

# **A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ouvindo as famílias e formando professores**

**Maria Luísa Magalhães Nogueira**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

**Luiza Pinheiro Leão Vicari**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

**Adriana Araújo Pereira Borges**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

**Olívia Ameno Brun**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

## **Resumo**

Esse artigo analisa 6 entrevistas de familiares de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em relação à inclusão na rede de ensino da grande Belo Horizonte/MG, bem como questionários de professores da educação básica que realizaram um curso de atualização sobre TEA e inclusão. As entrevistas semiestruturadas contribuíram para a construção desse curso semipresencial, com duração de 60 horas. O discurso dos familiares foi analisado por categorização analítica em confrontação cruzada e os resultados apontaram para o descontentamento com a escola, principalmente em relação ao papel da mediação e à falta de adaptação das atividades realizadas pelas crianças. Os professores inscritos responderam a um questionário online sobre o conhecimento em TEA após a realização do curso. A análise dos questionários demonstrou que o conhecimento atualizado sobre o TEA contribuiu para aumentar o sentimento de segurança no processo do trabalho educativo com as crianças neurodivergentes.

**Palavras Chave:** Transtorno do Espectro do Autismo; Famílias; Educação Inclusiva

## **School inclusion of children with Autism Spectrum Disorder: listening to families and training teachers**

### **Abstract**

This article aims to analyze 6 interviews with parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) regarding their inclusion in the education network of Belo Horizonte/MG. The article also analyzes questionnaires from basic education teachers who took an update course on ASD and inclusion. The semi-structured interviews contributed to the construction of this semi-presential course, of 60 hours. The parents' discourse was analyzed by analytical categorization in cross-confrontation and the results pointed to discontent with the school, mainly in relation to the role of mediation and the lack of adaptation of the activities carried out by the children. The enrolled teachers answered an online questionnaire about knowledge in ASD after the course. The analysis of the questionnaires showed that the updated knowledge about the disorder contributed to increasing the feeling of security in the educational work process with neurodiverse children.

**Key words:** Autism Spectrum Disorder; Family; Inclusive Education

## Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento (Schmidt, 2017) com causas genéticas indiscutíveis além de causas ambientais ainda não bem definidas (Lord et al, 2018). Os tratamentos com reconhecida comprovação científica podem ser altamente benéficos, favorecendo desde recursos funcionais até a efetiva produção de independência e autonomia na vida adulta. A imagem do espectro presente no DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), é interessante por se referir a um quadro plural, com diferentes graus, e um contínuo de distúrbios e etiologias.

Os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica/ INEP sobre a chegada dos alunos com TEA às escolas regulares indicam o aumento expressivo do número de matrículas de alunos com autismo no país. Em 2012 havia 20.511 alunos com autismo e 5.113 alunos com Síndrome de Asperger (SA), totalizando 25.624 alunos com TEA matriculados nas escolas regulares (públicas e privadas) no país. Já em 2019, o INEP não apresenta mais a divisão entre Autismo e SA, em acordo com o DSM-5, contabilizando um total de 166.620 alunos com autismo matriculados no ensino comum no Brasil.

Ao olhar para o percurso educacional das pessoas com deficiência é importante considerar alguns marcos na legislação brasileira, como a Constituição de 1988, que estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, garantindo a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola para alunos com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 1988). Outros marcos importantes são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (1996); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei 13.146, de Lei Brasileira de Inclusão (2015). Essas legislações buscam garantir o direito ao acesso à escola comum, a permanência e reafirmam a importância da oferta da educação de qualidade a esse público.

Apenas em 2012, com a Lei de n. 12.764, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantido todos os direitos aplicados às pessoas com deficiência. Assim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL; 2015) tem como diretriz da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde consta:

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis. (BRASIL, 2012)

Sendo que:

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

É importante observar que a categorização do “profissional de apoio à inclusão/mediador”, varia em seu caráter dentro das diversas leis que tratam do acesso e permanência da pessoa com TEA na escola. No entanto, a Lei n. 12.764, específica sobre o TEA, ressalta a necessidade de que a especialização do profissional seja observada (ALI-HABIB, 2018). Nesse estudo adotaremos a nomenclatura “mediador” por entendermos que retrata melhor a função deste profissional.

No ano de 2012 em Belo Horizonte, Minas Gerais, havia 223 alunos com autismo e 74 com SA, totalizando 297 alunos matriculados nas escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas. Em 2019, o total de alunos com diagnóstico matriculados sobe para 2.164 na cidade. Tendo em vista o aumento do número de matrículas destes alunos nas escolas comuns, os desafios na dinâmica escolar, a necessidade de formação continuada e de capacitação dos professores em relação à inclusão, foi construído um curso semipresencial para os professores de Belo Horizonte e região. O projeto do curso nasceu com intuito de fornecer informações sobre o TEA, bem como o ensino de estratégias e recursos para o processo de escolarização destes alunos para professores de escolas públicas e privadas de Educação Básica e para estudantes das licenciaturas e da área de saúde da Universidade que sedia o curso.

Buscou-se trazer uma literatura atualizada e específica em TEA, organizada em um material didático no formato de apostila, além de outros recursos como vídeos e artigos científicos. Os materiais foram disponibilizados na plataforma de apoio à Educação à Distância da instituição. A construção do curso foi precedida por uma etapa: entrevista com familiares de crianças entre 6 e 12 anos para identificarmos, a partir da percepção dos familiares, pistas sobre competências a serem desenvolvidas pelos educadores. Atualmente, o curso encontra-se na sétima oferta e já contribuiu com a formação de 243 professores.

Assim, o objetivo deste artigo foi analisar as entrevistas realizadas com 6 famílias de alunos com autismo matriculados em escolas da rede pública e em escolas privadas de Educação Básica de Belo Horizonte e avaliar a oferta piloto de um curso realizado por 29 professores no ano de 2017. Para tanto, será apresentada, brevemente, a proposta político-pedagógica do curso, seu processo de elaboração, a fim de verificar, por meio da análise de questionários sobre o conhecimento em TEA, qual o impacto que o curso teve na formação desses professores.

### **Pistas trazidas pelas entrevistas**

Um dos objetivos desta pesquisa foi conhecer o ponto de vista de quem vive a inclusão escolar da criança autista nas escolas da cidade de Belo Horizonte de modo a orientar a produção de um curso favorável à capacitação de educadores. Trata-se, portanto, de ampliar os conhecimentos sobre o cenário, incorporando no processo de qualificação dos professores as experiências das famílias. Assim, os resultados das análises das entrevistas foram considerados na construção do programa da disciplina, tornando-a mais consistente e próxima da realidade. Após a aprovação pelo Comitê de Ética, foram entrevistadas 6 famílias

cujos filhos possuem o diagnóstico do TEA. As crianças possuíam na época, entre 6 e 12 anos e estudavam ou já tinham estudado em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 mães e 2 pais que receberam nomes fictícios: Bia e Lucas (pais de um menino de 9 anos), entrevistados conjuntamente; Ceci (mãe de um menino de 12 anos); Lara (mãe de um menino de 10 anos); Ana (mãe de um menino de 11 anos); Lúcia (mãe de duas meninas de 7 anos); e Théo (pai de uma menina de 7 anos).

