

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

Roberta Flávia Alves Ferreira

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O desafio da formação de professoras**

Belo Horizonte

2017

Roberta Flávia Alves Ferreira

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O desafio da formação de professoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Docência/MP, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Infantil

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Correia Baptista.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Belo Horizonte

2017

F383i
T

Ferreira, Roberta Flávia Alves, 1981-

Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil : o desafio da formação de professoras / Roberta Flávia Alves Ferreira. - Belo Horizonte, 2017. 160 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Mônica Correia Baptista.

Coorientadora: Regina Célia Passos Ribeiro de Campos.

Bibliografia : f. 98-109.

Anexos: f. 110-160.

Título da cartilha anexa: Tempo de esclarecer e agir: conceitos básicos acerca do transtorno do espectro autista e orientações aos docentes

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Inclusão em educação -- Teses. 4. Educação inclusiva -- Teses. 5. Crianças autistas -- Educação -- Teses. 6. Educação de crianças -- Teses. 7. Professores de educação especial -- Formação -- Teses. 8. Professores -- Formação -- Teses. 9. Professores de ensino fundamental -- Formação -- Teses. 10. Crianças de aprendizagem lenta -- Teses. 11. Autismo -- Teses. 12. Autismo em crianças -- Teses.

I. Título. II. Baptista, Mônica Correia, 1962-. III. Campos, Regina Célia Passos Ribeiro de. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

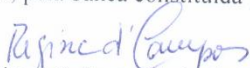
FOLHA DE APROVAÇÃO

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O desafio da formação dos professores.**

ROBERTA FLAVIA ALVES FERREIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Regina Celia Passos Ribeiro de Campos
UFMG


Prof(a). Mônica Correia Baptista
UFMG


Prof(a). Libéria Rodrigues Neves
UFMG


Prof(a). Márcia Moreira Veiga
UEMG


Prof(a). Livia Maria Fraga Vieira
UFMG

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2017.

A Deus que me concedeu a graça da vida. Aos meus queridos pais, Pedro e Celita, meus maiores exemplos. Ao meu amado e querido marido Wagner e a minhas filhas Ana Flávia e Gabriela Flávia, pelo incentivo e carinho dedicados a mim, durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada, Deus, pela força e coragem durante esta caminhada.

Aos meus pais, Pedro e Celita, meu esposo Wagner, minhas filhas Ana Flávia e Gabriela Flávia, A minha irmã Fernanda e meu cunhado Júlio César, aos meus irmãos Elton e Marcos e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu concluísse mais esta etapa. A vida com vocês torna tudo maravilhoso e prazeroso.

À querida professora Mônica Correia Baptista, por acreditar em mim e contribuir para minha conquista acadêmico-profissional. Obrigada por ter aceito o desafio de conversar sobre o TEA. Meu carinho especial a você que foi mais que minha orientadora neste grande desafio que foi o PROMESTRE. Uma jornada que não se resume aos dois anos em que estivemos juntas na FAE, mas de um aprendizado que me guiará pela vida inteira. Quando “crescer”, quero ser igual a você. Obrigada pela paciência e incentivo em todos os momentos do curso. Sem você eu não conseguiria.

À querida professora Regina Célia, pelo brilhante trabalho de orientação.

Às minhas amigas Roberta Cristina Aguiar Carvalho e Adeane Duarte Cruzeiro com as quais compartilhei as inquietações que me impulsionaram neste trabalho.

À amiga Soraya Simone Martins de Araújo pelo carinho, dedicação e zelo na leitura e correção deste trabalho.

Às professoras e às profissionais da direção da Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga e do Colégio Batista Betesda, muito obrigada pelo apoio para a realização do trabalho. Às minhas colegas da EJA por todo apoio durante o curso.

Às minhas turmas da Educação de Jovens e Adultos, em especial a turma Ipê Amarelo. Foi com vocês que iniciei essa caminhada, foi com vocês que aprendi o que é ser professora.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por ter permitido a realização desta pesquisa nesse município.

Aos professores do PROMESTRE com os quais tive a oportunidade de aprender, em especial, ao professor Dr. Ademilson de Sousa Soares, que sempre demonstrou dedicação e zelo com seu trabalho. Ao professor Sandro Vinicius pelas longas conversas sobre o meu trabalho.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade de participar e pelas contribuições pessoais acerca da dissertação.

Ao meu amigo e Pastor Rochael Alves Ferreira pela mensagem que me acompanhará por toda a vida: *“Crede no Senhor vosso Deus, e estareis seguros; crede nos seus profetas, e prosperareis; ”* (2 Crônicas 20:20)

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo procurando e reprocuro. Ensino enquanto 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. ” Paulo Freire, 1996

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar qual o tipo de formação que professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. A UMEI pesquisada localiza-se em um bairro da periferia de Belo Horizonte, na Região Norte da cidade. Como metodologia de pesquisa, elegeu-se uma abordagem qualitativa, empregando-se estudo de caso. Realizou-se um levantamento bibliográfico e documental, na busca de conceitos e documentos legais e normativos em âmbito internacional, nacional e local essenciais para a construção teórica. Como técnica de pesquisa, utilizou-se o questionário, a entrevista e a entrevista coletiva. Entre as análises realizadas, destacou-se o reconhecimento de que cabe à professora da Educação Infantil, promover e/ou facilitar a interação da criança com autismo com seus pares. Foi identificada a necessidade de as professoras aprofundarem a compreensão sobre as necessidades educativas e de aprendizagem, tendo acesso a cursos de atualização e materiais adequados para atividades específicas direcionadas a crianças autistas. Constatou-se que as professoras não se sentem preparadas para atuar junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em razão de desconhecerem particularidades da deficiência e de não terem recebido formação específica sobre a inclusão de crianças com TEA. Tendo em vista o despreparo e insegurança relatados pelas professoras para atuarem com crianças com autismo e em razão da ausência de cursos de formação continuada que supram estas carências, confeccionou-se uma cartilha para auxiliar as professoras que têm alunos com autismo em suas turmas a compreender mais sobre a deficiência e maneiras de intervir pedagogicamente junto a estas crianças. Ao final do estudo concluiu-se que, para que a inclusão realmente ocorra, não basta meramente assegurar as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Sem a adequação curricular, planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos específicos e, principalmente, formação contínua de professoras, a inclusão não se efetiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Formação docente.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the type of training that teachers who work in a Municipal Infant Education Unit (UMEI), in the city of Belo Horizonte, received during their initial training and throughout their professional career and how they evaluate this training before of the challenge of ensuring the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder. The UMEI surveyed is located in a suburb of Belo Horizonte, in the North Region of the city. As a research methodology, a qualitative approach was chosen, using a case study. A bibliographical and documentary survey was carried out in the search for legal and normative concepts and documents at the international, national and local levels essential for theoretical construction. As a research technique, the interview and the focus group were used. Among the analyzes carried out, it was highlighted the recognition that it is incumbent upon the Infant Education teacher to promote and / or facilitate the interaction of children with autism with their peers. It was identified the need for teachers to deepen their understanding of educational and learning needs by accessing refresher courses and appropriate materials for specific activities directed at autistic children. It was found that teachers do not feel prepared to work with children with Autism Spectrum Disorder (ASD) because of lack of knowledge about the particularities of the disability and of not receiving specific training on the inclusion of children with ASD. In view of the unpreparedness and insecurity reported by the teachers to work with children with autism and due to the absence of continuing education courses that overcome these shortcomings, a primer was developed to assist the teachers who have students with autism in their classes to understand More about the deficiency and ways of intervening pedagogically with these children. At the end of the study it was concluded that for enrollment to actually take place, it is not enough merely to ensure the enrollment of students with disabilities in regular education. Without the curricular adequacy, individualized educational planning, specific pedagogical resources and, mainly, continuous formation of the teachers, the inclusion is not effective.

