidar de Caio, levar sua mochila e pegar o lanche para ele. Segundo Oliveira (2005), o afeto move as interações sociais, o que inclui as relações estabelecidas em sala de aula. Por outro lado, Plaisance (2005) observa que a inclusão escolar é tratada muitas vezes a partir de um moralismo abstrato, do apelo sentimental e da devoção afetiva dos professores por seus estudantes, pelo “amor ao próximo” ocorre, entretanto, que o amor e a devoção à criança não são suficientes para que o processo de inclusão seja realizado e, menos ainda, para garantir o sucesso acadêmico dos estudantes com necessidades especiais.

O afeto, sem dúvida, exerce papel fundamental no processo de inclusão escolar, por isso os profissionais devem construir vínculos afetivos com as crianças. Como salienta Plaisance (2005), embora verdadeiras e comuns, referências de amor à criança dentro do processo de inclusão são insuficientes e muitas vezes distantes das práticas educativas que devem ser realizadas. O processo de ensino necessita ser permeado pelo reconhecimento das diferenças de cada criança e pela boa qualificação dos profissionais que com ela atuam.

Assim de acordo com (Roldão, 2007), destacamos que as fontes de construção de conhecimento, que estejam ligadas às atividades em sala de aula e que possivelmente influenciarão a ação de ensinar, devem ser entendidas em uma perspectiva de “dupla transitividade” em que a função docente implica ser capaz de selecionar e transmitir os conhecimentos necessários, mas supõe também mediar o aprendizado do aluno, de forma que ele se aproprie desse conhecimento. Nesse processo, o professor, ao ensinar, também aprende e se desenvolve.

Assim foi percebido pela observação em sala de aula que mesmo com a insegurança da professora e da ADI quanto a metodologia a ser trabalhada com o aluno TEA nota-se empenho de ambas as partes em garantir uma boa prática pedagógica.

4.2.4 Espaço escolar e Recursos Pedagógicos

As informações coletadas na observação realizada demonstram que a escola já está adaptada em sua infraestrutura com rampas de acesso, banheiros adaptados, mobiliário acessível, bebedouros adaptados, sala de informática, salas de aula e refeitório, o que sugere avanço na acessibilidade.

Podemos dizer que a escola se encontra em consonância com o Decreto de nº 5.296/2004, o qual indica que qualquer instituição de ensino, seja ela pública ou privada, deve prover condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência, adaptando salas de aula, biblioteca, auditório, espaços de lazer etc. (BRASIL, 2004).

No entanto, os recursos pedagógicos destinados à criança com TEA ainda necessitam desenvolver e adaptar individualmente, vez que poucas alterações específicas são feitas. A escola não faz adaptação no seu currículo de forma documentada, mas as faz na sala de aula de forma ainda não plena.

É importante destacar que na Lei de Diretrizes e Base (LDB) em seu artigo 59, inciso I, há indicação de que os sistemas de ensino devem assegurar para os estudantes da educação especial métodos, currículos e recursos educativos específicos para atender a necessidade de cada estudante (BRASIL, 1996). Vemos, pois, que a ideia de adequação curricular de acordo com a especificidade dos estudantes é valorizada pela LDB, devendo ser vista como uma ferramenta para o professor planejar suas atividades e as intervenções pedagógicas, não podendo, porém, ser simples e descontextualizada.

Durante o período de observação a professora preparava as atividades adaptadas e a ADI as aplicava e fazia as intervenções necessárias, como já dissemos em determinados momentos o aluno com TEA não se interessava pela atividade e a ADI procurava outros materiais para mantê-lo em sala de aula e interação. Elas buscavam atividades que tinham objetivos pedagógicos, mas também se preocupavam em desenvolver no aluno repertórios básicos, como permanecer em sala de aula, interagir com os colegas e aceitar a intervenção pedagógica proposta, estabelecendo sempre a rotina para o aluno com TEA.

Outro recurso pedagógico utilizado com a criança com TEA é o alfabeto móvel e jogos da memória, jogos de sílabas e uma barraca com bolinhas coloridas para lhe ensinar sobre as cores. A barraca de bolinha todos os alunos amam brincar

e a professora acaba montando grupos para que todos possam interagir enquanto brincam.

Vigotsky (1997) salienta que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que a criança que é considerada “normal”, mas que o processo de desenvolvimento é construído de outro modo. Assim as crianças com TEA necessitam ser estimuladas com recursos pedagógicos que as auxiliem a desenvolver novas competências e habilidades respeitando as suas peculiaridades.

Portanto, ressaltamos a importância da ação da ADI no cotidiano da sala de aula, ela faz a diferença no engajamento das atividades realizadas. E salientamos que a escola conta com estagiários de Pedagogia para auxiliar esses alunos na sala de aula. No caso do aluno Caio em particular a ADI era estagiária de Pedagogia que foi aprovada no concurso para ADI e pela facilidade que comprova ter de interação com o aluno ela o acompanha em sala de aula hoje, como já explicitado.

4.3 O Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A análise do Projeto Político-Pedagógico da escola *lócus* deste estudo, tem como o intuito compreender as concepções e práticas inclusivas postas no documento, sua repercussão na sala de aula e implicações no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

As palavras mais significativas foram apresentadas por figuras ilustrativas no mapa mental abaixo representado no modelo organizacional do PPP foram: Concepção de Inclusão, Infância, aprendizagem, educação, missão, identificação da escola, currículo, equipe administrativa, equipe técnica, estrutura física e objetivos.

Figura 3 – Mapa mental representativo do modelo organizacional da escola



Fonte: Elaborado pela autora

Após a análise inicial do documento em questão foi feita uma análise formal que buscou captar e interpretar as concepções e práticas inclusivas aplicadas na escola *lócus* da pesquisa e interpretadas com a pesquisa documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola participante deste estudo, teve como o intuito verificar quais são suas políticas de inclusão e, conseqüentemente, como essas políticas têm repercutido nas estratégias inclusivas em sala de aula.

No documento (PPP) apresentado pela direção da escola há uma descrição da identificação da escola, estrutura física, da equipe técnica e administrativa, da oferta de ensino (currículo), bem como dos objetivos e fins da educação oferecida pela instituição. Há, também, um breve relato de sua fundação. Por fim, há a apresentação da proposta pedagógica, sustentada pela contribuição teórica de autores como Jean Piaget, Lev. S. Vigotsky e Henri Wallon.

A EMEI “Frota” atende somente educação infantil e possui em média 165 alunos cuja clientela é diversificada social e economicamente. Os bairros atendidos pela unidade escolar não possuem muitas opções de lazer, contando apenas com alguns parques infantis e uma academia ao ar livre.

A infraestrutura da escola é composta por 9 salas de aula assim distribuídos: 2 salas de Maternal com alunos na faixa etária de 2 a 3 anos de idade; 4 salas de Jardim I na faixa etária de 4 a 5anos e 3 salas de Jardim II de 5 a 6 anos de idade; uma sala de multimeios, uma brinquedoteca, uma biblioteca, uma sala de jogos pedagógicos, uma sala de informática, uma sala de Diretoria, uma sala de Secretaria, um almoxarifado, quatro sanitários para crianças, dois sanitários para funcionários, uma cozinha com despensa para merenda, uma cozinha para serventes, dois pátios cobertos e uma área livre ou parque com equipamentos recreativos.

No período da realização dessa pesquisa a escola não contemplava AEE na Educação Infantil. Como um paradoxo, o município oferece o AEE somente para o Ensino Fundamental sendo assim, descumpre a emenda constitucional 59/2009 em seu artigo 208 da Constituição federal (1988) que diz: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e o Decreto nº 6949/2009 que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

A unidade escolar possui Associação de Pais e Mestres (APM) e em 2018, e o Conselho Escolar (CE), composto pelo Diretor, professores, equipe escolar e pais de alunos que contribuem nas tomadas de decisão da gestão escolar. Durante o ano letivo há quatro reuniões de pais individualizadas por turma com a finalidade de que estes ou seus responsáveis tenham acesso às orientações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos. Para a formação continuada de professores a escola conta com o HTPC destinado às atividades. É no HTPC que os docentes da escola se reúnem por duas horas semanais para elaborar planos de aula, ler e

discutir sobre temas pertinentes à formação docente, expor inquietações e pensar coletivamente sobre o atendimento às necessidades reais da escola.

O documento afirma que se baseia no princípio de liberdade e no ideal de solidariedade e cooperação humana. Sua meta é “promover condições para que a criança atinja de forma integral um bom desempenho nas etapas de aprendizagem e interaja socialmente no ambiente escolar e descubra o valor de suas próprias realizações, tornando-se mais confiante em relação a si mesmo” (n.p).

Indica uma concepção de infância em que a criança é compreendida como sujeito social, histórico, concebida como cidadão de direitos e protagonista de seus processos:

A infância é vista como uma fase de grande importância para o desenvolvimento humano, onde brincar, o faz de conta, a afetividade e o cognitivo estão presentes em nossa proposta, pedagógica diária. O trabalho pedagógico com as crianças, a nossa equipe exerce um papel muito importante de mediador da cultura lúdica, instigando a criança para o desenvolvimento das habilidades corporais, afetivas e cognitivas (PPP, 2014, n.p).

A missão da escola é proporcionar aos educandos um ambiente acolhedor, prazeroso e com a acessibilidade a todos para uma aprendizagem satisfatória.

A concepção de aprendizagem descrita no PPP é sucinta e reza o seguinte:

O PPP da escola proporciona que as crianças aprendam em momentos de ludicidade e brincadeiras e assim desenvolvem diferentes formas de linguagem, com ênfase para linguagem oral, capacidade de observação, percepção, discriminação e exploração do meio ambiente, sensibilidade estética, musicais e sensório-motora (PPP, 2014, n.p).

Confirmando a concepção de aprendizagem inseridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) priorizam os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

Com relação ao brincar notamos que essa concepção permeia a totalidade organizacional do PPP, ora analisado e possui um significado expressivo, por ser uma discussão atual e necessária no contexto atual da educação brasileira, trazendo preocupação em refletir sobre práticas pedagógicas, ainda que “em fase de atualização”, segundo a Diretora.

A concepção de educação especial prevista no PPP menciona e orienta a operacionalização do currículo e diz:

O PPP para educação especial deverá orientar a operacionalização do currículo como recurso de promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, diversificando e flexibilizando o processo de ensino aprendizagem de modo a atender as diferenças individuais, incluir professoras e serviços de apoio para favorecer o processo educacional (PPP, 2014, s.p).

Nota-se a preocupação da escola no que tange ao atendimento educacional especializado que não é contemplado na educação infantil do município, não obstante constar no documento legal.

O currículo é desenvolvido através de atividades de acordo com cada uma das fases e características da educação infantil e, sempre que possível, integrando diferentes áreas do conhecimento e considerando o desenvolvimento da criança de forma globalizada, ou seja, nos níveis cognitivo, afetivo e psicomotor.

Entendemos que o PPP encontra-se em fase de discussão e busca estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cuja preocupação central dos profissionais com a construção do que represente, de fato, a escola, pois geralmente esse instrumento de ação não tem sido discutido com os professores no interior das escolas como deveria sê-lo.

Não obstante, Vasconcellos (2006), afirma que durante a construção do PPP, os professores e dirigentes devem tomar o cuidado de não cair em estratégias para a perpetuação da situação em que a escola se encontra. Via de regra, os professores utilizam termos genéricos, expressões científicas e belas palavras que, futuramente, o PPP acaba gerando uma redação e descrições tão gerais que não tenha força de cobrança de transformações efetivos das práticas escolares. Assim, o documento deve ser escrito de forma ética, coerente, não aderindo a posições individuais ou conflitos existentes nas relações da escola.

Veiga (2001) comunga com as ideias de Vasconcelos quando diz:

O PPP deve nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; ser construído continuamente, pois com produto, é também processo (VEIGA, 2001, p.20).

A abordagem do PPP na EMEI “Frota” é tímida, frente à gama de desafios a serem ainda enfrentados com relação à discussão e implementação coletiva do documento, mesmo que a educação infantil da cidade prever na educação infantil da cidade, se prevê autonomia pedagógica, administrativa e financeira à comunidade escolar, historicamente há uma desvalorização do PPP por governos anteriores, sendo retomado nessa gestão, fator que pode ser justificado a baixa presença de debates sobre o PPP no documento aqui analisado.

Assim, podemos perceber que mecanismos legais nem sempre garantem processos mais democráticos e participativos. A questão é fazer e refletir sobre o que se faz, pois algumas de nossas leis ainda estão no lugar da vanguarda e precisando ser superadas ou devidamente materializada.

Para além do dito, vale salientar que o Projeto Político-Pedagógico aborda poucas referências sobre a inclusão o que consideramos o contraponto ao desejo de efetivá-la na escola. Chega-se à conclusão de que é preciso que a escola o reveja com certa urgência e admita a necessidade de reformulação e atualização, bem como os projetos interdisciplinares desenvolvidos durante o ano. Assim o PPP da EMEI “Frota” parece estar em descompasso com as práticas-pedagógicas inclusivas propostas e em andamento na escola.

4.4 Análise da Entrevista Semiestruturada

Na análise da entrevista semiestruturada organizamos os principais palavras mais utilizados nesta pesquisa como: AEE, Práticas pedagógicas, aprendizado, adaptação, desafio, inclusão, rede de apoio e formação.

Figura 4 – Mapa mental das palavras-chave da entrevista semiestruturada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da análise da entrevista semiestruturada, pudemos categorizar e fundamentar, com a base na revisão de literatura, os dados colhidos sendo aprofundados por meio da análise descritiva. Os referidos dados foram sistematizados em categorias e subcategorias. As categorias principais são discutidas na seguinte ordem: estratégias de sala de aula, formação e desenvolvimento profissional.

No quadro a seguir pode-se notar essa sistematização.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise de entrevista

Categorias	Subcategorias
Estratégias de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • O Lúdico e as interações sociais no processo de ensino aprendizagem; • Sobre a importância e os desafios da rede de apoio; • Sobre a importância das Adaptações/flexibilizações curriculares e os desafios enfrentados.
Desenvolvimento profissional	Sobre a formação profissional: desafios e possibilidades

Fonte: elaborado pela autora (2018).

4.5 Estratégia de Sala de Aula

4.5.1 O lúdico e as interações sociais no processo de ensino-aprendizagem

O trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil tem como objetivo maior a promoção de momentos de aprendizagem significativa para as crianças. A interação social é um aspecto bastante relevante quando se trata de desenvolvimento, pois transforma os indivíduos, de forma que o desenvolvimento, a personalidade e a aprendizagem são constantemente influenciadas pela qualidade dos relacionamentos estabelecidos.

Vygotsky (1997) enfatiza esse aspecto em seus estudos, como mencionado anteriormente, ao afirmar que o homem se humaniza na relação com o outro. Dessa maneira, considera o homem um ser social que estabelece com seus pares e com a natureza relações sociais, sendo produtor e produto dessas mesmas relações.

Assim, destaca-se nesta pesquisa, a importância do brincar, segundo o autor. A etapa educacional ora enfocada mostra que o lúdico constitui-se em importante fator no processo de ensino e aprendizagem.

Vê-se, pois, que, para o autor ora citado “A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (p.127).

Complementa, ainda, o estudioso russo que

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VYGOTSKI, 1997, p.128).

No caso específico do aluno Caio brincar constitui desafio e a professora conseguiu estimulá-lo à interação com os pares nos momentos que ele consegue permanecer em sala de aula. Sabemos que o brincar possibilita à criança aprender

regras e procedimentos necessários por toda sua vida. É quando ela aprende as características da socialização. Aprende como se comportar em grupo, a ter limites, a disciplina e o respeito às pessoas. De forma gradativa a criança vai construindo, conquistando sua independência e responsabilidade. Aprende a ganhar e perder e a ter boas maneiras.

Para a professora Gabriela, o lúdico tem um papel fundamental em seu trabalho.