A amostra, ainda que pequena, é suficiente pelo seu caráter qualitativo e para seu propósito de fomentar um conteúdo que seria, posteriormente, mais elaborado. Entende-se que o discurso biográfico carrega uma riqueza ímpar (GAULEJAC, 1999), tramado na relação com os elementos da história coletiva e que se apresentam na singularidade de cada narrativa as conexões com os processos sociais mais amplos da realidade escolar. Foram encontradas as seguintes categorias: 1. “sentimentos de rejeição”, categoria na qual foram aglutinados relatos de experiências de estigmatização; 2. “processo de construção diagnóstica”, na qual foram condensados e comparados os itinerários realizados para acesso ao diagnóstico, desde as primeiras suspeitas até a definição do diagnóstico, considerando também a participação não apenas do campo da saúde, mas também do campo da educação, nos processos de cada família; 3. “força da atenção adequada”, categoria em que estão listados os tipos de suporte e experiências positivas vividas pelas famílias na rede de ensino; 4. “desatenção e desconhecimento”, nesta categoria foram elencados os relatos sobre as dificuldades causadas por desconhecimento (em sua maioria) ou aparente desinteresse (em alguns episódios) por parte dos profissionais de educação, do ponto de vista dos familiares; 5. “papel da mediação”, aqui foram reunidos os relatos convergentes e divergentes sobre o papel deste profissional; 6. “estrutura da escola;” categoria em que foram colocadas as descrições sobre a estrutura para inclusão encontrada nas escolas privadas e da rede pública 7. “Atendimento Educacional Especializado/AEE”, onde estão descritas as experiências específicas relacionadas com o AEE. Essas categorias foram analisadas por meio do processo de categorização analítica em confrontação cruzada, neste formato de análise os membros da equipe de pesquisa, numa primeira etapa, trabalham separadamente, sem recortes pré-estabelecidos ou direcionamentos teóricos prévios para, num segundo momento, cotejar coletivamente os resultados da primeira etapa até identificar temáticas e indicadores consensuais entre as narrativas, formando, finalmente, as categorias em consenso. Neste caso, as sete acima descritas. Por fim, é feita nova busca de literatura para que as categorias identificadas possam ser analisadas (RODRIGUES et al., 2019).

O impacto do TEA na família tem sido objeto de pesquisa há quase três décadas (SCHMIDT e BOSA, 2003). Se os primeiros estudos estavam dedicados a entender o impacto da família na “produção” do autismo infantil, o que hoje já se sabe estar limitado ao âmbito genético, cada vez mais as pesquisas se debruçam a entender e buscar instrumentos para favorecer as dificuldades enfrentadas pelas famílias de pessoas com TEA.

Os desafios que o TEA apresenta para a família, como as barreiras sociocomunicativas e o desenvolvimento atípico, diferente do esperado, são profundamente agravados pelo cenário social, com ingredientes diversos e complexos, conforme indica a literatura a

respeito: a produção do estigma; a demora no diagnóstico; a falta de informação; a ausência de tratamentos especializados na rede pública; as controvérsias quanto aos tratamentos adequados; o desconhecimento dos profissionais de saúde; o despreparo no âmbito da educação; etc. Pesquisas indicam que a percepção dos primeiros sintomas pelos pais varia dos 14 aos 23 meses (CHAKRABARTI, 2009; CHAWARSKA et al., 2007). No Brasil, porém, o diagnóstico durante os primeiros anos de vida, na Educação Infantil, ainda é insuficiente (GOMES, et al 2015), como podemos ver na fala de Ceci, uma das mães entrevistadas:

*“Um neuropediatra do interior deu um diagnóstico de hiperatividade e déficit de atenção, quando ele tinha seis anos. Mas o diagnóstico correto só veio com 9 anos, por meio de um psiquiatra.” (CECI)*

Essa demora atrasa o tratamento, cria falsas esperanças, contribui para o estresse parental e dificulta a intervenção no âmbito escolar.

*“Começou o caos porque ele não se adaptou, ele não gostou. [...] passou seis meses debaixo da mesa. E aí a escola falando ah, ele tem alguma coisa, você precisa do diagnóstico, mas eu não tinha o diagnóstico, eu tinha diagnóstico de TDAH e não tinha mais o que oferecer e a escola foi ficando pior até que eu tive que o tirar de lá. [...]” (CECI)*

No contexto brasileiro (FÁVERO e SANTOS, 2005; MATSUKURA e MENECHIELI, 2011) a temática emerge como fator estressante. Em qualquer família, a escolha da escola e a integração mais ampla da criança na comunidade é uma questão delicada que envolve investimentos de várias ordens. Diversos estudos apontam os benefícios da escola inclusiva para as crianças com TEA e para todas as outras (VIVANTI et al., 2017; AIELLO, 2002; GOMES e MENDES, 2010). Karagiannis, Stainback e Stainback (1996) indicam que os benefícios de uma estrutura inclusiva são múltiplos para todos que fazem parte desse processo – professores, alunos e sociedade, em geral. Os autores indicam que as “crianças se enriquecem por terem a oportunidade de aprender umas com as outras e que [...] conquistam habilidades e valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos cidadãos” (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1996, p. 22). Porém o preconceito em relação ao autismo é sentido pelas mães quando elas buscam uma escola para o filho.

Bia e Lucas relatam que o filho estava matriculado numa creche particular, onde emergiram as primeiras preocupações com relação ao desenvolvimento do menino. Mas, ainda que a instituição tenha sido correta em relatar à mãe que havia algo inesperado com o desenvolvimento da criança, ela diz do seu incômodo com a creche, pois estavam fazendo pressão para tirá-lo da escola e ela fala “*calma gente, vocês vão ficar livre dele*” (BIA). Nos outros casos ouvidos, a discriminação também se faz evidente:

*“Às vezes esquecem de enviar bilhetes, e ele já ficou de fora da festa da família, vi pelo Face que teve a festa e não enviaram bilhete avisando. [...] o autista, por*

*ser uma deficiência mental, muitas vezes não é aparente, portanto sofremos muito mais discriminação que qualquer outra pessoa com deficiência”. (LARA)*

*“Foi logo que ele recebeu o diagnóstico, e aí elas falaram, olha, ele só vai poder vir à escola se você vier acompanhando, se não ele não pode ficar mais na escola. Era para eu ficar na sala. Elas não tinham professor mediador e eu tinha que ir ficar com ele. E foi o que eu fiz. Só que assim, dois dias eu percebi o que estava acontecendo, o porquê dele ficar muito agressivo, porque ele era completamente ignorado na sala. Aquilo me doeu muito, me deixou muito revoltada, muito indignada. [...]a forma como ele foi tratado foi uma violência”. (CECI)*

*“Foi para outra escola particular, que parecia incluir, mas na realidade o excluiu completamente. Aí, o tirei de lá e colocamos em escola pública, onde está até hoje. Tivemos problemas também, vários, mas a escola regular pública apesar de todas as dificuldades que ainda temos é mais aberta a inclusão. [...]Sabe, infelizmente, a cada ano que modifica professor, monitor e etc, é uma caixinha de surpresas, pois passa por nossas vidas todos os tipos de pessoas, as muito inclusivas, as nada inclusivas e as que tentam”. (LARA)*

Assim, os pais consideram muito difícil a possibilidade de seus filhos estarem inseridos em classes regulares. Apontam as turmas cheias, o despreparo dos professores, o preconceito por parte dos alunos e, mais uma vez, as dificuldades exacerbadas da criança como os principais fatores impeditivos da inclusão. Eles próprios, não entendem muito bem a condição do filho, como Lara, que em sua fala associa o autismo à deficiência intelectual.