Keywords: School inclusion. Child education. Autism Spectrum Disorder. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das matrículas na Escola Regular 2010-2015	35
Quadro 2 – Quadro de turmas	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Início da Construção da UMEI	69
Figura 2: UMEI em fase de término da construção, 2010	69
Figura 3: UMEI em fase de término da construção, 2010	70
Figura 4: Obra pronta para inauguração em 2011	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade das respondentes	78
Gráfico 2: Estado Civil das respondentes	79
Gráfico 3: Tempo de atuação na área de educação	79
Gráfico 4: Tempo de atuação na Educação Infantil	80
Gráfico 5: Tempo de atuação na UMEI pesquisada	80
Gráfico 6: Formação inicial das professoras	81
Gráfico 7: Participação em cursos de capacitação	82
Gráfico 8: Participação em cursos de capacitação sobre inclusão de crianças com deficiência	82
Gráfico 9: Participação em cursos de capacitação sobre inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista	83
Gráfico 10: Preparo para atuar junto a crianças com TEA na percepção das Professoras	84
Gráfico 11: Motivos que fazem com que as professoras se sintam despreparadas para atuarem junto a crianças com TEA	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Análise de Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
BH	Belo Horizonte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Empresarial de São Paulo
CID	Classificação Internacional de Doenças
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DOCEI	Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil
DSM	Diagnostic and Statistical Manual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Núcleo de Educação Especial
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGS	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PECS	Picture Exchange Communication System
QI	Quociente de Inteligência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
RME	Rede Municipal Estadual
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNC	Sistema Nervoso Central
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TR	Texto Revisado
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URBEL	Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 – Contextualização histórica e política do processo de inclusão da pessoa com deficiência	21
1.1 História e a evolução do conceito de inclusão escolar	21
1.2 A inclusão na Educação Infantil	36
1.2.1 A Inclusão escolar na Educação Infantil no município de Belo Horizonte	40
1.3 Possibilidades de formação para a Educação Especial.....	43
Capítulo 2 – A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e os desafios da formação das professoras	49
2.1 Conceito de deficiência	49
2.2 Características e definições do TEA.....	51
2.3 A inclusão da criança com autismo	56
2.4 Especificidades da formação das professoras para inclusão escolar do aluno com Autismo nas classes inclusivas da Educação Infantil.....	59
Capítulo 3 – Procedimentos Metodológicos	62
3.1 Procedimentos	62
3.2 Técnicas de coleta de dados.....	63
3.3 Local em que foi realizada a pesquisa	66
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	71
Capítulo 4 – Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista: concepções e demandas das professoras	73
4.1 A política do município de Belo Horizonte para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.....	73
4.2 A inclusão das crianças da Educação Infantil com TEA: a perspectiva das docentes	78
4.2.1 As professoras da UMEI pesquisada	78
4.2.2 Início assustador	85

Considerações finais e reflexões acerca da escola inclusiva e da formação das professoras.....	94
Indicação do Produto Técnico	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	110
Anexo 1 - Documentos Normativos e Legais Utilizados	1100
Anexo 2 - Roteiro para entrevista coletiva	114
Anexo 3 – Questionário – Professoras UMEI	117
Anexo 4 - Cartilha	1211

Introdução

Este estudo busca analisar qual o tipo de formação que as professoras¹ que atuam em instituições públicas de Educação Infantil, no município de Belo Horizonte receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, articulam-se os estudos sobre o Espectro Autista, a inclusão escolar e a formação das professoras, buscando compreender como as professoras vêm sendo capacitadas para receber essas crianças nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e atuar no sentido de lhes assegurar o direito à Educação.

Este trabalho é a continuidade de estudos realizados no período de 2012 a 2013, cujo desenvolvimento e conclusões se encontram na monografia defendida como pré-requisito à conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (DOCEI), ofertado pela Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), em parceria com o Ministério da Educação, sob o título “Desafios e conquistas da inclusão de uma criança autista em uma classe de Educação Infantil” (FERREIRA, 2013).

O estudo monográfico se propôs a compreender as estratégias desenvolvidas pela equipe pedagógica de uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI², da cidade de Belo Horizonte, na inclusão de uma criança com autismo na rede regular de ensino.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso. Por meio da observação e entrevistas, foram investigadas as ações cotidianas das professoras e acompanhantes de uma criança com autismo incluída em uma turma de dois anos de idade, em uma UMEI da Região Norte de Belo Horizonte. A turma na qual a pesquisa se realizou era composta por dezesseis crianças, sendo que uma delas possuía o diagnóstico de autismo. Entre as análises realizadas, destacou-se o reconhecimento de que cabe à professora da Educação Infantil, promover e/ou facilitar a interação da criança com autismo com seus pares. Percebeu-se também uma adequada interação entre a criança com autismo favorecida pela intervenção da professora.

¹ Utiliza-se aqui o vocábulo no feminino tendo em vista que a grande maioria de docentes que atuam na Educação Infantil são do gênero feminino.

² O nome da UMEI pesquisada será mantido em sigilo.

Em âmbito escolar, registramos entrevistas concedidas pela acompanhante e pela mãe que discorreram a respeito da evolução da criança na turma em que estava matriculada. Nesses depoimentos foram descritas as atividades de maior interesse da criança, suas conquistas e conseqüente evolução na escola. Depois de analisados os dados, ficou evidente que existia empenho, por parte da equipe pedagógica para que a inclusão da criança com autismo se efetivasse. Tanto professoras como coordenadoras buscavam a cada dia conhecer e melhorar o atendimento a essa criança. Porém, mesmo estando em um momento de grande discussão sobre o tema no Brasil, foi identificada, na prática da instituição, a necessidade de avançar para atender efetivamente às necessidades educativas e de aprendizagem, promovendo cursos de atualização e compra de materiais adequados para atividades específicas com a criança com autismo.

Dando continuidade ao estudo, esta dissertação pretende analisar como a capacitação obtida por meio da formação inicial e de atividades de formação continuada a que tiveram acesso ao longo de suas carreiras profissionais influencia a prática cotidiana de professoras que atuam em turmas de quatro e cinco anos que possuem crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Urge, portanto, a necessidade de problematizar as seguintes questões: Que formação inicial e continuada as professoras receberam para atuar com crianças com deficiência e, em específico, com aquelas que apresentam Transtorno do Espectro Autista? Qual deveria ser a formação das professoras da Educação Infantil para trabalhar com crianças que apresentam o transtorno do espectro do autismo? Que políticas e estratégias vêm sendo implantadas para assegurar a formação continuada dessas professoras em âmbito nacional e local? E quais deveriam ser implantadas? Que demandas as professoras que atuam com crianças com autismo apresentam, no cotidiano? Qual é a maior dificuldade encontrada pelas professoras para promover a inclusão das crianças com autismo no ambiente educacional? Quais deveriam ser as condições institucionais a serem asseguradas às docentes para que as crianças tivessem garantida uma educação inclusiva? Haverá uma dificuldade maior que as demais? A partir dessas indagações, fica evidente que consideramos que a formação das professoras para trabalhar com a inclusão de crianças com autismo, o reconhecimento das suas demandas e a reflexão a partir de concepções teóricas que sustentam práticas de inclusão são condições essenciais para a consolidação do direito à educação de todas

as crianças.

O levantamento da produção científica entre os anos de 2010 a 2015 no banco de dissertações e teses CAPES evidenciou que existem trabalhos desenvolvidos na área da Educação Especial e em específico relacionados ao Transtorno do Espectro Autista. Neste período foram publicados vinte e cinco trabalhos na área de concentração da educação. Foi possível constatar também que pequena parte destes trabalhos está relacionada em específico à formação das professoras para atuarem com as crianças da Educação Infantil e que tenham o Transtorno do Espectro Autista. Alguns estudos focalizam a prática pedagógica e os projetos educacionais das instituições e trazem a prática das professoras como objeto de pesquisa para compreender o trabalho com crianças com o TEA (PINTO, 2013; ALVES, 2014; GUITERIO 2016; SILVA, 2016).

Dentre estes se destacaram três trabalhos que versam sobre a formação de professoras, porém sem o foco na Educação Infantil e na formação continuada das professoras (CESAR, 2013, OLMEDO, 2015; e BERTAZZO, 2015).

Os demais trabalhos apresentam estudos pontuais relacionados ao TEA; a relação de familiares de crianças com autismo (MOSCHINI, 2014); avaliação escolar dessas crianças (FREITAS, 2015); intervenções pedagógicas e práticas escolares para inclusão das crianças com autismo (MARTINS, 2013; KUBASKI, 2014; PEREIRA, 2014; SILVA, 2014; MACEDO, 2015; MONTEIRO, 2015; RODRIGUES, 2015; VIANA, 2015); comunicação alternativa como recurso pedagógico (FOSCARI, 2013; TOGASHI, 2014; SANTOS, 2015); o uso de tecnologias assistivas como ferramenta de aprendizagem (KELLER, 2013; CÂNDIDO, 2015) e as interações sociais dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão da criança na escola regular (MARTINS, 2013; OLIVEIRA, 2014; MONTE, 2015).

Este trabalho se insere, pois, nessa perspectiva de investigação que busca compreender como a formação inicial e continuada das professoras que atuam na Educação Infantil pode contribuir para sua atuação junto a crianças com autismo, apresentando uma proposta de intervenção junto a este público-alvo.

Essa inclusão deve ser compreendida como direito de toda criança a uma educação de qualidade. As Diretrizes para Educação Inclusiva das pessoas com Deficiência e Condutas

Típicas, do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2004), propõem um novo posicionamento da escola regular:

O conceito de escola inclusiva implica um novo posicionamento da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. Consideramos que a diversidade humana está colocada numa sociedade plural. Portanto, compõem essa diversidade todos os segmentos populacionais, representados por etnias, raças, nacionalidades, culturas, regiões socioeconômicas, distúrbios orgânicos, histórico, penitenciário, deficiências (físicas, sensoriais, mentais, múltiplas, psiquiátricas). Sendo assim, a escola não poderá furtar-se ao seu papel em prol da construção de uma sociedade inclusiva.

Na mesma perspectiva, dialogamos com Glat (2007, p. 16):

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Uma das propostas da Educação Inclusiva é que seja incluída no projeto político pedagógico, a construção de ações que tornem efetiva a interação social dos alunos com deficiências bem como seu desenvolvimento cognitivo, sempre com o objetivo de torná-los aptos ao exercício da cidadania.

A inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino e, mais especificamente, na Educação Infantil é, portanto, um desafio para o qual as professoras precisam se capacitar tendo em vista que as crianças, nesta fase, possuem um ritmo de aprendizagem diferente e precisam de metodologias de ensino específicas que atendam às suas singularidades. Educar uma criança com autismo demanda conhecimento acerca das suas principais características, comportamentos mais frequentes, áreas mais comprometidas, dentre outras. Assim, o professor deve se preparar para ministrar um ensino de caráter sistemático, intencional e flexível, visando principalmente à obtenção de conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, atitudes dentre outras, formando-se assim cidadãos que possam utilizar os conhecimentos obtidos na escola ao longo de suas vidas.

Nas Diretrizes para Educação Inclusiva das pessoas com Deficiência e Condutas Típicas, do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, é confirmada a necessidade de formação de educadores engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação das professoras para atuarem na Educação Inclusiva tem sido pauta de debates e programas governamentais brasileiros. Segundo Bonetti (2004), essa ênfase na formação das professoras capazes de trabalhar na perspectiva da inclusão ocorreu, no Brasil, especialmente, a partir da década de 90, marcada por reformas, dentre as quais, a da Educação Básica e da formação de suas professoras. Uma formação inicial e continuada que tenha como parâmetros as diferentes situações constituintes do ato de educar, a análise das práticas docentes e a criação de espaços de reflexão coletiva das professoras.

Em janeiro de 2009, foi editado e publicado o Decreto nº 6.755 através do qual se instituiu uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica. A proposta apresentada é a colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para assegurar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Em seu artigo 2º, alínea II e artigo 3º, alíneas VII e VIII, é confirmada a importância da Educação Inclusiva:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

Tendo em vista a importância da Educação Inclusiva, a formação continuada é condição fundamental para sua consolidação. Conforme lemos em Gatti e Barreto (2009, p. 199), não basta que sejam ofertados cursos ou desenvolvidas atividades de capacitação. A Educação Continuada precisa ser efetiva e de qualidade:

O interesse pelo tema da Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disso, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em

questão.

Sendo assim, não se trata apenas de oferecer uma educação continuada em Educação Inclusiva generalista às professoras. É preciso trabalhar a formação docente no próprio espaço escolar, adequando esta formação à vivência das professoras que trabalham com crianças com autismo, tomando o dia a dia como objeto de reflexão.

Feitas estas considerações iniciais, esta pesquisa objetiva investigar como professoras que atuam na Educação Infantil e que possuem crianças com Transtorno do Espectro Autista avaliam sua formação e sua prática pedagógica frente ao desafio da inclusão, com vistas à produção de material de capacitação adequado ao atendimento dessas crianças.

Para atingir o objetivo acima delineado, elegeu-se como objetivos específicos: analisar as referências legais e normativas, nos âmbitos nacional e municipal, que atuam no sentido de assegurar a inclusão de crianças com deficiência, em especial, crianças com Transtorno do Espectro Autista; investigar como a formação está sendo planejada e oferecida, por meio de ações de capacitação em serviço, no nível do município de Belo Horizonte a essas professoras; compreender as expectativas, concepções e demandas das professoras ao receberem crianças com autismo, em suas turmas; investigar as concepções dessas professoras acerca da sua própria prática pedagógica em relação ao contexto de inclusão de crianças com autismo; analisar materiais que se destinam a apoiar a formação das professoras em relação à inclusão de alunos com autismo; e elaborar material de apoio para formação continuada das professoras para atuar na inclusão de alunos com autismo.

Para tanto, foi pesquisada uma UMEI do município de Belo Horizonte que possui crianças com autismo matriculadas na Educação Infantil, com vistas a identificar as dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho junto a estas crianças e tomar conhecimento de como ocorre a formação destas professoras. Também, foi entrevistada a responsável pelo setor de Educação Inclusiva de Belo Horizonte com o objetivo de conhecer quais as ações e políticas públicas disponibilizadas pelo município para capacitar as professoras que trabalham com estas crianças.

Capítulo 1 – Contextualização histórica e política do processo de inclusão da pessoa com deficiência

Antes de entrar no tema do Transtorno do Espectro Autista, é preciso discutir a questão da inclusão em uma abordagem mais ampla. Para tanto, apresenta-se a contextualização histórica e política do processo de inclusão da pessoa com deficiência.

1.1 História e a evolução do conceito de inclusão escolar

As referências legislativas sobre a inclusão escolar têm seu nascedouro nos primórdios das civilizações. Segundo Rostelato (2010, p.188):

Os textos históricos, bem como os primeiros ordenamentos jurídicos traziam notícias de proteção da pessoa com deficiência e em linhas gerais apontamos alguns deles: [...] nas Cartas de Hammurabi, [...] é trazido o caso de um surdo que havia sido roubado e que então se determinou a convocação do ladrão, para que procedesse a restituição ao surdo.

Na Índia, o seu primeiro legislador, na Estância 394, do Livro VIII, veio determinar em suma, a isenção de impostos às pessoas com certas deficiências.

A Lei das Doze Tábuas, por sua vez preceituava que se uma doença ou velhice impedisse o cidadão em juízo, de andar, aquele que originou a sua citação deveria fornecer-lhe um cavalo e se não o aceitasse, que lhe fosse fornecido um carro.

Da própria Bíblia extrai-se trecho alusivo à matéria, quando o tema, em Levítico 19:14 assevera que não será amaldiçoado o surdo, nem será posto tropeço diante do cego, mas temerá a teu Deus.

Essas referências, no entanto, não dizem respeito à inclusão escolar, mas sim à inclusão das pessoas com deficiências na sociedade de maneira geral. O conceito de inclusão, tal como é conhecido hoje, é uma construção recente.

Por outro lado, cumpre destacar que existem registros, na Antiguidade, da decretação de morte dos nascituros com deficiência. Para aquela sociedade, tal condição era vista como imprestabilidade, não poderia, portanto, desempenhar as mesmas atividades exercidas pelos outros. Isto somente teve o seu fim na Idade Média (séculos V ao XV), com a forte influência da Igreja Católica e do Cristianismo no costume das gentes. Contudo, a situação não era mais confortável para estas pessoas, que, embora não morressem, eram condenadas ao afastamento do convívio social. Conforme explicam Ignarra, Contri e Bathe (2009, p. 9):

Na Idade Média (séculos V a XV), com o Cristianismo e a Igreja Católica, a pessoa com deficiência não podia mais ser exterminada, pois aos olhos de Deus todos tinham direito à vida. Então as pessoas não morriam, mas eram escondidas em suas casas,

pois a família que recebia alguém com deficiência era vista como pecadora e estava pagando o castigo. Quando não escondidas, as pessoas com deficiência eram levadas para exílios, onde se misturavam com pessoas com outros tipos de deficiências, inclusive doenças psíquicas e transtornos mentais. De uma forma ou de outra, a pessoa com deficiência não era educada, formada e não convivia com outras pessoas.

Assim, embora não perdessem a vida, não gozavam de dignidade alguma, na medida em que tinham que viver escondidos, afastados do seio social, como aberrações que eram para o homem normal (RULLI NETO, 2002).

Nos séculos XVI e XVII, as revoluções burguesas transformam o cenário político, religioso, econômico e científico. A relação humana com a deficiência toma um novo rumo: surgem tratamentos médicos e ações de desenvolvimento por meio de estímulos para as pessoas com deficiência em instituições, que funcionavam como asilos ou escolas especiais, geralmente de caráter assistencial e filantrópico, em que os internos recebiam abrigo, alimentação e instruções básicas para o trabalho, já que representavam mão de obra barata para o processo industrial que se instaurava nesse período (ARANHA, 2005).

No século XX, ocorrem mudanças na percepção dos cuidados prestados à pessoa com deficiência. Essas alterações foram estimuladas, principalmente, pelos avanços científicos, pelos interesses político-administrativos, pelos movimentos sociais pós Segunda Guerra Mundial e pelas mobilizações em prol dos direitos humanos (ARANHA, 2005).

Nas práticas segregacionistas iniciais, que buscavam educar o deficiente entre seus iguais, afastando-o do restante da sociedade, a deficiência era tida como própria do indivíduo e a ciência empenhava-se em caracterizar e categorizar os distúrbios a partir de um modelo médico da deficiência, amparado na categorização, na prevenção e na busca de cura. “A segregação”, afirma Mendes (2006, p.387-388) “era baseada na crença de que eles (crianças e jovens com deficiência) seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

Segundo Kassar (2011, p. 63):

Publicaram (Alfred Binet e Theodore Simon) em 1905, uma escala de inteligência, cujo objetivo foi medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). Nesse momento, acreditava-se que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo.

A prática de separação e mensuração da inteligência era a forma encontrada para separação dos alunos e, supostamente, para garantir uma melhor organização em turmas homogêneas.

Em 1933, em São Paulo, é promulgado um decreto que indicava orientações quanto a criação de escolas especiais. Para cada tipo de aluno e deficiência, era criada uma sala específica, denominada de classe especializada.