No decorrer da minha caminhada como professora pude observar que o lúdico vem ao encontro com uma boa prática em sala de aula e é a partir daí que muitas vezes vem o sucesso da aprendizagem dos alunos (Professora Gabriela).

Em razão disso, é importante a criança aprender com alegria, com vontade, como fundamenta Sneyders (1996, p.36) “Educar é ir em direção à alegria”. As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento. Sobre isso, completa Almeida (1995) que:

[...] a educação lúdica é uma ação inerente a criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo (ALMEIDA, 1995, p.11).

Independente das características de cada aluno conseguir transformá-los em aprendizes mais eficazes é o objetivo principal das estratégias de aprendizagem independente de quem sejam os estudantes. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, psicólogos educacionais como Antunes (2008) defendem que, depende tanto do processo quanto da maneira que o ensinamento é processado; tanto aquele que ensina como quanto daquele que aprende.

De natureza igual, busca a aprendizagem do aluno autista, nesta pesquisa, nas estratégias escolares para ensinar crianças com TEA e destaca a necessidade do professor organizar a sala de aula para efetivamente ensinar seus alunos, pois os alunos com TEA respondem bem aos sistemas organizados. Algumas das dificuldades da criança autista, quando se busca sucesso no ato de ensinar, apontam para necessidade dessa organização:

Sei que meu papel como professora é de buscar práticas que garantam o aprendizado do aluno. O aluno Caio apresenta um comportamento estereotipado, reações agressivas com dificuldades nas relações comunicativas e afetivas com os seus pares...tem uma estagiária que fica o tempo todo com ele um trabalho individualizado somente com ele (Professora Gabriela).

Reiteramos que o aluno pode não entender a mensagem quando o professor está acreditando que ele esteja entendendo e isso pode causar uma reação de agressividade de sua parte, como alerta Almeida, (2018) “[...] pode acontecer quando o aluno não possui linguagem suficiente para comunicar verbalmente ao professor que está cansado, com calor, fome, entediado ou com vontade de ir embora, exceto através de birras e birraça”.

De acordo com a fala da ADI Lavínia reencontramos novamente Almeida (2018):

No começo ele fazia algumas birras, repetia tudo o que o professor fala, chorava e não queria ficar na sala de aula, então eu saía com ele para tranquilizá-lo, mas com o tempo você vai conhecendo a criança e aprendemos a interagir com ele e acalmá-lo. (ADI Lavínia).

Com efeito, o fenômeno pode ser observado no caso do aluno Caio ao revelar não conseguir verbalizar sua dificuldade em determinada atividade proposta pela professora, e não se fazer entender, apresentando os comportamentos já mencionados.

A observação do aluno com TEA feita pela pesquisadora faz notório que Caio não consegue desenvolver com pleno êxito as atividades pedagógicas propostas em comparação com as outras crianças da turma. No entanto, ele não demonstra total recusa em realizá-las, desde que para a realização, o tempo seja limitado.

Outra observação importante, realizada na escola, relaciona-se com a dificuldade que Caio tem em lidar com a tinta guache e com a massinha de modelar. É visível a angústia do garoto em colocar a mão naqueles materiais. De imediato, ele sacudia a mão, gritava e chegava a chorar. A professora e a auxiliar conversaram com Caio falando que ficava sujo, mas era só lavar que voltava ao normal, mas mesmo assim o aluno não quis mais tocar na massinha e nem na tinta.

A ADI Lavínia pontua que quanto o aluno não corresponde bem atividade proposta eles sempre têm uma outra atividade para ser aplicada.

[...] só mudamos as atividades quando observamos que o aluno já consegue abstrair está preparado para mudar para outra atividade, pois, ele sempre quer fazer as mesmas atividades, ele é bem metódico, e nós respeitamos a rotina para o aluno não se desorganizar. Quando o aluno se desorganiza perde todo o trabalho desenvolvido e é necessário começar novamente. As atividades que mostramos num dia não surte efeito, porém num outro dia ele pode se interessar então eu respeito o gosto e a rotina dele. (ADI Lavínia).

A professora Gabriela complementa que:

Estamos sempre buscando atividades que vêm no encontro do interesse do aluno como, por exemplo, jogos interativos. Em sala de aula o aluno se interessa pelos numerais, letras do alfabeto, cores e já podemos perceber uma pequena aprendizagem desses ensinamentos (Professora Gabriela).

Entretanto perguntamos à ADI Lavínia quando ele se desorganiza “o que ela já fez de diferente para que a ele voltasse a se interessar pela aula?”, e a resposta é a seguinte:

Bom, nós fizemos uma garrafa sensorial junto com ele para ensinar cores, números, letras. A primeira garrafa foi azul, com água, lantejoulas, glitter azul e tinta guache azul, ele amou brincou muito com a garrafa e quando já repetia a cor azul, fizemos com o mesmo material a cor vermelha. Como ele gostou muito, fizemos as vogais de Eva coloca dentro da garrafa com arroz e a letra vai movendo. Mas somente ele mexe da forma como ele quer, se nós mexermos ele não gosta. Usamos muito a garrafa para inseri-lo nas atividades do dia a dia e tranquilizá-lo (ADI Lavínia).

Caio chegou à escola na primeira fase da Educação Infantil. Estudos revelam que o aluno com TEA pode ter uma memória sequencial pobre, como, por exemplo, apenas memórias das sequências de fatos ou sons, sem, porém, conseguir manter a sequência dos eventos, mesmo aqueles do cotidiano. Assim, não ter certeza quando algo diferente irá acontecer, normalmente, faz com que ele se sinta desconfortável. Caio, quase sempre revela, gostar de permanecer com atividades que já conhece e resiste a aprender o novo, o não sabido. Ele é incapaz de se organizar ou impor limites ao seu próprio comportamento e não tem adoção das regras sociais. Isso pode resultar, para um aluno com TEA, em isolamento, devido a sua dificuldade de relacionamento social, implicando em comportamento como aponta Almeida (2018), também apontado pela professora da classe.

Segundo Gabriela:

Sua atenção em determinada atividade, muitas vezes, é por um pequeno período de tempo e, quando ele se cansa ou devido a agitação da sala o incomoda, a estagiária/ADI, sai com ele da sala e busca outras atividades na brinquedoteca, na sala de vídeo onde o aluno tem seus filmes favoritos, biblioteca e algumas vezes para acalmá-lo sai caminhando e conversando com ele pela escola. (Professora Gabriela).

E completa a ADI Lavinha, a fala da professora:

Quando ele cansava da sala de aula eu levava o aluno na sala de jogos e mostrava o que tinha na sala para ver o que ele se interessava, ele mostrava interesse no quebra cabeça, jogos da memória e alfabeto móvel e jogos de psicomotricidade e também usava o celular com desenhos que ele gostava para acalmá-lo. Mas o celular/tablet são os preferidos então quando eu quero levá-lo para um ambiente novo eu só mostro o celular e na mesma hora ele já obedece, daí eu o distraio com outra coisa, pois tem hora para usar o aparelho (ADI Lavínia).

A concepção do professor sobre o desenvolvimento do aluno com TEA, costuma, muitas vezes, determinar as ações pedagógicas em sala de aula. Salientamos que a professora não utiliza nenhum tipo de método para trabalhar com o aluno com TEA. E por não haver um método para trabalhar com o aluno, as matrículas desses alunos não irão cessar, e seu direito a uma educação de qualidade também não, portanto, é preciso que o docente aperfeiçoe e amplie seus conhecimentos e sua percepção para compreender que a pessoa autista possui algumas dificuldades e particularidades, contudo não se deve desprezar seu potencial, uma vez que:

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

Para Orrú (2016) culpar o professor pelas suas atitudes equivocadas e/ou desacertos, não é o caminho para o sucesso do trabalho escolar. Ao contrário, o que favorece o êxito de todos é busca do que de fato é responsabilidade de cada um e do coletivo. E sabido que há problemas educacionais que dificultam as ações do

educador, porém, queremos aqui trazer o que o professor, em conjunto com os alunos, e a comunidade escolar pode fazer de diferente para que todos aprendam.

Respalda nosso dito, Orrú (2016) na questão apontada:

Se a comunidade escolar não pautar um momento para refletir sobre o que está sendo seu papel e função social, com certeza dará continuidade às práticas homogêneas e hegemônicas junto aos seus alunos, perpetuando ações pedagógicas excludentes na sociedade e cada vez mais cristalizará em concepções reducionistas do potencial das crianças, sempre legitimando que os conteúdos escolhidos pela escola (principalmente os da linguística e das exatas) são os principais e essenciais para serem ensinados e aprendidos. Logo, o professor ensina e o “bom” aluno, o aluno ideal, aprendendo aquilo que lhe foi imposto. Como se realmente os processos de ensinar e aprender fossem intimamente ligados, dependentes entre si e de tal maneira relacionados que o produto final esperado seja realmente a aprendizagem (ORRÚ, 2016, p.149-150).

Junte-se aqui a declaração a Coordenadora Maria Luiza na entrevista, ao dizer que a Professora Gabriela também pode contar com a sua ajuda na organização da rotina da escola e também com os materiais didáticos-pedagógicos que auxiliam sua prática e estratégias de sala de aula. Observamos os termos da sua declaração:

Eu pesquisei muitos jogos e brincadeiras que ajuda a professora em sala de aula. O próprio tablet que eu tinha em casa eu trouxe para escola com a intenção de ajudar a professora, pois o aluno se interessa muito por jogos então eu baixei muitos jogos para crianças autistas e notei que o que ele mais se interessou, foi o de cores. Assim, a professora trabalha com ele as cores no tablet. (Coordenadora Maria Luiza).

Considerando que o TEA caracteriza-se pela dificuldade de comunicação social da criança e esta é afetada com intensidade diferenciada dos outros dependendo do seu estado, ela precisa de instruções explícitas e metódicas, ao se comportar, mas principalmente, no ato de brincar. Sobre isso observamos o que diz a professora Gabriela:

Acredito fundamental é fazer com que o aluno se sinta aceito, respeitado e amado, depois proporcionar um ambiente educacional onde a interação ocorra. E estar atenta em todos os dados que permitam conhecer o aluno para proporcionar a ele atividades que necessita para sua formação. Vendo o aluno participar do momento da rotina: leitura do alfabeto, leitura dos numerais, identificar cores,

dias da semana, calendário... e depois ele lá no mundinho dele repetindo e apontando a letra (alfabeto móvel), e falando dentro da possibilidade dele o nome da letra e algum número que viu isso é muito gratificante. Mostra pra mim e pra Estagiária que nosso trabalho de um modo ou de outro está valendo para o conhecimento do aluno (Professora Gabriela).

Não restam dúvidas que o trabalho entrosado entre coordenadora pedagógica e a professora tem relevância no trato com o aluno, contudo não se pode negar a limitação desse trabalho extraída da fala de Gabriela, sobretudo quando esta usa a expressão “de um modo, ou de outro” para validá-lo.

Difícil seria crermos que alguém possa nascer educador ou educadora, ou seja, nascer pronto. O educador faz-se educador na trajetória da própria formação e no exercício profissional, formação esta que se dá continuamente no movimento dialético ação-reflexão-ação, como defende Nóvoa (1998).

As pesquisas de Fiorini (2017), corrobora com esse estudo e enfatiza que durante as atividades que envolvem o brincar, deve haver compartilhamento de situações entre todos os alunos evidenciando a existência de coletividade e os ambientes da escola em que ocorrem as atividades apresentem uma ligação com a percepção da rotina pelos alunos com TEA. Sendo assim, a forma como um ambiente se organiza gera influência na participação do aluno nas atividades, sendo, portanto, necessário que o professor considere tal aspecto ao fazer o planejamento da rotina e das atividades do aluno com TEA.

O aluno mesmo com a dificuldade em se relacionar com os pares, ele mantém um contato maior com um colega e nesse final do 1º semestre o aluno consegue permanecer por mais tempo em sala de aula, vejo isso como um avanço do aluno. Os colegas o respeitam e cuidam dele, sendo a interação dele na sala com os pares de companheirismo e coleguismo dentro da sua limitação (Professora Gabriela).

A pesquisadora constata, na fala da professora Gabriela, cuja leitura interpretativa lhe possibilita considerar como avanço as interações afetivas de Caio com os coleguinha da turma. A ADI confirma em sua fala sobre o aluno com TEA:

E uma criança amorosa que principalmente não agride outras crianças, ele não busca fazer coisas que podem lhe trazer risco. Até mesmo a interação dele com as crianças melhorou antes ele só queria ficar isolado agora já aceita e procura os amigos para ficar próximo (ADI Lavínia).

Com efeito, podemos afirmar pelos meios de coleta de dados empregados nesta pesquisa, que a afetividade e o respeito estão presentes no dia a dia da sala de aula. O fortalecimento das relações afetivas, mesmo a professora apontando como uma limitação do aluno TEA sugere não restar dúvidas, que de fato, a empatia favorece o aprendizado do aluno e, por conseguinte, a inclusão.

É com base em Wallon (1995), que buscamos respaldos para essas compreensões.

Ora, sem atividade coletiva não há conhecimento, nem linguagem, nem simbolismo possível. Se, pois, a emoção ritualizada desempenha sem dúvida um papel no advento da atividade simbólica, se ela parece ter antecedido as manifestações, mais decisivas da vida, da alma coletiva, é preciso reconhecer nela um intermediário necessário entre o automatismo e o conhecimento (WALLON, 1995, p.102).

Acordando com o autor também nós entendemos que o sentimento de pertença ao grupo é um forte aliado da inclusão, visto que possibilita a valorização do sujeito como pessoa, o que, no caso da educação escolar, impulsiona a criança aumentando-lhe a atração pela escola e, facilitando o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O sentimento de pertencer a um grupo é fundamental para a superação das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças com deficiência, pois proporciona descobertas, crescimento pessoal, e, sobretudo, oportunidades iguais.

Conforme Brancher, Nascimento e Oliveira (2008, p. 43) citando Nascimento (2003), “[...] o sentimento de pertença a um grupo é tão importante ao ser humano que ele pode desajustar-se psicologicamente quando não consegue construí-lo”.

As reflexões feitas até aqui abrem espaço para o resgate do sentido e do significado afetivo e pedagógico das expressões **fazer parte, tomar parte e ter parte.**

De acordo com Cortella (2009), a expressão **fazer parte**, remete à compreensão de, não obstante, estarmos circunstancialmente em determinada espaço físico junto a muitas outras pessoas, não podemos afirmar a existência de ligação afetiva ou comprometimento com causas completamente desconhecidas uma das outras, se antes as desconhecíamos por completo.

Por outro lado, a expressão **tomar parte**, à primeira vista parece avançar no sentido do pertencimento a que ora nos referimos, quando se trata de indivíduos que se juntam para realizar algo, em favor de uma causa em comum. No entanto, à primeira visão, pode mostrar-se também imatura quanto ao comprometimento com a causa a ser defendida pelo conjunto deles.

Por seu turno, a expressão **ter parte** sugere enraizamento com a causa a ser defendida por todos os indivíduos que com esta possam ter selado compromisso e envolvimento de pleno. **Ter parte**, portanto, podemos dizer que se trata uma atitude essencialmente inclusiva.

Há subjacente à ideia de localizar os culpados externo à realidade escolar, sem consciência de que a questão da inclusão no Brasil é histórico-cultural e muito mais ampla e complexa do que a escola brasileira tem conseguido compreender em sua abrangência.

4.6 Sobre a Importância e os Desafios da Rede de Apoio

A educação brasileira vive o grande desafio de implementar uma política inclusiva que preste atendimento de qualidade aos alunos com deficiência o ensino regular.

Com rigor exigido, quanto ao disposto na legislação vigente a equipe multidisciplinar pode ser constituída por profissionais da educação especial, pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, assistência social, bem como por profissionais que atuam como conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde e outros profissionais de áreas sociais congêneres, parceiros da escola.

