

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica
Área de Concentração: Educação Inclusiva

Nildete Maria Gomes

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ACESSIBILIDADE:

Um estudo sobre o trabalho com as crianças com TEA em uma
Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte

Belo Horizonte

2019

Nildete Maria Gomes

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ACESSIBILIDADE:

Um estudo sobre o trabalho com as crianças com TEA em uma
Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte

Trabalho final de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, como requisito parcial para a obtenção de especialista em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Terezinha Cristina da Costa Rocha

Belo Horizonte
2019

G633f
TCC

Gomes, Nildete Maria, 1971-

Formação continuada de professores para a acessibilidade
[manuscrito] : um estudo sobre o trabalho com as crianças com TEA em
uma escola de educação infantil de Belo Horizonte / Nildete Maria
Gomes. - Belo Horizonte, 2019.
65 f. : enc, il.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Terezinha Cristina da Costa Rocha.

Bibliografia: f. 61-63.

Apêndices: f. 64-65.

1. Educação. 2. Professores de educação especial -- Formação.
3. Educação especial. 4. Educação inclusiva. 5. Inclusão em educação.
6. Autismo em crianças. 7. Crianças autistas -- Educação.
I. Título. II. Rocha, Terezinha Cristina da Costa, 1984-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.90981

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO OCTOGÉSIMO SEXTO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**A Formação Continuada de Professores para a Acessibilidade: um estudo sobre o atendimento às crianças com TEA em uma escola do Município de Belo Horizonte**”, do(a) aluno(a) **Nildete Maria Gomes**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Terezinha Cristina Costa da Rocha (orientador) e Kamille Vaz. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 94, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Nildete Maria Gomes
Nildete Maria Gomes

Registro na UFMG: 2018748763

Terezinha Cristina Costa da Rocha
Terezinha Cristina Costa da Rocha
Professor(a) Orientador(a)

Kamille Vaz
Kamille Vaz
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

RESUMO

Este trabalho se situa no campo de discussões sobre a formação de professores. Ele foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, cuja centralidade das discussões foi a criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O Estudo aborda aspectos significativos da condição da criança com TEA e da inclusão escolar dessas crianças. Atuando como membro da equipe de inclusão escolar, e tomando consciência das demandas trazidas pelas professoras da escola pesquisada, surgiu assim certa necessidade de realizá-lo. A EMEI na qual foi desenvolvido este estudo atualmente atende 415 crianças, distribuídas em turmas nos turnos da manhã e da tarde, sendo que dezesseis dessas crianças tem algum tipo de deficiência, dentre elas, onze crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Em relação ao referencial teórico, subsidiaram este trabalho estudos como os de: Mello (2007), David (2012), Pimenta (2018), Camargos (2013), Borges (2018), Franco (2018) e Rocha e Pacheco (2018). No que diz respeito à metodologia do trabalho, foi utilizada uma abordagem qualitativa (LUDKE, 1986), com observação participante durante a análise de uma prática formativa com as professoras da escola na qual foram tratadas questões sobre os processos de ensino-aprendizado de crianças com TEA. Foi feito o registro de todo o processo com notas de campo e, quando possível, registro de áudio. Participaram do estudo um total de 37 professoras. Os resultados indicaram que existe certa fragilidade na formação das professoras no que diz respeito às questões que envolvem a Educação Inclusiva como um todo. Dentre os principais desafios, as professoras participantes apontaram a necessidade de conhecer sobre o comportamento das crianças com TEA, bem como as maneiras de realizar o trabalho considerando essas diferenças em sala de aula. O encontro formativo pareceu ser um valioso recurso em termos de contribuição para o enfrentamento desses desafios, pois, através deles, as professoras puderam expor seus pensamentos, discutir e rever suas práticas.

Palavras-chave: formação docente; inclusão; acessibilidade; Transtorno do Espectro do Autismo

ABSTRACT

This paper is in the field of discussions about teacher education. It was developed at a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) in Belo Horizonte, whose central focus was on children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study addresses significant aspects of the condition of children with ASD and the school inclusion of these children. Acting as a member of the school inclusion team, and becoming aware of the demands brought by the teachers of the researched school, there emerged a certain need to do so. The EMEI in which this study was conducted currently serves 415 children distributed in classes in the morning and afternoon shifts, and sixteen of these children have some kind of disability, including eleven children with Autism Spectrum Disorder. Regarding the theoretical framework, this work supported studies such as: Mello (2007), David (2012), Pimenta (2018), Camargos (2013), Borges (2018), Franco (2018) and Rocha and Pacheco (2018). . Regarding the methodology of work, a qualitative approach was used (LUDKE, 1986), with participant observation during the analysis of a formative practice with the teachers of the school in which questions about the teaching-learning processes of children with TEA. The whole process was recorded with field notes and, where possible, audio recording. A total of 37 teachers participated in the study. The results indicated that there is some weakness in the teachers' formation regarding the issues involving Inclusive Education as a whole. Among the main challenges, the participating teachers pointed to the need to know about the behavior of children with ASD, as well as the ways to do the work considering these differences in the classroom. The formative meeting seemed to be a valuable resource in terms of contributing to facing these challenges, because through them, the teachers were able to expose their thoughts, discuss and review their practices.

Keywords: teacher education; inclusion; accessibility; Autism Spectrum Disorder

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Como é a visão do mundo para um autista” Página
41

Figura 2 – “Funções executivas: habilidades para a vida e aprendizagem”..Página 46

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 01: Idade das professoras participantes do estudo.....	Página 34
Gráfico 02: Escolaridade das professoras participantes do estudo.....	Página 34
Gráfico 03: Tempo de atuação das professoras participantes do estudo na Educação Infantil.....	Página 35
Gráfico 04: Aponta se as professoras atuam em outra instituição de Educação Infantil.....	Página 36
Gráfico 05: Aponta se as professoras atuam em outros níveis de ensino da Educação Básica.....	Página 37
Quadro 01: Participantes do estudo.....	Página 37
Quadro 02: Organização do grupo de participantes.....	Página 39
Quadro 03: Organização do grupo de participantes do dia 25 de Março – 1º grupo da manhã.....	Página 38
Quadro 04: Organização do grupo de participantes do dia 25 de março, 2º grupo da manhã	Página 45
Quadro 05: Organização do grupo de participantes do dia 27 de março – 1º grupo da manhã	Página 49
Quadro 06: Organização do grupo de participantes do dia 27 de março 2º grupo da manhã	Página 50
Quadro 07: Organização do grupo de participantes do dia 27 de março de 2019 – 1º grupo da tarde.....	Página 52
Quadro 08: Organização do grupo de participantes do dia 27 de março 2º grupo da tarde	Página 54
Quadro 09: Organização do grupo de participantes do dia 19 de junho de 2019 – grupo da manhã	Página 56
Quadro 10: Organização do grupo de participantes do dia 19 de junho de 2019 – grupo da tarde	Página 57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMA	Associação Mineira de Autismo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DA	Deficiência Auditiva
DEID	Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DIRE	Diretoria Regional de Educação
DIRE-O	Diretoria Regional de Educação Oeste
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Equipe de Inclusão Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PA	Paralisia Cerebral
PEI	Programa de Escola Integrada
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista

Sumário

01. Introdução	11
02. A construção do tema de pesquisa	13
03. Objetivos	16
3.1 Objetivo geral	16
3.2 Objetivos Específicos	16
04. Fundamentação teórica	17
4.1 A estruturação das equipes de inclusão nas Políticas Públicas	19
4.2 O Transtorno do Espectro do Autismo: especificidades para a formação de professores	24
5. Metodologia	28
06. Resultados e Discussão	31
07. Considerações Finais	59
Referências	61
Apêndice A: materiais utilizados nos encontros com as professoras	64

01. Introdução

Este estudo visa abordar a questão da formação continuada de professores, especialmente sob a análise dos seus desafios em relação à inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A formação continuada, neste estudo está sendo entendida sob o ponto de vista das ações que fazem parte das atribuições da Equipe de Inclusão (EI) que orientam e oferecem contribuições formativas para acessibilidade e inclusão das crianças com deficiências nas escolas do município.

Sou professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e atualmente faço parte da Equipe de Inclusão da Diretoria Regional de Educação Oeste (DIRE-O). A EI está diretamente implicada nos serviços de inclusão do município, como, por exemplo, no acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na formação continuada de professores, no atendimento às famílias e nas questões relacionadas aos Auxiliares de Apoio à Inclusão na Escola.

Em minhas experiências atuando nesse campo na Rede Municipal de Belo Horizonte, pude observar que um dos maiores desafios elencados pelos professores está relacionado à necessidade de conhecer e de se apropriar de estratégias pedagógicas para o trabalho com as crianças que são o público da educação especial. Em minhas observações, acabei vivenciando acentuadamente, por parte dos professores, essa preocupação em relação às crianças com TEA, sobretudo quando falavam sobre certa “inabilidade” em relação aos aspectos comportamentais típicos de pessoas com TEA.

De acordo com Rocha, Mariz e Borges (2019), desde 2012 o Governo Brasileiro garantiu às pessoas com TEA os mesmos direitos legais que as pessoas com deficiência, apesar de não serem identificadas como pessoas com deficiência. As autoras explicam que essa decisão foi feita em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, na chamada Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

No entanto, embora tenhamos no Brasil um grande avanço em termos de políticas públicas de educação inclusiva, os processos de inclusão no cotidiano da escola ainda se apresentam como um desafio, para grande parte dos professores e

gestores. Uma posição que cotidianamente era ouvida por parte dos professores atuando na EI era: *“não estamos preparados para a inclusão escolar”*.

Encarando essa fala das professoras como um desafio, o objetivo deste estudo foi compreender os desafios e barreiras encontrados pelas professoras no dia a dia de uma escola de educação infantil para promover a inclusão das crianças com TEA e, conseqüentemente, pensar em formas que possam contribuir para o processo de formação continuada nesse campo.

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante e uma intervenção. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte - Minas Gerais, durante encontros formativos que ocorreram no primeiro semestre de 2019. Participaram do estudo 37 professoras. Atualmente, a escola atende 415 crianças. Dezesseis dessas crianças fazem parte do público da educação especial e, dentre elas, onze com TEA.

A escola foi escolhida por ser uma das instituições que estavam sendo atendidas pela EI e por termos percebido por lá uma grande demanda por parte da equipe escolar pelas abordagens relacionadas ao TEA.

Os próximos capítulos trarão a construção do tema de pesquisa, os objetivos, a fundamentação teórica, a descrição do local de pesquisa, o perfil dos participantes e a análise dos dados coletados.

02. A construção do tema de pesquisa

A elaboração deste trabalho iniciou-se em 2018, através das visitas da Equipe de Inclusão da Rede Municipal de Belo Horizonte, da qual faço parte, em uma Escola Municipal Educação Infantil, para atendimento das demandas relativas à inclusão escolar das crianças com deficiência dessa instituição.

As demandas apresentadas pela escola foram diversas em relação ao atendimento às crianças público da educação especial. Essas demandas foram enviadas para a EI ligada à Diretoria Regional de Educação Oeste (DIRE-O).

Essa Equipe de Inclusão, que atualmente é composta por apenas duas pessoas, tem como principal atribuição o acompanhamento dos processos de inclusão escolar dos estudantes com deficiência das escolas da Regional Oeste. De acordo com a Cartilha do Documento Orientador de 2012, “Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência na Rede Municipal de Belo Horizonte”, o trabalho da EI que acompanha a escolarização dos estudantes com deficiência tem como objetivos principais:

- Orientar o trabalho pedagógico para cada estudante junto com os professores;
- Observar estudantes no contexto escolar para avaliar a necessidade de encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de recursos de acessibilidade e ou de Auxiliar de apoio ao Educando;
- Levantar dados referentes aos estudantes com deficiência junto às escolas;
- Articular entre escolas e Secretaria Municipal de Educação (SMED) para atendimento das demandas das escolas referente aos estudantes com deficiência;
- Articular intersetorialmente com as áreas da Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, família e outros setores que atuam para assegurar o direito das pessoas com deficiência e implementar a política de inclusão do Município de Belo Horizonte que será explicitada ao longo desse trabalho (BELO HORIZONTE, 2012).

As demandas mais comuns apresentadas pela escola foram questões relacionadas às estratégias pedagógicas para lidar com as crianças com deficiência e a necessidade de aprofundar em discussões sobre uma proposta de educação inclusiva.

Ao atender as demandas pontuais da EMEI referentes aos estudantes com deficiência, a EI foi construindo um diálogo reflexivo sobre os desafios da escola a fim de promover a inclusão desses estudantes. Esse diálogo favoreceu a parceria da Equipe de Inclusão com a escola e a percepção da necessidade da elaboração de uma proposta de encontros formativos para as professoras que dialogassem com suas demandas para atendimento das crianças com deficiência.

A intenção de promover esses encontros diretamente com os professores foi para atender a necessidade da escola que sempre relatava a falta de apoio aos professores no dia a dia da sala de aula e do desejo da escola como um todo de avançar nas discussões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência.

Além de atender as demandas da escola, esses encontros também seriam importantes para fortalecer o trabalho do AEE que atende crianças dessa instituição, e da própria equipe de inclusão, além da oportunidade de discutir sobre a política de inclusão do município.