Com o processo de transformação vivido pelo Brasil em razão do fomento da indústria, nesta mesma época, evidencia-se a vinda de grande população do campo para os centros urbanos e, conseqüentemente, o aumento nas matrículas das escolas públicas. Na década de 1930, com o advento do grande número de crianças “anormais” na escola, surge a preocupação em constituir escolas especializadas e, neste momento, o projeto educacional defendido pela educadora Helena Antipoff³ foi uma expoente da constituição da educação especial no Brasil. Segundo Kassir (2011, p.67):

A preocupação científica de identificação e tratamento dos “anormais” também estava presente na formação de Helena Antipoff (1892–1974), que a partir dos anos de 1930, marcou a educação especial brasileira. Em 1932, Helena Antipoff, que veio para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais, criou a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais. Esse Instituto impulsionou a educação especial naquele estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país.

Com a pequena oferta de escolas públicas preparadas para o atendimento especializado, cresce o número de vagas para esta modalidade de ensino nas instituições privadas. Segundo Kassir (2011, p.67):

Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços. Assim surgiram a Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945, a Pestalozzi de Niterói em 1948, ambas com o apoio e colaboração de Helena Antipoff. Seguindo essa tendência, em 1954, também no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Observa-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a primeira noção de

³ Helena Antipoff nasceu na Rússia. Trouxe e aplicou, no Brasil, os conhecimentos adquiridos na Universidade de Genebra, na Suíça, com o pedagogo Édouard Glaparède. Seus estudos diziam respeito à organização da sociedade Pestalozzi.

inclusão. Nela, há a menção de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e têm direito à instrução (arts.1º e 26º).

No Brasil, na década de 50, e de forma mais forte, na década de 60, dada à emergência do movimento dos pais, surgiram ainda no âmbito filantrópico, as escolas especiais, centros de reabilitação e as oficinas protegidas de trabalho. Nesse momento, as pessoas com deficiência começaram a receber certo tipo de atendimento na área da educação; entretanto, ainda em espaços físicos separados, ou seja, dentro de muros institucionais que os isolavam dos ditos “normais”. O atendimento educacional a esse grupo social, expresso formalmente pelo Governo Federal em nível nacional, também ocorreu no final do decênio de 1950, mediante Campanhas de educação, subordinadas diretamente ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) (MAZZOTTA, 2008).

Em 1961, com a Lei 4024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Brasil assume a educação especial de forma efetiva e passa a legislar sobre a Educação Especial, porém continua o investimento em instituições particulares especializadas.

Somente com o passar dos anos foi que os direitos das pessoas com deficiência foi se efetivando no cenário internacional. Dentre os documentos que reconheciam esses direitos, podem ser destacados, conforme Rostelato (2010), a Declaração de Direitos do Deficiente Mental, de 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975. Na esfera laboral, segundo a autora, também foram elaborados importantes documentos, apresentando-se a Convenção da OIT (Organização Internacional do Trabalho) nº 159/1983 como espécie de embrião de todos eles. A determinação dada em seu texto era para que todo Estado-membro que a ratificasse deveria formular e aplicar uma Política Nacional voltada à reabilitação profissional e emprego das pessoas com deficiência, objetivando a obtenção por estes de sua dignidade por meio do emprego e da contribuição que com ele dão para o desenvolvimento econômico e social do país.

A Lei 5.692/71, por meio do seu artigo art. 9º, marcou avanços consideráveis quanto a caracterização dos alunos que seriam atendidos na Educação Especial. Nesse artigo, determinava-se que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, que se encontrassem em atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos respectivos Conselhos de

Educação. Com essa lei, instituiu-se a responsabilidade do atendimento a essas crianças sem a necessidade de apresentar um diagnóstico de deficiência.

Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, órgão ligado ao Ministério da Educação e destinado a regulamentar, disseminar, fomentar e acompanhar a educação especial no Brasil. Com esse Centro,

O Estado ofereceu o ensino especializado, agora conhecido como Educação Especial e não mais ensino emendativo, por meio de classes especiais, que deveriam funcionar anexas às escolas comuns. Legitima-se, dessa forma, a segregação do aluno considerado deficiente mental. Paralelamente, as escolas especiais continuaram progredindo via iniciativa privada (VELTRONE e MENDES, 2009, p. 19).

Ao introduzir a Educação Especial no planejamento das políticas públicas do nosso país, o governo criou escolas, classes especiais e projetos de formação de recursos humanos especializados, havendo, inclusive, segundo Glat e Blanco (2013), o envio de docentes para realizarem cursos de pós-graduação em países do exterior, o que favoreceu ao desenvolvimento acadêmico e científico dessa área de educação.

A partir desse momento, a rede educacional ficou com dois subsistemas funcionando de maneira paralela: a educação regular e a educação especial. Apesar de ter-se configurado como um grande avanço pelos especialistas da época, a criação das classes especiais não proporcionou aos alunos com deficiência uma participação efetiva na comunidade escolar. Essas classes se constituíram muito mais em “espaços de segregação” (GLAT e BLANCO, 2013) para abrigar os alunos que não conseguiam atender às exigências das salas regulares de ensino, do que como alternativas para a inserção dos alunos com deficiência na rede pública.

Os direitos proclamados na Declaração Universal dos Direitos do Homem impulsionaram outras declarações como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) exercendo influência sobre as políticas públicas direcionadas à Educação Inclusiva praticadas atualmente (PIETRO, 2006).

A Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 1988, preconiza a Educação Inclusiva ao afirmar que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deverá ocorrer preferencialmente em rede regular de ensino (CAVALCANTI e GALVÃO, 2011).

Nessa esteira de ideias, a noção de inclusão vem se alargando desde então, para contemplar a efetivação de um direito a todos garantido por lei para os que, até então, seja por condições sociais ou físicas, a ele não tinham acesso.

Segundo Pacheco (2007, p.27), a Educação Inclusiva,

É um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

É indiscutível a importância da escola na formação de consciências e no preparo do indivíduo (deficiente ou não) para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a importância de refletir sobre a educação inclusiva de forma articulada à discussão da realidade contemporânea da sociedade brasileira e de seu sistema educacional, marcado, sobretudo, por processo de exclusão.

Carvalho (2006) relata que a inclusão educacional não é somente um fator que envolve alunos com deficiência, mas também suas famílias, as professoras e as comunidades, aqui compreendidas como o conjunto de crianças e suas famílias que são atendidas por uma determinada instituição de Educação Infantil.

Segundo Mendes (2006), o sistema educacional está calcado na divisão de alunos “normais” e “deficientes”, e muitas vezes, ignora aspectos subjetivos e afetivos, desrespeitando a diversidade inerente à espécie humana. O ensino inclusivo respeita as deficiências e as diferenças e aponta para o fato de que as escolas e os velhos paradigmas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos, tenham eles ou não algum tipo de necessidade especial. Se nos detivermos na divisão educacional de “normais” e “deficientes”, não conseguiremos romper com paradigmas e fazer a reviravolta que a inclusão propõe, conforme Mendes (2006).

As políticas voltadas para a Educação Inclusiva inserem-se num campo mais amplo denominado “política de inclusão social”, propostas pelo governo brasileiro, a partir da década

de 1990, com o intuito de contemplar, na elaboração das políticas públicas, as populações consideradas excluídas ou marginalizadas na sociedade (KASSAR, ARRUDA e BENATTI, 2009).

Cury (2005, p. 16) explicou que “as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social”, constituindo-se em estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais.

Vale lembrar que a “inclusão social” e a “educação inclusiva” ganham destaque em tempos de grande consciência da desigualdade, exploração e injustiça social que são reflexos de uma sociedade que exclui, marginaliza, seleciona e estigmatiza, que coloca no centro das relações humanas e sociais “[...] a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida” (SANTOS, 2008, p. 21).

Dall’Acqua e Vitaliano (2010, p.19) partiram do pressuposto de que refletir sobre a inclusão escolar implica:

[...] situar a noção e o significado de direitos humanos, que tanto em nível nacional quanto internacional, têm avançado e adquirido o que se poderia chamar de status oficial, compondo uma estrutura conceitual, tanto da oratória quanto da legislação, que fundamenta a fruição e a violação desses direitos.

Constata-se, pois, que a educação inclusiva é tida como uma reforma radical no sistema de ensino brasileiro, uma vez que ela pressupõe mudanças curriculares, pedagógicas, formativas, avaliativas e físicas a fim de que o seu objetivo seja alcançado.

A Constituição Federal de 1988 significou um grande avanço em termos educacionais, no Brasil, principalmente porque possibilitou repensar a educação como um direito inegável de todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Segundo redação do artigo 6º da Constituição Federal, a educação aparece como um direito social, ao lado da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, e da assistência aos desamparados. Mais à frente, no artigo 205 do texto constitucional, o legislador a identifica como sendo direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com

a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para fazer valer esta garantia a todos, como preconizou o legislador constituinte, o legislador ordinário primou por tratar a questão na legislação infraconstitucional. A primeira delas a ser mencionada será a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 – ou seja, 1 (um) ano após a promulgação da Carta Cidadã de 1988. Conforme redação de seu artigo 2º, ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, dentre outros.

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, organizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, contribuiu ao reafirmar que é direito dos indivíduos, independentemente de suas necessidades e características individuais, o acesso e a permanência numa escola que ofereça educação de qualidade para todos os alunos. O Brasil, como signatário dessa declaração, assumiu o compromisso de elaborar medidas que contribuíssem com a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais, cabendo a cada uma dessas esferas desempenhar funções em prol de tal objetivo.