Também, em conformidade com a LDB/96 e concepções reforçadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual recomenda uma ampla parceria Secretaria da Saúde/Educação para a construção de sólida rede de apoio aos sistemas escolares inclusivos.

Entretanto, os profissionais da escola são unânimes em apontar a falta de uma equipe multidisciplinar para atendimento do aluno como se pode observar em suas falas:

Não tem rede de apoio, eu vejo assim a inclusão o governo não prepara para incluir essas crianças em sala de aula, mas o apoio principal que a parte deles eles não fazem (Professora Gabriela).

Auxílio de uma equipe multidisciplinar para estar nos orientando para estar nos dando nos danos respaldo acho que seria muito interessante porque você percebe que a criança ela integra bem com os demais, as crianças ditas normais' acolhem muito bem essas crianças que têm essas síndromes (Coordenadora Maria Luiza).

Eu acho que a educação pública ela deveria ter um neuro, um psicólogo, uma fono à disposição para a gente poder encaminhar esses alunos até mesmo para dar respaldo para gente na escola. Uma rede de apoio. A rede nós temos é entre nós (Diretora Maria Auxiliadora).

A pesquisadora percebe o empenho de toda a comunidade escolar em procurar fazer a inclusão. Contudo, no tocante ao objeto de nossa reflexão nota-se que as dificuldades já apontadas, demonstram que não existe o diálogo entre escola e equipe de saúde, as redes de apoio funcionam timidamente de maneira inter-setorial.

Foge aos nossos propósitos minimizar o potencial de realização dos sujeitos da pesquisa, porém, tecemos alguns fios de suas falas que entendemos pertinentes submetê-los à análise crítica desta pesquisadora.

A fala da professora Gabriela transcrita neste trabalho soa contundente ao afirmar que “não tem rede de apoio [...] o governo não prepara para incluir [...] e que [...] a parte deles eles não fazem [...]”, desvela não só indignação de omissão do poder público como a limitação que a referida omissão impõe ao seu trabalho docente.

Nesse relato é possível identificar a importância da estagiária dentro da sala de aula, visto que a concentração do aluno com TEA é curta e a estagiária torna possível essa ajuda à professora da classe, que precisa dedicar sua atenção também e igualmente aos demais alunos em tempo concomitante ao aluno com TEA. Sendo assim, a professora Gabriela confirma:

Com certeza o fato de o aluno ter uma estagiária pra estar com ele o período todo da aula é um fator determinante, não tirando a importância do meu papel como professora, mas ela faz a ponte do que está sendo ensinado para os demais o ajudando de modo que tenha melhor compreensão. (Professora Gabriela).

Por outro lado, o posicionamento da coordenadora reflete certo clamor no sentido de que a escola pudesse contar realmente com uma equipe multidisciplinar que realizasse acompanhamento sistemático às ações pedagógicas efetivamente inclusivas.

Também é possível flagrar da fala da diretora Maria Auxiliadora, a tendência de considerar o respaldo e a presença dos especialistas na escola (neuro, fono e psicólogo), por si só como fator exitoso quanto aos esforços empregados para efetivar a inclusão de todos os alunos.

Em relação ao trabalho de inclusão propriamente dita, podemos afirmar que esse município atende de forma intersetorial como define o Documento Subsidiário da Política de Inclusão, cujo teor abaixo transcrevemos:

A criação de uma rede intersetorial⁴ e interdisciplinar de apoio à implementação da política de educação inclusiva e da política de saúde da pessoa com deficiência se viabiliza por meio de estratégias promotoras de saúde e educação, objetivando o atendimento à diversidade social e a atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos. Portanto a implantação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem como função: ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar as escolas e as unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização desses recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças (BRASIL, 2005, p.46).

Quanto à sala de Recursos Multifuncionais, sem dúvida, entendemos que é o carro-chefe da Política Nacional de Educação Especial. Sobre isso Bueno (2016) defende que há que se rever tanto as políticas curriculares, quanto à organização do processo pedagógico nas escolas, de tal forma que os potenciais dos alunos da educação especial possam ser aproveitados, com a adoção de práticas pedagógicas diversificadas. A contradição flagra a queixa da professora Gabriela: “no infantil não temos AEE...”.

⁴ Rede intersetorial e interdisciplinar de apoio: Expressão aqui empregada para caracterizar o trabalho desenvolvido no Município em que localiza a instituição escolar objeto deste estudo, entre a Secretaria da Saúde/Educação, cuja “implementação da política de educação inclusiva e da política de saúde da pessoa com deficiência”, a nosso ver, não atingiu, ainda, o seu ponto de maximização.

Em relação às salas de atendimento educacional especializado, Capellini (2004) e Mendes (2006) ressaltam a relevância do ensino colaborativo entre o professor da classe comum e o especialista da sala de AEE. Nesse caso, os profissionais trabalham juntos no âmbito de sala de aula, por meio de ações que vão do planejamento à avaliação dos alunos, respeitando-se os conhecimentos pedagógicos, saberes e fazeres de cada profissional.

Diante do propósito de efetivar as políticas inclusivas, isto é, de concretizar o atendimento educacional especializado (AEE), os municípios passaram a implantar as salas de recursos multifuncionais (SRM) e investir na formação dos docentes e na acessibilidade dos alunos, tendo em vista atender às diretrizes apresentadas pelo Ministério da Educação, Brasil (2008).

Nesse contexto vale destacar a presença de dois profissionais necessários no processo de escolarização do aluno com TEA, considerando sempre as especificidades do aluno, que definirá qual será o melhor serviço.

Nesse caso, o auxiliar de apoio e o professor apoio, personagens diferentes que têm causado certos equívocos e conflitos nas escolas. É importante que fique claro que o auxiliar de apoio tem a função de dar suporte ao aluno, em atividades que os mesmos não possuam independência, como por exemplo, “Cuidados básicos”, “auxílio nas atividades escolares”, entre outras. Sendo assim, a formação mínima desse profissional pode ser o ensino médio completo, a qual seria suficiente para a função que irá desenvolver.

Assim, conforme descrito na Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que denomina esse profissional como cuidador ou monitor:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

Porém é essencial nesse serviço o processo de investimento na formação continuada, acompanhamento, supervisão e apoio constante na sua atuação.

O professor de apoio é um profissional com formação acadêmica, de preferência, específica em Educação Especial, que atua dando suporte ao professor

nas atividades de “Responsabilidade de planejamento e ensino” e deve atuar em parceria com os demais profissionais da escola.

A respeito da sala de AEE é sobre a sua organização no sistema educacional deste município, outro aspecto indicado como necessário é a expansão do atendimento educacional especializado para a educação infantil, e que se estenda em forma de apoio dentro da sala de aula regular, nesse sentido indica que como tem ocorrido no município onde disponibilizam uma estagiária que se configura como uma cuidadora, isso, é insuficiente para suprir as necessidades pedagógicas, como já apontado anteriormente, o aluno não está na escola apenas para socializar, embora este seja um aspecto importante de sua inclusão, mas não é o único e nem o mais importante. Como foi levantado nessa pesquisa, existem muitas dificuldades encontradas no processo de inclusão do autista, a falta de um profissional especializado para colaborar com o trabalho do professor da sala regular.

Defende-se, portanto, que a educação, por si só, não supre (e nem lhe cabe) as diversas necessidades do público-alvo da Educação Especial, que demanda intervenção de outras políticas públicas de cunho social como saúde, assistência social, qualificação profissional, entre outros.

Nesse sentido a fala da professora Gabriela revela a colaboração da Diretora e Coordenadora Pedagógica da escola e da Professora Auxiliar, as quais representam apoio e reforço considerável na construção da escola verdadeiramente inclusiva.

É sabido, contudo, que não apenas o esforço empregado por este ou aquele profissional de educação, em particular, é que poderia resolver a questão complexa da inclusão e escolarização de crianças pequenas.

4.7 Sobre a Importância das Adaptações/Flexibilizações Curriculares e Outro Desafios

Acompanhando a tendência internacional, o Brasil adotou as expressões adaptações curriculares, ou adequações curriculares, (BRASIL, 1999), para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos nos contextos escolares.

Dessa forma as adaptações são concebidas como instrumentos que podem e devem tratar dos avanços no desenvolvimento global de cada pessoa.

O conceito de adaptação curricular tem origem no pensamento de Manjón (1995), citado por Paulo e outros (2005) no Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005), como já referido, que a define como uma “sequência de ações sobre o currículo comum que conduzem à modificação de um ou mais elementos do currículo” (p.28). Essas adaptações envolvem plano e ações pedagógicas como: o quê, como, quando ensinar e avaliar, cuja finalidade é a de possibilitar o máximo de individualização didática no contexto, o mais aproximado da realidade, para aqueles alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade educacional especial, sem restrições ao aluno.

Vê-se, pois, que a professora Gabriela faz a adaptação curricular de acordo com o que ela programa para cada dia. Isso nos permite pensar no currículo improvisado do que propriamente específico como podemos observar:

[...] atividades vão sendo elaboradas de acordo com a necessidade e o conteúdo que pretendo trabalhar com ele, [...] eu trabalho as atividades da sala com ele de modo diferenciado, mas não tenho um currículo específico (Professora Gabriela).

Para além do conteúdo explicitado na fala de Gabriela, ousamos apontar como distorção que nos parece comprometedor no que diz respeito à concepção de currículo que, no caso, não concebido por ela como unidade na totalidade.

Ao contrário, a professora clama por um currículo individualizado, mas não propriamente específico para atender necessidades específicas dos educandos. Um currículo, salvo melhor entendimento, alinhado à ideia de segregação, e assentado em uma visão reducionista e, portanto, essencialmente excludente.

Em contrapartida, a mesma fala da professora é também reveladora de que lhe foge completamente à intencionalidade de segregação na prática pedagógica observada por esta pesquisadora, visto que essa prática claramente se pretende inclusiva.

Segundo o relato da ADI Lavínia é a professora que planeja as atividades a serem trabalhadas com o aluno com TEA. “[...] há planejamento por parte da professora da sala dependendo da atividade elaborada para o dia ela adapta para o Caio”.

Dessa forma, a pesquisadora perguntou a ADI Lavínia se ela tem participação no planejamento ela respondeu:

Bom eu não participo dos HTPC da rede, mas a professora prepara a suas aulas e me pergunta o que eu acho, se eu tenho alguma sugestão, algum material estudado na faculdade... Então eu indico os vídeos que eu assisto e também o material que eu pesquiso para melhor atender e ajudar o Caio (ADI Lavínia).

Com relação às adaptações curriculares foi solicitado a ADI um exemplo de como a professora flexibiliza suas aulas para atender o aluno TEA. Segundo a ADI a professora num contexto da sala de aula, primeiramente fez a leitura do livro ABC da Turma da Mônica e depois trabalhou a lista de nomes dos alunos da sala que começavam com a letra C, todos os alunos receberam folhas xerocadas e lápis de cor. Caio também recebeu sua folha, mas foi utilizado outro instrumento, mas ele fez como todas as outras crianças o que a professora planejou.

Assim a ADI diz:

[...], por exemplo, a professora planejou a letra “C” para a classe para ser copiada, mas o aluno ainda não tem coordenação motora suficiente, então ele trabalha a mesma letra com colagem, tinta, mas somente com pincel... ele não gosta de tocar e sujar as mãos (ADI Lavínia).

Guijarro (1992), parece endossar a fala da ADI Lavínia sobre que a proposta educativa e o programa curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser mesmo organizado para os demais alunos, especialmente em relação aos objetivos gerais. O que os deve diferenciar são os objetivos didáticos e os tipos de ajuda que cada aluno possa requerer em função de suas necessidades educacionais individuais.

A organização e estrutura do currículo na Educação Infantil estabelece no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Brasil (2009), dois eixos de experiências: a) formação pessoal e social, identidade-autonomia, brincar, movimento e conhecimento de si e do outro; b) conhecimento do mundo diferentes formas de linguagem e expressão, artes, música, linguagem oral, escrita e matemática, conhecimento da natureza e sociedade. Por conseguinte, as adaptações curriculares formam o conjunto de modificações que se realizam nos

objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos.

Segundo o Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil, as adaptações curriculares:

Devem ser destinadas aos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação, realizando, preferencialmente no ambiente menos restritivo possível e pelo menor período de tempo. As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda (suporte), diferentes das usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer (BRASIL, 1999, p.34).

No discurso da Coordenadora Pedagógica Maria Luiza, captamos o entendimento de que as referidas adaptações contribuem para nortear a prática pedagógica dos professores e a implementação de estratégias de ensino que garantam um currículo para o aluno com TEA, cuja especificidade seja colocado a serviço das necessidades especiais educacionais do aluno.

Eu peço para elas também passarem para mim o que elas estão precisando onde elas estão sentindo falta de alguma coisa para que eu possa ajudar né... muitas vezes o professor se sente sozinho, assim, que ele não tá dando conta que ele não tá conseguindo atingir tanto os ditos normais quanto a criança que tem o problema, porque muitas vezes você tem que preparar uma atividade explicar para os outros para você dar atenção para aquela outra criança que tá ali precisando da sua atenção individualizada (Coordenadora Maria Luiza).

Ademais, as adaptações curriculares aqui discutidas não se centralizam somente no aluno. Ao contrário, são relativas e flexíveis, formam um contínuo da menor a maior significação. Devem ser revisadas e avaliadas sistematicamente com ajustes graduais promovendo no planejamento escolar e nas ações educacionais propostas as diretrizes ao pleno desenvolvimento das necessidades educacionais dos alunos tornando o currículo apropriado ao atendimento das peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Acreditamos que, desse modo, o currículo ganhará a apropriação requerida ao pleno atendimento às necessidades apontadas.

É possível observar que a Professora Gabriela, ao perceber as limitações da criança com TEA, articula-se dentro dos recursos de que dispõe no momento, propondo adaptações no planejamento das atividades ou no uso de materiais para oportunizar às crianças o acesso às situações de aprendizagem que é oferecidas.

Utilizo recursos visuais para prender mais a atenção do aluno, enfim, as atividades vão sendo elaboradas de acordo com a necessidade e o conteúdo que pretendo trabalhar com ele, mas não fazemos um plano individual para esse aluno (Professora Gabriela).

Pensando nesse desafio de garantir um ambiente educacional acolhedor que efetivamente promova a escolarização do aluno e considerando a necessidade de orientar a prática pedagógica dos professores, é necessário que as crianças da Educação Infantil com já mencionado, sejam atendidas nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM), ofertada pelo Município e que seja elaborado o Plano de desenvolvimento individual (PDI) para orientar a organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor.

A partir dos dados coletados [...], o professor da sala de recursos irá elaborar e desenvolver o PDI, que tem como objetivo atender às necessidades de cada aluno[...]. Somente uma avaliação detalhada das competências de aprendizagem, capaz de coletar dados sobre as dificuldades do aluno, no que tange aos processos cognitivos subjacentes aos diferentes conteúdos, bem como aos aspectos sociais, familiares, emocionais e escolares, é que permite, de fato, planejar estratégias pedagógicas individualizadas, para promover o seu desenvolvimento. Avaliação e intervenção passam a se relacionar diretamente (POKER, 2013, p.22,23)

Essas contribuições, embora sejam muito significativas para inclusão escolar de crianças, são feitas pela professora de acordo com as suas possibilidades. Ou seja, ela propõe adaptações de acordo com o que julga e entende como pertinente e oportuno.

Com relação aos conteúdos ensinados notamos que a Professora Gabriela planeja suas atividades obedecendo ao critério da faixa etária e a fase de desenvolvimento da criança. Os referidos conteúdos são planejados no início do ano letivo para os quatros bimestres, como declara a professora:

Sou uma professora preocupada com meus alunos, e procuro fazer um planejamento de atividades que atendam todos de modo geral, com atividades que explore os cinco sentidos, pois cada aluno tem um sentido mais aguçado pra aprendizagem. Procuro também observar meus alunos, buscar atividades que venham do encontro do que eles gostam claro, sem perder de vista o planejamento que tenho que cumprir (Professora Gabriela).