Considerando todos esses aspectos demandados pela Escola, a Equipe de Inclusão Escolar propôs uma maior aproximação dos professores através de encontros formativos que contemplassem as questões dos professores acrescentando outros elementos que pudessem fomentar discussões sobre a educação inclusiva.

Para iniciar os encontros no ano de 2018, foi proposta uma roda de conversa para a apresentação da estrutura do serviço da Equipe de Inclusão e do serviço do AEE, por compreender que seria importante que os professores conhecessem os serviços apresentados, principalmente do AEE, para estabelecer parcerias de trabalho. A base legal que fundamenta o trabalho e a política de Inclusão da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) foi apresentada e também foram abordados aspectos gerais sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como o tempo destinado para esse encontro ocorrido no ano de 2018 foi de apenas uma hora e meia para cada grupo, os professores foram divididos em grupos

de trabalho. Esse primeiro encontro foi realizado em parceria com duas professoras do AEE e após esse trabalho inicial, a escola pediu a continuação dos encontros para aprofundar nas discussões sobre inclusão dos estudantes com deficiência.

Para o ano de 2019, a escola solicitou formalmente a retomada dos encontros com os professores, iniciando com uma discussão sobre atendimento das crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA). De acordo com a Direção, a EMEI estava com um número alto de crianças com TEA e se deparava com muitos desafios para trabalhar com essas crianças.

Dessa forma, por identificar nessa demanda uma oportunidade de conhecer como as professoras entendem o trabalho com esses estudantes, foi pensada a proposta deste estudo.

Para definir a proposta de abordagem da Equipe de Inclusão com as professoras e estabelecer o planejamento dos encontros, foram enviadas para as professoras algumas perguntas prévias relativas ao tema, sendo elas: (01) Quais são os principais desafios que você encontra no dia a dia da rotina escolar que dificulta o seu trabalho com as crianças com Transtorno do Espectro Autista? (02) Quais aspectos relevantes sobre o tema podem contribuir no cotidiano de sua prática com as crianças com Transtorno do Espectro Autista na escola? (03) O que você entende por uma Educação Inclusiva?

O envio de perguntas como essas para nortear o trabalho da Equipe de Inclusão, é comum e estabelecido na rotina de trabalho. E, a partir delas, são planejados os encontros e tais questões também nortearam esse estudo.

As respostas obtidas de maneira ampla mostram que os principais desafios das professoras para a inclusão das crianças com Transtorno de Espectro do Autismo, estão relacionados às estratégias para lidar com o comportamento atípico das crianças que demandam uma atenção especial e dificulta o trabalho com a turma inteira, a dificuldade de inserir a criança na rotina escolar e de planejar atividades que favoreçam a participação dessas crianças junto com a turma e de alcançar maior participação das famílias na vida escolar das crianças.

Foram apontados como aspectos mais relevantes e que pode contribuir com prática pedagógica cotidiana, a formação continuada que contemple a inclusão escolar; o estudo de características e comportamentos apresentados por uma criança com TEA bem como as estratégias para lidar com essas crianças na rotina escolar; e também estratégias e recursos de acessibilidade para promoção da

aprendizagem, para estabelecer a comunicação e a interação com a criança com TEA e favorecer a interação das mesmas com as outras crianças.

A respeito do entendimento sobre educação inclusiva, as respostas foram superficiais e apontam a necessidade de estudos e formação sobre o tema. Nem todas as professoras responderam as questões, mas as respostas coletadas foram de extrema importância para o planejamento dos encontros.

Desse modo, levando em consideração esse contexto, esta proposta de pesquisa, com continuidade das observações feitas, foi construída.

03. Objetivos

3.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho foi compreender os desafios e barreiras encontrados pelas professoras no dia a dia de uma escola de Educação Infantil para promover a inclusão das crianças com TEA sob o ponto de vista da Equipe de Inclusão em suas ações formativas.

3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa foram categorizados da seguinte maneira:

- Promover discussões entre as professoras sobre educação inclusiva;
- Promover discussões entre as professoras sobre as características comuns ao Transtorno do Espectro Autista e o atendimento dessas crianças na escola;
- Discutir em grupo, possíveis formas de inclusão das crianças com TEA na escola para entender a percepção das professoras sobre a temática.

04. Fundamentação teórica

Ao se falar sobre formação de professores da educação infantil, é importante iniciar com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do Município de Belo Horizonte, publicadas em três volumes, sendo: Desafios da Formação (2014), Eixos Estruturadores, (2015) e Avaliação na Educação Infantil - Desafios da Prática, (2016). Esses documentos, ainda vigentes, norteiam o trabalho dos professores de Educação infantil do Município e se apresentam como um convite à reflexão para instrumentar as práticas pedagógicas cotidianas nas instituições de Educação Infantil do município. As concepções que sustentam o currículo da Educação Infantil, presente nesses documentos, trazem a centralidade da criança no processo de construção de conhecimento para o seu desenvolvimento integral, como um sujeito competente e de direitos.

A educação inclusiva e a inclusão das crianças com deficiência também se fazem presente nesses documentos, quando se diz:

Compreender a perspectiva da educação inclusiva pressupõe retornar-se ao propósito primeiro de uma instituição educativa. Ao ingressar numa escola de Educação Infantil ou numa creche, todas as crianças estão, em primeiro lugar, usufruindo de um direito humano fundamental que é o direito à educação. A acessibilidade das estratégias de intervenção, dos processos e recursos pedagógicos dizem respeito à adequação dos mesmos às necessidades e possibilidades particulares de cada uma das crianças, sejam elas, bebês ou crianças de cinco anos de idade, negras, brancas, indígenas ou asiáticas, meninos ou meninas, pertencentes a famílias nucleares ou monoparentais, mais ou menos favorecidas economicamente, com deficiência, TGD e Altas habilidades/superdotação ou não, e uma série enorme de aspectos que caracterizarão cada criança e cada turma, em cada instituição. Uma perspectiva educacional voltada para o direito de todas e de cada uma das crianças (Prop. Curriculares Vol1, p.57).

O documento propõe uma educação inclusiva que visa em primeiro lugar a garantia dos direitos das crianças, e em uma perspectiva mais ampla, valoriza a

diversidade compreendendo as diferenças das crianças de qualquer natureza. Diz da acessibilidade pedagógica para atender as especificidades de cada criança de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Embora a inclusão dos estudantes com deficiência, seja ainda um grande desafio para as escolas, todos têm o direito de aprender e se desenvolver independente da sua condição conforme explicita o Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

Sabemos que a legislação por si só não garante a inclusão dos estudantes com deficiência, mas demanda um esforço do poder público e de todos os envolvidos nesse processo, entendendo a inclusão como um direito de ser, pertencer, aprender e se desenvolver no convívio social, no caso em questão, na escola.

Em contato direto com os professores, é possível perceber que há uma lacuna em suas formações no que diz respeito à educação inclusiva. Existe um censo comum de que ao trazer um diagnóstico de deficiência, automaticamente a criança já demanda algo que vai além da capacidade do professor ou dos recursos que dispõem. Antes mesmo de conhecer a criança e o que ela já sabe, as dificuldades já são realidade, e em muitos casos, essa criança já está fadada ao fracasso. Muitas vezes as crianças estão apenas integradas ao contexto da turma e não incluídas, fato que ocorre em função da dificuldade antecipada do professor em visualizar possibilidades de aprendizagem e de se trabalhar com essa criança. Dentro desse cenário, a formação continuada dos professores é um caminho para promover a educação inclusiva.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), traz como exigência alguns destaques para o papel docente, como: a mediação da aprendizagem, a responsabilização pelo sucesso do aluno, saber lidar com a diversidade,

enriquecimento das atividades curriculares, elaborar e executar projetos curriculares, utilizar estratégias, novas metodologias e materiais de apoio além de desenvolver hábitos de trabalho colaborativo e em equipe.

Além do que apontam as legislações é importante compreender que a educação está em constante movimento permeado pelas transformações dos contextos sociais históricos políticos. Essas transformações demandam dos profissionais da educação uma flexibilidade para se adequar aos novos contextos e fomentam a necessidade de se munir de concepções teóricas que sustentam suas práticas.

Se a comunidade escolar não pautar um momento para refletir sobre o que está sendo o seu papel e função social, com certeza dará continuidade às práticas homogêneas e hegemônicas junto a seus alunos, perpetuando ações pedagógicas excludentes na sociedade e cada vez mais se cristalizará em concepções reducionistas do potencial das crianças... (Orrú 2016, pág 149).

Sabe-se que a aprendizagem tem a ver com a expectativa que se tem do sujeito aprendiz. É impossível mediar a aprendizagem de uma criança se não houver uma expectativa de que ela possa aprender. Para contribuir com a aprendizagem, é importante que o olhar do educador esteja sempre voltado para as possibilidades da criança e não para as suas limitações.

Voltando ao objeto deste estudo, receber uma criança com TEA na sala de aula, ainda é um desafio muito grande para muitos professores. Talvez por não ter muito conhecimento sobre esse transtorno ou pelo comportamento característico que se destaca. Nota-se que o professor se sente impotente diante desse desafio, o que reforça a necessidade de discussões, formações e melhores condições estruturais para atendimento dessas crianças. No entanto, o desconhecimento e a falta de estrutura não nos isentam da responsabilidade em incluirmos essas crianças.

4.1 A estruturação das equipes de inclusão nas Políticas Públicas

Ao longo dos anos as políticas de inclusão das pessoas com deficiência vêm se consolidando. Sabe-se que por longos anos da história do nosso país as pessoas

que hoje são o público da Educação Especial ficaram à margem da sociedade sem o mínimo de direitos garantidos, principalmente o direito à educação.

De acordo com a Convenção da ONU (1998) define-se como pessoa com deficiência “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Algumas dessas pessoas chegaram a frequentar as chamadas Escolas Especiais em que o público era especificamente pessoas com deficiência, mas muitos não chegaram a frequentar nem mesmo essas instituições. Pouco a pouco esse histórico de exclusão vem sendo modificado e passa a dar lugar às políticas de inclusão que vem surgindo.

Partindo de um histórico mais recente, a Constituição Federal de 1988, define em seu artigo 205 a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, é tratada a igualdade de condições para ingresso e permanência na escola. Com base nesse artigo, nenhuma pessoa pode ter seu direito de acesso negado ao sistema público de ensino, independente de raça, cor ou qualquer condição de existência.

Ainda na constituição federal, em seu artigo 208, inciso I, define como dever do Estado a obrigatoriedade e gratuidade do ensino a todas as pessoas inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, no artigo 55, reforça a legislação ao determinar que os pais tenham a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Da conferência de Jomtiem, na Tailândia, em 1990, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para todos em que no seu artigo terceiro, fala da universalização do acesso à educação, promoção da equidade e redução das desigualdades.

A convenção da Guatemala em 1999, promulgada no Brasil pelo decreto número 3.956/2001, define que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e de liberdades fundamentais das demais pessoas definindo como discriminação com base na deficiência, qualquer ato de exclusão que possa impedir ou anular exercícios de seus direitos e liberdades.

Pela premissa de que a garantia de acesso e permanência somente não garante a qualidade e as condições necessárias para o atendimento das pessoas

com deficiência, ainda nesse mesmo artigo no inciso terceiro, fica instituído o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Esse serviço foi regulamentado pelo Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008 e dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo do decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

A regulamentação desse serviço por esse decreto, diz em seu artigo I, do apoio técnico e financeiro prestado pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios a fim de ampliar o atendimento educacional especializado ao público-alvo que são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse mesmo artigo conceitua, considera-se atendimento educacional especializado:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

As leis definem os direitos e possibilita a criação de políticas públicas para as pessoas com deficiência. Muitas leis e decretos foram surgindo ao longo dos anos, principalmente no que se refere à educação.

O Decreto federal nº 6.949 de agosto de 2009, em que trata da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, diz no artigo 24 do dever do Estado em assegurar um Sistema Educacional inclusivo sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. A educação inclusiva de que trata esse decreto, está em crescente evolução na construção de políticas públicas para promover a inclusão das pessoas com deficiência.

A Lei nº 13146, de Julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em vigor desde Janeiro de 2016. Em seu artigo 4º, a LBI define a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência com as demais pessoas, não podendo sofrer nenhum tipo de discriminação. No capítulo IV dessa mesma Lei que trata do direito à educação, em seu artigo 27, constitui a educação como um direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao

longo da vida. Em seu artigo 28, define como incumbência do poder público, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nas esferas federal, estaduais e municipais, o poder público vem se mobilizando para oferecer atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva em que diz:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

(...) as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado, diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Seção II – Educação Especial.

Art. 29.º §1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em sala de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, Confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Política de Inclusão da pessoa com deficiência na rede de ensino do município de Belo Horizonte baseia-se na legislação nacional e vem consolidando a estrutura do serviço ano após ano. Os eixos que norteiam essa política de Inclusão da Rede Municipal de Educação, segundo orientação da Secretaria Municipal de Educação (SMED) são o acesso ao conhecimento, a permanência qualificada na escola e a aprendizagem dos estudantes.

A cartilha de informações sobre a Política de Inclusão da Rede Municipal de Educação (2012) traz algumas medidas tomadas para assegurar a implementação dessa política sempre que necessário: Acessibilidade física nas escolas, atendimento às necessidades especiais dos estudantes, formação e orientação a professores, Recursos de acessibilidade pedagógica, monitoramento da aprendizagem, articulação entre educação e saúde.