Em outra pesquisa que também ouviu familiares, Matsukura e Menechel (2011) relatam colocações das instituições educacionais sobre a não indicação daquele local para o filho, compreendidas como situações de preconceito. O estudo apresenta a vivência da não aceitação do filho autista na escola, a imposição da escola na cobrança ilegal de taxas extras pela sua deficiência e os respectivos cuidados, aí, implicados. A relação com legalidade/ilegalidade também foi objeto de reflexão de nossas entrevistadas que apontam a necessidade de melhoria da estrutura, dos recursos e da capacitação da equipe da escola, bem como a importância de sanções para que a situação se regularize conforme a lei.

*“Primeiro tem que vir a lei para depois a pessoa se conscientizar. É igual o cinto de segurança, hoje todo mundo coloca porque é natural, mas precisou de algo que obrigue. E a lei de inclusão existe porque não temos gentileza, se tivesse gentileza, não precisava ter prioritário”. (CECI)*

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) observaram quatro crianças diagnosticadas com TEA com idades entre três e cinco anos, em um contexto de interação social com seus pares no ambiente escolar. As autoras problematizam a necessidade de os professores estarem mais atentos e observarem a criança com TEA para que possam conhecê-la melhor, entender seus interesses e criar estratégias que favoreçam a interação social. A pesquisa também indica que os professores precisam ser mais bem instruídos quanto à utilização de estratégias referentes à comunicação verbal e não-verbal, fazendo uso de modelos e indo além da

instrução diretiva, que não deve ser a única dimensão desenvolvida durante a interação. Além disso, assinalou-se uma necessidade de diminuir o apoio físico, visando a autonomia. Já Théo, na entrevista, demonstra preocupação com os aspectos relacionados à aprendizagem de sua filha. A escola não deveria ser somente um local de socialização para o aluno com TEA, mas um lugar de aprendizagem efetiva:

*“No contexto escolar, a questão da adaptação do material é ponto crucial: Se tiver alguma coisa pra fazer, a professora faz pra ela e manda pra casa. Então, assim... ela tem três cadernos em casa. Mas se você observar, não foi ela que fez aquilo. [...] A professora é que fez tudo. [...]. É como se a gente pagasse alguém dentro de casa pra ficar com ela. Então é um descanso pra mãe, um descanso pra mim também e só isso. O aprendizado... não é uma escola. [...] Eu acho que o pessoal deixa muito pros pais, né? A escola, no autismo, deixa muito a tarefa pros pais. (THÉO)*

Do mesmo modo, Lúcia identifica, na trajetória escolar das filhas, a falta de recursos adequados. Ela relata que fazia a adaptação das atividades, até não aguentar mais e desistir. Ela aponta ainda a dificuldade que a escola tem para estabelecer rotina estruturada, mais adequada às crianças com TEA, questionando, em consonância com os demais familiares ouvidos, a fragilidade da atuação e do papel (indefinido) do mediador e suas consequências:

*“A profissional de apoio não pode ser uma babá, né? Ela tem que ser uma mediadora” (LÚCIA).*

O mediador é uma pessoa designada pela escola para auxiliar o aluno com deficiência à integralização no ensino. A indefinição da atividade (MOUSINHO et al., 2010) se expressa inclusive na pluralidade de nomes que a tarefa recebe, sintoma de que não está claro se essa pessoa deve atuar como mero suporte para atividades de cuidado ou como um auxiliar para garantir que a criança consiga acompanhar as atividades pedagógicas propostas para que o tempo na escola seja aproveitado ao máximo, em virtude de seu potencial especial para estimulação dessas pessoas. Muitas vezes, esse cargo é ocupado por leigos e há pouco conhecimento adequado sobre o papel desse profissional.

Bia e Lucas relataram que os auxiliares de apoio não têm preparo suficiente. Na Rede Municipal de Belo Horizonte, no ano de 2017, eram pessoas formadas no Ensino Médio, com idade mínima de 21 anos. A mãe relata a piora, inclusive com regressão, do filho com a entrada de um mediador que não tinha bom manejo com o menino. Ela reclamou com a escola, que sugeriu a troca de medicação. A mãe colocou como condição alterar a medicação após a troca do mediador e afirma que as coisas se estabilizaram com a entrada de uma pessoa dedicada e estudiosa. Esse comprometimento do mediador com seu filho gerou imenso alívio e felicidade, além da melhora do desenvolvimento.

Um problema apontado pelas famílias e que pode comprometer a atuação dos mediadores é o baixo grau de instrução desses profissionais, por não terem uma formação específica para a função que exercem. Nesse caso, para que esses mediadores sejam capazes

de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constantes, para não correr o risco deste auxiliar tornar-se apenas um cuidador, perdendo as funções educacionais que ele deveria ter para que o aluno com autismo participe ativamente do processo escolar. (GOMES e MENDES, 2010, p. 384; 391).

A leitura de Gomes e Mendes (2010) vai ao encontro da percepção de Lúcia, que afirma: *“A profissional de apoio não pode ser uma babá, né? Ela tem que ser uma mediadora.”*. Nesta pesquisa foi consenso apontar as dificuldades que os mediadores impõem, em virtude do seu despreparo. E neste trabalho, todos os pais ouvidos relataram momento de difícil vivência gerada pela falta de capacitação ou manejo na escola por parte da mediação:

*“A maior dificuldade foi mesmo a questão dos monitores, pois a época em que ficou trocando várias vezes foi uma das épocas em que o filho ficou mais nervoso, inquieto e recusando ir à escola. Além disso, teve o episódio com uma monitora específica em que ele regrediu muito, perdeu habilidades que já tinha”*. (BIA E LUCAS)

*“Porque eles são uma coisa complicada, professor mediador, é só quando tem o laudo de um médico, que pede o professor mediador. A escola (particular) faz tudo para não ter”*. (CECI)

Vicari (2019) ao pesquisar sobre a inclusão na rede municipal de Belo Horizonte, acompanhando o processo de escolarização de dois alunos com TEA no Ensino Fundamental, aponta a rotatividade dos mediadores como um problema tanto para os alunos e seus familiares, como também para os próprios profissionais, que não conseguiam estabelecer vínculo com o aluno acompanhado, tampouco com a turma e o professor. Esse fator gerou nos profissionais de apoio à inclusão um sentimento de insegurança para sua atuação e não pertencimento a determinada turma.