Sobre isso a ADI Lavinia complementa sobre o planejamento para aluno com TEA:

Tem dia que nada dá certo e ai eu tenho que improvisar e distrai-lo com alfabeto que ele adora para ficar mais tempo dentro da sala de aula e alguns fantoches que ele gosta muito e eu vou contando histórias e ele vai repetindo, mas um fantoche de cada vez, bem devagar, senão ele nem dá atenção. Colocou todos os fantoches ele fica entediado e sai andando deixando tudo na mesa. Para ele se interessar pego um e deixo o outro em cima da mesa para ele mesmo pegar, trocar e se interessar.(ADI Lavínia)

Escolher conteúdos, ao longo do ano ou do semestre, exige um determinado conhecimento da professora, que precisa saber o que é importante para cada faixa etária para desenvolvimento da criança.

Segundo Zabala (1998) os conteúdos

[...] são complexos e variados envolvendo as habilidades técnicas, conceitos e atitudes e esses conteúdos de aprendizagem possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de interação social (p. 30).

A pesquisadora também observou que a Professora Gabriela faz seu semanário corretamente e os conteúdos dividem-se em áreas do conhecimento quais sejam: eu no mundo social e natural; linguagem corporal e movimento; linguagem artística; identidade e autonomia; linguagem oral e escrita e linguagem matemática. Com efeito, a professora, planeja a cada semana os conteúdos a serem ministrados, visando a que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção pessoal como aponta o autor supracitado.

Outro elemento analisado e que muito auxilia nas práticas pedagógicas, sobretudo, quando se fala em inclusão, é a organização do espaço escolar. Nesses ambientes escolares onde as aprendizagens ocorrem os alunos vivenciam

experiências que são exploradas pelo professor, juntamente com os aprendizes. Essa organização do espaço, segundo Zabala (1998), é fundamental que seja repensada e bem utilizada pelo professor, bem como todo o tempo e espaço onde acontecerão as atividades e toda a rotina com os alunos.

O planejamento pedagógico é uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente e sobre isso Bueno (2008) ressalta, que o professor precisa ser flexível e buscar essa autocrítica e rever os paradigmas da educação inclusiva.

Nesse contexto, também, Cunha (2017) vê a decisão de elaborar um currículo escolar adaptado para o aluno com TEA, partindo de quais habilidades são necessárias a ser conquistadas, para desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas.

Vimos que, ao buscar compreender como as leis estão sendo efetivadas na realidade educacional de inclusão nas escolas brasileiras, destaca-se, nesta pesquisa, as Políticas Educacionais e Propostas Pedagógicas Inclusivas para Crianças com Transtorno do Espectro de Autismo, no contexto da Educação Infantil.

A concepção de inclusão da professora Gabriela aponta para que a:

[...]estou podendo constatar que a inclusão deve ser vista com muita atenção já nesse início de escolarização da criança. Sinto que não se preocupam, e é o que me preocupa muito no ensino infantil, pois pra mim ele é o alicerce da educação[...] inclusão é o direito de qualquer pessoa aqui em especial a criança em frequentar um ensino regular que atenda suas necessidades respeitando suas limitações (Professora Gabriela)

A leitura que pode ser feita pela pesquisadora com base na resposta da professora, permite deduzir que é uma concepção ainda presa nas amarras na ideia de integração, ou seja, inclusão para ela, traz a ideia que basta a criança estar na escola satisfatoriamente atendida que a inclusão está efetivada, mas isso não significa negar o estágio do processo de construção de mudança de concepção e prática em que está Gabriela.

Por isso, ela acredita que para a inclusão ocorrer de fato é necessário:

Muito se fala de inclusão, mas pouco se faz. Incluir não é receber o aluno, mas dar a ele condições de fazer parte do ensino/aprendizagem claro respeitando suas limitações e facilitando através de uma parceria com fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, psicopedagogo, mas isso com acompanhamento na escola pra que

juntos, família, escola e profissionais possam acompanhar o desenvolvimento global do aluno e intervir nas suas necessidades (Professora Gabriela).

Por seu turno a ADI Lavínia reconhece a dificuldade de incluir, mas acredita na inclusão pelo avanço que o aluno com TEA teve desde que ingressou na escola em 2016.

Eu acredito na inclusão e também os alunos chamados “normais” eles acabam conhecendo as limitações do amigo e ajudam e acabam crescendo sem preconceito. Eu vejo que a criança, principalmente o Caio, que quando entrou na escola não interagia com ninguém, não se interessava por nada, e hoje o avanço que ele teve principalmente na linguagem mesmo que seja só para repetir o que falamos, pois ele não falava, agora ele pede o que ele quer, interage com alguns amigos no recreio, antes ele nem ficava no recreio, só chorava e depois só olhava de longe, agora ele brinca do jeito dele, mas brinca. Então vendo todo o avanço do Caio não tem como não acreditar na Inclusão, mesmo com todas as dificuldades de se incluir (ADI Lavínia).

Na ótica na professora com relação a inclusão o que pode referir com uma possibilidade se reporta a ideia de integração de forma inconsciente, já a ADI Lavínia em seu discurso acredita na inclusão, é notório a insegurança e o medo da professora em não dar conta de sua prática-pedagógica no processo ensino/aprendizagem de seus alunos e do aluno com TEA, mas ao mesmo tempo a professora se mostra muito responsável com sua prática. Sobre isso Freire afirma que,

Em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricista, ela exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres; de outro, o exercício de direitos (FREIRE, 2001, p.4).

A despeito do respaldo oferecido pelas políticas públicas ainda existem muitas fragilidades relacionadas à inclusão educacional e dificuldades para a sua efetivação, mas esses profissionais por si só não poderiam resolver o problema da educação.

4.8 Sobre a Formação Profissional: Desafios e Possibilidades

Sobre os tópicos apresentados a importância da qualificação profissional na educação infantil no que tange ao atendimento da criança com autismo é um problema vivenciado em muitas escolas e ainda não suficientemente discutido. O professor como mediador das aprendizagens tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, para que ela possa alcançar um bom desempenho na vida escolar que reflita, inclusive, em seu comportamento social.

A formação inicial e continuada dos educadores para o atendimento de alunos com ou sem deficiência têm se tornado cada vez mais vital para o profissional docente. Vemos que muitos professores apesar de terem formação superior ainda acreditam que não conseguem ensinar seus alunos para que aprendam dentro de suas expectativas.

Nesse sentido:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991a, p.25).

Com relação aos participantes dessa pesquisa professora, diretora e coordenadora pedagógica, ao relatarem sobre o momento de início na docência sugere-se não serem considerados iniciantes na docência, como o descrito no ciclo de vida apontado por Huberman (1995). Nessa caracterização, foi possível perceber que, segundo os ciclos caracterizados por Huberman, a maioria estaria na fase da diversificação da carreira, mas que essa fase permeia a iniciação, a estabilização e a serenidade, devido às características singulares da profissão docente.

Me formei trabalhei anos no Estado, com o Ensino Fundamental onde pude obter uma bagagem muito boa na minha trajetória, lecionei como estagiária remunerada, professora de reforço do PROFIC, trabalhei com alfabetização por várias turmas, com Ciclo Básico, enfim foi um período muito rico de aprendizagem. Ainda atuando no Estado, fui trabalhar na Educação Infantil numa escola particular onde fiquei por dois anos. Continuou no Estado e por

lecionar na zona Rural muito longe eu desisti da escola particular por incompatibilidade de horário. Como professora sempre tive um sonho de ter minha própria escola, e foi onde eu e duas amigas abrimos a nossa escola de Educação Infantil, por onde eu fiquei por 5 anos atuando como professora e fiquei responsável pelos funcionários (horário de entrada, saída, a limpeza, a eficácia com que cada um trabalha, as relações com os alunos) acumulava com o Estado no período da manhã no ensino fundamental. De manhã Estado Fundamental e a tarde, na educação infantil na minha escola. Daí veio a necessidade de ter uma remuneração mais certa, foi onde sai da sociedade e fui fazer concurso nos municípios passei e comecei a lecionar. (Professora Gabriela)

Eu comecei nessa escola que eu tô dirigindo hoje, há 25 anos atrás. Como professora passei por todas as fases e séries 3 anos, 4 anos, 5 anos e 6 anos na minha época ainda era até com 6 anos eles iam para o primeiro ano com 7. Hoje não consegue, né. Depois sai daqui fui para a educação fundamental e trabalhei na educação fundamental em todas as séries iniciais também de 1º ao 5º ano aí depois eu vim para cá como diretora que já tô aqui há 6 anos (Diretora Maria Auxiliadora).

Então, quando adolescente eu fiz a formação na Escola Normal que tinha aqui na minha cidade, e logo que eu terminei eu comecei a fazer Pedagogia em Lorena. Onde é hoje a Unisal[...] Iniciei na rede Municipal em 2000 por concurso e no início eu fiquei como substituta. Então trabalhei em todas as escolas do município. Quando eu ingressei mesmo, ingressei na zona rural, escola multisseriada, um momento muito bom, porque lá eu aprendi muito. Trabalhando na multisseriada a gente tem que se virar, né. Assim as crianças eram umas gracinhas, muito educadas. Então na parte da disciplina eu não tinha problema. Foi um aprendizado muito bom. Depois eu vim para a cidade, passei em todas as séries. Gostei muito da alfabetização, fiquei uns anos com terceiro ano que era o fim do ciclo, depois passei para o primeiro ano, que foi onde eu me encontrei. Adoro alfabetização e conforme foi andando eu vi que as crianças da Educação Infantil estão mais preparadas para ingressar no primeiro ano. foi quando eu quis o desafio de vir para a coordenação da Educação Infantil e aonde eu estou trabalhando no momento (Coordenadora Maria Luiza).

Contextualizando a iniciação profissional, Tardif (2002, p. 51) afirma que é no período inicial da carreira que o professor iniciante aprende na e com a prática e busca provar a si mesmo que é capaz de ensinar. Nessa fase, segundo o autor, o docente vai construindo, aos poucos, formas de ensinar que definem uma personalidade profissional. A professora, a diretora e a coordenadora pedagógica diante de suas falas, não podem ser considerados iniciantes na carreira, porém sabem que a formação corrobora para o desenvolvimento profissional, bem como

para a construção ou fortalecimento de uma identidade docente no âmbito da instituição.

A diversidade dentro do espaço escolar é vasta, cada aluno traz bagagem diferente, além das transformações que ocorrem de forma acelerada na sociedade. O perfil dos estudantes está em constante mudança. Assim, o professor precisa desenvolver metodologias e estratégias para lidar com mestria, oferecendo a esses alunos melhor aprendizado.

Sobre isso, o estudioso supracitado assim se expressa:

[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico [...] passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. “De Professor para Professor”, se tornaram importantes para os professores, pois passaram a caracterizar o momento de troca de saberes experienciais, de buscar solução para problemas da prática docente e um espaço para debater conhecimentos teóricos envolvendo os saberes pedagógicos e os saberes curriculares: [...] cada escola tem uma realidade, e se as realidades são diferentes, os problemas são diferentes e as soluções são diferentes. Aí é que fecha o ciclo: “De professor para Professor”, [...] (NÓVOA, 1997, p.38).

Dessa concepção de formação profissional compreendemos que a Professora Gabriela atualiza-se como demonstra a fala de Nóvoa:

Sou uma professora que busco me atualizar através de cursos e sei também que algumas práticas trago comigo como experiência dos anos em sala de aula [...]. A gente pesquisa bastante faço bastante curso, faço curso da APAE quando tem, faço cursos oferecido pela prefeitura também e por eu ter uma criança em casa, então, o meu olhar para essas crianças também mudou um pouco [...] vivencio em casa [...] o meu sobrinho, então através disso, eu consigo trazer para a sala de aula um olhar mais carinhoso, um olhar diferenciado buscando de uma outra maneira atingir aquela criança para que eu possa ajudar um pouco na vivência dela o dia a dia na facilidade de conviver com os colegas (Professora Gabriela).

A ADI Lavínia, sobre a formação profissional, diz:

Na faculdade em geral se fala das leis que estão na BNCC e Constituição, as quais o aluno se ampara, e são pedidos cursos e trabalhos relacionados às diversas síndromes como Síndrome de Down, TEA, TOD, etc... Na verdade, fazemos trabalhos em grupos sobre a inclusão e também quando há palestras. Em julho (2018) haverá uma palestra sobre autismo na Aeronáutica em Guará e eu vou participar, já fiz minha inscrição (ADI Lavínia).

Na fala da Coordenadora Pedagógica Maria Luiza fica patente que o profissional da educação deve buscar se atualizar sempre que possível, lendo e estudando, sobre o assunto:

Com certeza é muito necessário que a gente tenha algum tipo de formação nessa área porque a gente a cada dia tá recebendo mais aluno com síndromes com alguns probleminhas e a gente tem que estar preparada e tem que saber lidar com esse momento. Eu não tenho a pós-graduação, mas eu fiz um curso de extensão muito bom na UNESP de Bauru foi um curso assim de um ano todo e me deu assim uma base boa para tá entendendo como funciona e tentar trabalhar dentro dessa linha (Coordenadora Maria Luiza).

A Diretora Maria Auxiliadora também em sua fala afirma: “fiz o curso da Unesp da Júlio Mesquita né para especialização e fiz também vários cursos voltados para essa área de educação inclusiva”.

A partir dessas abordagens mencionadas nas falas dos entrevistados confirmam-se as ideias de Nóvoa (1991), que aponta para aberturas à discussão sobre formação da profissão docente apontando o papel importante “de uma cultura profissional no seio do professorado e de cultura organizacional no seio da escola” (p.24), alertando para a lógica da atividade educativa que sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, assim como a desvalorização de uma conexão entre formação e os projetos da escola que inibe o processo formativo.

Esse processo dever ser realizado, tanto dentro do espaço escolar quanto fora, com cursos intensivos, oficinas, treinamentos, palestras, no HTPC, para dar suporte ao professor no que há de novo na área de atuação, possibilitando relacionar novos conhecimentos científicos à sua prática.

Para o estudioso português a formação deve favorecer ao professor o estímulo do pensamento crítico-reflexivo o que proporciona o pensamento autônomo e a auto formação. Nesse sentido resgatamos Nias (1991 *apud* NÓVOA, 1992), para dizer que “o professor é a pessoa; é uma parte importante da pessoa é o professor” (1991, p.25), dando-lhe oportunidade de apropriação dos próprios processos em que está inserido.

É nessa esteira que a formação cumulativa, ou seja, a quantidade de cursos feitos, os conhecimento acumulados, as técnicas, aprendidos, tem relevância tanto quanto a formação que se constrói na cotidianidade do trabalho docente de forma

crítica e reflexiva sobre as próprias práticas efetivamente exercidas, estando os professores no exercício delas, movimento este dinâmico de reconstrução da identidade pessoal do professor que dá estatuto ao saber da experiência, não apenas considerando a sua dimensão pedagógica, mas tomando-a “num quadro conceitual de produção de saberes” (p.25). Daí a importância da troca de experiência e a partilha de saberes consolidando os espaços de formação caracterizados pela reciprocidade, nos quais o professor assume, simultaneamente o papel de formador em contínua formação.

Nóvoa (1991) considera fundamental essa perspectiva de formação que propiciadora do diálogo entre os professores. Essa relação dialógica pode “consolidar saberes emergentes da prática profissional” (p.26), afirma o autor.

No entanto, lá em Portugal como cá no Brasil; “as escolas têm sido organizadas em grande parte, de forma a dificultar o conhecimento profissional partilhado dos professores” (*ibid, ibid*) fechando as possibilidades de enriquecimento, aprofundamento e consolidação das experiências significativas e a sistematização das práticas por eles exercidas, o que, por conseguinte, empobrece os saberes impregnados nessas práticas, impedindo-as de serem refletidos à luz das teorias que as podem iluminar, quando o justo seria permitir aos professores produzir a própria profissão.