De acordo com Jesus e Kassir (2004), a referida Declaração traz como objetivos primordiais: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque da educação para todos; universalizar o direito à educação; e oferecer um ambiente adequado para a aprendizagem.

Outro evento de grande importância para propagar os ideais da Educação Inclusiva foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, em 1994. Este evento deu atenção especial à discussão sobre a educação dos alunos, sendo que o Brasil também foi signatário desta declaração.

No ano de 1994, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), formulou a Política Nacional de Educação Especial. Segundo seu objetivo geral, a mencionada Política:

Serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1994, p. 45).

As diretrizes dessa Política foram, mais tarde, ratificadas pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional – LDB LDBEN? (Lei Nº 9.394 de 20/12/96), homologada em 1996, reafirma princípios importantes estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, não apenas declarando o direito de todos os educandos ao acesso e à permanência, mas, determinando que é dever do Estado promover o acesso e garantir-lhes condições adequadas para permanecerem e se desenvolverem, preferencialmente nas escolas públicas regulares. Esta lei determinou que a Educação Especial constitui uma modalidade de educação escolar; deixando de ser tratada como um atendimento paralelo, em espaço físico separado, para passar a ser um atendimento transversal e presente em todos os níveis de ensino. Assim sendo,

[...] além da frequência à sala de aula regular, o aluno com necessidades educacionais especiais deve dispor do chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE); que deve ser oferecido nas salas de recursos, como forma de complemento à sua escolarização. Este serviço pode ser ofertado na sua própria escola ou nos Centros de Atendimentos Especializados (governamentais ou não-governamentais), em horário contrário ao de suas aulas na sala comum (RAMALHO, 2012, p. 40).

Na década de 90 do século XX, ainda, houve o sancionamento da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto Nº 3.298, de 20 dezembro de 1999)⁴, que estabeleceu um conjunto de garantias nas diversas áreas, dentre elas a educacional.

Segundo Pletsch (2009), as referidas Políticas de 1994 e 1999 ainda estavam orientadas pelo Movimento de Integração, o qual procurou integrar as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, desde que essas tivessem condições adequadas para acompanharem os ditos “normais”.

Já, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, embasada na Declaração de Salamanca, tornou oficial no Brasil o termo “educação inclusiva”. Esta, reforçando a LDB LDBEN? de 1996, preconiza, para os alunos deficientes, atividades de apoio pedagógico especializado para complementar o trabalho realizado nas salas de aula regular do ensino básico. Ficou definido como dever das instituições de ensino superior, prever em sua organização curricular a formação das professoras voltada para a diversidade e que fossem contemplados conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

Posterior às citadas Diretrizes foi oficializada no Brasil a “Convenção Interamericana

⁴ Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência”, a qual, tendo sido celebrada na Guatemala em 1999, foi aprovada pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto nº. 198 de 13/06/2001 e promulgada pelo Decreto Nº 3.956 de 08/10/2001, com providências de natureza legislativa, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência.

Em 2003 o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que promoveu um amplo processo de formação de gestores e educadores para atuarem na disseminação, organização e garantia da educação inclusiva. O documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” foi divulgado em 2004, pelo Ministério Público Federal a fim de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão (VEROTTI; CALLEGARI, 2012).

Dentre tantos outros dispositivos legais surgidos nos anos 2000, existe a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 25/08/2006, da qual o Brasil é signatário.

Em setembro de 2007, tivemos a instituição da versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pela, então, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) sob a luz do Plano de Desenvolvimento da Educação. Esta Política, ao definir caminhos a serem trilhados pela educação especial, propondo polemicamente o fim dos atendimentos especializados em classes e/ou instituições especiais, foi reformulada e apresentada com uma nova versão em janeiro de 2008, dessa vez assegurando o atendimento especializado tanto nos centros especializados, como nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A referida Política tem como um de seus objetivos orientar os sistemas de ensino para a transversalidade da educação especial desde a modalidade da Educação Infantil até a educação superior.

Outro arsenal publicado foi o Decreto 6.571, de 17/09/2008, que regulamentou o parágrafo único do art. 60 da LDB LDBEN? /1996 e acrescentou dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, que diz respeito ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O mesmo, dispendo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como o “conjunto de

atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, artigo 1º, inciso I), definiu como público-alvo da educação especial, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. O referido Decreto destinou recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir de 1º de janeiro de 2010, para a promoção do AEE, prevendo o cômputo duplo da matrícula dos mencionados alunos público-alvo da educação especial na escola regular e no citado atendimento especializado, conforme registro no Censo Escolar realizado pelo MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano anterior. O objetivo da criação desse financiamento é dar condições para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; já que a educação especial é definida por esta Política como a modalidade responsável pelos recursos e oferta do AEE na rede regular de ensino.

O AEE, inicialmente garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988, ratificado pelo ECA/1990 e pela LDB LDBEN? /1996, foi reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, tendo “como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010, p. 21). Segundo o Decreto 6.571/2008, o AEE é tido como um trabalho não substitutivo aos das classes regulares, diferenciando-se da escolarização. Nessa direção, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 29) afirmam que o AEE inclui atividades, como:

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação da LIBRAS; ensino de Língua portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividade da vida autônoma e social, entre outras.

Ainda de acordo com o referido Decreto, o AEE pode ser realizado tanto nas escolas regulares, como nas instituições especializadas, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços organizados com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização desses para que, exatamente, possam frequentar as salas de ensino regulares. As citadas Salas de Recursos, que

já existiam na educação especial brasileira, vêm sendo implementadas com mais vigor mediante Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais reconhecido pela Portaria Normativa do MEC de nº 13, de 24 de abril de 2007. Porém, a partir da realidade atual do sistema de educação regular do nosso país, muitas unidades escolares ainda não dispõem das mesmas, ficando a demanda de alunos que fazem parte do público alvo da educação especial, matriculada em tais instituições, sem o devido atendimento complementar na sua própria escola.

No ano de 2009, foi publicado o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Nessa Convenção, o termo “pessoas com deficiência” passou a ser utilizado atendendo à forma como essas pessoas desejam ser chamadas mundialmente em todos os idiomas. Inclusive, aqui cabe ressaltar que, em 3 de novembro de 2010, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, publicou a Portaria nº 2.344, oficializando o termo “pessoas com deficiência”.

Ainda no ano de 2009 foi publicada a Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que diz respeito às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica- Modalidade Educação Especial, que trata de toda a operacionalização e efetivação do AEE.

Em 2011, a SEESP do MEC se fundiu com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), passando a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A legislação que previu tal reestruturação foi o Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (Revogado pelo Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012).

Coerente com esses princípios e buscando uma maior especificidade para assegurar os direitos das crianças com autismo, a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 foi criada com o intuito de instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com o que estabelece essa lei, as famílias podem ser melhor amparadas por um atendimento de qualidade e específico no tratamento de suas crianças.

Em caráter complementar à Lei 12.764/2012, o Ministério da Educação (MEC) publicou a nota técnica número 24, na qual explicita orientações para o atendimento das crianças com o

Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares, definindo em seu artigo 2º as diretrizes para o efetivo atendimento, quais sejam: a intersetorialidade na implementação de ações e políticas para atender às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA); a participação da comunidade na formulação de políticas públicas direcionadas às pessoas com TEA e o controle de sua implantação, acompanhamento e avaliação; a completa atenção às necessidades de saúde com TEA, com vistas a um diagnóstico precoce, atendimento por equipe multiprofissional e acesso aos medicamentos e nutrientes que se fizerem necessários; o estímulo à inclusão do indivíduo com TEA no mercado de trabalho, observadas as especificidades da deficiência; a responsabilidade do poder público em informar sobre o transtorno e suas implicações; o incentivo à formação de profissionais especializados para atender o indivíduo com TEA, bem como a seus familiares; o incentivo à pesquisa científica, especialmente estudos epidemiológicos que demonstrem a magnitude e implicações do TEA no País.

Na área científica/acadêmica, constatamos a disposição ao incentivo à capacitação e formação de profissionais, assim como de pais e responsáveis, para o atendimento a pessoas com autismo, tal qual o estímulo às pesquisas científicas sobre o assunto, sobretudo aquelas de caráter epidemiológico, que se prestem a dimensionar o cenário relativo a essa população.

O campo educacional/pedagógico contempla em seu artigo 3º um 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, s.p). De tal forma, prevê no artigo 7º multa de três a vinte salários mínimos ao gestor escolar que recusar a matrícula de alunos com Transtorno do Espectro Autista e demais tipos de deficiência.

Estas diretrizes coadunam-se com os seguintes objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

- . Transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior;
- . Atendimento Educacional Especializado;
- . Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- . Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- . Participação da família e da comunidade;
- . Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2012, s.p).

A Lei 12.796 de 2013 modifica a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 58, fornece o conceito de Educação Especial:

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, s.p).