Na mesma medida, se esse profissional está alinhado com uma proposta pedagógica adequada, o desenvolvimento das crianças ganha em qualidade e intensidade, segundo o relato dos pais. O mesmo vale para os demais profissionais, pois como relata Ana, o mediador é importante, mas depende da estrutura da escola e do engajamento do professor regente:

*“Depende muito da sorte, o primeiro ano, ele teve um estagiário bacana, mas não teve um suporte pedagógico. [...] a mediadora faz pedagogia, ela quer fazer alguma coisa pelo meu filho, mas também não tem o que fazer porque eles não passam pra ela o que fazer, não tem uma atividade diferenciada para ele, não tem uma rotina escolar, uma rotina pedagógica então isso complica um pouquinho.”*. (ANA)

*“Bons estagiários fazem toda a diferença”*. (LARA)

*“Pelo jeito que ela (a mediadora) lida com a minha filha, dá pra ver que ela tem todo jeito pra lidar com criança, mas formação mesmo não sei muito se ela tem*

*não. Porque tem muito método de lidar com autismo, né? E eu não vi ela demonstrando nada”. (THEO)*

Com relação a formação dos professores, Pimentel e Fernandes (2014) concluem que o professor não acredita estar bem preparado para receber alunos com TEA, indicando a necessidade de preparo mais específico e de mais conhecimentos sobre o espectro e suas manifestações.

Nas entrevistas, o professor responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais, também foi citado. Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, esse profissional é responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos público alvo da Educação Especial, no contraturno. O atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos (BRASIL, 2008). Apesar de ser uma figura de referência, o acesso ao atendimento é insuficiente na leitura dos pais. Além disso, esse profissional enfrenta dificuldades nas próprias escolas. Bia e Lucas relatam que o diretor da escola do filho negou um armário à professora de AEE, afirmando que ela guardava quinquilharia demais. Lara e Ana reclamam do acesso limitado à sala de AEE:

*“Sim, ele frequenta o AEE tem 2 anos, a professora é muito competente, só acho muito pouco 1 hora semanal no contraturno da escola. Acho que o ideal seria que todas as escolas tivessem o AEE e os alunos tivessem a oportunidade de frequentar todos os dias. Na escola que ele está, mesmo, não tem essa sala multifuncional, tenho que levá-lo em outra escola”. (LARA)*

*“Ele nunca frequentou uma sala multifuncional, a professora de AEE ia à escola de 15 em 15 dias, fazia o material adaptado, orientava a estagiária e a pedagoga”. (ANA)*

Enfim, percebe-se uma dificuldade importante no estabelecimento do diálogo entre a escola e a família, bem como uma fragilidade na formação dos professores regentes e dos mediadores para a melhor condução do cotidiano da sala de aula de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças. O atendimento na sala de recursos, apesar de importante, é insuficiente de acordo com as famílias. Nesse contexto adverso, as famílias dos alunos com TEA acabam se responsabilizando e assumindo diversas frentes de trabalho junto à escola, que vão desde a entrada efetiva no ambiente escolar na tentativa de fazer algo pelo filho, até a disponibilidade em arcar com os custos da formação dos mediadores e professores, como aparece em algumas entrevistas. A experiência de Ceci é reveladora. Como já era do campo da educação, pôde assumir uma turma na escola do filho e alterar sua dinâmica:

*“Então, eu fiz a inclusão, eu passei um ano na escola, pois a escola estava sem professora de artes. Eu fiz um trabalho com a turma, com as professoras e com a escola, então, aí, eu consegui, e ele também pegou uma professora brilhante.” (CECI)*

Essa busca pela transformação das escolas é prática constante das famílias, de formas diversas. Lúcia investiu no treinamento das mediadoras das filhas:

*“Algumas palestras que a gente faz eu já até paguei para os apoios irem e fazer cursos. Eu tento levar, já fiz isso. Mas, tipo assim, elas vão e aprendem, já percebi isso. Mas não conseguem aplicar porque a escola e o sistema não deixam. Não adianta. Então, o que que tem que acontecer é outra mudança, uma coisa assim que tem que vir do sistema da escola.” (LÚCIA)*

Mendes (2006) assinala que o futuro da inclusão no Brasil depende de um trabalho coletivo entre políticos, pesquisadores, famílias e pessoas com deficiência. Reforçando justamente o que Lúcia relata acima, que o trabalho de inclusão requer uma mudança em todo sistema, não só na atuação do auxiliar de apoio. Théo finaliza sua entrevista com uma forte afirmação:

*“Mas acho que a ciência tá devendo muito ainda para essas crianças, tem um campo grande, aí, pra ser estudado.” (THÉO)*

Por fim, as entrevistas realizadas com as famílias podem ser consideradas representativas dos impasses vivenciados no processo de escolarização dos alunos com TEA e apontam para os desafios que outras tantas famílias vivem no dia-a-dia.

É tão presente um descontentamento dos pais com a escola, quanto um sentimento de gratidão e alívio nos momentos em que o processo educativo atende as necessidades das crianças. Os pais relatam o desserviço que é colocado em curso quando mediadores ou professores não estão preparados. Todos os familiares ouvidos relatam experiências muito negativas com mediadores que não sabem lidar com as particularidades do TEA, bem como a dificuldade de encontrarem material adaptado, entre outros, fazendo com que o princípio básico da escola, que é a educação, fique defasado para essa população.

Por outro lado, também temos relatos positivos de pais que dizem que após o contato da criança com um mediador interessado pelo assunto, a criança desenvolve mais as habilidades sociais, de comunicação e autonomia para a realização de tarefas, tornando evidente que uma boa condução por esses profissionais promove a melhora da criança em diversos aspectos fundamentais para seu desenvolvimento.

## **Percepções sobre o curso**

Partindo da necessidade evidenciada pelos familiares, o curso *TEA: Recursos para inclusão escolar* foi construído, no formato semipresencial, e foi ofertado para professores da grande Belo Horizonte e para a comunidade interna da Universidade Federal de Minas Gerais, que o sedia. Dividido em quatro módulos o curso foi estruturado da seguinte forma:

- I - A história do Transtorno do Espectro do Autismo;
- II - Os caminhos do desenvolvimento da aprendizagem;
- III - A análise do Comportamento
- IV - O papel da escola, a legislação e a relação com a família.

O curso foi ofertado no primeiro semestre de 2017 e teve 29 pessoas externas à Universidade (ou seja, além dos alunos de licenciaturas e cursos de saúde) matriculadas com desistência de apenas 2, totalizando uma presença de 94,8%, o que demonstra a procura dos profissionais da educação para entender mais e atuar melhor com o TEA. O material didático foi organizado em formato de apostila, articulado a indicação de artigos científicos complementares e materiais audiovisuais, como vídeo-aulas, documentários e filmes. Os alunos, além das atividades guiadas, participavam dos fóruns de discussão para manifestar de forma menos formal suas opiniões e dúvidas sobre os temas discutidos.