Algumas estratégias também foram criadas para a implementação da Educação Inclusiva:

- Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Os estudantes identificados como público para esse serviço de acordo com as orientações do MEC são encaminhados para atendimentos nas salas de AEE no contra turno. Esse serviço é oferecido em parceria com a escola comum em que o estudante estuda. Além dos atendimentos nas salas de AEE que nem sempre é na mesma escola que criança ou adolescente estuda, a professora do AEE, vai até a escola do estudante periodicamente para observá-lo com o objetivo de compreender se há necessidade de recursos de acessibilidade pedagógica e propor estratégias que contribuem para o desenvolvimento do estudante em diálogo com as professoras da turma do estudante.
- Auxiliar de apoio à inclusão – sempre que constatado a necessidade de um profissional para apoiar o estudante em seu tempo na escola, esse profissional é disponibilizado e orientado para o serviço de apoio ao educando em nota técnica o MEC dispõe sobre esse serviço:

Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

Resolução CME/BH 001/2015

Art. 39: “Destina-se aos estudantes que não realizam atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social”

Na Lei 13.146 de Julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):

Art.3º: Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

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

Nota Técnica nº 57/2013/SECADI/DPEE:

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste estudante.

- Ensino da língua Brasileira de sinais – LIBRAS – sempre que necessário e havendo concordância da família é contratado um instrutor de LIBRAS e ou um intérprete para o estudante com surdez.
- Transporte escolar- oferecido aos estudantes com deficiência do ensino fundamental que apresentem prejuízo na mobilidade que impossibilita o acesso diário à escola.
- Cartão BHBUS – Benefício à inclusão
- Gratuidade no transporte público para estudantes com deficiência acima de 6 anos de idade.
- Roda de conversa com as famílias – promovidas pela Equipe de Apoio à Inclusão, as rodas de conversas com as famílias dos estudantes com deficiência, acontece periodicamente, com o objetivo de discutir sobre a política de inclusão e estabelecer um espaço permanente de diálogo.
- Equipe de Apoio à inclusão – Equipe regional responsável por acompanhar os processos de inclusão dos estudantes com deficiência junto às escolas e famílias com o objetivo de zelar pela garantia dos direitos dos estudantes com deficiência e implementação da política de inclusão do município.

Em dezembro de 2012, foi Instituída a Lei nº 12764, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo, também conhecida como Lei Berenice Piana, que em seu artigo terceiro diz que são direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante; Baseando-se nessa lei, o Município de Belo Horizonte, oferece aos estudantes com TEA: matrícula compulsória, atendimento educacional

especializado e Auxiliar de Apoio ao educando sempre que o estudante apresentar a necessidade e uma proposta de educação inclusiva.

4.2 O Transtorno do Espectro do Autismo: especificidades para a formação de professores

De um modo geral ainda pairam muitas dúvidas, mitos, e pouco conhecimento a respeito do Transtorno de Espectro Autismo na sociedade. Na escola não é diferente. Muitas vezes, a chegada de uma criança com TEA na escola desestabiliza o professor e toda rotina da turma. Entender que a criança com autismo, é alguém que aprende, brinca, explora o ambiente, enfim, que não deixa de ser criança pelo fato de ter um diagnóstico com TEA, ainda não é a realidade das escolas.

De acordo com o guia prático de autismo define-se por Mello (2007):

Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. (Mello 2007, pág 16)

Conforme o Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (2014), os prejuízos do Transtorno do Espectro Autismo vão de leve a grave nos domínios da comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos.

Vários autores como Mello (2007), Borges (2018), Orrú, (2016), Pimenta, Alvarenga e Laia, (2018), citam Kanner e Hans Asperger como precursores dos estudos sobre o Autismo. O guia Prático de Autismo da Associação Mineira (AMA) de Autismo, Mello 2007, descreve sobre esses estudos conforme o exposto:

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA) em seu histórico artigo escrito originalmente em inglês: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. Nesse artigo, disponível em português no site da AMA, Kanner descreve 11 casos, dos quais o primeiro, Donald T., chegou até ele em 1938.

Em 1944, Hans Asperger, um médico também austríaco e formado na Universidade de Viena - a mesma em que estudou Leo Kanner -, escreve outro artigo com o título Psicopatologia Autística da Infância, descrevendo crianças bastante semelhantes às descritas por Kanner. Ao contrário do artigo de Kanner, o de Asperger levou muitos anos para ser amplamente lido. A razão mais comumente apontada para o desconhecimento do artigo de Asperger é o fato dele ter sido escrito originalmente em alemão.

Hoje em dia, atribui-se tanto a Kanner como a Asperger a identificação do autismo, sendo que por vezes encontramos os estudos de um e de outro, associados a distúrbios ligeiramente diferentes (Mello 2007, pág 15).

De acordo com Pimenta (2018), acredita-se que apesar da semelhança dos estudos de Kanner e Asperger, um não conhecia o trabalho do outro. A coincidência por usarem o termo “autismo” seria explicada pela utilização do termo em 1911, pelo suíço Eugen Bleuler, para descrever uma das características do quadro de esquizofrenia em um estudo que havia participado com Freud. O termo “autismo” criado por Bleuler, veio do “autoerotismo” Freudiano, que indicava uma satisfação pessoal passando pelo outro e assinalado por “eros”. A retirada dessa partícula indicava a prevalência da esfera psíquica sobre a síntese pessoal e a percepção da realidade (Pimenta 2018, pág 113).

Ao longo dos anos houve muitos estudos sobre autismo, surgindo outros aspectos observados nesses indivíduos. De acordo com David (2012), o autismo foi classificado primeiramente no DSM III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais e DSM-IV, os quais qualificam o autismo no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Já em 2013, o autismo teve uma nova classificação, de acordo com a CID-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) ou Classificação e Estatística Internacional de Doenças, sendo englobado no grupo dos TEA, qualificado no DSM-5. O mesmo classifica o autismo em áreas do desenvolvimento: “habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos” (KUBASKI, 2014, p. 15). Conforme essas características, Santos (2011) salienta que cada autista expõe seus comportamentos de maneiras diferentes, bem como os sintomas variam de leve a grave.

A formação continuada e as atribuições dos professores nos processos pedagógicos estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Brasileira (LDB 9394/96) e, no artigo 13, diz das incumbências dos professores em qualquer etapa de atuação:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996. art 13).

As diretrizes colocam como incumbência do professor uma implicação direta nas propostas pedagógicas, aprendizagem dos estudantes, avaliação e desenvolvimento profissional em referência à formação continuada.

De acordo com o art. 21 da Resolução do CME/BH Nº 001/2015, que fixa normas para o funcionamento da das instituições de Educação infantil do município de Belo Horizonte:

A proposta pedagógica da instituição de educação infantil é o plano orientador das ações educacionais e define as metas e a organização do trabalho de cuidar/educar, visando o desenvolvimento de uma prática pedagógica competente, coerente, consistente e intencional.

O art. 25 dessa mesma Resolução, complementa:

A proposta pedagógica da instituição educativa deve conter um currículo concebido como um conjunto de práticas que articulam 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 das crianças.

Em consonância com a LDB, essa Resolução diz que as instituições do município devem elaborar suas propostas pedagógicas para orientar as ações educacionais visando o desenvolvimento integral da criança, pautadas no cuidar e educar. Ao que compete aos docentes conforme art. 45 desse mesmo documento, vale ressaltar:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica e do regimento escolar da instituição;
- III - elaborar e planejar atividades educativas intencionais que respeitam as especificidades de cada faixa etária atendida, considerando a singularidade de cada criança e garantindo o desenvolvimento de suas habilidades;
- V - participar de experiências formativas diversificadas que lhe ofereçam oportunidades de construir conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores inerentes à profissão;
- VII - considerar a diversidade social, cultural, étnico-racial e familiar para elaboração da proposta de trabalho;
- VIII - garantir as condições de acessibilidade pedagógica e os recursos e apoios necessários às crianças com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação;
- XVI - buscar aperfeiçoamento profissional contínuo e colaborar com a construção de conhecimentos na área da educação infantil.

Aqui, além da participação na elaboração da proposta pedagógica, o documento diz que compete aos docentes da Educação Infantil, buscar participar de experiências de formação e aperfeiçoamento que contribuam para o exercício da profissão. E ainda, dizendo do que trata esse estudo, compete também ao professor da Educação Infantil, garantir acessibilidade pedagógica às crianças com Transtorno do Espectro Autista.

5. Metodologia

Neste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa para nortear metodologicamente o desenvolvimento dos trabalhos. A parte empírica foi desenvolvida principalmente com a observação participante durante a análise de uma prática com registro de todo o processo de construção e desenvolvimento da proposta que foi organizada pela equipe de inclusão escolar.

De acordo com Ludke (1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e não se preocupa em retratar a perspectiva do sujeito.

A observação é um instrumento importante e permite a coleta de dados mais precisa do objeto de estudo. Para esse trabalho, a proposta é de um observador participante que segundo Buford Junker (1971) é o modo de observação em que o pesquisador revela sua identidade e seus objetivos desde o início do trabalho explicitando seu papel e seus propósitos de estudo.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Observações livres: foi escolhida por permitir a coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação. As técnicas de observação colaboram para a descoberta de novos aspectos de um problema, além de permitir uma leitura mais real do objeto de estudo e atribuição de significado ao mesmo. Os métodos de observação referem-se ao grau de envolvimento do pesquisador no trabalho e sua inserção na realidade
- Questionários: foram escolhidos por ser um instrumento de pesquisa que permite ao pesquisador conhecer melhor o “objeto” de pesquisa, através de

perguntas previamente elaboradas que qualificam os dados necessários para análise na pesquisa.

A observação dos estudantes com deficiências nas escolas já é uma atividade de rotina da EI. Conforme o documento orientador da Secretaria municipal de Educação 2011, “inclusão Escolar dos Alunos com Deficiência, Condutas Típicas, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades”, o instrumento de acompanhamento da EI indica alguns aspectos a serem observados:

Interação com o meio Escolar; Interação com materiais e recursos escolares;
Autonomia para vida diária; Compartilhamento social, Competências comunicativas – linguagem receptiva e expressiva; Interação com rotinas escolares; Reconhecimento de representações simbólicas; Conhecimentos prévios sobre a leitura e escrita; Conhecimentos relativos à cada área de conhecimento escolar; Proposta de trabalho para a turma; Proposta de inserção pedagógica do(a) estudante no planejamento da turma; Processos de avaliação do estudante (Belo Horizonte, 2011).

É através das observações nas escolas que a EI verifica a acessibilidade pedagógica dos estudantes, com o objetivo de encaminhá-los para o AEE e também para orientar professores a respeito dos processos de inclusão desses estudantes, bem como das estratégias para a acessibilidade dos mesmos ao currículo escolar.

As observações na instituição indicaram a presença dos aspectos relatados pela escola, conforme já mencionado nesse estudo, como; dificuldades das professoras para promoção da acessibilidade pedagógica das as crianças com TEA e para incluir essas crianças na rotina da escola, carecendo de estratégias que favoreça a Educação Inclusiva. Os encontros para promover a discussão dos aspectos observados e apontados pela escola foram organizados com a proposta de roda de conversa utilizando um material de apoio da EI para fomentar as discussões.

A construção desse trabalho direto com os professores, iniciou com a visita na escola no início do ano, para atualizar os dados dos estudantes com deficiência recém matriculados e retirar da lista os que haviam saído da escola, fazer a tratativa das informações das pastas de arquivo dessas crianças para certificar dos diagnósticos e informações trazidas pelas famílias para depois realizar a observação dessas crianças na rotina escolar a fim de entender se havia demandas específicas de acessibilidade pedagógica, auxiliar de apoio ao educando, encaminhamento para

o AEE, restrição alimentar, entre outras especificidades que costumam ter as crianças com deficiência.

Nessa conversa com a direção e coordenadora da escola, foi observado número relevante de crianças com autismo. Como representante de uma Equipe que apoia e acompanha os processos de inclusão na escola, coloquei-me à disposição para as demandas que houvesse. Foi aí que a escola relatou as dificuldades dos professores e da escola como um todo em promover a inclusão das crianças com TEA e solicitou formações com os professores.

Foi solicitado que a escola formalizasse sua solicitação por e-mail para a Diretoria Regional de Educação, porque já é um procedimento adotado, uma vez que a equipe não realiza formações com propostas próprias, mas, a partir de demandas e ou desejo das escolas. Além desse aspecto a equipe também está vinculada a duas diretorias dentro da organização do serviço que é a diretoria de Educação Inclusiva de Diversidade Étnico-Racial (DEID), que fica na SMED e a Diretoria Regional de Educação Oeste (DIRE-O) que está no território em que a Equipe atende a todas as escolas de Ensino Fundamental, Educação Infantil e Creches parceiras da Rede Municipal. Daí a importância de formalizar as demandas de formação para que a Equipe possa se organizar e elencar prioridades de atendimento visto que a equipe é composta por apenas duas pessoas e as demandas são diversas.