Complementarmente, o parágrafo único do artigo 60 prevê a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência:

Art. 60. [...] Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Mesmo com a possibilidade de oferecer um ensino de qualidade aos alunos com deficiência, em especial aqueles com TEA e garantir os direitos fundamentais à inclusão destes, corroborando com a avaliação feita por Dall'Acqua e Vitaliano (2010), avalia-se que a situação é bastante incipiente. Acredita-se, desse modo, que tal realidade ocorra, principalmente, por dois fatores: os cursos de formação das professoras, que ainda pouco ou não consideram as questões relativas à formação das professoras para ensinar pessoas com deficiência e as escolas que ainda pouco se estruturaram para atender a esta nova clientela, devido à recente inserção desses alunos no contexto regular de ensino no Brasil.

Assim, a reforma na legislação e a regulamentação de direitos é um ponto a favor na luta pelo direito à educação dos indivíduos com deficiência. Contudo, a não priorização dos aspectos qualitativos, como a formação das professoras, no processo de inclusão, é papel central a ser considerado na ineficiência e aplicabilidade de tal direito. Vale destacar que, o artigo 61, em seu parágrafo único, da LDBN LDBEN?, assegura às instituições de ensino superior a formação das professoras “[...] de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2013, s.p).

Por fim cita-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146/2015), que ficou

conhecida como lei brasileira de inclusão e dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência à vida, à habilitação e reabilitação, saúde, moradia, trabalho, assistência social, previdência social, acessibilidade, direito de acesso à justiça, lazer, cultura e educação. O artigo 28 desta lei remete a várias ações que requerem a formação do professor. Segundo este artigo, incumbe ao poder público: garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência; formação inicial e continuada das professoras; formação continuada para o atendimento educacional especializado.

No Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014), com a publicação tanto da lei quanto da nota técnica, observou-se uma grande procura para a matrícula das crianças nas escolas regulares.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016, p. 47), em Minas Gerais (região em que está a instituição escolhida para esta pesquisa), a porcentagem de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em escolas comuns subiu de 35,8% em 2007 para 66,4% de alunos atendidos em 2014.

Nesse sentido é importante apresentar a evolução das matrículas na Educação Regular dos anos de 2010 a 2015 no Brasil e no estado de Minas Gerais (Quadro 1).

Quadro 1 – Evolução das matrículas na Escola Regular 2010-2015

	Brasil%	Minas Gerais”%
2010	68,9	50,2
2011	74,2	55,9
2012	75,7	61,7
2013	76,9	63,8
2014	78,8	66,4
2015	80,3	73,8

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2016) e INEP (2015)

Em entrevista concedida para fins deste trabalho, no dia 27 de outubro de 2015, Patrícia Cunha, integrante, do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, destacou os avanços alcançados na rede com relação a inclusão de crianças com o TEA. No ano de 2014

havia 242 matrículas de crianças com o TEA em escolas da RME de Belo Horizonte e em 2015 esse número passou para 576. Havia em 2015, quarenta e duas salas de AEE no município de Belo Horizonte e um grupo de 71 professoras atuando nessas salas. Nestas salas eram atendidas um total de 3917 crianças com deficiência. Dentre estas, estão aquelas com o diagnóstico do TEA.

Com a grande procura e o aumento expressivo das matrículas de crianças com o TEA, surge a exigência de uma formação específica das professoras para lidar adequadamente com os desafios da inclusão. Conforme relata Gomes e Mendes (2010, p.378-379):

Seguindo a tendência de municipalização na educação de alunos com necessidades especiais e atendendo ao direito legal a matrícula preferencialmente em escolas regulares, a prefeitura de Belo Horizonte vem desenvolvendo ações para favorecer o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns da rede municipal.

A formação do pessoal envolvido com a educação de crianças com deficiências é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias. Enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que essas não sejam impostas, mas resultado de uma consciência cada vez mais arraigada de educação e de desenvolvimento humano, de acordo com Sasaki (2006).

1.2 A inclusão na Educação Infantil

No que tange à inclusão na Educação Infantil, alguns documentos foram publicados para normatizar e orientar as ações educacionais para infância. Dentre eles cita-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1999 e 2009) e a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) consubstancia-se em um conjunto de referências e orientações didáticas e pedagógicas direcionadas aos profissionais de Educação Infantil, tendo como principal norteador

[...] o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o

desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
 a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p.13).

A respeito dos RCNEI/98, Schapper (2002), ao discutir o tema, apresenta um posicionamento de Mendes (1998 *apud* SCHAPPER 2002), assinalando que, para esta autora, o desenvolvimento infantil da forma como é descrito no documento, deixa clara uma concepção idealizada de criança, desconsiderando as diferenças que existem entre os sujeitos. Assim, apesar de Mendes (1998 *apud* SCHAPPER 2002) classificá-lo como rico e abrangente, apresenta algumas ressalvas:

[...] o documento é discriminatório por focalizar muito o desenvolvimento normal e por não fazer referências às diferenças individuais que impliquem em necessidades especiais. Penso que deve haver um esclarecimento maior sobre o assunto, se de fato se pretende que crianças com necessidades educacionais especiais sejam incluídas nestes programas, para prevenir o professor dos tipos de criança que ele pode encontrar, e do papel que é esperado dele frente a tal clientela. Há que se considerar que não se espera dele nada de extremamente diferente, ou que ele se especialize, mas algumas modificações que estão ao seu alcance e que podem favorecer a integração destas crianças (MENDES, 1998 *apud* SCHAPPER, 2002, p.39).

Em 2000 foi publicada uma edição complementar direcionada às crianças com deficiências, denominada “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2000). Essa edição complementar foi idealizada pelas Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e de Educação Especial (SEESP), ambas Secretarias vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O objetivo deste novo documento foi subsidiar um trabalho educativo, junto às crianças com deficiência de 0 a 6 anos, de maneira a aperfeiçoar o atendimento especializado dado a essas crianças, além de conduzir e apoiar o processo educacional em creches e pré-escolas, por meio de um trabalho multidisciplinar realizado pelos gestores das políticas educacionais, da saúde e assistência social (BRASIL, 2000). Segundo Oliveira (2009) o documento assiste os profissionais de Educação Infantil a fim de que possam identificar diferenças de desenvolvimento em razão de deficiências, condutas típicas/transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotados além daqueles que se encontram em situação de risco. A autora lembra, ainda, que as instituições que ministram a Educação Infantil são

recomendadas pelo documento como um dos possíveis locais em que poderia ocorrer atendimento especializado, além de outros destinados a tratamento de saúde e serviço social.

O RCNEI-EE/00 ao citar os RCNEI/98 afirma que nele existem características importantes que colaboram com o processo de inclusão. São eles:

Adequação: elaboração do currículo conforme a avaliação dos interesses, habilidades e necessidades das crianças;

Coerência: a organização interna é consistente com uma ordenação didática que facilita a compreensão do seu conteúdo curricular e sua relação com os componentes que a integram;

Flexibilidade: o conteúdo curricular tem estrutura aberta, que permite a introdução de novos elementos e a modificação dos existentes;

Multiplicidade: os referenciais devem gerar diferentes propostas pedagógicas atendendo as demandas e peculiaridades de cada região;

Abrangência: destina ao atendimento educacional de toda criança independente da condição de seu desenvolvimento (BRASIL, 2000, p. 23-4).

O documento ainda sintetiza processos de avaliação e intervenção a serem implementados nas instituições de educação e atendimento às crianças com deficiência. São eles:

[...] identificar as potencialidades e necessidades, através de entrevista com os familiares das crianças, avaliação psicopedagógica, estudo sócio familiar, exames médicos, entre outros que se fizerem necessários; integrar os dados obtidos, conforme as áreas do desenvolvimento da criança; elaborar plano individual de intervenção, de modo a estabelecer prioridades e propor esquemas, procedimentos e recomendações; identificar as barreiras que ocorrem no atendimento e sugerir possibilidades para superá-las; acompanhar e avaliar a criança e os ambientes que o envolve, de forma a verificar os resultados alcançados (BRASIL, 2000, p.36).

Com vistas à intervenção pedagógica o RCNEI-EE/00 recomenda atividades fundamentais, tais como:

[...] a elaboração de um plano de intervenção individual e coletivo, para o desenvolvimento de conteúdos curriculares específicos, baseado nas observações e avaliações realizadas com a criança, além dos exames clínicos; introdução de objetivos nas atividades e estratégias a serem empregadas, considerando os materiais e meios utilizados no plano de intervenção; e garantir a participação dos familiares nos atendimentos à criança, com objetivo de trocar informações e experiências (BRASIL, 2000, p.31).

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, foram instituídos dois documentos: a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 (DCNEI/99); e a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro 2009 (DCNEI/09), sendo que esta última revogou o documento anterior. Ao fazer

uma comparação entre os dois documentos, percebe-se que as DCNEI/99 se dedicaram a instituir princípios gerais da Educação Infantil sem dar ênfase aos processos para combater a discriminação e, conseqüentemente, valorizar as diferenças, o que ficou mais evidente nas DCNEI/09 que fixou princípios, fundamentos e procedimentos para guiar “as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares” (BRASIL, 2009, s.p) e recomendou:

[...] a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (BRASIL, 2009, p.10)

Percebe-se que o parecer nº 20/2009 que versa sobre a revisão das DCNEI/09, ao olhar para as diversidades também alcança as crianças com deficiência, assim como

[...] o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009, p.11)

Na DCNEI/09 a menção direta às crianças com deficiência é feita no artigo que versa sobre as propostas pedagógicas de Educação Infantil, ao garantir condições para efetivar o trabalho pedagógico, de maneira a assegurar maior acessibilidade a todas as crianças, consoante é possível constatar pela leitura do artigo 8º reproduzido a seguir:

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...]