O processo de ensino e aprendizagem a distância apresenta diversas possibilidades, entre elas a flexibilidade de horários, a variedade de estratégias e recursos pedagógicos e a customização. Porém, como indicado por Grossi, Moraes e Bressia (2013), a interação entre os alunos e professores é indispensável para que o aluno se sinta pertencente ao processo educativo. Pensando nisso, o curso se organizou prevendo 4 encontros presenciais durante o semestre letivo, aos sábados, para facilitar a presença dos educadores.

O primeiro módulo, intitulado “História do Transtorno do Espectro do Autismo”, teve como discussão introdutória os primórdios da Educação Especial, além de traçar uma percepção histórica e antropológica do TEA. Os comentários que surgiram no debate dos fóruns de atividades indicam a percepção que as educadoras têm da importância da escola inclusiva, mas parece ter havido apropriação ainda rasa do fato de que as controvérsias presentes na história do TEA ainda reverberam nas práticas de profissionais de saúde e educação. Neste módulo também é apresentado um breve histórico do autismo, com suas primeiras descrições no manual de transtornos mentais, como critérios diagnósticos e características, até a definição do DSM-5.

Na segunda unidade foi trabalhado o desenvolvimento psicofísico da criança com TEA e como aliar esse desenvolvimento à uma prática pedagógica inclusiva. Os alunos foram convidados a ler conteúdos específicos de Psicologia do Desenvolvimento, os quais apontam os principais marcos do desenvolvimento infantil e materiais escritos por pessoas com TEA, como Temple Grandin, além de textos específicos sobre intervenção precoce. As observações publicadas no fórum de discussão da unidade denotam que as educadoras perceberam as dificuldades que enfrentam no brincar das crianças com TEA e atribuem isso ao desconhecimento de estratégias específicas, tais como as indicadas pelo curso, baseadas em modelos comportamentais naturalísticos de intervenção precoce para TEA.

Já no tópico sobre “A Análise do Comportamento”, foram apresentados alguns conceitos básicos da teoria, como a análise funcional do comportamento, visando auxiliar o trabalho de gestão de comportamentos inapropriados em ambiente escolar, assim como uma maneira de favorecer o processo de escolarização. As professoras afirmam que, após a unidade

conseguiram ter melhores resultados com relação a comportamentos desafiadores de crianças com TEA, a partir de uma compreensão mais refinada sobre o tema construída na unidade

No último módulo, os alunos tiveram acesso a um breve histórico da Educação Especial no Brasil e em seguida a um conhecimento sistematizado sobre a legislação brasileira que envolve o TEA. Também foram discutidas questões sobre mediação escolar, qual o papel deste profissional e estratégias para promover mais autonomia e independência dos alunos. Alguns recursos para inclusão são apresentados nesta unidade, tais como as histórias sociais. Os comentários dos alunos sobre o último módulo denotam a importância do conhecimento da legislação e, ao mesmo tempo, a dificuldade que as educadoras percebem sobre as escolas colocarem em prática o proposto pela lei.

### **Análise dos Questionários**

Os profissionais da educação foram convidados a responder um questionário no final do curso. Este questionário teve como modelo o formulário utilizado no projeto de extensão intitulado *Atualização Em Transtorno Do Espectro Do Autismo: Aspectos Relevantes Para Atuação Na Educação Básica Numa Perspectiva Inclusiva*, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 2015. O formulário continha perguntas para levantamento sociodemográfico dos participantes e questionamentos para estimar o grau de experiência e conhecimento relacionados ao tema do Transtorno do Espectro do Autismo (NUERNBERG, 2016).

O questionário usado nesta pesquisa contém 22 questões, divididas em duas partes, dados sociodemográficos e perguntas estruturadas em uma escala *Likert*, na qual os profissionais tinham a opção “não conheço nada”, equivalente ao zero, até a opção “conheço profundamente”, equivalente ao 10. Por fim, abre-se questão dissertativa na qual os profissionais foram convidados a descrever as maiores dúvidas em relação ao TEA.

O convite foi enviado aos 29 profissionais matriculados no curso, dos quais obtivemos 23 preenchimentos completos, representando 80% do total de pessoas aprovadas na formação. A seguir podemos ver os resultados deste levantamento:

Em relação aos dados sociodemográficos, todas as participantes são do sexo feminino e a idade variou de 19 anos a 58 anos. No que diz respeito ao grau de escolaridade, 9 profissionais (39,1%) têm curso de pós-graduação, 7 (30,4%) têm ensino superior completo, 6 (26,1%) têm ensino superior incompleto e apenas uma (4,3%) tem mestrado completo. Sobre o cargo exercido por elas, 56,5% delas são professoras regentes. Com relação à natureza da instituição onde estas profissionais trabalham, 56,6% atuam em escolas privadas a nível de educação infantil ou fundamental. Cabe ressaltar a ausência de professores a nível médio.

A média em anos do tempo de atuação destas profissionais foi de 10 anos, sendo que quem atua há mais tempo tem 35 anos de experiência, e a mais nova tem 1 ano. Entretanto, quando foi perguntado sobre o tempo de experiência com alunos com TEA houve uma grande

mudança, 8 (34,7%) atuam há menos de um ano e 5 (21,7%) atuam há mais de 3 anos. Duas delas nunca trabalharam com alunos com TEA.

Merece atenção a diferença entre o tempo de atuação das professoras e o tempo de experiência e contato com alunos com TEA. O tempo de experiência delas enquanto profissionais da educação é muito maior quando se compara com o tempo em que elas têm experiência com esses alunos.

Na Tabela 01 abaixo todos estes dados são apresentados de maneira sucinta:

**Tabela 01 – Análise dados demográficos das professoras participantes**

Sexo	Média de Idade	Grau de Escolaridade	Cargo
Todas do sexo feminino	32 anos 19 anos – mais nova 58 anos – mais velha	39,2% cursos pós-graduação	13 Professoras regente
		30,4% Ensino Superior Completo	04 Auxiliares de apoio
		26% Ensino Superior Incompleto	02 Professoras de apoio
		4,4% Mestrado	01 Professora de Educação Física
			01 Vice diretora
		01 Estudante de Pedagogia	
Média em tempo de atuação		Experiência com alunos com TEA	
10 anos >1 ano – menor experiência 35 Anos – mais experiência	Menos de 1 ano – 08 participantes (34,7%)		
	1 e 2 anos – 07 participantes (30,4%)		
	2 e 3 anos – 01 participante (4,3%)		
	Mais de 3 anos – 05 participantes (21,7%)		
	Não tem experiência - 02 participantes (8,7%)		

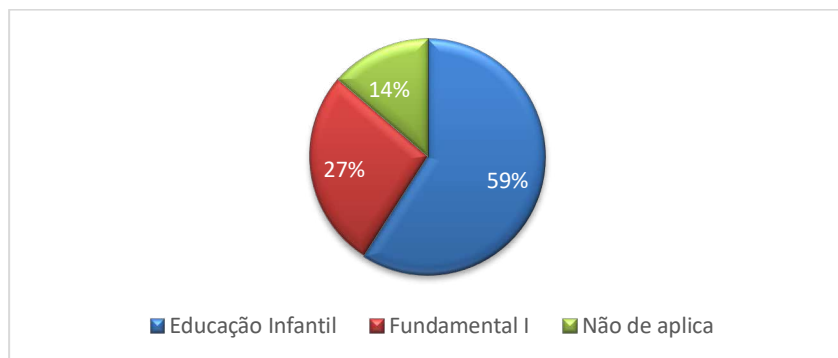
**Fonte:** Elaborado pelas autoras

É importante ressaltar que desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, vem reafirmado o direito de todos os alunos frequentarem o sistema regular de ensino. No entanto, o acesso ao diagnóstico de TEA, principalmente no âmbito da saúde pública, é ainda difícil de ser atribuído. Muitas crianças permanecem anos nas escolas, sem o diagnóstico correto. Além disso, como será demonstrado no quadro a seguir, a maior parte dos alunos concentra-se na educação infantil. Nessa etapa é ainda mais complicada a realização de um diagnóstico efetivo de autismo por boa parte da população.