A partir dessa formalização da solicitação, a Equipe programou uma data e propôs para a Escola por e-mail. Após acordar a data, foram enviadas pela EI, algumas perguntas para que as professoras respondessem o objetivo de entender melhor a demanda da escola. Foi solicitado também, que a escola enviasse a organização possível de tempos, quantidade de pessoas que estariam participando, o espaço disponível e materialidade como Data show e áudio. A escola atendeu a essas solicitações da Equipe e entregou as respostas das perguntas em mãos. Foram poucas as pessoas que entregaram as perguntas, mas foram muito importantes para o ponto de partida na construção do plano de ação.

Por experiência de outros encontros com professores, sabíamos que essa organização de tempos mais curtos funcionam mais como uma roda de conversa. Contudo, é necessário que se tenha um material de apoio, como Power point, vídeos, músicas, textos entre outros para que o objetivo seja alcançado. Então, optamos por construir um Power point com alguns pontos de apoio bem objetivos

que trouxesse elementos dos principais aspectos das crianças com TEA que são mais relevantes para o contexto da escola, como comunicação, interação social e a antecipação.

Optamos também por levar dois vídeos curtos, “Como é a visão do mundo para um Autista” e “Funções Executivas: habilidades para a vida”. O primeiro para dizer dos comportamentos característicos das pessoas autistas, no meio social e o segundo para o conceito de funções executivas em uma linguagem mais fácil de compreender uma vez que o vídeo é produzido com uma criança com TEA e outras crianças típicas no contexto escolar. O vídeo é um recurso interessante nesses encontros porque fomenta as discussões, possibilita trabalhar vários conceitos a partir das cenas e os recursos visuais que facilitam a compreensão do tema proposto. Embora nem sempre se utilize tudo que foi programado para o encontro, considero assertiva a escolha do material, uma vez que as discussões foram boas e as avaliações do grupo também foram positivas.

06. Resultados e Discussão

Os resultados deste estudo serão apresentados em três etapas. Na primeira, será apresentada a EMEI na qual o estudo foi realizado e informações sobre a Regional na qual está localizada. Na segunda, será apresentado o perfil dos participantes. E na terceira, e última, a intervenção realizada pela Equipe de Inclusão, na qual foi realizada a observação participante.

6.1 As características da Regional e da EMEI na qual o estudo foi realizado

A EMEI, na qual foi desenvolvido este estudo, está localizada na Regional Oeste de Belo Horizonte e tem capacidade para atender 440 crianças de um a cinco anos. Atualmente atende 415 crianças distribuídas em turmas nos turnos da manhã, tarde e algumas de tempo integral, sendo que dezesseis dessas crianças possuem diagnóstico de deficiência. Dentre as crianças com deficiência, onze possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autismo. Proporcionalmente, a escola considera alto o número de crianças com TEA e um grande desafio para oferecer um atendimento de qualidade para essas crianças. O quadro de professores atual é

de 43 profissionais. A equipe gestora é composta por uma Diretora, uma Coordenadora Geral e uma Coordenadora Pedagógica em cada turno.

A Equipe de Inclusão Escolar que esteve à frente desse trabalho, é uma das equipes que atuam na Diretoria Regional de Educação Oeste (DIRE-O), que está vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SMED) da prefeitura de Belo Horizonte. Essa equipe, que atualmente é composta por apenas duas pessoas, é responsável pela gestão do serviço de inclusão escolar dos estudantes com deficiência junto às escolas, EMEI's e creches parceiras da Regional Oeste. A equipe conta com o apoio das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para determinadas ações nas escolas além do atendimento que prestam aos estudantes com deficiência, que é público desse serviço.

As Diretorias Regionais de Educação (DIRE's), que antes recebiam o nome de Gerência Regional de Educação, foram criadas em 2017, no início da atual gestão municipal de Belo Horizonte, com uma unidade em cada uma das nove regionais da cidade com o objetivo de implementar a política de Educação da Rede Municipal oferecendo apoio e orientações pedagógicas e administrativas aos gestores, professores e demais funcionários das escolas e atendimentos às famílias, visando sempre a garantia dos direitos dos estudantes a uma educação de qualidade.

A Diretoria Regional de Educação Oeste (DIRE-O), é composta por uma Diretora, uma Equipe Administrativa com três pessoas, uma Equipe de Apoio Pedagógico do Ensino Fundamental com cinco pessoas, uma Equipe de Apoio Pedagógico da Educação Infantil com três pessoas, uma referência do Programa de Escola Integrada (PEI), uma referência da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma referência de Projetos especiais nas escolas, Equipe do Programa Família Escola com duas pessoas e a Equipe de Inclusão Escolar também com duas pessoas. Entre as principais atribuições da Equipe de Inclusão da qual faço parte, destaca-se as seguintes:

- Observar os estudantes com deficiência nas escolas, EMEI's e creches e dialogar com a equipe gestora das escolas, e Professores sobre a acessibilidade pedagógica e direitos desses estudantes no contexto escolar;
- Orientar os gestores escolares sobre a Política de Inclusão Escolar do município;

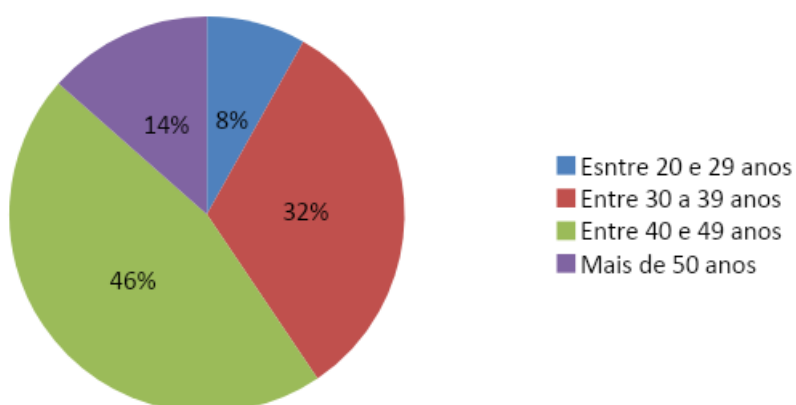
- Realizar encontros formativos para Diretores, Coordenadores e professores nas escolas e ou na DIRE;
- Gestão do trabalho realizado nas salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE;
- Encaminhamentos de estudantes para o AEE;
- Encontro mensal com as professoras do AEE para acompanhamento do trabalho e estudos;
- Acompanhar as orientações devolutivas das professoras do AEE nas escolas para as professoras dos estudantes atendidos nesse serviço;
- Observar estudantes com deficiência nas escolas para verificar a necessidade de recursos de acessibilidade e ou de Auxiliar de Apoio ao Educando;
- Orientar e realizar formações para as Auxiliares de Apoio ao Educando;
- Participar periodicamente de encontros formativos e Grupos de Trabalho na Secretaria Municipal de Educação - SMED;
- Participar e colaborar com as formações e outras ações das Equipes da DIRE.

A Regional Oeste atende atualmente 13 escolas com 7.367 estudantes do ensino fundamental e 895 estudantes na EJA, 12 UMEI's com 2.935 crianças, 01 escola de Ensino Especial e 27 Creches parceiras, totalizando 12.316 estudantes da rede própria e 3.834 crianças da rede parceira. A Regional Oeste conta também com seis salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Do total de estudantes atendidos na rede própria nessa Regional, 463 são estudantes com deficiências das mais diversas: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Auditiva (D.A), Surdez, Paralisia Cerebral (PC), Síndrome de Down e Alto Funcionamento entre outras distribuídos nas Escolas, EMEI's e Creches parceiras.

6.2 O perfil dos participantes do estudo

Em relação ao perfil dos participantes do estudo, 37 professoras participaram de todas as etapas da pesquisa. A respeito da idade das participantes, os seguintes dados foram obtidos por meio do questionário aplicado:

Gráfico 01: Idade das professoras participantes do estudo

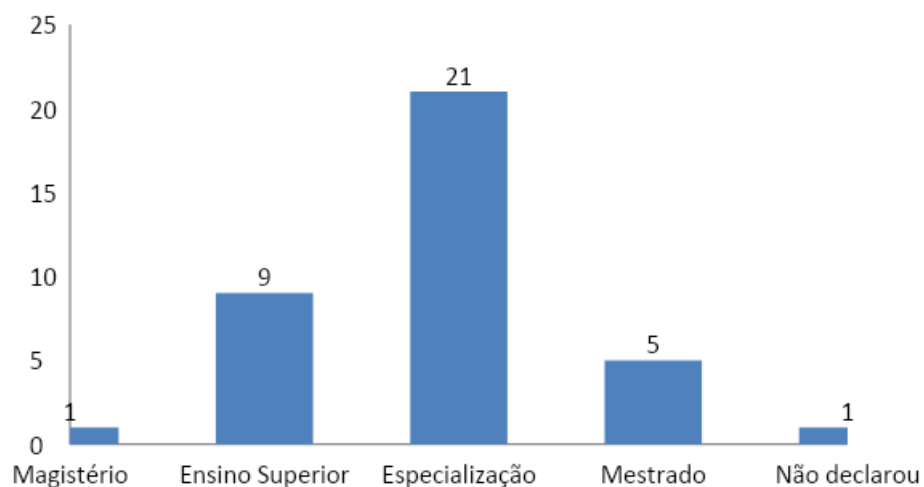


Fonte: dados da pesquisa.

O grupo mais expressivo apontado pelo gráfico equivale a 46%, e é das participantes com idade entre 40 a 49 anos, o segundo grupo maior está com idades que variam de 30 a 39 anos de idade. 14% têm idades entre 20 e 29 anos e apenas 8% têm idades acima de 50 anos.

Em relação ao sexo das participantes do estudo, todas elas são do sexo feminino e quanto à formação, das professoras participantes, os seguintes dados foram obtidos:

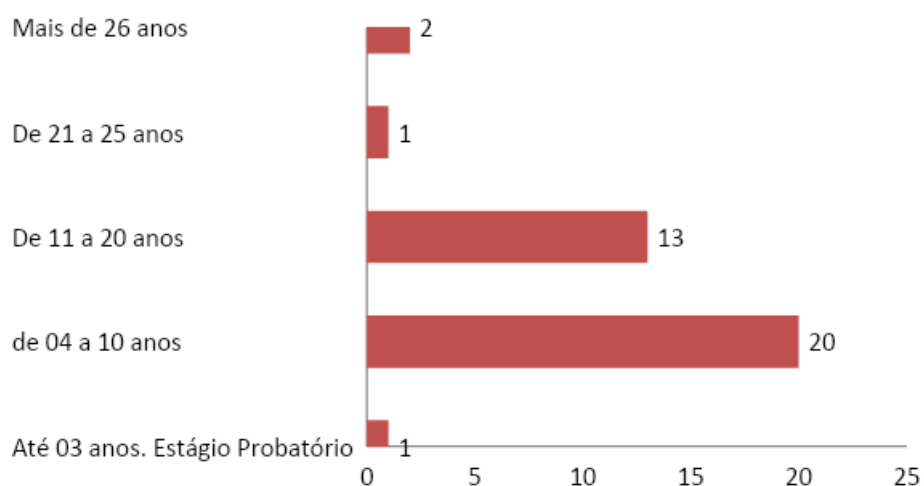
Gráfico 02: Escolaridade das professoras participantes do estudo



Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se perceber pelo gráfico acima que a maior parte das professoras possui especialização. No que diz respeito ao tempo de atuação das professoras participantes do estudo na Educação Infantil os seguintes dados foram obtidos:

Gráfico 03: Tempo de atuação das professoras participantes do estudo na Educação Infantil

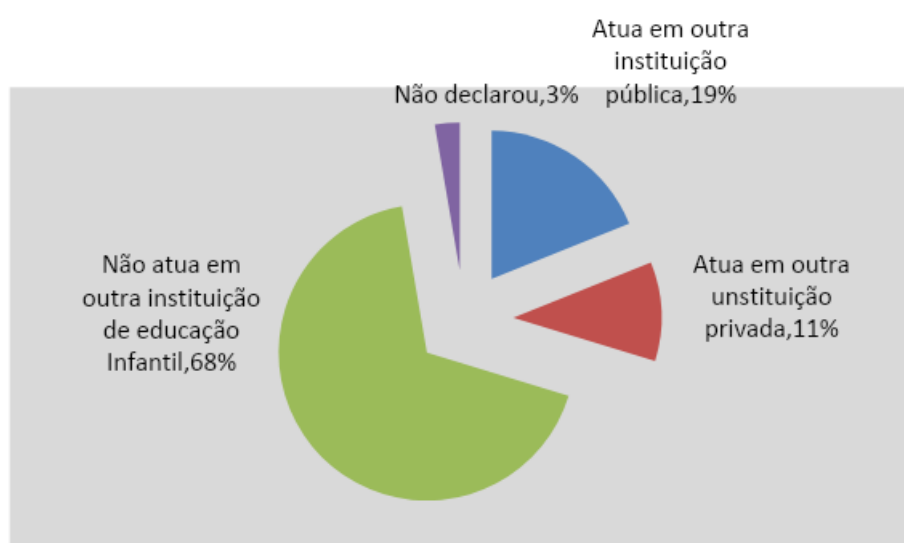


Fonte: dados da pesquisa.

Mais da metade das 37 participantes possuem de quatro a dez anos de trabalho na Educação Infantil e o segundo maior grupo de participantes possuem de

onze a vinte anos de experiência na Educação Infantil, restando um grupo inexpressivo em outras categorias.