E, Nóvoa complementa:

A troca de experiência e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1991, p.23).

Pensando na importância da formação continuada nos diferentes segmentos da sociedade, também Garcia (1999) a concebe como facilitadora do ensino, a exemplo de Nóvoa (1991).

Afirma o autor que:

A formação aparece de novo como instrumento mais potente para a democratização e o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade de crescente investimento em formação (GARCIA, 1999, p.11).

De outro lado, na discussão da formação defendida por França (2012, p.278), este ressalta ponto relevante quanto ao HTPC “é um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade concreta”.

Para o autor, o HTPC passou a ser garantido pela Lei nº 836/97 que estabelece que nesse horário deve ocorrer a formação continuada dos educadores em comunhão com seus pares, considerando a troca de ideias de acordo com as suas experiências e tornando esse movimento reflexivo favorável a melhoria do desempenho docente.

Defende França que:

A proposta pedagógica da escola é a articulação entre diferentes modalidades de ensino na busca da melhoria do ensino-aprendizagem, busca soluções pedagógicas para diminuição dos índices de evasão e repetência nas escolas, fomenta a reflexão sobre a prática docente favorecendo a troca de experiências, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo dos docentes, e ainda, o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem (FRANÇA, 2012, p.278).

Para compreendermos os processos formativos do professor vale ressaltar que estes se constituem no decorrer da sua vida incluindo a escolarização desde a educação básica até os conhecimentos construídos na formação acadêmica (graduação), na formação continuada e nas vivências, as quais possibilitam a construção de sua identidade.

Acordando com o pensamento de França (2012), Tardiff considera que:

Os saberes são elementos constitutivos para a prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (TARDIFF, 2002, p.39).

Assim, entre tentativas e erros, mesmo quando qualificados com cursos de pós-graduação, os professores, coordenadores e a direção, se posicionam acerca da inclusão de crianças com deficiência na rede regular como uma tarefa muito difícil de ser trabalhada. E entre os vários desafios, o primeiro reside na própria escola, enquanto especificidade de sua função social e de seu papel formativo, o segundo,

na aceitação dos pais desses alunos em buscarem ajuda o que acaba refletindo na relação família-escola.

Eu procuro estar sempre com a família buscando orientar a família que, às vezes, a família também fica meio perdida naquela situação com o filho, então eu procuro assim, eu vejo que os estudos as pesquisas ajudaram, mas por eu viver isso em casa eu ter em casa uma criança deficiente eu acho que facilitou bastante para eu ter um olhar diferenciado e tentar mudar um pouco mais a minha prática para com esses alunos (Professora Gabriela).

Por outro, e na mesma linha de pensamento dos estudiosos da formação profissional antes arrolados, Imbernon (2011), analisa a formação do professor, em que a docência é vista como profissão: “[...] profissão, profissionalismo e profissionalização revelam-se complexos e ambíguos em relação seu significado e obviamente sua aplicação universal a todos os contextos é muito difícil” (IMBERNON, 2011, p.25-26).

A formação inicial e continuada dos educadores é vital para docência e para o docente no atendimento de alunos com ou sem deficiência. Esses profissionais denunciam que a formação universitária e práticas tradicionais de ensino não dão conta do aluno que se encontra hoje na sala de aula. O que faz com que se sintam, inúmeras vezes, sobrecarregados e imponentes, frente às problemáticas que se apresentam no cotidiano.

Analisando o perfil formativo dos entrevistados a Coordenadora Maria Luiza e professora Lavínia que são formadas em licenciaturas em Pedagogia há mais de 20 anos, observou-se que ambas não tiveram a disciplina de Educação Especial e /ou Inclusiva na grade curricular dos seus respectivos cursos (Licenciaturas) de formação inicial. *Durante a minha formação na Pedagogia o tema Inclusão não recordo de ter sido abordado (Professora Gabriela).*

Há que se levar em consideração o ano de formação de cada um dos docentes, como se sabe, as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica estabeleceu, a partir de 2002, que as instituições de ensino superior deveriam prever na sua grade curricular o leque de informações e conhecimentos acerca Educação Especial. De acordo com a resolução Resolução CNE/CP nº. 1/02 (Brasil, 2002),

As quais estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, CNE/CP, 2002).

Atualmente esta disciplina está presente nos cursos de Licenciatura, mas seu impacto é pequeno na formação dos graduandos, pois sua carga horária é restrita. A Diretora Maria Auxiliadora e ADI Lavínia já constam em suas grades curriculares a disciplina de Educação Especial.

Dos profissionais entrevistados a professora Gabriela foi a única que deu continuidade aos seus estudos nos cursos de pós-graduação.

Após a graduação fiz Psicopedagogia que também o assunto foi pouco falado e por me interessar muito pelo tema fui pra pós em Educação Especial Inclusiva. Apesar de ser EAD foi um curso muito bom, onde pude conhecer os direitos dos alunos frente a sua inclusão no ensino regular ao fazer as adaptações necessárias para o aluno(Professora Gabriela)

Assim, mesmo com 2 pós-graduações a professora Gabriela reconhece que há uma fragilidade muito grande nos cursos e na formação de professores. A fragilidade na formação de professores vai além da capacitação; está implícita também a perspectiva inclusiva e a mudança de paradigma, conforme orienta a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Assim, a professora Gabriela encontra muitos desafios na sua atuação em sala e relata que nutre o sentimento de incapacidade:

Incapacidade apesar de não estar de braços cruzados perante a presença do aluno, porque sinto que faço o que posso por ele, não faço mais por não ter o apoio e por falta de conhecimento específico do que esse aluno precisa. Pois, meu conhecimento de Autista se dá por estudos e pesquisas, mas como cada caso é um eu sinto que preciso ter mais conhecimento das necessidades desse aluno em especial. Conhecimento este que acredito vir por parte dos profissionais que atuam ou deveriam atuar com ele. Porque relatórios do aluno só vão e resposta não vêm... Muito difícil essa inclusão que os nossos governantes estão fazendo, eles esquecem que estamos lidando com vidas e que essas vidas precisam ser respeitadas (Professora Gabriela).

Sobre os desafios a ADI Lavínia completa:

A parte difícil é quando ele não quer fazer algo, ele se joga no chão e se for contrariado pode vir a ter crise nervosa. Eu tento tirar o foco do nervoso que ele está. Como ele gosta muito de banana, sempre temos bananas. Então eu digo, venha vamos terminar depois nós comemos a banana e vou conversando com ele. Assim ele termina a atividade proposta e eu dou a banana.

Flui da fala dos sujeitos da pesquisa um certo ressentimento gerado pela falta de encorajamento ao pensamento crítico-reflexivo, pela autonomia cerceada no exercício da profissão docente, especialmente quando se colocam afirmando a inexistência de rede de apoio, atendimento educacional especializado, e que assumem formadores de si mesma nos HTPC, momentos de reuniões pedagógicas, cursos externos à escola e formas similares, professores não formados, não obstante se confessarem nos paradigmas promotores de professores reflexivos, muito embora revelam responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Admitem que os saberes de que são portadores carecem de ser trabalhados na dimensão conceitual, tanto quanto na dimensão teórica, dado que os problemas que enfrentam no dia a dia da escola são únicos e exige respostas únicas. Daí a urgência da competência que mobiliza as capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Nesse sentido Nóvoa (1991), sinaliza que a pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental “[...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma prática reflexiva” (p.27).

Compreendemos assim, que a valorização das pessoas e dos grupos é fator preponderante na inovação no interior da escola e do sistema educativo.

De modo geral, os professores vêm enfrentando desafios advindos das mudanças cada vez mais rápidas operadas pela sociedade atual para quais não se acreditam preparados a fazer a inclusão de criança com necessidade especiais no ensino regular.

Questões como estas povoam a mente de professores que trabalham com crianças com TEA, em como melhor exercer seu trabalho pedagógico. Como podemos observar por meio das falas da entrevista da Professora Gabriela, que tem o aluno Caio em sua turma:

A educação da criança que apresenta autismo é um desafio que a escola e o professor vivem diariamente. Devemos buscar qualidade

no ensino, fazendo com que eu procure atividades diferenciadas, ter postura que ajuste no bem estar do aluno, despertar a curiosidade do aluno, ajudar o aluno ter sua autonomia, ajudar o aluno a se organizar, conhecer-se, estimular o aluno a se envolver em atividades de grupo, atender suas características pessoais, seus interesses, ter objetivos diversificados de avaliação e, acima de tudo, respeitar o aluno como um ser em processo de aprendizagem no seu tempo e limitações (Professora Gabriela).

Dessa concepção podemos entender que estudos pós-moderno mostram que a educação sofre os efeitos da crise planetária a qual não nasceu intramuros da escola e nem foi gerada por ela. Ao contrário, invadiu seu espaço e fez morada nas salas de aula de forma acentuada.

No entanto, o que se busca é justamente o que ocorre com os sujeitos de pesquisa: o despertar da consciência sobre como eles podem resolver problemas postos pela prática social global, os quais implicam sobremaneira na prática escolar inclusiva.

Com efeito, percebemos na coleta e na análise dos dados que o caminho a ser construído no trabalho do desdobramento das trilhas já existentes exige coragem e ousadia no enfrentamento dos desafios postos, até porque no futuro que já começou os processos ganharão maior importância que hoje ganham os produtos. E eles estão em processo, o que vale dizer, construindo caminhos.

Nada está pronto e o momento atual requer tomada de decisões táticas e estratégias, sem contar com certezas absolutas, com receitas infalíveis e fórmulas mágicas de produzir resultados exitosos. Alcançar resultados de sucesso implica alcançar o estado da arte no saber, saber fazer, saber ser, saber conviver e isso exige a formação para o pensar com ênfase deslocada do **o que** pensar, para o **como** pensar — não mais pensar partes isoladas da realidade dada e sim, da totalidade integrada.

Por oportuno trazemos aqui a leitura de outra autora para dizer, respaldo em Rosa (2000) que:

As mudanças em educação não dependem, certamente, apenas das vontades individuais. Elas decorrem e acompanham as movimentações sociais mais amplas que, no caso brasileiro, tendem a promover um amadurecimento em direção à superação da ética autoritária que permeia as relações sociais em nosso país. Este processo, contudo, é de responsabilidade de todos. Aos professores cabe a tarefa de tentar romper com as velhas crenças, combater o dogmatismo típico das práticas escolares, substituir o autoritarismo

por humildade e a disposição à obediência por ousadia. Humilde para que, colocando-se na condição de constante aprendiz, possam desfrutar do prazer de crescer. Ousadia para que, rompendo as amarras que inibem a sua própria inteligência e sensibilidade, possam assumir de fato o papel de profissionais da educação (ROSA, 2000, p.90).

Ousamos afirmar que os sujeitos da pesquisa são educadores que entre tantos outros no país vem enfrentando o desafio ao qual faz referência a autora supracitada, e como educadores em processo de crescimento apontam, de forma contundente, as dificuldades impostas pelo sistema de ensino local (espaço, tempo e material didático-pedagógico escassos, modelos organizacionais pouco favoráveis, perca ação intersetorial em favor da inclusão propriamente dita condições insatisfatória ao trabalho docente de qualidade.

Trazem claro, no entanto, que as mediações que vêm assumindo na escola e na sala de aula são as que têm permitido gradativamente a flexibilização do processo de ensino alavancando o caminho das mudanças — e isso nos parece bastante promissor, na medida em que percebemos que a própria crise atual da educação e o mal-estar que tem provocado naqueles educadores, manifesta-se e se expressa, na realidade como incentivo à mudança.

Algo assim como a força da necessidade urgente de mudar, uma certa imperiosidade sentida pelos sujeitos de pesquisa de debruçarem o olhar sobre si mesmos e de analisarem criticamente o próprio endurecimento aparente nas falas e posturas na escola e na sala de aula; a resistência ao novo, a denúncia do erro, o autoritarismo, a intransigência, a inflexibilidade e o isolamento, entre outros sentimentos dessa natureza que se por um lado fazendo parte da condição humana; por outro lado, mostram-se dificultadores das ações de mudança das condições de trabalho, não satisfatórias e adequadas à construção da escola verdadeiramente inclusiva. Como seres históricos sociais havemos de lembrar que as reformas de ensino no Brasil sempre buscaram fundamentos nas questões técnicas e políticas privilegiada a dimensão quantitativa o que tem influenciado a qualidade pela supremacia da quantidade.

O fator anunciador do trabalho educativo desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa, sobretudo da Professora, da ADI e da Coordenadora Pedagógica da escola parece decorrer do compromisso político-pedagógico de oferecer o melhor de

cada um deles no desempenho do papel que lhes cabe na concretização da função social da escola, aquela equivalente à aprendizagem do exercício da cidadania da prática democrática – uma escola inclusiva.

Para tanto, entendemos que é preciso que a necessidade sentida de mudança na educação, seja adicionada à vontade política de fazê-la e à competência para fazê-la. Por certo, nunca sem o envolvimento, **o ter parte** como já dissemos, principalmente o envolvimento dos professores que operam os conhecimentos diretamente com os alunos que na escola estão para aprender a operá-los.

As práticas-pedagógicas somadas ao envolvimento de todos os educadores na mudança, constituem dois indicadores do caminho a ser descoberto no exercício cotidiano de ação-reflexão da própria prática exercida. Vemos esse exercício como possibilidade de concretização que pode levar a qualidade da educação e do ensino pelo rompimento com a ótica tradicional e cartesiana e imobilizadora.

Sabemos, entretanto, que o que distingue o ser humano do ser não humano e a racionalidade. Mas somos também, imaginação, sentimentos, sensibilidade, insatisfação, afetividade e emoção. Suportar as pressões advindas do desejo de mudar é o desafio de todo aquele que quer mudar. É o preço da ousadia que nem todos os educadores querem submeter ou estão em condição de pagar – ousamos dizer que os sujeitos de pesquisa estão se aprontando dia a dia para mudar, para despadronizar e o repetimos, isso nos parece altamente promissor e traz à análise a relevância social, humana, política e acadêmica da presente pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação propusemos analisar os desafios e as possibilidades enfrentados pela escola de educação infantil no processo de inclusão e de prática pedagógicas inclusivas.

O desafio não é garantir o acesso à sala de aula; e sim, planejar a aprendizagem, a participação e as estratégias de permanência, que envolva a organização de um planejamento dinâmico, inclusivo e atrativo.

Na questão de assessoria aos professores para promover a inclusão, constatamos inúmeras dificuldades no cotidiano escolar. As concepções da Professora, ADI, da Diretora e da Coordenação Pedagógica deixam expostas as lacunas do conhecimento a respeito do autismo e das características como: movimentos repetitivos, dificuldade na linguagem, concentração e aprendizagem, quando estudos revelam que a criança com autismo é capaz de aprender, desde que os processos de ensino apresentem estratégias interativas para superação nas possíveis dificuldades apresentadas.

Muitas vezes a inclusão incomoda, provoca resistências, desperta antipatias e também críticas. Diante disso, percebermos que há necessidade da redefinição dos modelos das práticas pedagógicas, da formação inicial e continuada e do trabalho colaborativo, para que esses fatores possam contribuir para a qualidade educacional desses alunos e para que tenham acesso ao currículo escolar de forma igualitária, como prevê a legislação que rege a matéria.

Esta pesquisa revela a urgência no planejamento de políticas públicas que visem oferecer formação em serviço para os professores, visto que educar na diversidade pressupõe mudanças curriculares e pedagógicas, e que legislação e títulos não são suficientes para garantir uma prática inclusiva na escola.

Na perspectiva inclusiva, as propostas de Educação Especial e a modalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisam ser objetos de estudo nos cursos de formação docente para a construção de uma escola que realmente possibilite a aprendizagem de todos.