Retomando os resultados do questionário, em relação aos alunos com TEA a média de idade dos alunos foi de cinco anos, sendo o maior número (43,4%) dos alunos com idade entre 4 e 6 anos. A etapa escolar desses estudantes está dividida em: 13 crianças (56%) no ensino infantil; 6 (26%) no Ensino Fundamental I.

No gráfico 01, a seguir podemos ver esta distribuição:

**Gráfico 01 – Distribuição dos alunos com TEA nas etapas escolares**



**Fonte:** Elaborado pelas próprias autoras

A primeira oferta do curso em 2017 acabou concentrando professoras da Educação Infantil, com a ausência de representantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. De acordo com Lima e Laplane (2016), pode-se aferir que existe um alto índice de evasão escolar dos alunos com TEA e o processo de escolarização de estudantes com autismo na Educação Básica não se conclui, com poucos estudantes chegando ao Ensino Médio.

Todos as profissionais declararam que os alunos com TEA são acompanhados pelo mediador. Na pergunta de cunho dissertativo foi levantada a questão sobre o conhecimento a respeito das funções desse profissional. É possível perceber respostas variadas e amplas, como desde o acompanhamento pedagógico, auxílio em atividades diárias (alimentação, higiene, recreio), suporte para o professor, replicando as estratégias do docente e até uma pessoa que acompanha o aluno durante todo horário escolar, em diversas funções. Essa polissemia evidencia que a função do mediador segue pouco definida ainda no contexto da prática cotidiana da escola.

A segunda etapa do questionário foi sobre o conhecimento destas profissionais em relação ao TEA. As perguntas foram apresentadas da seguinte maneira:

*“Usando como descritor a escala de 0 a 10 abaixo, indique em que grau você conhece [...]”*

Na tabela 02 abaixo estes resultados são apresentados:

**Tabela 02 – Pontuação dos professores no questionário sobre conhecimentos acerca do TEA**

Pergunta	Nota 0	Entre 1 e 9	Nota 10
Conhecimento acerca das características do desenvolvimento infantil	Nenhuma	1 -3: 5 pessoas	Nenhuma
		4 – 7: 11 pessoas	
		8 – 9: 5 pessoas	
Sentir-se capaz e segura em identificar aspectos e sinais de seu desenvolvimento que justificariam a necessidade de uma avaliação multiprofissional especializada	Nenhuma	1-3: 6 pessoas	Nenhuma
		4 – 7: 9 pessoas	
		8 – 9: 8 pessoas	
Conhecimento sobre o Transtorno de Integração/ Processamento Sensorial	Duas	1 -3: 7 pessoas	Nenhuma
		4 – 7: 13 pessoas	
		8 - 9: 1 pessoas	
Conhecimento sobre a literatura atual sobre o transtorno do espectro do autismo e as suas contribuições para a prática pedagógica	Duas	1 -3: 7 pessoas	Nenhuma
		4 – 7: 14 pessoas	
		8 -9: 0	
Conhecimento em relação às estratégias de ajuda e níveis de suporte que podem ser oferecidos a um aluno com TEA no processo de aprendizagem	Nenhuma	1 -3: 9 pessoas	Nenhuma
		4 – 7: 14 pessoas	
		8 -9: 0	
Segurança em relação ao trabalho pedagógico na presença de uma criança com autismo em sua turma	Nenhuma	1 -3: 7 pessoas	Nenhuma
		4 – 7: 16 pessoas	
		8-9: 0	
Conhecimento sobre as funções do auxiliar de apoio a inclusão ou mediador escolar	Uma	1 -3: 4 pessoas	Uma
		4 – 7: 12 pessoas	
		8-9: 5 pessoas	
Conhecimento sobre alguma metodologia de intervenção adequada para o trabalho com crianças com TEA que pode ser útil no ambiente escolar*	65,2% dizem não ter conhecimento		34,7% dizem tem conhecimento
Familiarizado com a legislação quanto à inclusão do aluno com TEA	Uma	1 -3: 8 pessoas	Uma
		4 – 7: 12 pessoas	
		8 - 9: 1 pessoas	

\* Esta foi uma pergunta em que as participantes respondem sim ou não.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para analisarmos estes dados, foi utilizado o seguinte critério de 0 – 3: pouco conhecimento; de 4 – 7: conhecimento razoável e acima de 8: bom conhecimento. A tabela 04 sintetiza o conhecimento dos professores em cada área, com base no critério citado acima.

**Tabela 04 – Nível de conhecimento dos professores**

Pergunta	Nível de conhecimento no assunto
Conhecimento acerca das características do desenvolvimento infantil	Pouco conhecimento
Sentir-se capaz e segura em identificar aspectos e sinais de seu desenvolvimento que justificariam a necessidade de uma avaliação multiprofissional especializada	Pouco conhecimento – 6 pessoas (40%) Bom conhecimento – 6 pessoas (40%)
Conhecimento sobre o Transtorno de Integração/ Processamento Sensorial	Pouco conhecimento - 46,6% Conhecimento razoável -46,6%
Conhecimento sobre a literatura atual sobre o TEA e as suas contribuições para a prática pedagógica	Pouco conhecimento
Conhecimento em relação às estratégias de ajuda e níveis de suporte que podem ser oferecidos a um aluno com TEA no processo de aprendizagem	Conhecimento razoável
Segurança em relação ao trabalho pedagógico na presença de uma criança com autismo em sua turma	Conhecimento razoável
Conhecimento sobre as funções do auxiliar de apoio a inclusão ou mediador escolar	Conhecimento razoável
Conhecimento sobre alguma metodologia de intervenção adequada para o trabalho com crianças com TEA que pode ser útil no ambiente escolar	Pouco conhecimento
Familiarizado com a legislação quanto à inclusão do aluno com TEA	Conhecimento razoável

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em somente um item, *Sentir-se capaz e segura em identificar aspectos e sinais de seu desenvolvimento que justificariam a necessidade de uma avaliação multiprofissional*