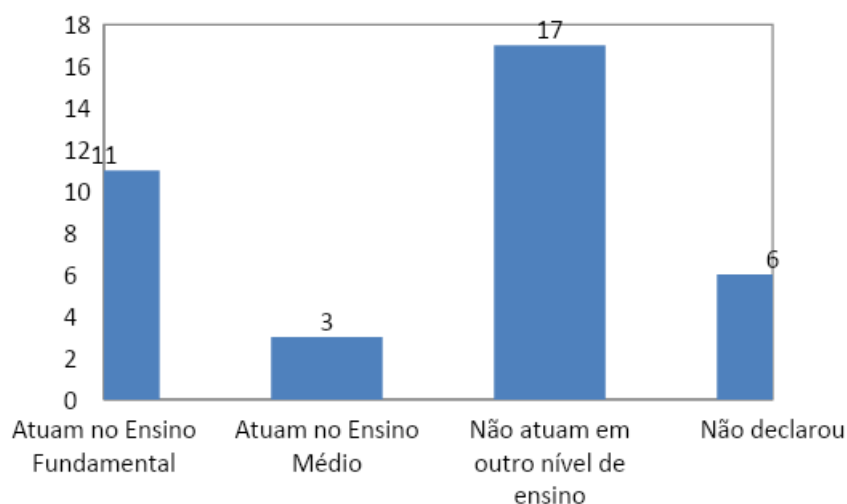
Gráfico 04: Aponta se as professoras atuam em outra instituição de Educação Infantil



Fonte: dados da pesquisa.

A maior parte das participantes, 67%, não atua em outra instituição de educação infantil, nem pública nem privada. Apenas 11% atuam em outra instituição pública de Educação Infantil e 19% atuam em outras instituições da rede Privada de Educação Infantil. 3% das participantes não declararam essa informação.

Gráfico 05: Aponta se as professoras atuam em outros níveis de ensino da Educação Básica



Fonte: dados da pesquisa.

Os dados mostraram que algumas professoras, além de atuarem na Educação Infantil, atuam também em outros níveis da Educação Básica: 1% das professoras participantes atua também no Ensino fundamental da rede pública ou privada, 3% atuam no ensino médio, 17% não atuam em outros níveis de ensino e 6% não declarou essa informação.

Quadro 01: Participantes do estudo

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL
01	Professora 1	54	Ensino Superior	11 anos
02	Professora 2	45	Ensino Superior	14 anos
03	Professora 3	49	Especialização	12 anos
04	Professora 4	38	Especialização	05 anos
05	Professora 5	42	Ensino Superior	21 anos
06	Professora 6	35	Especialização	05 anos
07	Professora 7	54	Ensino superior	04 anos
08	Professora 8	40	Mestrado	15 anos
09	Professora 9	43	Especialização	05 anos

10	Professora 10	38	Especialização	15 anos
11	Professora 11	35	Ensino superior	10 anos
12	Professora 12	37	Especialização	15 anos
13	Professora 13	39	Especialização	05 anos
14	Professora 14	45	Especialização	05 anos
15	Professora 15	28	Especialização	06 anos
16	Professora 16	31	Especialização	05 anos
17	Professora 17	38	Ensino superior	15 anos
18	Professora 18	38	Especialização	05 anos
19	Professora 19	46	Especialização	08 anos
20	Professora 20	48	Especialização	28 anos
21	Professora 21	37	Especialização	06 anos
22	Professora 22	40	Ensino superior	13 anos
23	Professora 23	28	Ensino superior	07 anos
24	Professora 24	57	Ensino superior	07 anos
25	Professora 25	48	Ensino superior	30 anos
26	Professora 26	46	Especialização	05 anos
27	Professora 27	52	Especialização	02 anos
28	Professora 28	42	Especialização	10 anos
29	Professora 29	37	Especialização	12 anos
30	Professora 30	49	Ensino superior	05 anos
31	Professora 31	42	Ensino Médio	04 anos
32	Professora 32	58	Ensino Superior	10 anos
33	Professora 33	43	Especialização	15 anos
34	Professora 34	36	Especialização	05 anos
35	Professora 35	40	Especialização	06 anos
36	Professora 36	45	Especialização	15 anos
37	Professora 37	35	Ensino superior	10 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Tendo sido apresentado o perfil das participantes, a seguir será apresentada a intervenção realizada e as observações feitas.

6.3 A intervenção realizada: análise e discussões

A observação participante das intervenções deste estudo iniciou-se no começo do ano de 2019. A EI realizou encontros com as professoras nos dias 25 e 27 de março e no dia 19 de junho, voltamos para complementar a ação com dois grupos.

Para contemplar todas as professoras que quisessem participar sem prejuízo ao atendimento das crianças, os encontros foram organizados em pequenos grupos nos dois turnos, com um tempo de 2 horas para cada grupo no primeiro dia, e nos

outros, o tempo foi de 1 hora e meia para cada grupo. Dessa forma, a organização dos grupos foi a seguinte:

Quadro 02: Organização do grupo de participantes

Data	Turno manhã	Nº de participantes	Turno da Tarde	Nº de participantes
25/03/119	1º grupo	06	1º grupo	06
27/03/19	1º grupo	07	1º grupo	05
	2º grupo	08	2º grupo	06
19/06/2019	1º grupo	03	1º grupo	09

Fonte: dados da pesquisa.

O número de participantes dos grupos ultrapassou o total de participantes do estudo porque algumas pessoas participaram em mais de um grupo.

A seguir, será apresentada a organização de cada grupo com identificação dos participantes, relato e análise das discussões.

Quadro 03: organização do grupo de participantes do dia 25 de Março – 1º grupo da manhã:

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL
01	Professora 1	54	Ensino superior	11 anos
02	Professora 2	45	Ensino superior	14 anos
03	Professora 3	49	Especialização	12 anos
04	Professora 4	38	Especialização	05 anos
05	Professora 5	42	Ensino superior	21 anos
06	Professora 6	35	Especialização	05 anos

Fonte: dados da pesquisa.

O encontro iniciou com a apresentação da Equipe para as professoras e das professoras para a equipe. Nos apresentamos como equipe de apoio à inclusão, retomando um pouco da ideia de continuidade dos encontros formativos que

iniciaram no ano anterior, de 2018, e falando que o objetivo do encontro, era promover uma discussão que pudesse contribuir para as práticas pedagógicas diante dos desafios apontados pela escola sobre o atendimento dos estudantes com TEA, refletindo sobre estratégias pedagógicas para se trabalhar com essas crianças. Foi proposto que cada professora se apresentasse dizendo nome e uma breve fala sobre sua formação, experiência profissional e turma (recorte etário em que estava atuando no ano).

Algumas se apresentaram com uma postura bastante “rígida”, com uma fala bem objetiva, demonstrando não estar interessada em falar ou participar. Porém, aos poucos, foram se abrindo e participando das discussões. Somente a professora 1 manteve essa postura, inclusive com questionamentos sobre o tempo extraclasse dizendo que queria usá-lo para estudo e planejamento. Ela reclamou da falta de apoio para os processos de inclusão na escola, que não se sente preparada para inclusão dos estudantes com deficiência, que falta formação, atribuindo a responsabilidade à prefeitura de Belo Horizonte. Ao longo da conversa foi possível perceber que em meio às colocações da professora 1, havia contradições entre o que é de responsabilidade da prefeitura no que diz respeito à política de inclusão do município e o fazer pedagógico da escola e professores.

Foi possível perceber essa contradição porque, ao mesmo tempo em que dizia da sua falta de preparo para o trabalho, não demonstrava que estava interessada em participar daquele momento formativo que estava proposto, pois, questionou o tempo extraclasse como se aquele tempo ali fosse menos importante do que seu tempo de estudo individual e planejamento. Também, ao passo que disse das suas dificuldades como: turmas cheias, falta de formação e de apoio externo, se coloca como uma professora em que tem uma boa prática, que consegue lidar muito bem com as diferenças em sala, que tem uma boa relação com as famílias e falou de uma experiência exitosa em sua turma no ano anterior, citando um caso de uma criança com TEA que foi sua aluna no ano anterior e que a criança avançou muito graças ao trabalho que desenvolveu com essa criança.

O questionamento do tempo extraclasse foi respondido por uma colega da escola: “essas formações em serviço estão previstas no tempo extraclasse, de acordo com as orientações do município para o trabalho. Esses momentos coletivos são importantes para o nosso trabalho” (Professora 4, em 25 de março de 2019.)

A Equipe de Inclusão pontuou que a prefeitura é representada por todos que direta ou indiretamente estão envolvidos com a educação e atendimento dos estudantes, principalmente os professores. E ainda, foi esclarecido que as políticas públicas e serviços são criados a partir das demandas da comunidade interna e externa da escola, daí a importância dos debates, discussões e formações nas escolas a fim de que os professores sejam protagonistas das propostas para melhorias do sistema de ensino e construção de conhecimentos que possam contribuir para uma Educação inclusiva.

De um modo geral, todas falaram da dificuldade em incluir as crianças público da Educação Especial, e algumas falaram especificamente das dificuldades ao lidar com as crianças com TEA, em compreender o comportamento dessas crianças, de se comunicarem com elas e de incluir essas crianças na rotina da escola.

Após a apresentação dos participantes, foi exibido o vídeo "Como é a visão do mundo para um autista".

Figura 01: "Como é a visão do mundo para um autista".



Fonte: YouTube enviado por Nei Rodrigues em 2 de abril de 2017

Sob análise desse vídeo, uma professora questionou: “ Como sabem que é dessa forma que os autistas vêem o mundo”? (Professora 11, em 25 de março de 2019).

Diante da pergunta a EI destacou que as próprias pessoas com TEA falam do modo de funcionamento do seu cérebro e da maneira peculiar de perceber o mundo, bem como das suas dificuldades de comunicação e interação social entre outros aspectos típicos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Foi citado como exemplo Temple Grandin e seu filme em que conta as descobertas de si mesma em relação à sua percepção de mundo, e o filme “O Cérebro de Hugo” que apresenta

depoimentos de várias pessoas Autistas relatando suas experiências e suas maneiras de perceber e interagir com as pessoas e com o mundo.

As discussões avançam e a professora pergunta: “Uma criança pode deixar de ser Autista”? (Professora 10, em 25 de março de 2019)

Embora haja diversos estudos sobre o Autismo, muitas perguntas sobre o tema ainda estão sem respostas. O que se sabe é que o autismo não é algo que se pode tratar na perspectiva de cura, mas no campo das terapias comportamentais.

No livro “O que é o autismo hoje” de autoria de Alvarenga e Laia (2018), traz um capítulo de Suzana Barroso em que diz:

Com relação ao ideal de curar, que desde Freud se demonstrou incompatível com a ética da psicanálise, não é possível curar o sujeito do seu modo de ser. O autismo é uma maneira singular de habitar o corpo e o mundo (BARROSO, 2018, p. 46).

É possível que muitas dúvidas a respeito do autismo, continue a existir por mais que haja esforços para tentar compreender as características desse transtorno. Embora apresente características comuns nos aspectos da comunicação, interação social e comportamentos restritivos e repetitivos, os estudos indicam um modo diferente de funcionamento do cérebro dessas pessoas conforme expõe Borges 2018:

Embora já se tenha um bom conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso humano, não se sabe exatamente como o cérebro dos autistas é afetado durante o neurodesenvolvimento, desde a fase embrionária até a infância (BORGES 2018,p . 39).

A discussão tomou o rumo das dificuldades em comunicar com essas crianças e de inseri-las na rotina da escola, ou seja, fazer com que participem das atividades escolares em interação com as outras crianças. Nas palavras de Walter Camargos:

O sujeito com TEA apresenta reduzida intenção de comunicar e normalmente, quando se comunica é para satisfazer suas necessidades. Esta dificuldade se torna aparente logo no início do desenvolvimento, e pais e profissionais devem estar sempre atento a essa característica (Camargos 2013, p. 184).

De acordo com o mesmo autor, a criança com TEA apresenta dificuldade no uso funcional da comunicação, ou seja, em adequar a mensagem ao contexto em que deseja comunicar-se. Borges (2018), fala de alguns aspectos que interferem na comunicação das crianças com TEA e de algumas estratégias que podem ser

utilizadas por professores para contribuir com o desenvolvimento da comunicação dessas crianças e que aqui, em síntese:

- Redução ou falta de motivação para se comunicar;
- Falta de contato ocular;
- Inabilidade para compartilhar a atenção, dividir o foco;
- Fala repetitiva, rebuscada e sem sentido para os outros;
- Dificuldade de dialogar;
- Dificuldades em imitar;
- Focos de interesse restritos;
- Capacidade restrita de representação simbólica;
- Dificuldade de narrar e relatar fatos.