Para empreender a pesquisa proposta, o referencial teórico compreendeu concepções de inclusão, autismo, formação docente, interação sociais e legislação

pertinente. A análise de conteúdo, como método, forneceu uma visão do cenário escolar do objeto analisado. A pesquisa bibliográfica enfoca a importância das interações sociais e o brincar no desenvolvimento de toda e qualquer criança como demonstrou Vigostky (1997) em seus estudos. A brincadeira se configurando como um canal comunicativo em que trocas sociais passam a ser realizadas em sala de aula.

Assim, houve necessidade de conhecer, na prática, como age o professor no interior de sua sala de aula. Já que a diferença é inerente à condição humana e sua valorização é fundamental para educação, visando inserção de todas as crianças nas relações sociais.

Trata-se de analisar o trabalho pedagógico do docente frente aos alunos com deficiência. Percebemos pela observação não participante a necessidade de segurança do professor ao transmitir os saberes, mas isso não significa ausência de planejamento e muito menos a existência de um ensino reducionista. Ao contrário, percebemos que os sujeitos da pesquisa buscaram outras fontes de conhecimento como o uso da *Internet* para maiores subsídios a respeito da inclusão e da educação especial. As percepções, preocupações e atitudes daqueles educadores frente aos alunos com necessidades educacionais especiais revelam sentimento de comprometimento com a qualidade da educação oferecida.

A ADI também assumiu um papel central nessa pesquisa, pois ela desempenhava um papel importante que favoreceu a integração de Caio na sala de aula, o contato com os pares, ou seja, grande parte das práticas de inclusão observadas na escola que proporcionaram participação de Caio naquele contexto de desenvolvimento foi mediado pela auxiliar.

De modo geral, evidenciamos a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento psicossocial do aluno com TEA, e da professora em flexibilizar suas práticas educacionais à luz de perspectivas inclusivas.

Nos relatos dos sujeitos da pesquisa foi possível identificar a visão sobre inclusão escolar, com ênfase na inserção de alunos com deficiência nas classes regulares como forma de inclusão na verdadeira acepção da palavra. Entre outros, carências, faltaram, entretanto, informação sobre o diagnóstico ou necessidades educacionais do aluno para que o docente planejasse a prática pedagógica com vistas à inclusão a que ora nos referimos.

Vimos que a real necessidade da professora participante desta pesquisa está relacionada à equipe multidisciplinar que pudessem construir juntos uma proposta educacional que atenda os alunos com ou sem deficiência. Essa proposta educacional pode ser pensada como um recurso pedagógico simples e integrador para o desenvolvimento das aprendizagens em sala de aula.

Soa em uníssono, a reclamação repetitiva, de todo o quadro profissional envolvido nesta pesquisa, quanto à falta de apoio de outros profissionais especializados na área, orientando, sustentando e confirmando o trabalho realizado, para melhor atender os alunos com ou sem deficiência.

A professora enfrenta a angústia causada pelas condições de trabalho não satisfatórias. Os acertos e erros nos discursos da docente também foram evidenciados, já que se esperava o trabalho colaborativo da equipe escolar.

Segundo Costa (2015, p.54) o sucesso ou fracasso da inclusão de criança com TEA está atrelado às condições e adequações realizadas na escola, com oferecimento quando necessário, de apoios humanos e materiais. O trabalho colaborativo vem ao encontro dos princípios democráticos almejados na escola, pois a construção da escola inclusiva permeia por todas as esferas de atuação dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização de si mesmos e do outro.

Embora ainda prevaleça o conceito de inclusão mistificado, esperam-se esforços de toda a comunidade escolar para assegurar uma educação igualitária e menos excludente, e que os professores possam contar com a formação nos fundamentos teórico-metodológicos com ênfase na educação para a diversidade.

A inclusão não ocorre apenas no ato de incluir o aluno com deficiência nas salas regulares. Deve-se formar profissionais para atender as exigências do mundo atual, deixar de acreditar que o modelo tradicional é o único capaz de promover a educação de qualidade e refletir sobre a prática-pedagógica do relacionado à teoria.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre o planejamento prévio para as atividades no ambiente escolar, elaboração conjunta do Projeto-Político da escola e ampliação do atendimento dos alunos na sala de AEE desse município sede da escola *lócus* da presente investigação.

Julgamos relevante registrar que esta pesquisadora vem desenvolvendo a partir de fevereiro do corrente ano, trabalho de acompanhamento, controle, avaliação, formação continuada dos professores envolvendo as cinco escolas da rede e os profissionais da educação do município, nos níveis da educação infantil e ensino fundamental no Atendimento Educacional Especializado (AEE), experiência esta que lhe abriu horizontes para maior compreensão do processo de transformação da escola em função da ampliação do atendimento integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e assessoramento as comunidades escolares nesse mister.

O estudo possibilitou a esta pesquisadora desenvolver a capacidade de coletar dados, de organizá-los e de relatar as informações obtidas. A capacidade de analisar e de interpretar os dados obtidos de maneira lógica, incluindo a redação das considerações aqui tecidas.

A jornada universitária a ser percorrido pela autora deste trabalho aponta para o caminho extenso da pesquisa com trabalhos mais amplos e criativos. Contudo, a imaturidade intelectual e acadêmica assegurou alcançar o grau de otimização ora expresso, não deixando, porém, de redimensionar conhecimentos já adquiridos e de responder ao problema e os desdobramentos postos.

Convicta está a autora deste trabalho de que a pesquisa é sem dúvida uma atividade gratificante, tanto quanto absorvente. Acreditamos ter compreendido a interdependência entre a dimensão conceitual, o teórico acadêmico e a realidade do ambiente escolar. Entendemos que a EMEI “Frota” *lócus* de sua realização, atua em favor da melhoria das práticas-pedagógicas inclusivas que ao nosso ver se encontram em estágio embrionário.

Concluimos provisoriamente que este trabalho, exige confessarmos que empreender uma pesquisa não é tarefa fácil, pois requereu, antes de tudo, crescimento cultural e intelectual da autora. Todavia, este investimento de cunho acadêmico-científico a habilita a refazer caminhos percorridos pelos cientistas e pela ciência em todos os aspectos que lhes são concernentes.

Em que pese as considerações e correções ainda a serem feitas sobre coerência interna desta produção, atinge o nosso particular interesse o alcance social político-pedagógico e a factibilidade no campo da discussão sobre o tema aqui abordado

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, M. S. R., CRP 41029-6 – **Instituto inclusão Brasil**. São Vicente-SP. Disponível em: <http://www.unc.edu/about/disclaimer/html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v.12, n.2, p. 469-475, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020. Acesso em 15 maio, 2018.

APA – American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, **Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, SP, v.19, n.1, p. 107-120, Mar, 2013

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa propostas metodológicas**. 12.ed, revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v.19, n.44, p.19-32, Abr. 1998.

BORDIEU, P. Os excluídos no interior. In: Nogueira. M. A.; CATANI. A (org.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev. Bras. de Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 47-53, Maio, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada** / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital _ Brasília: SEDHumanos/CNIPPD, 2009.

_____. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Lei nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 . Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a

promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulo, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990, Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009.** Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez., 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 4. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2 out. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica SEESP/GAB, N 19/2010. **Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.** 2010.

_____. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RNCEI).** Brasília: MEC/SEC, 1999.

BRITO, E. R. **A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop.** Mato Grosso, v.6, n.2, p. 82-91, 2015.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008 p. 43-63.

BUENO, J. G. S. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão. Universidade Católica do Estado de São Paulo – PUC/SP Centro de Educação | Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - Tópicos Educacionais, Recife, v.22, n.1, jan/jun. 2016.

CAMARGOS JUNIOR, W. Transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento, não Síndrome de Asperger. In: CAMARGOS JUNIOR, M. (org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo: da avaliação ao tratamento** (p. 25-40). Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, Portugal, v.16, n.2, p.221-236, fev. 2003.

COELHO, A. M.; AGUIAR, A. I. intervenções Psicoeducacional integrada nas perturbações do espectro do autismo: um manual para pais e professores. 3.ed. Porto, Portugal: Porto, 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a sua obra?:** Inquietações propósitos sobre gestão, liderança e ética. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSTA, F.A.S.C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com transtorno do espectro autista (TEA).** 2015. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, SP, 2015.

COSTA, F. A. S. C.; ZANTA, E. M.; CAPELINE, V. L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Rev. Eletronic. Educa.** UNESP, Bauru, SP, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio-ago. 2018

CUNHA, E. Autismo e educação escolar: um olhar psicopedagógico. **Folha dirigida caderno de educações.** 24 jun. 2013. Disponível em: www.eugeniocunha.com.br. Acesso em: 27 nov. 2018.

CUNHA, EUGÊNIO. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CUNHA, E. **Autismo infantil: práticas educativas na escola e na família**. 2009. Disponível em: <https://www.eugeniocunha.com.br/artigo/91/para-meditar> . Acesso em 18 fev. 2019.

DSM – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2013.

FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R.V.A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, 2008, v.14, n.3, p.365-38.

FAVORETTO, N.C.; LAMÔNICA, D.A.C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autista. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v.20, n.1, p.103-116, mar. 2014.

FIORINI, B.S. **O Aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar**. 2017 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2017.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A ONU e o seu conceito revolucionário da pessoa com deficiência**, 2007.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2007

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Afiliada, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, Cedes, n.50, p.9-25, 2000.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K, SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em:

http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2128. Acesso em 15 abri. 2017.

GOMES, R. C.; NUNES, D.R.P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v.40, n.1, p. 143-161, mar. 2014.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-98.

GUIJARRO, R.B (Org.). **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones curriculares**. Espanha: Ministério de Educación y Ciência, 1992.

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

HITCHOCK, G.; HUGHES, D. **Pesquisa e o professor**. 2.ed. Londres: Routledge, 1995.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed., v. 14, São Paulo: Cortez, 2011.

LEUCAS, C. B. **A inclusão de um aluno com TEA nas aulas de educação física, em uma escola particular de Belo Horizonte**. Um olhar sobre a prática pedagógica de um professor. 2009. Dissertação de Mestrado. PUC – Minas. Belo Horizonte. Disponível em: <www.biblioteca.pucminas.br/teses/educacao_oliveiraEC1-pdf>. Acesso em 09 jun. 2018.

LIRA, S. M. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Acesso em 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, M.T.E. **Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-406, 2006.

MANJÓN, D.G. **Adaptaciones curriculares**: Guía para su elaboración. 2.ed. Málaga: Ediones Aljibe, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F.. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1051/802>. Acesso em: 15 abr. 2015.

NEGRI, L. M.; CASTORINA, L. L. Family adaptation to a diagnosis of autism spectrum disorder. In: TARBOX, J; DIXON, D. R.; STURNEY, P.; MATSON, J. L. (Org.), **Handbook of early intervention for autism spectrum disorders**: research, policy, and practice, pp. 1-840, USA: Springer, 2015.

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

NÓVOA, António. "**Concepções e práticas de formação contínua de professores**". In: Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. 1997. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso e: 18 fev. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, I. M. Dimensão afetivo-emocional e as relações de ensino. **Revista da Faced**. UFBA, n.9, p.189-202, 2005

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. /Silvia Ester Orrú; prefácio de Maria Teresa Eglér Mantoan. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real** [documento de Word]. Recuperado de Disponível em: cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc. Acesso em: 15 mar. 2005.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículos e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

PPP - Projeto Político-Pedagógico da EMEI Frota, 2014.

Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado / Rosimar Bortolini Poker ... [et al.]. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013

REGO, T. C. R.; **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 34, p. 94 - 181, Janeiro/Abril 2007.

ROSA, S.S. **Construtivismo e mudança**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANINI, C.; BOSA, C.A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e auto eficácia. **Estud. Psicol.. (Natal)**, v. 20, n. 3, p. 173-183, Set. 2015

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Marcela G.; VICTOR, Sonia L. As expectativas que permeiam a práxis dos estágios supervisionados em educação especial e educação infantil. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M.C.P.I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

SILVA, A. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Virgínia. A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social. 2014. 120 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**— Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17792>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v.4, n.2, p.196-229, dez. 1996.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SNEYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2018.

VARANDA, C.A., FERNANDES, F.D.M. Consciência Sintática: correlações no espectro do autismo. **Psicologia Reflexão e crítica** (UFRGS. Impresso) v.27, p.748-758, 2014

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

VIGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. **Revista Brasileira**, n.2, p.93-95 maio-ago. 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Ciclo da Aprendizagem. **Revista Escola**, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

_____. **A Formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fundamentos de defctologia.** 2.ed. Havana: Editorial Pueblo Y Educacion, 1997. Tomo Cinco. (Obras Completas)

_____.L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 37.2011.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70, 1941-1995.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Instrumento de Coleta de Dados

Entrevista semiestruturada com a Professora da sala regular

Roteiro para entrevista com a Professora

Perfil:

Nome:

Idade:

Esta. Civil:

Formação inicial:

Graduação:

Presencial ou semi-presencial?

Pós- graduação?

Presencial ou semi-presencial

-Atuação:

Tempo de magistério:

Tempo na Unidade Escolar:

Tempo de atuação com o aluno:

- 1) Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com deficiência na rede regular?
- 2) Durante a sua formação inicial a graduação foi abordado o tema de inclusão? Você lembra de alguma coisa se alguma matéria sobre inclusão?
- 3) Comente as contribuições ou não da sua formação para sua atuação profissional?
- 4) A quanto tempo você atua como professora de educação infantil? Conte sobre a sua trajetória na a educação infantil?
- 5) Qual a sua concepção de inclusão? Houve alguma mudança após o contato com seu aluno?

- 6) Você já teve alunos com outras deficiências? Quais?
- 7) Como você foi construindo os conhecimentos e habilidades necessárias para ser considerado uma professora com boas práticas inclusivas ?
- 8) Como foi para você receber um aluno com autismo na sala de aula que você sentiu?
- 9) Quais os desafios que você encontra na sua atuação em sala de aula considerando a presença do aluno com autismo?
- 10) E a sua formação você acha que ajuda a sua prática?
- 11) Você pode me dizer que fatores facilitam sua atuação em sala de aula tendo em vista que possui esse aluno com autismo? E o que é como que faz para fazer inclusão na sala de aula? Como que você faz?
- 12) Você faz as adaptações necessárias para ele dentro da sala de aula? Como que você faz?
- 13) Na sua opinião o que o professor precisar fazer para exercer docência?
- 14) Na sua opinião né que habilidades e competências você possui para o processo de inclusão desse aluno?
- 15) Alguma ação desenvolvida por você em sala de aula que na sua opinião contribuem com o processo de ensino aprendizagem desse aluno?

APÊNDICE II – Instrumento de Coleta de Dados

Entrevista Semiestruturada com a Coordenadora Pedagógica

Roteiro da Entrevista com a Coordenadora Pedagógica

Perfil:

Nome:

Idade:

Esta. Civil:

Formação inicial:

Graduação:

Pós-graduação?

-Atuação:

Tempo de magistério: 18

Tempo na Unidade Escolar: 3

- 1) Como e quando foi sua formação para trabalhar na educação?
- 2) Há quanto tempo atua como coordenadora de Escola? Conte nos?
- 3) Possui alguma formação em Educação especial e/ou inclusiva? Acha que importante para sua atuação na escola? Justifique
- 4) Qual a função da coordenação frente a inclusão ?
- 5) Qual o impacto da inclusão de alunos com deficiência na Unidade Escolar. Como?
- 6) O município oferece algum tipo de formação em serviço, formação continuada ou capacitações com enfoque sobre a educação inclusiva?
- 7) Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com deficiência na rede regular?
- 8) Como o seu trabalho auxilia professores da sala regular a lidarem com os casos de inclusão?
- 9) Na sua opinião, de que forma a coordenação está envolvida no processo de inclusão de alunos. E no caso do aluno?
- 10) Qual seu posicionamento sobre o trabalho da professora em relação ao atendimento aos alunos com autismo O que ela faz de diferente?

11) Qual acredita ser o maior desafio enfrentado pela escola nos casos de inclusões?

12) Na sua opinião existe alguma ação conjunta que poderia contribuir para inclusão de alunos com deficiência na sua escola? Quais? E no caso do aluno autista?

APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados

Entrevista Semiestruturada com a Diretora da Escola

Roteiro da entrevista com a Diretora

Perfil:

Nome:

Idade:

Esta. Civil:

Formação inicial:

Tempo de formação:

Pós- graduação?- ano de conclusão:

-Atuação:

Tempo de magistério:

Tempo na Unidade Escolar:

- 1) Como e quando foi sua formação para trabalhar na educação?
- 2) Há quanto tempo atua como Diretora de Escola?
- 3) Possui alguma formação em Educação especial e/ou inclusiva? Acha que importante para sua atuação na escola? Justifique
- 4) Qual a função da direção frente a inclusão?
- 5) Qual o impacto da inclusão de alunos com deficiência na Unidade Escolar. Como?
- 6) O município oferece algum tipo de formação em serviço, formação continuada ou capacitações com enfoque sobre a educação inclusiva?
- 7) Qual o seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com deficiência na rede regular?
- 8) Como o seu trabalho auxilia professores da sala regular a lidarem com os casos de inclusão?
- 9) Na sua opinião, De que forma a direção está envolvida no processo de inclusão de alunos e no caso do aluno?
- 10) Qual seu posicionamento sobre o trabalho da professora em relação ao atendimento aos alunos com autismo O que ela faz de diferente?

- 11) Qual acredita ser o maior desafio enfrentado pela escola nos casos de inclusões.
- 12) Na sua opinião existe alguma ação conjunta que poderia contribuir para inclusão de alunos com deficiência na sua escola? Quais? E no caso do aluno autista?

APÊNDICE VI – Instrumento de Coleta de Dados

Entrevista Semiestruturada com a Assistente de Desenvolvimento Infantil

Roteiro da entrevista com a Assistente de Desenvolvimento Infantil

Perfil:

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Formação inicial:

Tempo de formação:

Pós-graduação? Ano de conclusão:

-Atuação:

Tempo de magistério:

Tempo na Unidade Escolar:

1-Qual a sua reação ao ser informada que ficaria responsável pelo aluno com TEA?

2-Relatar a experiência com o aluno? O que faz de diferente?

3-Você recebe alguma orientação do professor ou outro profissional acerca do aluno?

4-Existe um planejamento para ser realizado com o aluno? Quem faz? Você participa?

5-Há flexibilização curriculares no trabalho com o aluno? Quem prepara?

6-Na faculdade teve alguma disciplina relacionada a inclusão?

7-O que facilita e o que dificulta sua atuação com ele?

Facilita:

Dificulta:

APÊNDICE V – Roteiro de Observação

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) Professor(a):
Turma:
Quantidade de alunos na sala:

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

RELAÇÃO PROFESSOR / ALUNO

Como se apresenta a relação do professor com os alunos?
Existe diferença no tratamento entre as crianças?
Se presenciado alguma situação de discriminação, qual a atitude do professor?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

A criança autista e os demais alunos participam das atividades da mesma maneira?
A metodologia utilizada na sala de aula?
Que materiais são utilizados?
A criança autista está ou não participando da atividade? Se sim, como? Se não está participando, faz atividade alternativa? Qual?
Propõe atividades em grupos? Como estes são divididos?

RELAÇÃO ALUNO-ALUNO

Como acontecem as interações entre os alunos?
Comportamento do aluno?
Em suas brincadeiras os alunos se preocupam em incluir a criança autista? E a Professora?
Existe alguma resistência na participação do aluno autista nas atividades em sala de aula?

ESPAÇO ESCOLAR

A escola possui modificações envolvem que tipos de adaptações (do ambiente de aprendizagem, de materiais ou provisão de tecnologia assistida)?

APÊNDICE VI - Memorial

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Introdução

A construção do que somos é fruto do que vivenciamos e das interações que fizeram parte do nosso ciclo de vida. A formação profissional nos traz inúmeras lembranças e questionamentos acerca das experiências vivenciadas ao longo da nossa trajetória profissional.

Tardif (2000) destaca que as experiências vividas na família, na escola enquanto aluno e nas relações com os professores influencia de maneira significativa a construção da identidade profissional do docente.

Para Nóvoa (2009) a identidade não é algo que se possui, mas sim que se desenvolve ao longo da trajetória de vida, construída a partir das redes de relações que formamos. A identidade docente é caracterizada por ele como sendo um processo evolutivo, em que o indivíduo se enquadra em um determinado contexto.

Para compreender e refletir sobre essas influências no meu percurso enquanto professora, gestora escolar e a construção na minha identidade profissional, esse memorial tem como objetivo retomar a minha história e relacioná-la a construção da minha experiência profissional.

Percurso de Formação

Foi no ano de 1983 que iniciei o 1º grau na Escola, como era chamado na época, hoje denominado Ensino Fundamental. Meu início no letramento se deu dentro da Escola de 1º e 2º grau da Fábrica Presidente Vargas, tradicional colégio da Cidade de Piquete frequentada por filhos de funcionários desta Fábrica, que atualmente é conhecida como Imbel.

A grande lembrança que guardo dessa época é a representação do “eu” estudante, que ganhava importância e notoriedade por meio daquela vestimenta

própria. Era vestida de saia azul pregueada, presas com suspensórios, camiseta branca, meias pretas e tênis preto, que eu ia para a escola satisfeita com aquele novo universo que se abria diante de mim e que, ao mesmo tempo, mostrava-me o quão eu estava crescendo.

Sentava-me nas primeiras fileiras, pois assim eu podia prestar mais atenção nos cálculos, nas histórias, nas figuras para desenhar, nos ditados e em todos os demais elementos pedagógicos, que me faziam mais segura e facilitava o meu processo de aprendizagem. Sempre muito atenta aos mestres, aprendi a diferenciar os papéis que um professor assume para garantir o ensino- aprendizagem, pois me lembro de situações de firmeza e de delicadeza das minhas mestres, aquelas que me colocaram em contato com a docência antes mesmo da escolha pela profissão. Minha mãe também lecionava nessa época e através dos seus ensinamentos que fui me desenvolvendo, era ela quem me ajudava com os intermináveis deveres de casa.

Minhas lembranças também me transportam para os grandes eventos, os quais participava com entusiasmo: os aniversários do mês, o Barzinho, o hino à Bandeira no pátio, comemorações, feiras de Ciências, entre outros. Esses momentos lúdicos e de entretenimento se mesclavam com o rigor das aulas e fazia da escola um espaço de interações humanas.

O que me trazia uma visão muito positiva da escola como um espaço de vivências partilhadas e significativas, é o fato de que ela era dividida em dois prédios: uma das partes funcionava como o Zoológico Municipal e também tinha salas que ficavam cheias de alunos. Funcionava ali o 1º grau e assim dividíamos os momentos do recreio com os bichos que ali moravam. Tínhamos contato com macacos, onça, capivara, peixes, aves e muitos outros animais nativos; a outra parte da escola ficava do outro lado da rua, um prédio maior com muitas salas frequentadas por alunos que já estavam mais avançados nos estudos. Por isso, atravessar a rua era um sinal de alteridade, de amadurecimento e também sinal de que estávamos crescendo para conquistar a tão sonhada independência.

Foi então que no 5º ano eu atravessei a rua. Era verão de 1987 e permaneceram comigo colegas que ainda hoje me acompanham nas amizades que se perpetuaram ali dentro daquela escola. Embora eu estivesse preparada para o próximo nível de aprendizagem, a euforia era visível, misturada à ansiedade frente

às mudanças: professores desconhecidos que se intercalavam num intervalo de 50 minutos, as salas de aula muito maiores do que estávamos acostumados, o reconhecimento de um espaço importante que era a biblioteca, o ginásio de esportes, a figura controladora das inspetoras, que vigiavam as cadernetas todos os dias na nossa entrada.

Mas o que mais marcou essa transição foi a mudança de vestuário, que interferia na construção da nossa identidade, do nosso nível de pertencimento ao espaço escolar. Agora o uniforme era outro; vestíamos calça jeans e camiseta com emblema da escola. Além disso, minha mãe não me acompanhava mais até a porta do Colégio, eu estava crescendo.

Durante toda a minha vida escolar dei o máximo de mim, pois sempre fui estimulada e cobrada em casa. Se não tirasse a nota tinha que justificar o meu “desleixo”. Para minha felicidade isso não era problema, pois como tinha facilidade de memorização e o ensino era baseado praticamente na “decoreba”, saía-me bem, na maioria das vezes. Foi então em 1991 que me formei no Ensino Fundamental com a certeza de que havia trilhado um excelente caminho e que, a partir dali, poderia conquistar muito mais, muito embora o ensino fosse mecanicista, percebi que muito eu tinha absorvido das entrelinhas escritas pelos meus professores.

Um dos maiores empecilhos que surgiu em minha vida escolar foi quando comecei a cursar o Ensino médio na EE Padre Carlos Leôncio, com habilitação para o Magistério, de 1992 a 1995. O método usado pelos professores diferenciava-se daquele que havia conhecido até então. Não tínhamos mais aquelas questões fechadas para decorar, pelo contrário, trabalhávamos com vários textos, a partir dos quais refletíamos e tínhamos que nos posicionar e opinar a respeito, bem como produzir textos de gêneros diversos. Esses quatro anos de aulas teóricas que contemplaram os conteúdos gerais do Ensino Médio e ao mesmo tempo aulas específicas para a formação profissional foram importantíssimos para mim, pois vivenciei uma mudança de paradigmas com relação ao processo ensino/aprendizagem em que fui escolarizada, que era baseado em uma educação positivista, e agora era baseada no construtivismo. Assim, ao mesmo tempo em que me formava intelectualmente, fui construindo a minha cultura de ensinar e aprender. Além de desenvolver a minha capacidade sócio comunicativa, aprendendo a

relacionar-me cada vez mais e melhor com as outras pessoas e desenvolvendo a habilidade de comunicar-me nos diferentes contextos sócio culturais.

O último ano do magistério, porém, foi o mais difícil, pois em maio de 1995 meu pai veio a falecer. Eu consegui fazer meio ano de estágio porque foi um período muito turbulento para nossa família. Nessa época, meu irmão mais velho morava e trabalhava em São Paulo e, após a despedida do meu pai, fui eu quem fiquei com a minha mãe. Como mencionei acima, Mamãe também era professora de Ensino Infantil e lecionava na Escola de 1º e 2º graus da Fábrica Presidente Vargas, agora com outro nome, denominada de Escola Professor Leopoldo Marcondes de Moura Neto. Em meio aos desafios e superações que tivemos que enfrentar nesse doloroso 1995, finalizei o ensino médio e formei-me professora. Era hora então de fazer uma escolha: decidir qual curso superior iria frequentar.

A Escolha da Graduação: um desafio

No ano seguinte a minha formatura como professora, fiquei muito confusa na escolha do curso superior que pudesse satisfazer-me enquanto profissional. Decidi então que durante o ano de 1996, eu ia dedicar-me a fazer companhia para mamãe. Além disso, achei por bem esperar esse ano também porque estávamos reformando nossa nova casa para mudarmos, já que morávamos ainda na área militar da Imbel e precisávamos sair de lá após a morte do meu pai. Assim, mandei meus currículos para várias Escolas. Fui chamada no Colégio Objetivo, e me atribuíram uma sala de 1ª série, com o objetivo de alfabetização.

Eu era uma recém formada no Magistério e a única experiência mais próxima com a docência, no âmbito profissional, havia sido conseguida durante os meses de estágio. Estar frente a frente com os desafios do ensino me colocava numa situação delicada, ao mesmo tempo em que eu precisava mobilizar todo o conhecimento teórico aprendido a fim de operacionalizá-los na boa gestão da sala de aula e das ideias em sala de aula, pois havíamos estudado muito no Magistério sobre o Construtivismo.

Com isso, eu tinha a consciência e estava instrumentalizada de que a alfabetização das crianças se dava a partir desta metodologia e não mais a partir da simples repetição. Também precisava alinhar tudo isso com a proposta da apostila

do Objetivo. O trabalho não foi fácil, mas com calma, fui mostrando a relevância de fazer com que o aluno percebesse a importância que cada letra tem em uma palavra, na frase e conseqüentemente no texto, a fim de perceber que poderia escrever tudo o que pensasse. Fui me redescobrendo e compreendendo que o da leitura o aluno já havia iniciado muito antes de entrar na escola e preocupava-me em deixar isso muito claro nas minhas ações com eles; ações estas conseguidas muito mais pela observação.

Nas primeiras vezes que entrei na sala de aula como professora, eu vivia o caos dentro de mim. Mas por fora, estava inabalável. Mostrava confiança e responsabilidade, mesmo sendo a mais nova professora da escola, ao mesmo tempo em que eu não podia deixar as fragilidades podarem o meu desenvolvimento profissional.

Segundo Marcelo (2009) os aspirantes a professores não são “vasos vazios” quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender.

Resumindo, foi um sucesso, e para surpresa da equipe gestora, antes do final do ano, a maioria dos alunos estava praticamente alfabetizados, me apaixonei pela alfabetização.

Segundo Marcelo (2009), os professores realizam culturalmente um isolamento, não compartilham de uma cultura técnica, geralmente, cada um produz o seu próprio conhecimento, ali, no isolamento do chão da sala de aula, tendo como plateia os alunos e vendo os resultados de seu trabalho, somente a partir da relação com eles. Não fosse eu mesma, lutando para construir a minha carreira, dificilmente estaria ainda hoje nessa profissão.

Parece que desenvolvi o que Nóvoa (2009) chama de “tacto pedagógico”, a partir da autoanálise e da reflexão de minhas práticas em sala de aula é que pude me desenvolver e construir a minha teoria de “pessoalidade dentro da profissionalidade”.

Minha história como professora começa assim, quando comecei a pensar o mundo, comecei a me inconformar com ele, minha trajetória profissional está intimamente ligada a minha trajetória pessoal. Nenhum passo foi friamente calculado, mas todos eles buscavam uma realidade que condizia mais como que eu sou ou pretendia ser, do que o que os outros queriam que eu fosse.

Evidencio o papel da reflexão sobre a prática, sobre a construção do percurso profissional e as experiências ao longo da carreira com o trecho a seguir:

um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2000, p.235)

A construção desse memorial, conseguida por meio de uma reflexão crítica sobre a minha própria trajetória me ajuda a reviver e reavaliar minhas escolhas, caminhos e entender a profissional que me tornei. Nesse sentido, o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p.41)

O meu eu profissional é construído a partir do meu eu pessoal e cada transformação que acontece em minha história, é uma semente geradora de novos frutos, novas histórias, novos percursos e novos percalços. A construção de ideologias, crenças, técnicas expectativas, planos e busca por caminhos, estão intimamente ligados. Nesse sentido, início uma reflexão a partir deste memorial, buscando ser, em alguns momentos, poética, algumas vezes teórica, por vezes prática e no fim, traçando toda essa ligação existente entre memória, teoria e prática.

Foi ensinando aqueles alunos a lerem e escreverem seus mundos que me percebi muito além daquela estudante que eu havia sido até o final do magistério. Mas passado esse ano letivo em que me dediquei a alfabetização e aos cuidados com a casa nova e com a mamãe, que decidi tentar um curso superior.

Inspirada por uma professora de matemática do Magistério, escolhi esta licenciatura como sendo a opção mais coerente aos meus objetivos. Ansiosa por pisar numa faculdade, tinha a certeza de que era aquilo que eu gostaria de fazer, queria estudar e me formar. Em 1997 prestei vestibular para Matemática na Unisal

em Lorena. Eu estava encantada com os cálculos. Durante a graduação em Matemática estudava muito, tive muitas dificuldades, para quem sempre deu o máximo de si, isso representava que ainda tinha muito a aprender.

Fiz o primeiro e o segundo anos completos, mas me sentia angustiada com a complexidade dos cálculos. apesar de tirar notas boas, decidi mudar de curso para sanar essa minha deficiência pessoal de não ter me encontrado no curso de matemática. A Matemática é uma ciência que relaciona a lógica com situações práticas habituais. Ela desenvolve uma constante busca pela veracidade dos fatos por meio de técnicas exatas e essa dinâmica regrada estava me trazendo certa angústia.