*especializada*, os professores se dividiram, sendo que metade pontuou bom conhecimento e a outra metade dos professores pontuou como pouco conhecimento. Isso nos mostra que as informações ainda não chegam à escola de forma com que todos profissionais possam ter acesso. Além disso, ainda que metade afirme ser capaz de reconhecer a necessidade de avaliação, é interessante observar que afirmam que possuem pouco conhecimento com relação às características do desenvolvimento infantil. Percebe-se, portanto, uma contradição pois para entendermos de TEA, tanto para rastreamento, quanto para intervenção, o conhecimento sobre desenvolvimento infantil típico é fundamental:

Por que o aprendizado é tão difícil para muitas crianças com autismo? E como podemos ensiná-los para que eles aprendam mais facilmente? O primeiro passo para responder a essas perguntas é considerar como as crianças sem autismo aprendem com seus cuidadores e colegas durante a primeira infância. (VIVANTI et al., 2017, p. 1) <sup>1</sup>

É sintomático notar que em 5 dos 9 itens o conhecimento dos professores pode ser considerado como *pouco conhecimento*, são questões ligadas às principais características e marcos do desenvolvimento infantil; literatura atual e suas contribuições para prática pedagógica dos alunos com TEA; metodologias de intervenção adequada para o trabalho com estes alunos no ambiente escolar; Transtorno de Processamento Sensorial. Em 4 itens o conhecimento dos professores foi conhecimento razoável. Somente em 2 perguntas, a saber: sobre as funções do mediador e legislação, 2 pessoas marcaram 10 (bom conhecimento). Estes dados podem nos levar a pensar sobre o quão inseguras essas profissionais estão diante da inclusão e dos processos de ensino e aprendizagem de crianças com TEA. Na mesma linha, Gomes e Mendes (2010), indicam que, nenhum professor relatou adequação da metodologia de ensino e dos conteúdos pedagógicos aos alunos com TEA. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), Nascimento, Cruz e Braun (2016) também mostram que a estrutura para o trabalho dos professores tende a ser precária, com pouco apoio, capacitação e supervisão.

A média de pontuação foi de 35 pontos, sendo que a pontuação mais baixa foi 9, de uma professora de educação física, e a mais alta foi 58, de uma pessoa com ensino superior incompleto. Cruzando os dados da pontuação com o nível instrucional podemos ver que as profissionais com ensino superior incompleto tiveram uma média superior às com ensino superior completo. Assim, as profissionais com menor formação (ensino superior incompleto ocupando o cargo de mediadoras) obtiveram maior pontuação com relação ao conhecimento sobre o TEA. Por serem estudantes dos cursos de psicologia e pedagogia, e por estarem em formação, elas têm uma percepção de que possuem conhecimentos sobre o tema

As profissionais com nível instrucional mais alto, que atuam nos cargos de professoras regentes ou professoras de apoio obtiveram uma média menor. Estar na linha de frente, lidar com a diversidade da sala de aula no dia-a-dia, as coloca sempre na posição de dúvida: será que sei o que estou fazendo? Ou seja, apesar de possuírem uma formação mais consistente, elas não têm a percepção de que possuem o conhecimento adequado sobre o tema. Ou seja, o perfil dos mediadores desta amostra demonstra que o acesso ao conhecimento é

fundamental. Da mesma forma, é importante lembrar que as professoras possuíam uma média de tempo de atuação de 10 anos. A formação em serviço é fundamental para os trabalhadores da educação e faz a diferença.

Por fim, na questão dissertativa sobre as maiores dúvidas das profissionais em relação ao TEA, surgem questões sobre a etiologia do TEA, caracterização do transtorno (graus, manifestação dos sintomas), dificuldade para lidar com os problemas de comportamentos, como a agressividade em sala de aula, bem como estratégias para o manejo de comportamentos inadequados. Houve também questionamentos relacionados ao planejamento curricular, como ensinar determinados conceitos e metodologia adequada.

## **Conclusão**

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é desafiadora. Não pela condição dos alunos, mas pela forma como as escolas se organizaram. O mito do aluno médio, do aluno ideal, da classe homogênea, ainda prevalece. Embora o número de matrículas de alunos com autismo nas escolas comuns continue aumentando de forma significativa nos últimos anos e o acesso seja importante, é necessário garantir a aprendizagem. É necessário reconhecer a inclusão como um processo em construção, diante de uma longa história de barreiras sociais e de ensino segregado ofertado às pessoas com deficiência, sendo que a busca das educadoras pela atualização é uma parte dessa construção.

Nesse sentido, Ainscow e Booht (2011) ressaltam que a inclusão está relacionada a uma participação democrática, não se restringindo apenas ao âmbito da educação. A questão da inclusão não se refere unicamente a “um aspecto da educação relacionada a um grupo particular de crianças” (p. 20), mas sim a uma ampliação da participação de todas as crianças e dos adultos (professores, família, outros profissionais) na sociedade, com o intuito de superar a exclusão social e promover a participação de todos. Segundo os autores as mudanças acontecem na medida em que valores inclusivos são colocados em prática; destacando o respeito pela diversidade, a participação, a igualdade, os vínculos comunitários e a sustentabilidade como fatores fundamentais para o estabelecimento de estruturas e processos inclusivos nas escolas. Além disso, sublinhamos que o acesso a cursos de atualização e à formação continuada deve ser uma prática no campo das políticas públicas para TEA, não dependendo da busca individual de cada educadora.

As entrevistas realizadas com os familiares de crianças com TEA foram fundamentais para direcionar a construção do curso de formação de professores. As famílias, ao relatarem suas angústias em relação à escola, apontaram dificuldades em relação aos conhecimentos dos professores sobre o TEA, principalmente sobre os aspectos do processo de construção diagnóstica; força da atenção adequada; desatenção e desconhecimento; papel da mediação; estrutura da escola; Atendimento Educacional Especializado/AEE.

O desconhecimento dos professores sobre o TEA, apontado pelas famílias, é um dado preocupante. Embora tenhamos ouvido somente 6 famílias e esse seja um dos limites deste estudo, é importante notar que as queixas são muito parecidas: a falta de preparo da escola;

a centralidade do papel do mediador no que diz respeito ao aluno com TEA, e ao mesmo tempo a negligência quanto à formação deste profissional; a dificuldade de acessibilidade curricular, embora o acesso esteja garantido. O questionário respondido pelos professores mostrou que estes conhecem pouco do desenvolvimento infantil típico, que dirá do desenvolvimento atípico. Que o profissional de apoio escolar exerce funções diferentes, dependendo da escola em que atua. E que uma das formas de derrubar barreiras atitudinais, é o conhecimento. Os familiares relatam experiências bem-sucedidas de mediadores interessados em aprender.

Portanto, uma das ações futuras mais importantes nas escolas é o investimento na capacitação dos mediadores. Como a palavra diz, o mediador se coloca entre o professor e o aluno, entre o aluno e o colega, mas mais fundamental ainda: entre o aluno com TEA e o conhecimento. Reconhecer a importância desse profissional é essencial para avançarmos rumo à uma educação cada vez mais inclusiva.

Por fim, a construção de uma sociedade inclusiva, em um país marcado por desigualdades (KASSAR, 2012) precisa ser problematizada, de modo que possamos avançar nos argumentos ideológicos. Pois, como ressalta Mendes (2006), o futuro da inclusão no Brasil depende de um trabalho coletivo entre políticos, pesquisadores, famílias e pessoas com deficiência.