Existem algumas estratégias para que o professor possa colaborar com a criança nos aspectos citados para a comunicação da criança com o TEA. Dentre elas, de acordo com Borges (2018), pode se destacar:

- Levantar questionamentos que possibilitem a elaboração da criança. Para as não verbais, utilizar imagens, gestos ou palavras isoladas;
- Dar retorno às intenções comunicativas da criança, negar ou aceitar verbalmente a sua solicitação, instigar o aprimoramento e valorizar a iniciativa da comunicação;
- No caso de ecolalia, dar função ao que está dizendo e caso repita, dizer que já trataram do assunto, e se interromper um diálogo com a ecolalia, mostrar que estão falando de outro assunto;
- Estimular a interação com os colegas, dar função às falas vocalizações e ou gestos da criança;
- Descobrir habilidades da criança para propor brincadeiras e atividades em interação com as outras crianças;
- Usufruir do foco de interesse da criança para compartilhar a atenção;
- Criar contexto que estimule e encoraje a criança a se comunicar;
- Evitar os estímulos em excesso;
- Abaixar-se ao comunicar com a criança para facilitar o contato ocular;
- Facilitar a compreensão da criança sempre que necessário reduzindo a mensagem, solicitando um item de cada vez, repetindo a instrução, utilizando recursos visuais ou outros quando houver a necessidade.

A autora destaca algumas dificuldades de comunicação que uma criança com TEA pode apresentar e estratégias que podem ser utilizadas na escola para favorecer a comunicação delas e com elas. Além dessas estratégias, é importante lembrar que o contexto de uma escola de Educação Infantil por si só já propicia inúmeras situações que podem ser geradoras de intervenções e estratégias para estimular a comunicação das crianças através do brincar e das interações que se estabelece com o ambiente e com os pares, ideia que está presente nas Proposições Curriculares do Município:

(...) a criança estabelece interações com o mundo (cultura-sociedade-natureza) desde que nasce, interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo e tendo no brincar sua principal forma de compreensão e manifestação no mundo.

(...) esse processo de interação é realizado pela criança e mediado por linguagens. Estas a constituem como sujeito cultural e simbólico ao mesmo tempo em que são constituídas, significadas e transformadas pela própria criança: Linguagem Corporal, Linguagem Musical, Linguagem Oral, Linguagem Plástica Visual, Linguagem Digital, Linguagem Matemática e Linguagem Escrita (Desafios da Formação Vol1. 2014, p. 47).

O espaço da Educação infantil é um ambiente que privilegia as interações e o desenvolvimento das diversas linguagens. A organização dos espaços pensando em proporcionar vivências e experiências que promovam a aprendizagem das crianças é de fundamental importância dentro da escola.

A intenção da EI era passar um outro vídeo, intitulado “Funções executivas: Habilidades para a vida e aprendizagem”, que traz exemplos de crianças na escola para fomentar essa discussão, mas, devido ao atraso das professoras para começar, não foi possível. Encerramos explicando sobre as três áreas de comprometimento das crianças mais comuns que são mais relevantes para o contexto da escola que é a comunicação, a interação social e a imutabilidade. Falamos da importância de estabelecer uma comunicação com as crianças que não são verbais usando os recursos os de Comunicação Alternativa, da necessidade de antecipação da rotina da escola e de tudo que for proposto para a criança e para a turma. E ressaltamos, também, a importância das brincadeiras e jogos simbólicos para dar significado ao mundo e funcionalidade das coisas para essas crianças, sempre buscando oportunidade de interações ainda que no primeiro momento a criança não consiga estabelecer relações com o outro. Findado o tempo, a equipe combinou de voltar em outro momento para dar continuidade à discussão.

Quadro 04: Organização do grupo de participantes do dia 25 de março, 2º grupo da manhã

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL
07	Professora 7	54	Ensino superior	04 anos
08	Professora 8	40	Mestrado	15 anos
09	Professora 9	43	Especialização	05 anos
10	Professora 10	38	Especialização	15 anos
11	Professora 11	35	Ensino superior	10 anos
12	Professora 12	37	Especialização	15 anos

Fonte: dados da pesquisa.

O segundo grupo da manhã deste primeiro dia, se apresentou de forma mais receptiva, estavam dispostos a conversar, responderam e fizeram perguntas, interagiram mais com o tema proposto. A proposta de apresentação do segundo grupo foi a mesma do primeiro grupo.

Em seguida foi apresentado o vídeo “Como é a visão do mundo para um Autista” e as professoras começaram a se soltar e falarem:

Temos algumas experiências, mas o que fazer pedagogicamente, fazer acontecer é difícil (Professora 12, dia 25 de março de 2019)

Muitas vezes o professor se sente despreparado diante do comportamento atípico de uma criança com TEA. Percebe-se que a dificuldade está na falta de estratégias pedagógicas para alcançar a criança, pois, a bagagem de experiências exitosas, nesse caso nem sempre tem eficácia. Talvez a dificuldade seja maior porque ao invés de tentar compreender primeiro como essa criança aprende e se relaciona com o mundo, há na maioria das vezes, uma preocupação em levar até ela o conhecimento daquilo que se julga necessário aprender e do modo que se entende ser o melhor modo de aprender e ensinar.

Para enfrentar esses desafios da sala de aula, a formação continuada é imprescindível, pois, toda prática se fundamenta em uma teoria ou deveria se fundamentar. De acordo com Franco (2015):

A mudança na forma de ensinar e lidar com a diversidade na sala de aula exigirá uma nova leitura e compreensão dos contextos sociais, políticos, pedagógicos, entre outros. Para isso a formação não pode se restringir apenas ao fazer pedagógico em sala de aula ou ao passo a passo de uma atuação. É necessário que o cotidiano da prática dialogue com o cotidiano das produções teóricas. Por mais que os professores se digam perdidos e sem saber o que fazer diante da entrada dos estudantes com deficiência em salas de aula, não podem apenas atuarem sem uma base teórica para isso. Portanto, esses campos precisam de alguma forma, se alinhar e se aproximarem em função de um objeto comum. No caso, a Inclusão, o ensino e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência nos contextos da escola de ensino regular (FRANCO, 2015, p. 21).

O autor fala da necessidade de acompanhar as mudanças nos contextos que implicam em sua prática, além de buscar um alinhamento com os estudos e teorias a fim de buscar subsídios e estratégias para incluir, ensinar e promover a aprendizagem das crianças.

Para oferecer mais elementos e contribuir para essa discussão, apresentamos o outro vídeo, intitulado “Funções Executivas: habilidades para a vida e aprendizagem”, conforme a imagem a seguir:

Figura 02: “Funções Executivas: habilidades para a vida e aprendizagem”.



Fonte: YouTube enviado por Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em 31 de Julho de 2014.

Após a exibição do vídeo, uma professora disse: “a maior dificuldade é não conseguir compreender a criança” (Professora 9, em 27 de março de 2019).

Nesse momento, as outras professoras se manifestaram dizendo da dificuldade das crianças com TEA de se concentrar nas atividades, de sair dos espaços externos como parquinho, refeitório e de cumprir os combinados da turma.

No vídeo, a médica C. Cibele Raver, do Instituto de Desenvolvimento Humano e Mudança Social da Universidade de Nova York, diz que os nossos cérebros e mentes não nascem prontos, mas vão se constituindo através de um conjunto de habilidades chamadas funções executivas e de autorregulação que são de extrema importância para nos tornar aptos para as atividades de vida diária, para trabalhar e nos relacionar com as pessoas e com o mundo. Esse vídeo Aborda três funções importantes do nosso cérebro que são:

- Memória de Trabalho;
- Controle inibitório;
- Flexibilidade mental.

O desenvolvimento das funções executivas, são importantes para qualquer pessoa, mas o foco da discussão foi a criança com TEA que normalmente apresenta dificuldade de compreender a função das coisas e das atividades do dia a dia, que está relacionado com a memória de trabalho. Os outros dois aspectos se relacionam com a dificuldade de controlar os impulsos, as emoções, e a imutabilidade que é a dificuldade com as mudanças e com aquilo que não é habitual.

A Equipe abordou a importância na construção da rotina diária com as crianças utilizando imagens e fotos das próprias crianças nos espaços da escola para que antecipem as atividades. A antecipação das atividades e de tudo que acontece na escola contribui para a organização da criança com TEA. A escola tem um papel importante para a socialização e o desenvolvimento de habilidades, uma vez que, são as interações com outras pessoas em ambientes sociais que nos possibilitam vivenciar situações que favorecem o desenvolvimento dessas funções. A rotina da escola por si só já possibilita o desenvolvimento dessas funções. Em diversas situações a criança precisa esperar a vez para uma brincadeira, utilizar um objeto, para ser servido na hora das refeições, para ir ao parquinho, para ir para casa entre outras situações que exigem regras, combinados e planejamento. É importante que os professores se atentem para aproveitar a riqueza de todos esses momentos em favor do desenvolvimento da criança.

A equipe foi avançando a apresentação, feita com o auxílio de um PowerPoint, com o material preparado e fomentando a discussão sobre as características que uma criança com TEA podem apresentar, reforçando sempre a necessidade de conhecimento da criança, enfatizando que o foco nunca pode ser o transtorno ou a deficiência, mas sempre a criança. Uma das professoras, nesse

momento, comentou: “a ausência da família é um dos maiores desafios na escola com essas crianças” (Professora 07, dia 25 de março de 2019.)

Em relação ao posicionamento dessa professora, a Equipe ressaltou a importância da parceria da família/escola, pontuando a relevância do acolhimento, da escuta, de informar as famílias do que e como se dão os processos da escola. De acordo com Paixão (2015), a relevância das relações entre família e escola estão bem presentes na sociedade:

O discurso sobre a necessidade de se ampliar a relação entre a escola e a família, está presente na mídia e é assunto dos profissionais da escola e de autoridades responsáveis por políticas de educação. Todos defendem a necessidade de as famílias colaborarem com a instituição escolar em seus objetivos e de esta se aproximar dos pais. Uma justificativa utilizada com frequência relaciona-se aos resultados pedagógicos dos alunos. A escola em especial, trabalha com o suposto de que a eficiência de seu trabalho depende do apoio dos pais em casa (PAIXÃO, 2012).

A autora destaca que embora essas relações das famílias sejam de extrema importância para a escola, é importante se atentar para aquilo que é função da escola ao que se refere às práticas pedagógicas que precisam acontecer independente se a família participa ou não. A eficiência do trabalho docente, não pode estar relacionada à participação ou não das famílias na vida escolar das crianças, mas essa parceria pode ser vantajosa para ambas as partes.

A Escola pode encontrar caminhos criativos para efetivar a participação das famílias na escola, como atividades festivas, reuniões, cartas, bilhetes, mostras dos trabalhos da escola entre outros que estreitam parcerias, mas é preciso lembrar que a constituição social das famílias vem mudando ao longo dos anos e de certa forma, isso pode impactar na presença ou não de pais na escola. Dessa forma, teremos sempre na escola, crianças em que os pais são bem presentes e outras em que as famílias se distanciam. É importante que a escola busque sempre a parceria das famílias, mas em situações em que isso não seja possível, é preciso que encontre uma forma de desempenhar o seu papel rumo ao sucesso das crianças e de suas ações independente da participação direta das famílias.

No dia 27 de março, o encontro foi com mais dois grupos pela manhã e dois à tarde.

Quadro 05: Organização do grupo de participantes do dia 27 de março – 1º grupo da manhã

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL
13	Professora 13	39	Especialização	05 anos
14	Professora 14	45	Especialização	05 anos
15	Professora 15	28	Especialização	06 anos
16	Professora 16	31	Especialização	05 anos
17	Professora 17	38	Ensino superior	15 anos
18	Professora 18	38	Especialização	05 anos

Fonte: dados da pesquisa.

O primeiro grupo da manhã do dia 27, mostrou-se bastante interessado em dialogar sobre o tema e foram interagindo com as falas da equipe. A proposta de apresentação foi a mesma dos grupos anteriores, mas esse grupo foi bem sucinto. Elas falaram inicialmente o nome, sobre a experiência profissional e com qual turma estavam atuando. A proposta de trabalho foi a mesma do dia 25, pois, não foi possível uma organização que contemplasse todas as professoras no mesmo dia, pelas especificidades do trabalho com crianças pequenas, que demandam mais a presença das professoras.

Após apresentar a proposta de trabalho, a equipe de inclusão passou o vídeo “Como é a visão do mundo para um Autista” para provocar um início de conversa. Ao final do vídeo, uma professora comenta:

Já trabalhei com criança com Autismo leve, mas a família dava muito apoio. Entender como uma criança pensa, como vamos conseguir entrar no mundo dela, como fazer olhar pra mim, como aproximar. Para além disso, o que percebemos, o que precisamos da família que não ajuda e não tem aceitação é o maior problema (PROFESSORA “17”, dia 27 de maio de 2019).

Nesse momento a questão da família apareceu novamente e nota-se que a não participação da família é um problema que talvez possa ser potencializado e interferir nas ações pedagógicas.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

Na visão do autor tanto a escola quanto a família almejam o desenvolvimento das crianças, porém as ideias nem sempre se comungam. Para o grupo de professoras foi defendido que o diálogo é sempre o melhor caminho.

Foi abordado também a importância de lembrar sempre que a criança não está em um mundo à parte, mas inserida no mesmo contexto das outras crianças e que a mediação do professor é fundamental para a aprendizagem da criança, de acordo com Franco (2015):

A aprendizagem depende das características peculiares do Cérebro do aprendiz, mas não só delas. A aprendizagem é influenciada por diversos fatores, dentre os quais as características da mediação (FRANCO, 2015).