Em 1999 prestei vestibular para licenciatura em Pedagogia, também na UNISAL. Já dentro do curso me apaixonei por toda aquela atmosfera de formação, percebi que foi a decisão mais acertada, pois tinha tudo a ver comigo, dando continuidade ao Magistério. A partir daquele ano eu saía da frieza dos cálculos cartesianos para desvendar o universo humanizado e de relações presentes nas ciências Humanas. Era aquilo que eu gostaria de fazer, queria estudar e me formar. Eu estava encantada com tudo o que aprendia ao absorver os fundamentos dos autores trabalhados, os questionamentos, as críticas, as tentativas de fazer o mundo pensar de forma mais complexa e diferente do padrão rígido. Continuei dando aulas para a primeiras séria a tarde no Objetivo e de manhã assumi a docência como eventual na rede estadual.

Professores são pessoas, e assim como todas as outras pessoas, têm anseios, dúvidas, dificuldades, percalços e, principalmente, professor pode e deve errar, é errando e refletindo sobre o erro que podemos crescer, que podemos aprender a sermos melhores do que éramos.

Portanto, mesmo que eu tenha brincado de escolinha como muitas outras crianças e como contam a maioria das professoras, era só uma brincadeira a mais, mesmo porque, também brinquei várias vezes de “polícia e ladrão” e não me tornei nem policial e nem ladra.

Mas, enfim, se fosse necessário me tornar professora para estudar o que eu queria então tudo bem, eu ia me arriscar.

Formei-me em 2001 em Pedagogia, e em 2002 já iniciei uma Pós Graduação (*Latu Sensu*) em Gestão em Recursos Humanos também na UNISAL e nesse

mesmo ano prestei concurso para Direção de Escola no Município de Piquete, passei e ingressei na carreira pública em setembro de 2002 na Escola Municipal Antônio João onde estou até hoje como Diretora.

O desafio profissional

O início à frente da gestão Escolar foi um enorme desafio. Ingressei na Escola Central de Piquete “Escola Municipal Antônio João” recém-passada pelo processo de Municipalização. As professoras eram todas Estaduais sob regime Municipal, que desafio! Eu no meu auge dos 24 anos tendo um enorme prazer em juntar a minha força de vontade com a experiência de professoras que já estavam encerrando suas carreiras. Uma das professoras, que merece meu respeito, recebeu a aposentadoria compulsória nessa época. Eu aprendi muito com essas professoras, que me acolheram com tanto carinho e me ensinaram tantas coisas. Conforme aconteciam as aposentadorias havia concursos públicos para preencher as vagas de professores pelo Município. Hoje me despeço de somente uma professora Estadual que em breve se aposentará.

Na gestão escolar as responsabilidades aumentam para garantir uma educação de qualidade e gerar ações democráticas e organização da escola, passei por muitos desafios todos os dias, ainda mais com as mudanças constantes da nossa sociedade.

São inúmeras as dificuldades enfrentadas no dia a dia de um gestor escolar, dentre elas a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, espaços para inovações dos professores nas salas de aula, preparar professores para dar uma aula de qualidade, evasão escolar, dentre outras. Nesta perspectiva fica nítido para mim as fases citadas por Huberman (1992) que são elas: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento, pois trabalhei com diversos professores em várias dessas fases. Mesmo diante dos inúmeros problemas encontrados no caminho

Nesse momento, citando Huberman (1992), acredito que eu estava passando da fase de exploração de um início conturbado de carreira, para a fase de estabilização, onde já me encontro mais segura de minha profissão e dos percursos que desejo percorrer, me encaro com mais responsabilidade sobre minhas ações e

com uma visão mais realista sobre teoria e prática e como não desequilibrá-las no dia a dia.

Desde então venho fazendo diversos cursos de aperfeiçoamentos na área. Em 2007 iniciei uma segunda Graduação, escolhi Geografia na UNISAL. Eu havia ganhado uma bolsa de estudo da prefeitura para cursar segunda graduação, não pensei duas vezes. Em 2009 aconteceram duas excelentes experiências na minha vida: me casei em Maio com Carlos que é pai da Carolina minha linda enteada que na época tinha 4 anos e também formei-me em Geografia, foi uma experiência encantadora conciliar a casa, o trabalho, o marido e a Faculdade, já que até então morava com a mamãe que me ajudava e deixava tudo prontinho. Como a vida é um constante aprendizado, consegui conciliar tudo.

Podemos perceber através dos meus relatos que a minha vida profissional é interdisciplinar, passo pela Matemática, Pedagogia, Gestão e Geografia.

Entendi que eu sempre tive em mim uma Atitude interdisciplinar, mesmo que ainda não conhecesse essa nomenclatura.

Mania de ver a teoria na prática e a prática na teoria. Mania de ver possibilidade na utopia e utopia na possibilidade. Mania de tornar uno em múltiplo e o múltiplo em uno e de tornar anônimo em identidade e identidade em anônimo (FAZENDA, 2006, p.68).

O meu comportamento interdisciplinar na educação sempre esteve estritamente ligado a minha visão de mundo, a minha criação familiar, a minha formação educacional, enfim, a minha vida. Tudo que me indignava na escola enquanto criança, é o que eu luto para que mude na Educação hoje.

[...] Um projeto interdisciplinar pressupõe a presença de projetos pessoais de vida; e que o processo de desvelamento de um projeto pessoal de vida é lento, exige uma espera adequada (FAZENDA, 2006, p.72).

No ano de 2010 iniciei uma nova Pós Graduação em Gestão Escolar na UFSCAR, no polo de São José dos Campos. Era a primeira vez que fazia um curso semipresencial. Apresentei minha monografia em 2012, nesse mesmo ano nasceu Clarissa minha filha mais nova. Minhas atividades profissionais se desenrolaram meio a calma, meio aos desafios da gestão e, de repente me vi chacoalhar de novo a inquietude.

A minha identidade profissional consolidou-se através da minha experiência docente. O conhecimento e a experiência com aquelas atividades foram incríveis. Por outro lado, sentia que não poderia ir mais longe se não me aperfeiçoasse. E aperfeiçoamento na academia significava, inevitavelmente, estudar mais. Resolvi que estava no momento de entrar no mestrado.

O sonho do Mestrado

Cursar o mestrado foi sempre um sonho. As possibilidades eram em outras cidades ou em horários impossíveis, mas no ano de 2016 com a Clarissa já grandinha e mais independente vi uma propaganda Mestrado Profissional em Educação desenvolvido pela Universidade de Taubaté. Fiquei empolgada com a possibilidade de cursar o mestrado, e com o incentivo do meu esposo, fiz a inscrição. Então, primeiramente era necessário o envio de um pré-projeto de pesquisa e a escolha pelo tema desse projeto já era uma certeza, continuaria o estudo sobre questões relacionadas a Inclusão na Educação e por trabalhar em município pequeno somos muito atrasados nesse quesito.

Havia outras etapas necessárias para o ingresso no mestrado, a análise do currículo, do pré-projeto, a prova, a entrevista, e uma a uma foi sendo realizada, o sonho do mestrado se tornava mais próximo a cada etapa concluída.

Em março de 2017 essa nova jornada teve início, muitos anseios, medos, insegurança, sentimento de culpa de deixar minha filha aos sábados, mas também a certeza que esse seria um marco na minha carreira docente.

No início pareciam que as discussões e os temas estavam muito distantes da minha capacidade de compreendê-los, mas aos poucos os textos, as discussões, as conversas com os mestres e doutores começaram a fazer sentido e a possibilidade de refletir sobre os conhecimentos e produzir novos saberes era motivador.

Foi no mestrado que aprendi a estudar mais sistematicamente; aprendi que o pesquisador precisa criar estratégias de leituras e de estudos para melhor aproveitar as informações bibliográficas que lhes estão disponíveis mundo afora. Descobri meu estilo de escrever e que tenho peculiaridades na forma de pensar e de produzir. Aprendi que posso me superar e que ainda há muitos amigos a fazer na minha vida. Aprendi que ainda posso viver o dobro do que já vivi e estudar o triplo do que já

estudei e ainda assim me sentir desatualizada! Aprendi no mestrado o que é delimitação do campo de estudo. Aprendi o que é citação, referência.

Foi no mestrado que eu reafirmei o meu desejo de ser professora e entendi que precisava da Educação para sustentar a minha atuação profissional enquanto gestora escolar.

E com tanta ansiedade e inquietações, em paralelo as disciplinas cursadas, fomos desenhando o projeto de pesquisa. Com o auxílio da minha orientadora, Prof. Dra. Suelene fomos delimitando o foco da pesquisa, os autores que seriam trabalhados e o desenvolvimento do trabalho em campo. O primeiro semestre passou muito rápido e experimentamos diversos momentos de formação. Penso que esse memorial traz a essência de que estamos ainda em construção e muito ainda vamos trilhar nesse percurso formativo, seja dentro da academia ou no nosso lócus de atuação. Permaneço no mestrado a medida em que caminho a passos largos a uma transformação interna que se faz intensa desde que adentrei àquela sala de aula.

Conclusão

A escolha por ser professor é muitas vezes cheia de significados que trazemos também das nossas vivências enquanto alunas. Por ter criado muitos vínculos durante o ensino fundamental, representados pelas figuras dos meus professores, da minha mãe, dos meus colegas e do espaço de pertencimento junto a natureza, percebi que poderia levar o meu encantamento a outros estudantes. Aquela saia pregueada me falava muito mais quem eu era em meio a todo aquele conhecimento regrado, que deveria ser memorizado fim de que conseguíssemos prestígio para ir além. O desafio de encarar uma sala de aula me fez ainda mais forte e nem a minha decepção com as ciências exatas não tirou de mim o orgulho que sentia daquela professora de matemática que me ensinou todos os cálculos. Foi num cenário de descobertas que me fiz e me construí profissional, que aprendi a posicionar-me frente a tantas outras professoras mais experientes do que eu e que me fizeram mais fortalecidas. Enfim, percebi que o conhecimento está inacabado e que somos constantes aprendizes, corroborando as ideias trazidas pelos autores trabalhados na disciplina de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, os

quais me fizeram perceber que a minha história se entrelaça às histórias de tantos outros professores que se aprimoram e se constroem no exercício da profissão, muito além de um saber regrado e teórico.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. n **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, dez. 2000.

HUBERMAM, M., **O ciclo de vida profissional dos professores in vida de professores**, Porto Novo Editora, 1992.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2001.

ANEXO A

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com autismo: um estudo de caso de uma escola da educação infantil do Vale do Paraíba.”

Orientador: Profa. Dra. Suelene Regina Dolona Mendonça

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, se seus pais permitirem que você participe e assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com autismo: um estudo de caso de uma escola da educação infantil do Vale do Paraíba.”

Objetivo da pesquisa: Analisar o impacto das práticas pedagógicas inclusivas aplicadas com um aluno com autismo em uma escola de Ensino Infantil do Vale do Paraíba

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola, a observação participante em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas serão aplicadas junto a Professora, Coordenadora e Gestora na cidade de Piquete/SP

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos entrevista permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo de caso de uma escola no Ensino Infantil do Vale do Paraíba. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Handwritten signature

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2017 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos, residente no seguinte endereço: Expedicionário Genésio Valentim Correa, 63, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 31563378. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a). Suelene Regina Dolona Mendonça a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 31563378 (inclusive ligações a cobrar). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo de caso de uma escola no Ensino Infantil do Vale do Paraíba


Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos
 Pesquisador(a) Responsável

DECLARAÇÃO

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, 28 de novembro de 2017.

 Assinatura do responsável

Nome do responsável pelo Participante:

Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

J. Giffoni

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com autismo: um estudo de caso de uma escola da educação infantil do Vale do Paraíba.”

Orientador: Profa. Dra. Suelene Regina Dolona Mendonça

O menor _____ sob sua responsabilidade, está sendo convidado a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, se seus pais permitirem que você participe e assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com autismo: um estudo de caso de uma escola da educação infantil do Vale do Paraíba.”

Objetivo da pesquisa: Analisar o impacto das práticas pedagógicas inclusivas aplicadas com um aluno com autismo em uma escola de Ensino Infantil do Vale do Paraíba

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola, a observação participante em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas serão aplicadas junto a Professora, Coordenadora e Gestora na cidade de Piquete/SP

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos entrevista permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

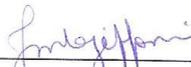
Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com autismo: um estudo de caso de uma escola da educação infantil do Vale do Paraíba. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2017 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos, residente no seguinte endereço: Expedicionário Genésio Valentim Correa, 63, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 31563378. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a). Suelene Regina Dolona Mendonça a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 31563378 (inclusive ligações a cobrar). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação, no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com autismo: um estudo de caso de uma escola da educação infantil do Vale do Paraíba.


 Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos
 Pesquisador(a) Responsável

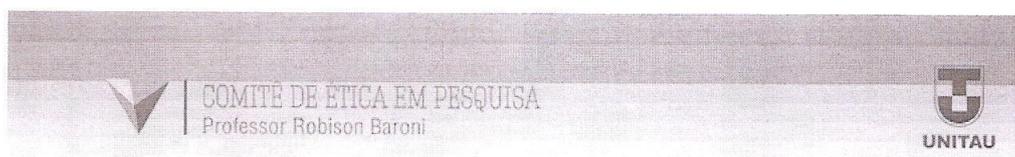
DECLARAÇÃO

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, 28 de novembro de 2017.

 Assinatura do responsável



TERMO DE ASSENTIMENTO

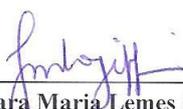
Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com autismo: um estudo de caso de uma escola da educação infantil do Vale do Paraíba”**. Nesta pesquisa pretendemos **“Analisar o impacto das práticas pedagógicas inclusivas aplicadas com um aluno com autismo em uma escola de Ensino Infantil do Vale do Paraíba”**.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola, a observação participante em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas serão aplicados junto a Professora, Coordenadora e Gestora na cidade de Piquete/SP.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2017 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos, residente no seguinte endereço: Expedicionário Genésio Valentim Correa, 63, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 31563378. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a). Suelene Regina Dolona Mendonça a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 31563378 (inclusive ligações a cobrar). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.



Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos
Pesquisador(a) Responsável



Declaração

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Taubaté, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

ANEXOS

Anexo B – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas inclusivas com uma criança com autismo: um estudo de caso de uma escola de Educação Infantil do Vale do Paraíba

Pesquisador: JUCARA MARIA LEMES GIFFONI AVILA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88160717.4.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.650.356

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como objetivo analisar a inclusão de criança com autismo, e as práticas Pedagógicas aplicadas como processo de significação e constituição dessa criança na educação infantil. Será realizado um estudo de caso em uma Escola de Educação Infantil de um Município do Vale do Paraíba.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as práticas pedagógicas inclusivas aplicadas com um aluno com autismo em uma escola de educação infantil do Vale do Paraíba.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto aprovado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados adequadamente.

Recomendações:

Rever texto sobre desenho da pesquisa. Neste item, o desenho de pesquisa (delineamento)

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 11/05/2018, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo de documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICA DO_PROJETO_ 1041671.pdf	20/04/2018 14:29:50	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoinstituição.docx	20/04/2018 14:27:39	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha.doc	19/04/2018 17:03:41	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	19/04/2018 16:33:33	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	19/04/2018 16:04:49	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.doc	19/04/2018 16:04:30	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROF_COOR_DIR.doc	19/04/2018 15:26:10	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCPR.doc	19/04/2018 15:19:40	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.doc	19/04/2018 15:17:03	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito
Orçamento	Orc.docx	24/03/2018 18:23:26	JUÇARA MARIA LEMES GIFFONI ÁVILA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 11 de Maio de 2018.

Assinado por:
José Roberto Cortelli (Coordenador