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009, s.p).

Ambos os documentos, RCNEI/98 e DCNEI/09, vêm ao encontro das propostas e ações direcionadas para aperfeiçoar a Educação Infantil, pautadas pela Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006). O documento DCNEI contém um conjunto de diretrizes, objetivos, metas a serem cumpridas, estratégias e recomendações para esse desiderato. Esse conjunto encontra-se estruturado por eixos, de forma a suprir as demandas da área (OLIVEIRA, 2009) e, segundo o Ministério da Educação (MEC), objetivam trazer mais qualidade à Educação Infantil, englobando desde aspectos de infraestrutura até processos de administração pedagógica (BRASIL, 2006).

Discutidas as políticas de inclusão na Educação Infantil, passa-se à análise da inclusão na Educação Infantil no município de Belo Horizonte.

1.2.1 A Inclusão escolar na Educação Infantil no município de Belo Horizonte

Tendo em vista que o estudo delimitou-se à inclusão da criança com autismo na Educação Infantil, importante abordar alguns dispositivos legais e normativos sobre a Educação Infantil no município de Belo Horizonte – MG.

A crescente demanda pela Educação Infantil em Belo Horizonte fez com que a Prefeitura investisse na construção de escolas próprias para as crianças com idade entre 0 e 5 anos. Este projeto foi denominado de “Projeto primeira escola” e foi assim que surgiram as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI’s).

Até o fim dos anos 70, a rede municipal de Educação de Belo Horizonte (RMBH), possuía somente duas escolas infantis. Dalben e Amaral (2002, p.17) explicam que:

Com a ausência de uma rede pública de atendimento a criança pequena, as creches comunitárias surgiram e se proliferaram nos anos 1970, a partir de um amplo movimento social de mães trabalhadoras, mas tendo em comum o baixo padrão de qualidade.

Assim, a Educação Infantil consistia em uma política que era desenvolvida apenas no campo da assistência social, mostrando-se ainda pouco inserida nas políticas públicas direcionadas à educação do município.

A Educação Infantil passou a integrar a agenda política do governo em 1993, período da primeira gestão democrático-popular de Belo Horizonte. Posteriormente, constata-se a implantação de distintos projetos e ações que tinham o objetivo de ampliar o atendimento e melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças (PINTO, DUARTE e VIEIRA, 2012).

Ressalte-se, que dentre as ações implementadas no governo Célio de Castro (1997-2000), destaca-se:

[...] a regulamentação da Educação Infantil pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução CME/BH n.º 01/2000, que estabeleceu as normas para a Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte. A regulamentação da Educação Infantil pelo Conselho Municipal de Educação constitui parte extremamente importante do processo de implementação das políticas de Educação Infantil no município de Belo Horizonte (PINTO, 2009, p. 47-48).

Segundo a autora, a partir dessa regulamentação as mudanças foram maiores no cenário do atendimento municipal ao público infantil, tanto na esfera privada como na esfera pública.

Com relação à inclusão de alunos no ensino regular de Belo Horizonte, em 1995 foi implantada na Rede Municipal Estadual (RME), a proposta da Escola Plural objetivando a concretização da ideia de uma escola pública, inclusiva e de qualidade. A nova diretriz político-pedagógica passou a nortear o processo educativo fundamentada nas fases do desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta. A Escola Plural colocou em evidência os princípios do direito à educação para todos e ordenou que esses princípios fossem consolidados na rede básica de ensino do município (SÁ; RAHME, 2001).

Segundo Sá e Rahme (2001, p.89):

A Escola Plural promove a transformação da escola em espaço democrático de exercício da cidadania, tendo como referência primordial a educação bem-sucedida das classes populares. É centrada na formação do aluno e da aluna, devendo assegurar o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, respeitando os ritmos de aprendizagem, as diferentes formas de perceber o mundo e a diversidade cultural. A educação de boa qualidade para todos é o princípio paradigmático da Escola Plural.

Atualmente, vigora a Lei Municipal nº 9.078 de 19 de janeiro de 2005, na qual foi estabelecida a política da pessoa com deficiência. A seção VI, trata especificamente da educação. Em seu artigo 50, a lei assegura a inclusão escolar de crianças, jovens e adultos em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo-lhes o acesso, a permanência a uma educação de qualidade. De igual maneira, em seu artigo 54, a lei assegura a consecução de

medidas e ações que possibilitem a formação continuada em serviço dos educadores da rede pública, tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais especiais do público que atende.

No que tange o ingresso dos alunos com deficiência nas escolas da RME, este se dá através do Cadastro Escolar, realizado nas agências dos Correios todos os anos. “No cadastramento, as famílias são orientadas a fazer a matrícula da criança na escola mais próxima da residência” (BELO HORIZONTE, 2012a, p. 9). As crianças surdas frequentam a escola mais próxima à sua residência onde funciona o Projeto da Escolarização de Alunos Surdos. No ensino fundamental, a matrícula dos alunos é compulsória (BELO HORIZONTE, 2012a).

Na Educação Infantil, a vaga é garantida em caráter prioritário e, para tanto, cabe às famílias apresentar, quando da inscrição, um relatório médico atestando a deficiência. As inscrições são feitas nas UMEI's⁵.

Aos alunos matriculados no Ensino Fundamental é disponibilizado transporte gratuito e o transporte acessível, este último “[...] oferecido aos estudantes com deficiência física no Ensino Fundamental e que apresentem prejuízo da mobilidade e impossibilidade de acesso diário à escola, por motivo da distância ou falta de acessibilidade do trajeto (escadarias, ladeiras íngremes, etc.)” (BELO HORIZONTE, 2012b).

A Resolução nº 4 do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de 2 de outubro de 2009, instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Esta resolução dispõe que cabe aos sistemas de ensino “[...] matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (BRASIL, 2009, p. 1). No artigo 5º apresenta as características do AEE:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a

⁵ Criadas pela lei 8.679, de 11 de Novembro de 2003.

Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Observa-se assim que a legislação municipal está em sintonia com a legislação educacional federal, no que diz respeito ao AEE e à proposta de Educação Inclusiva como foi explanado anteriormente na abordagem histórica sobre a inclusão.

Dessa forma, necessário discutir a formação inicial e continuada do professor para atuar na Educação Especial. É o que será discutido na próxima sessão.

1.3 Possibilidades de formação para a Educação Especial

Os desafios que se apresentam no processo de inclusão de alunos com deficiências no ensino regular têm sido alvo de intensos debates.

O processo de inclusão escolar envolve obrigatoriedade da escola em educar cada criança, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Dessa maneira, a proposta de inclusão favorece uma pedagogia que considera e dá ênfase à diversidade, já que todos os alunos podem estar inseridos na escola regular (QUINTANAS, 2016).

Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p.37):

[...] constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente.

No que diz respeito à educação, a tradução desse direito engloba a construção de um espaço dialógico onde as diferenças se complementem, e não sirvam à exclusão, e os currículos tornem-se abertos e flexíveis, viabilizando a reflexão crítica sobre as necessidades das minorias, incluindo aqui as pessoas com deficiência.

Quando se fala de educação inclusiva, uma atitude importante é matricular o aluno com deficiência em uma classe da escola regular, mas somente isto não garante uma educação

inclusiva. Uma educação inclusiva pressupõe uma escola inclusiva em que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola. Em uma escola inclusiva todos os alunos participam de todas as atividades; seu ritmo de aprendizagem é respeitado e são apresentadas respostas e desenvolvidas habilidades e estratégias adequadas às necessidades de cada um. Desse modo, todos os estudantes se beneficiam e aprendem:

[...] a compreender e aceitar os outros; a reconhecer as necessidades e competências dos colegas; a respeitar todas as pessoas; a construir uma sociedade mais solidária; a desenvolver atitudes de apoio mútuo; a criar e desenvolver laços de amizade; a preparar uma comunidade que apoia todos os seus membros; a diminuir a ansiedade diante das dificuldades (GIL, 2005, p.28).

Para a efetivação da educação inclusiva algumas reestruturações no contexto escolar se fazem necessárias, como: adequação arquitetônica de prédios escolares, mobiliários e equipamentos; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação de gestores e demais profissionais da escola, incluindo a formação de professoras.

Para reverter este quadro de exclusão que as escolas vinham praticando, surge o movimento denominado inclusão que, como já assinalamos anteriormente, prevê que os alunos, independentemente de suas características, estudem juntos. Tendo esse pressuposto, desde o início o movimento assumiu que, para que isso ocorresse, seria necessário que todos os aspectos que compõem a escola fossem revistos e adaptados, dentre eles, a formação dos professores (VITALIANO e VALENTE, 2010, p.41).

No entanto, apesar de a mudança estrutural da escola e a formação de professoras serem condições para a inclusão se efetive, estas mudanças não têm sido implementadas amplamente nas escolas, prejudicando a verdadeira inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Pelo exposto até o momento, verifica-se que a matrícula de alunos com deficiência em salas regulares de ensino é uma realidade nacional e as professoras precisam ter formação para que possam realizar a inclusão, a permanência e o êxito desses alunos, ou seja, a matrícula de alunos com deficiência gera a necessidade de atendimento adequado também nas salas regulares.