Para além das ações da família, os professores são a maior referência para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A criança necessita das mediações do professor a todo momento na escola. Uma mediação respeitosa, que potencializa os saberes e desejos das crianças e que promova o desenvolvimento de habilidades é imprescindível nas ações pedagógicas.

Para contemplar os outros aspectos da fala da professora o power point serviu de apoio para abordar sobre as características peculiares das pessoas com transtorno de espectro autista que implicam na interação social e comunicação, antes da exibição do outro vídeo, Funções Executivas: habilidades para a vida e aprendizagem que também possibilitou a continuação da discussão a respeito do desenvolvimento de habilidades das crianças e mediação dos professores.

Quadro 06: Organização do grupo de participantes do dia 27 de março 2º grupo da manhã

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL
19	Professora 19	46	Especialização	08 anos
20	Professora 20	48	Especialização	28 anos
21	Professora 21	37	Especialização	06 anos
22	Professora 22	40	Ensino superior	13 anos
23	Professora 23	28	Ensino superior	07 anos
24	Professora 24	57	Ensino superior	07 anos
25	Professora 25	48	Ensino superior	30 anos

Fonte: dados da pesquisa.

O segundo grupo da manhã do dia 27 de março também chegou aparentemente com disposição de dialogar e participar.

Após a apresentação da Equipe de Inclusão, foi proposto a apresentação do grupo de professoras presentes, da mesma forma em que foi proposto aos outros grupos. Durante a apresentação algumas professoras relataram já ter tido experiências com crianças com TEA e outras disseram nunca ter trabalhado diretamente com uma criança com TEA na turma. Exibimos o vídeo “Como é o mundo na visão de um autista” e as discussões começaram:

Percebo que estamos muito solitárias para lidar com casos tão complexos. Acho que as auxiliares deveriam ter mais formações para acompanhar essas crianças (PROFESSORA 24, em 27 de março de 2019).

Nesse momento a professora se referiu aos auxiliares como pessoas despreparadas para o trabalho com as crianças com TEA. Foi pontuado que a SMED realiza formações semestrais desses auxiliares para exercerem suas funções conforme as atribuições do cargo.

De acordo com a política de inclusão do município, como já exposto neste estudo, as auxiliares de apoio ao educando têm a função de auxiliar os estudantes da educação especial em suas necessidades para alimentação, locomoção, comunicação e outras que exijam cuidados e proteção. A contribuição desses auxiliares nas atividades pedagógicas deve ser feita sob a orientação dos professores. Além dos auxiliares e gestão da escola, os professores podem solicitar o apoio da Equipe de Inclusão da Regional e ou da Professora do AEE que atende a sua instituição.

Além de entender o papel de cada um nesse processo de inclusão escolar, é importante atentar para as possibilidades da criança, é o que diz Franco 2015:

Crianças em situação de inclusão, são aprendizes ativos. Eles podem possuir dificuldades de um tipo ou de outro, que devem ser identificadas, mas não reforçadas pelo educador. Ao identificar as tarefas que são difíceis, o educador deve promover condições para que o aluno faça uso das habilidades que tem mais desenvolvidas ou de situações que ele reconheça como mais motivadoras. Em relação a crianças com necessidades especiais, se focarmos no que é negativo, nossa capacidade para identificar a aprendizagem é significativamente diminuída (FRANCO, 2015, p. 34).

Na perspectiva do autor, é importante olhar para as crianças em situação de inclusão, com o olhar das possibilidades e não das limitações. Percebe-se que as crianças com deficiência na escola, geralmente são vistas como aquelas que sempre dependem de alguém para realização das atividades. É imprescindível que

se busque estratégias e recursos que possibilitem a sua participação nas atividades e a sua aprendizagem dentro daquilo que cada um necessita de acordo com a sua condição. O Auxiliar de Apoio ao Educando é muito importante em alguns casos, mas em determinados momentos pode impedir ou dificultar o desenvolvimento de habilidades e autonomia da criança. Isso acontece porque muitas vezes, com o intuito de proteger e cuidar, o Auxiliar acaba realizando as atividades para a criança ao invés de apenas contribuir para que ele mesmo realize.

Foi exibido outro vídeo, sobre as *Funções Executivas*, para trazer mais elementos para as discussões. Esse vídeo rendeu boas discussões relativas aos três comprometimentos mais relevantes das crianças com TEA na escola, ou seja, a comunicação, a interação social e a inflexibilidade mental.

**Quadro 07: Organização do grupo de participantes do dia 27 de março de 2019
– 1º grupo da tarde**

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL
26	Professora 26	46	Especialização	05 anos
27	Professora 27	52	Especialização	02 anos
28	Professora 28	42	Especialização	10 anos
29	Professora 29	37	Especialização	12 anos
30	Professora 30	49	Ensino superior	05 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Com esse primeiro grupo da tarde do dia 27 de março foi utilizada a mesma dinâmica de apresentação da equipe e das participantes. Logo depois, colocamos o vídeo “Como é o mundo na visão de um autista”. Uma das professoras, nesse momento, disse:

Eu não consigo compreender o que eu preciso avaliar nas crianças usando os mesmos instrumentos usados com os outros como nas avaliações sistêmicas (PROFESSORA “24”, dia 27, de maio de 2019).

Foi pontuado pela equipe de inclusão que as avaliações sistêmicas têm outras funções diferentes das da escola. Normalmente servem como uma mostra de estudos estatísticos para fins de construção de políticas públicas e melhoria do ensino, portanto objetiva medir conhecimentos e habilidades de uma maneira mais generalizada. Citamos o Caderno de avaliação publicado junto com as Proposições

Curriculares do município de Belo Horizonte e que está disponível na Intranet para os servidores da educação. Esse caderno traz conceitos e muitas contribuições para a avaliação na educação infantil. As proposições curriculares do município para o ensino fundamental, também dispõe de um capítulo que fala das avaliações para os estudantes com deficiência trazendo contribuições para reflexões sobre as formas de avaliar esses estudantes.

A equipe continuou dizendo da importância de oportunizar a essas crianças vivências e experiências que permitam a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e ressignificação do mundo. Foi ressaltado a importância dos pares entendendo que é nas interações que construímos conhecimentos e nos constituímos como pessoas.

“Teve um dia que dei papéis para as crianças rasgarem e meu aluno Autista não rasgou, mas quando ele viu que as crianças começaram a jogar os papéis picados para cima, ele ficou querendo participar” (PROFESSORA “26”, dia 27, de março de 2019).

A fala dessa professora evidencia a importância dos pares de idade como modelo para que a criança compreenda o sentido das coisas e se sinta motivada a fazer o que está proposto. De acordo com Arroyo:

Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando (ARROYO, 2000, p. 166).

A interação das crianças acontece naturalmente no espaço escolar. As trocas acontecem a todo momento e das mais diversas formas. O papel do professor nesse processo é oportunizar sempre e mediar as situações de aprendizagem, nunca subestimar a capacidade dessas crianças.

Mais uma vez, o tempo não ajudou e não foi possível passar o vídeo sobre as funções executivas. O grupo lamentou, mas ficou para um outro momento.

Quadro 08: Organização do grupo de participantes do dia 27 de março 2º grupo da tarde

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL
31	Professora 31	42	Ensino Médio	04 anos
32	Professora 32	58	Ensino Superior	10 anos
33	Professora 33	43	Especialização	15 anos
34	Professora 34	36	Especialização	05 anos
35	Professora 35	40	Especialização	06 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Neste grupo, logo depois das apresentações que aconteceram da mesma forma que nos outros grupos, algumas queixas já começaram a surgir a respeito da dificuldade em se trabalhar com as crianças com TEA. Surgiu a fala de que não estão preparados para trabalhar com essas crianças e que falta apoio às escolas para atendimento das crianças público da Educação Especial. Mas quando perguntada de qual apoio se referia, a professora respondeu de forma generalizada dizendo que seria todo tipo de apoio.

Ainda no momento das apresentações, uma professora que tem uma criança com TEA em sua sala disse:

Eu estou com o P. Sinto que ele não encaixou nos colegas e os colegas não encaixaram nele. Ele está no mundo dele. Percebo que ele não entendeu esse espaço. Preciso de alguém que tenha perfil para acompanhá-lo. Eu não gosto de inclusão. Sei que não vou conseguir, não. Tenho a visão de que todos vão aprender ao mesmo tempo. Sou contra a Inclusão. Sei que ele vai passar por aqui (PROFESSORA “35”, dia 27 de maio de 2019)

Nesse momento a criança referida entrou na sala e vai rumo a um mural com letras grandes e começou a apontar as letras. A professora o abraçou, ele saiu e ela continuou falando:

Aí! É uma criança de 3 anos ele já lê algumas palavras. A Maior dificuldade é que não conseguimos entendê-lo. Acho que tem um potencial muito mais elevado. A gente sabe que ele sabe muita coisa, mas não sabemos o que fazer. Elas estão muito além. Não é que não se faz nada por ele, mas ficamos mais frustradas do que elas, porque não conseguimos tirar tempo pra elas. Acho que essas crianças teriam condições de aprender muito mais numa Escola Especial. Eu não acredito que esse menino pode se desenvolver com 20 meninos na sala (PROFESSORA “32”, dia 27 de Março de 2019).

Com a fala dessa professora, entendemos que esse grupo precisava mais ser ouvido e em outros momentos trazer mais contribuições para o trabalho. Falamos do

direito da criança de estar nesse espaço e da importância de tentar compreender aquela criança, porque os fatos relatados pela própria professora já revelam um desenvolvimento daquela criança e seria importante ampliar suas possibilidades de aprendizagem. Ressaltamos a importância do papel da professora na vida daquela criança e que, embora, perdida e sem acreditar nas possibilidades daquela criança, como indica a sua fala, ela mesma ressalta o seu potencial e sua aprendizagem.

Sabemos que são muitos os desafios da sala de aula, mas não podemos nos desresponsabilizar por aquilo que é o nosso fazer como docente conforme Orrú (2016):

O que nos move falarmos sobre práticas inovadoras e não excludentes, é a certeza de que a comunidade escolar não pode se manter omissa ou se desresponsabilizar, atribuindo ao sistema do governo, pelas coisas estarem como estão; embora seja uma verdade, não temos mais tempo a perder justificando que “a escola não está preparada para receber alunos diferentes (deficientes). Na verdade, nunca estaremos 100% preparados para coisa alguma... (ORRÚ 2016, p. 165).

De fato, por mais que busquemos nos “preparar”, não podemos dizer que estamos prontos para qualquer desafio que encontramos na sala de aula, pois, lidamos com pessoas, e estas, se caracterizam pelas diferenças. Dessa forma, é preciso conhecer cada criança da turma, para nortear o trabalho em uma sala de aula. Trabalho este, que exige muita sensibilidade para que nossos aprendizes não sejam desrespeitados em suas diferenças. Não dá para desconsiderar a diversidade que se encontra nas escolas atuais e nem ignorar que o público da Educação Especial têm os mesmos direitos das outras pessoas. Também não há tempo a perder tentando justificar nossa inabilidade em lidar com a diversidade e com todos os desafios que a sala de aula nos apresenta.

A profissão de professor exige que estejamos sempre estudando, pesquisando, atualizando e confrontando nossos saberes. Segundo Freire (1996):

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

A cada ano, a cada turma nova, a cada criança novata que recebemos, somos de certa forma, desafiados pelas novidades que nos trazem. O novo sempre nos impõe medos, inseguranças ou ansiedade. Não fomos formados para a

diversidade, mas para os alunos que nós mesmos idealizamos sem nem mesmo saber se existiam.

Por maiores que sejam os desafios, precisamos encontrar um caminho rumo às práticas não excludentes. Essa não é uma questão que nós professores podemos transferir para outros setores da sociedade. A escola atual nos convoca a buscar estratégias e práticas inovadoras e soluções criativas para os desafios diários. Acompanhar a evolução da educação e as mudanças sociais é necessário.

O vídeo das funções executivas, permitiu uma breve conversa sobre os comportamentos das crianças com TEA e das possibilidades de desenvolvimentos dessas funções que são de extrema importância para a vida.

No dia 19 de junho de 2019, voltamos à escola para conversar com os dois grupos em que não foi possível concluir o que foi planejado, conforme mostrado no quadro abaixo:

Quadro 09: Organização do grupo de participantes do dia 19 de junho de 2019 – grupo da manhã

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL
	Professora 36	45	Especialização	15 anos
	Professora 3		Especialização	
	Professora 4		Especialização	
	Professora 5		Ensino Superior	

Fonte: dados da pesquisa.

Os encontros desse dia foram de apenas 1 hora e meia, portanto, as discussões foram mais “rasas”, ou seja, não foi possível conhecer mais as perspectivas ou obter muitos comentários. Nesse dia, tivemos a participação de três professoras que já haviam participado de outro grupo e de uma que não havia participado anteriormente. A EI fez uma breve retomada do que havíamos discutido no outro encontro. A professora que não pôde participar antes pediu que exibíssemos o vídeo “Como é o mundo na visão de um autista”. Como este é de apenas um minuto e meio, atendemos ao pedido. A discussão ficou em torno dos comportamentos das crianças e das dificuldades de lidar com elas nos momentos em que se desorganizam.

A equipe destacou, mais uma vez, a importância da construção da rotina, de estabelecer uma comunicação com essas crianças, utilizando recursos diferentes quando necessário, e de respeitar as peculiaridades do modo de ser de cada um.