### *Notas*

<sup>1</sup> "Why is learning so difficult for many children with autism? And how can we teach them so that they learn more easily? The first step to answering these questions is to consider how children without autism learn from their caregivers and their peers during early childhood." Tradução nossa.

### *Referências Bibliográficas*

- AIELLO, Ana Lúcia R. Identificação precoce de sinais de autismo. In: GUILHARDI, H.J. et al. **Sobre comportamento e cognição: contribuições para construção da Teoria do Comportamento**. Santo André: ESETec Editores Associados, p. 13-29, 2002.
- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Índex para inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3 ed. Tradução de Mônica Pereria dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE)
- ALI-HABIB, Cíntia As políticas públicas na área da educação para a criança com transtorno do espectro do autismo. In BORGES, A A P; NOGUEIRA, M L M. (Org.). **O Aluno com Autismo na Escola** (série Toda criança pode aprender). 1ed.Campinas: Mercado das Letras, 2018, v. 1.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB N. 9493, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.  
\_\_\_\_\_. **LEI N. 12.764**, de 11 de dezembro de 2012, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar, 2017. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>

\_\_\_\_\_. **Lei N. 13.146**, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**, decreto nº 6.571. Brasília. 2008.

CHAKRABARITI, Sunti. Early identification of Autism. **Indian Pediatrics**, vol. 46, n.17, pp. 412-414, 2009

CHAWARSKA, Katarzyna; PAUL, Rhea; KLIN, Ami; HANNIGEN, Sarah; DICHTTEL, Laura; VOLKMAR, Fred. Parental recognition of developmental problems in toddlers with ASD. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol.37, pp. 62–72, 2007.

GAULEJAC, Vincent. (1999). Historia de vida y sociología clínica. **Boletín del Programa de Pobreza y Políticas Sociales de SUR Temas Sociales**, vol.23. 1999

GROSSI, Marcia; MORAES, Aline; BRESCIA, Amanda. Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem na Educação à Distância. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 75-92, 2013

FAVERO, Maria Ângela Bravo; SANTOS, Manoel Antônio dos. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. **Psicol. Reflex. Crit.** vol.18, n.3, pp.358-369, 2015

GOMES, Camila Graciella Santos, MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Vol.16 n.3, p.375-396, 2010

GOMES, Paulyane et al. Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **J. Pediatria**, Rio de Janeiro, vol.91, n.2, Mar./Apr. 2015

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Wilian; STAINBACK, Susan; **Fundamentos do Ensino Inclusivo**. In: STAINBACK,, Wilian; STAINBACK, Susan. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996, cap. 1, p. 21 -34.

KASSAR, Mônica. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n. 120, 833-849, 2012.

- LEMOS, Emellyne. L. M. D., SALOMÃO, Nádia M. R., & AGRIPINO-RAMOS, Cibele S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.
- LIMA, Stéfanie M., LAPLANE, Adriana Lia F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr.-jun., 2016.
- LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. **The Lancet**, 392(10146), 508-520, 2018
- MATSUKURA, Thelma Simões; MENECHÉLI, Luana Aparecida. Famílias de crianças autistas: demandas e expectativas referentes ao cotidiano de cuidados e ao tratamento. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v.19, n.2, 2011.
- MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Vol. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez, 2006.
- MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda, PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata, NÓBREGA, Vanessa. Mediação Escolar e Inclusão: Revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, Rio de Janeiro, Vol. 27, n.82, p. 92-108, 2010.
- NASCIMENTO, Fabiana F.; CRUZ, Mara M.; BRAUN, Patrícia. Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005 – 2015). **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 125, p. 1-29, 2016.
- NUERNBERG, Adriano Henrique; LIMA, Fernanda Borges de B.; SILVA, Helena Rodrigues Atualização Em Transtorno Do Espectro Do Autismo: Aspectos Relevantes Para Atuação Na Educação Básica Numa Perspectiva Inclusiva. Florianópolis, 2016.
- NUNES, Débora Regina P.; AZEVEDO, Mariana Q. O.; SCHMIDT, Carlo. Inclusão Educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 26, n. 47, p. 557 – 572, set-dez, 2013
- PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol., Commun. Res.** [online], vol.19, n.2, pp.171-178, 2014.
- RODRIGUES, Lucas. S., JÁCOME, Maryana. P., NOGUEIRA, Maria. L. M., NOVAES, Thuíra. M., & da SILVA, Jardel. S. Vivencia cotidiana e as intervenções do poder público na favela: uma análise do programa Vila Viva em Belo Horizonte. **Revista Percursos**, Vol. 11(1), p. 47-74. 2019.
- SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, Vol. 22, n. 2, p. 221-230, abri/jun. 2017.
- SCHMIDT, Carlo; DELL'AGLIO, Debora; BOSA, Cleonice Alves. Estratégias de **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n- 1, p. 124-131, 2006.
- VICARI, Luiza P. Leão; **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. Belo Horizonte Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

VIVANTI, Giacomo, et al. Implementing the Group-Based Early Start Denver Model for Preschoolers with Autism. **Springer**, Cham, 2017. p. 59-70.

### **Correspondência**

**Maria Luísa M. Nogueira:** Professora do Depto de Psicologia, do Programa de pós-graduação em Psicologia da UFMG. Integrante da coordenação do LEAD (Laboratório de estudo e extensão em autismo e desenvolvimento), do PRAIA (Programa de atenção interdisciplinar ao autismo) e do Curso de especialização em Transtornos do espectro do autismo, todos na UFMG. Mestre e Doutora pela UFMG.

**Email:** [marilumn@yahoo.com.br](mailto:marilumn@yahoo.com.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9024-4671>

**Luiza Pinheiro Leão Vicari:** Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Educação com ênfase em Educação Inclusiva pela mesma universidade. Membro do Laboratório de estudo e extensão em autismo e desenvolvimento.

**Email:** [luizavicari15@gmail.com](mailto:luizavicari15@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8431-141X>

**Adriana Araújo Pereira Borges:** Professora de Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusão na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Professora da Pós-Graduação em Educação - FaE/UFMG. Possui graduação e mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação. Diretora da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Membro do Gestrado – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Líder do LaPPEEI (Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão, vinculado ao CNPQ). Tem experiência na área de Educação Especial e Políticas de Educação Especial e Inclusão, atua principalmente nos temas: políticas de educação especial, transtorno do espectro do autismo, currículo para alunos com deficiência.

**Email:** [adrianaapb@ufmg.br](mailto:adrianaapb@ufmg.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0493-0099>

**Olívia Ameno Brun:** Professora do Departamento de Psicologia da Faculdade Pitágoras Barreiro. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestrado em Psicologia, na linha Estudos Psicanalíticos pela UFMG; bolsista CAPES. Pesquisa na interface entre psicanálise e desenvolvimento psíquico, gênero e traumatismo. Trabalhou com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, tanto em consultório como no acompanhamento escolar.

**Email:** [oliambbru@hotmail.com](mailto:oliambbru@hotmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4132-6982>

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras

---