O Grupo da tarde do dia 19 de junho, teve a participação de uma professora que não havia participado anteriormente e de mais 6 que já haviam participado de outro encontro.

**Quadro 10: Organização do grupo de participantes do dia 19 de junho de 2019
– grupo da tarde**

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL
37	Professora 37	35	Ensino superior	10 anos
	Professora 7		Ensino Superior	
	Professora 26		Especialização	
	Professora 35		Especialização	
	Professora 31		Ensino Médio	
	Professora 9		Especialização	

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse dia também teve a participação de uma professora que não havia participado nos dias anteriores e de mais cinco que já tinham participado. Nesse grupo também não deu para aprofundar as discussões em função do tempo, mas foram exibidos os dois vídeos citados nos outros grupos e que renderam algumas discussões.

“O meu aluno é assim: tá acontecendo um monte de coisas e ele continua no seu mundo, normalmente com um objeto na mão e ninguém pode pegar. (PROFESSORA 31, em 19 de junho de 2019).

Pimenta (2018), fala desse objeto que foi descrito por Kanner como “objeto autístico” que pode ser simples ou complexo. O “objeto autístico simples” funciona para manter o autista isolado e protegido das relações com as pessoas. Já o “objeto autístico complexo”, aprimora a função do simples, contribuindo para a composição corporal e interação social da pessoa autista. (PIMENTA, 2018, p.123).

As professoras discutiram sobre a dificuldade de pegar esse objeto que muitas vezes a criança já traz de casa e causa uma desorganização da turma porque outras crianças querem o objeto também.

A equipe pontuou a importância de entender o que representa esse objeto para a criança autista e de conversar com as outras crianças sobre esse comportamento. Em situações que se fizerem necessário guardar esse objeto, é importante que se encontre uma estratégia para que a criança o entregue sem que lhe cause sofrimento. Normalmente uma boa estratégia é oferecer a oportunidade de participar de outra atividade que tenha interesse. Outro aspecto relevante é a ampliação gradativa de possibilidades de interação e participação da criança na rotina da escola juntamente com os seus pares.

Esse encontro se encerrou com os agradecimentos das professoras, coordenadora e direção da escola, mencionando a possibilidade de outros.

Por fim, de maneira geral, após os encontros com todos os grupos, foi possível observar que existe certa fragilidade na formação das professoras no que diz respeito às questões que envolvem a Educação Inclusiva como um todo. Essa fragilidade pode ser entendida sob o ponto de vista de algumas falhas do sistema sobretudo da gestão geral do município que foram apontadas, como: pouca oferta de formação sobre esses temas para as professoras; muitas crianças na turma; pouco tempo para encontros coletivos; falta de recursos e materialidade.

O desafio para promover a acessibilidade pedagógica para as crianças com TEA apareceu em muitas falas explicitamente ou não. Embora perceba um esforço muito grande de muitas professoras e profissionais da escola para promover a inclusão dessas crianças, foi possível observar nos depoimentos, que algumas participantes, não viam possibilidades de avanço dessas crianças ou que não acreditavam na inclusão das mesmas na escola comum. Percebeu-se um entendimento de que, ao se ocupar com as outras crianças da turma, as professoras não teriam condições dar a atenção que a criança com TEA necessitaria, ou seja, as atividades planejadas nem sempre eram pensadas para a turma dentro de um conceito de Educação inclusiva e de interações colaborativas. Algumas falas também evidenciaram uma centralidade na figura do Auxiliar de Apoio ao Educando para atendimento das crianças com TEA. O Estudo evidencia também que embora exista a fragilidade da formação e muito a entender sobre o atendimento das crianças com TEA, existem muitas iniciativas interessantes e um esforço geral da escola para promover a acessibilidade e inclusão não só das crianças com TEA, mas de toda a diversidade que se encontra na escola.

07. Considerações Finais

Este estudo abordou a questão da formação de professores de uma instituição de Educação infantil de Belo Horizonte, tratando da especificidade do atendimento das crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA).

O objetivo foi compreender os desafios e barreiras encontrados pelas professoras no dia a dia de uma escola de educação infantil para promover a inclusão das crianças com TEA.

Através do trabalho da Equipe de Inclusão, em parceria com a gestão dessa instituição, foram desenvolvidos encontros formativos e, por meio deles, discutidas as dificuldades da escola e das professoras em encontrar estratégias pedagógicas para a inclusão das crianças com TEA. Os relatos mostraram como foi a construção desse tema com a instituição, que se deu a partir das observações das crianças no contexto escolar e das conversas da EI com a equipe gestora da escola.

Por entender que a inclusão dessas crianças se insere em um conceito mais amplo de educação inclusiva, buscou-se o subsídio teórico e também observar as políticas relativas ao direito à acessibilidade.

Foi dado um enfoque na construção do termo “autismo” a partir dos primeiros estudos de Kanner e Hans Asperger, relatados sobre o tema e de outros estudos que levaram ao termo Transtorno do Espectro Autista, que é utilizado atualmente. Tudo isso para explicar para as professoras os diferentes entendimentos sobre o TEA e que, conseqüentemente, mudou também a visão e as abordagens sobre o espectro. As características comportamentais mais comuns das pessoas com TEA também foram abordadas na formação com as professoras, enfatizando as consequências para as práticas pedagógicas.

As observações e intervenções desse estudo permitiram observar certos desafios enfrentados pelas professoras no dia a dia da escola ao trabalharem com as crianças com TEA. Através de encontros realizados com as professoras, algumas dessas questões foram evidenciadas.

As discussões também mostraram a necessidade de muitas conversas e estudos a respeito do comportamento peculiar das crianças com TEA, bem como as maneiras de lidar com elas.

As avaliações que as professoras fizeram dos encontros, demonstraram a necessidade de mais encontros, estudos e discussões sobre o tema que contribua

para a prática diária na sala de aula para a inclusão das crianças com TEA, demonstrando assim, a necessidade de investimentos em formação continuada.

As formações na própria escola se mostram com um valioso recurso para que as discussões alcancem os profissionais que estão diretamente envolvidos com a inclusão das crianças, que são os professores. A experiência dos encontros de professores no chão da escola, possibilitaram discussões que dialogam com a realidade vivenciada naquele ambiente, com exemplos que envolveram a prática das professoras naquele espaço e com as crianças reais que estão matriculadas na escola.

Por fim, o estudo sinalizou que os processos de inclusão estão acontecendo juntamente com a criação de diversas políticas públicas que visam a garantia dos direitos e acesso à educação, mas que ainda temos dentro da escola, um longo caminho a percorrer para a melhoria dos processos de inclusão, especialmente no atendimento das crianças com TEA, que foi o objeto de estudo deste trabalho.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagem e auto imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

Avaliação na Educação Infantil / Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org) - Belo Horizonte: SMED, 2016. 108 p. (Desafios da Prática, 1)

BARROSO, Faleiro Suzana; in: ALVARENGA e LAIA; **O que é o Autismo hoje?** Belo Horizonte: Editora EBP, 2018. 144 p.

BELO HORIZONTE. **Cartilha Inclusão Escolar dos alunos com Deficiência no Município de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Educação: Belo Horizonte, 2012.

BELO HORIZONTE. **Inclusão Escolar dos alunos com Deficiência, Condutas Típicas, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades**. Secretaria Municipal de Educação: Belo Horizonte, 2011.

BORGES, Adriana Araújo Perereira e NOGUEIRA, Maria Luíza Magalhães; **O Aluno com autismo na escola**. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018

Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, 2013.

BRASIL. Nota Técnica nº 57/2013/SECADI/DPEE, 2013. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica SEESP/GAB, No 19/2010. **Profissionais de apoio para alunos com deficiência e 138 transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino**. 2010

Brasil. Estatuto da pessoa com deficiência. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 de nov. 2019.

BRASIL. Decreto Nº3.956, de 08 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 15 de nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <>.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: . Acessado em 10 de Out. 2019.

CAMARGOS, Jr.,Walter; **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento/** Walter Camargos Jr. [et al]. – Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013. 400 p.

CID-10 **Classificação Estatística internacional de Doenças.** 10.ed. Organização Mundial de Saúde (OMS), 1993

Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio de 2000.

CRUZ, CAMARGOS e FACCHIN; in: Camargos Jr.,Walter; **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento/** Walter Camargos Jr. [et al]. – Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013. 400 p.

DAVID, Viviane Felipe. Autismo e educação: **A constituição do autista como aluno da rede municipal no Rio de Janeiro.** 2012. 172 p. Dissertação de Mestrado (Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2012. Disponível em: acesso em 03 de nov.2019.

DSM-III. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais** – São Paulo: Manole,1989.

DSM-V.**Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 5.ed. Associação Americana de Psiquiatria, 2013.

FRANCO, Marco A. M. ; GUERRA, L.B. (Org.) . **Práticas Pedagógicas em contextos de inclusão: situações de salas de aula**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. v. 3. 156p .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**/Paulo Freire. – São Paulo: paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

Acesso em 05/11/2019.

acesso em 06/11/2019.

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

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**/ Menga Ludke, Marli E. D. A. André. – [2 ed] – [reimp]. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

MELLO, Ana Maria S. Ros de Autismo : guia prático / Ana Maria S. Ros de Mello ; cola 7.ed boração : Marialice de Castro Vatauvuk. . __ 6.ed. __ São Paulo : AMA ; Brasília : CORDE, 2007 104 p. : il. 21cm.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Conferência de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <>. Acesso em: 15 de nov. 2019.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

Orrú, Silva Ester **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixo de interesse em espaços não excludentes**/Sílvia Ester Orrú; Prefácio de Maria Tereza Eglér Mantoan. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAIVA JUNIOR, Francisco. **Nova classificação de doenças, CID-11, unifica o transtorno do espectro do autismo: 6A02**. Disponível em: . Acessado em 03 de nov. 2019.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Sociologia da Educação e Prática Docente**. In: Dayrell; Nogueira; Resende; Vieira. (Org.). Família, escola e juventude. 1ed.Belo Horizonte: UFMG, 2012, v. 1, p. 151-170.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.

PIMENTA, Paula; in ALVARENGA e LAIA; **O que é o Autismo hoje?** Belo Horizonte: Editora EBP, 2018. 144 p.

Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores / Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org) - Belo Horizonte: SMED, 2015. 190 p. (Desafios da Formação, 2)

Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos / Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org) - Belo Horizonte: SMED, 2014. 136 p. (Desafios da Formação, 1)

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa; MARIZ, Luciana; BORGES, Adriana Araújo Pereira. **O público da educação especial.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2019. ISBN: 978-85-8007-131-3.

Secretaria Municipal de Educação - RESOLUÇÃO CME/BH Nº 001/2015

SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

VÍDEO. Como é o mundo na visão de um autista.

VÍDEO. Funções Executivas: habilidades para a vida.

Apêndice A: materiais utilizados nos encontros com as professoras



PREFEITURA
BELO HORIZONTE

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria Regional de Educação Oeste
Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial

Encontro de Formação com Professores

Data: Dias 25 e 27 de março e 19 de junho de 2019

Tempo:

EMEI

Equipe:

Tema: A criança com Transtorno do Espectro Autismo no contexto da Educação Infantil

	Atividade	Tempo de duração	Descrição das Atividades	Recursos
Abertura	Apresentação da Equipe e pauta. Contextualização da Temática.	10 minutos	Pedir que todos falem o nome e principais desafios relativos à temática. Passar lista de Presença	Lista de Presença e questionário sobre o perfil do grupo.
Desenvolvimento	- Vídeo– Como é a visão do mundo para um Autista	1,25 minutos + 30 de discussão	Discussão a partir do vídeo contemplando as falas.	Computador e TV.
	-Apresentação Power Point	40 minutos	Utilizar os slides como apoio e conduzir a conversa a partir das interações do grupo.	Computador e TV.
	Vídeo sobre Função Executiva	5 minutos+ 25 minutos de discussão	Discussão a partir do vídeo contemplando as falas.	Computador e TV.
Fechamento	Avaliação e Agradecimentos	10 minutos	Entregar avaliação, mensagem e agradecer.	



Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Secretaria Municipal de Educação – Oeste
Diretoria de Educação – Oeste

Encontro de professores/Equipe de Inclusão Escolar

Tema: A criança com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil

Local: _____ **Data:** _____ **Turno:** _____

Avaliação

1 - O encontro de hoje trouxe contribuições que podem ser utilizadas em sua prática pedagógica com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil? () sim () não Justifique.

2 - Cite as principais contribuições desse encontro para o seu trabalho em sala de aula na perspectiva de Educação Inclusiva.

Críticas:

Elogios:

Nome: (opcional) _____



Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Secretaria Municipal de Educação

Diretoria de Educação Oeste

Encontro de Professores/Equipe de Inclusão Escolar

Tema: A Criança com Transtorno de Espectro Autista no contexto da Educação Infantil

Questionário

Idade: _____ Sexo () M () F -----

Formação: () Ensino médio () Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Outros

Quanto tempo de atuação na Educação Infantil? _____

Você trabalha em outra instituição de Educação Infantil? () Pública () Privada () não trabalha

Você atua como docente em outros níveis da educação básica? () Ensino fundamental () Ensino médio

Nome: (opcional) _____