Segundo Tardiff (2002), é preciso que o professor domine a área de ensino na qual realiza a sua profissionalidade, a disciplina que leciona, e, além de tudo, ser dotado de saberes relativos às ciências da Educação, possuindo, ainda, um conhecimento prático adquirido por

meio da sua experiência profissional.

Vitaliano e Manzini (2010, p. 100) expressam a importância de haver a formação de professoras para que seja possível realizar o processo de inclusão de alunos com deficiência. Para esses autores, essa formação:

[...] abrange a reformulação do próprio processo de ensino e aprendizagem que ocorre durante o curso. Esta deve ocorrer, incluindo as novas tendências educacionais, particularmente a proposta de formação de professores reflexivos; os conhecimentos mais recentes sobre desenvolvimento humano, inteligência, aprendizagem, motivação, avaliação, interação entre professor e alunos, e outros. Ademais, devem ser considerados os conhecimentos específicos de Educação Especial, compatíveis com o modelo social de compreensão das deficiências e da teoria sócio-histórica, as metodologias específicas para os diferentes tipos de deficiências e os conhecimentos de estratégias pedagógicas conhecidas para favorecer o processo de inclusão.

A educação inclusiva não pressupõe apenas a entrada de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, mas sim a garantia de uma educação de qualidade que esteja direcionada a todos os alunos; e de um processo de socialização em que o aluno com deficiência seja acolhido pelo professor e por outros alunos. Para que isso seja possível, o sistema educacional deve ter recursos humanos qualificados que atendam as diferentes necessidades de cada aluno (FONSECA-JANES, 2009).

Assim, a formação adequada das professoras é um aspecto importante para que o processo educacional inclusivo alcance os resultados desejados. Como dito por Rodrigues (2008), a formação de professoras é a base do processo inclusivo. Segundo o autor: “É fundamental, na formação inicial e, principalmente, na continuada, proporcionar aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para uma prática inclusiva” (RODRIGUES, 2006, p.174).

Pelo fato de manter um contato mais próximo dos alunos, o professor tem condições de identificar suas necessidades essenciais e, conseqüentemente, suas dificuldades demonstradas na sala de aula, por essa razão é necessário que o professor esteja preparado para o processo de inclusão de alunos com deficiência. É de importância fundamental, também, o apoio voltado às professoras da classe regular, para a concretização do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Os métodos utilizados para a avaliação precisam, também, ser ponderados de maneira justa, atendendo as reais necessidades dos alunos com deficiências (RODRIGUES, 2006).

Conforme as pessoas envolvidas no processo escolar forem conseguindo efetivar um processo de inclusão das crianças, estarão propiciando condições favoráveis à superação dos obstáculos que se apresentarem. Vale ressaltar, também, a importância do ambiente educacional que deverá estar sempre focado no fornecimento de condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem do aluno. O acesso físico à escola também precisa estar devidamente adequado aos alunos com deficiência (GLAT e BRANCO, 2007).

Mazzota (2011) reforça que, em todos os níveis de ensino, a maioria das professoras não se sente preparada para atender os alunos com deficiência. O autor reforça que questões como o número expressivo de alunos por professor, a ausência de recursos e de materiais pedagógicos, a precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas muitas vezes se tornam empecilhos para a prática da inclusão escolar.

Baptista (2006, p. 91), nesta perspectiva, destaca que a inclusão escolar “tem exigido que a discussão teórica e pedagógica ultrapasse os muros disciplinares específicos, ampliando o diálogo entre conhecimento produzido no âmbito da antropologia, da medicina, da psicologia etc.” Assim é importante que as escolas mantenham parcerias com profissionais de diversas especialidades com vistas a dar suporte às professoras a fim que consigam cumprir a tarefa de auxiliar as crianças com deficiência a se desenvolverem.

A educação deve ser percebida enquanto aquela que só acontecerá de forma efetiva a partir do momento em que os setores responsáveis por sua promoção e as pessoas que estão em sua direção entenderem que a verdadeira garantia do seu cumprimento só se dará quando os sujeitos envolvidos no processo educativo tiverem a oportunidade de participarem democraticamente de sua execução discutindo a forma de funcionamento das instituições educativas, sejam elas públicas ou privadas, a aplicação dos seus recursos e a qualidade de sua oferta.

Passa-se a seguir a discutir a formação do professor para atuar junto à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O educador deverá ter uma postura que não seja agressiva, transmitindo segurança e controle da situação, e, acima de tudo, amor pelo que está fazendo. Preconiza-se que a prática

pedagógica inclua capacitação em lidar com o transtorno; domínio em noções de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem; que sejam orientados para uma atuação adequada nos graves distúrbios de comportamento que apresentam essas crianças; além do conhecimento de métodos e técnicas de aprendizagem utilizados com essas crianças como, por exemplo, o método TEACCH⁶ (GOLDBERG, 2002).

Simpson, Boer-Ott e Smith-Myles (2003) sinalizaram que os desafios para incluir alunos com TEA no sistema regular de ensino são muitos, por conta da natureza e da gravidade geradas no transtorno. Para tanto, os autores apresentaram um modelo colaborativo de inclusão para o TEA, com o objetivo de oferecer diretrizes e suportes a fim de facilitar uma inclusão de sucesso com esta população. O documento apresenta cinco principais componentes: modificações ambientais e curriculares, apoio atitudinal e social, compromisso com a equipe de coordenação, recorrentes avaliações de procedimentos de inclusão e colaboração entre escola e família. Os autores sinalizam que a inclusão ainda é um grande desafio, principalmente se tratando de alunos com TEA, devido às suas peculiaridades nas características. No entanto, a inclusão é um processo inevitável que está ocorrendo e é preciso haver mudanças na escola e sociedade e que as professoras das turmas regulares e especiais trabalhem em conjunto, a fim de servir de forma eficiente às demandas e necessidades deste alunado.

Corrêa Netto (2013) descreveu dois estudos envolvendo crianças com autismo em contexto educacional, tendo como objetivos gerais planejar e avaliar os efeitos do programa de formação continuada para profissionais das áreas de Educação e Saúde, empregando os procedimentos do ensino colaborativo, além de averiguar se os fundamentos da Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) favoreceram a comunicação e aprendizagem dos alunos. Participaram do estudo 1: um aluno com autismo incluído, a professora de classe regular, a estagiária do aluno, a professora de Atendimento Educacional Especializado. O estudo 1 ocorreu numa escola regular do município do Rio de Janeiro. No estudo 2 participaram oito crianças, das quais quatro com autismo, duas com Síndrome de Asperger e duas com Síndrome de Angelman, a professora, a auxiliar da professora e a psicóloga. O estudo 2 ocorreu em uma instituição especializada, com abordagem pedagógica. Como procedimentos, foram realizadas orientações aos funcionários das instituições, observações *in loco* nos dois ambientes, reuniões

⁶ O método TEACCH é um programa de intervenção criado na Carolina do Norte, nos Estados Unidos e tem como objetivo desenvolver a independência da criança com o TEA através da organização do ambiente. Será discutido mais adiante.

com os participantes. Como resultados e conclusões, a autora menciona que ao longo do estudo foram observadas algumas mudanças gradativas na postura e comportamento das duas instituições, que ao início da pesquisa, mostraram-se resistentes e inexperientes com o autismo. Além disso, resultados apontaram para melhoras na comunicação, comportamentos e desempenhos do aluno da escola regular. Na instituição especializada, os profissionais afirmaram ter observado uma melhor organização do pensamento, ampliação do vocabulário e melhor estruturação de frases das crianças que já oralizavam, mas que não tinham a linguagem funcional. A autora ressalta ainda a importância do ensino colaborativo, que alterou, ainda que de forma tímida os comportamentos e estratégias dos profissionais participantes e também nas funções comunicativas das crianças dirigidas aos profissionais. Conclui afirmando que os recursos da CAA se mostraram propícios e eficazes para favorecer a comunicação, autorregulação e a aprendizagem, proporcionando melhor qualidade de vida para os alunos com deficiência, além dos benefícios promissores que o ensino colaborativo propicia na promoção do desenvolvimento dos profissionais da Educação e Saúde.

Menezes (2013) apresentou ações realizadas no município de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro para promover a inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares, a partir de diretrizes para a formação continuada das professoras envolvidos no processo escolar de alunos com autismo, extraídas do projeto de pesquisa denominado “Projeto de acompanhamento à inclusão ao aluno com autismo”. Foram levantados diversos pontos importantes para o processo de formação do professor, a fim de auxiliar o processo pedagógico com o aluno com autismo incluído em sala regular. A autora defende que o acompanhamento sistemático da prática pedagógica do professor regente pelo professor especialista, num caráter colaborativo, permite que a proposta de formação seja avaliada e verificado se os objetivos programados estão sendo atendidos. Além disso, afirma que o município está ressignificando o papel da Educação Especial, no que se trata ao trabalho com alunos com autismo.

Apresentada a contextualização histórica e política do processo de inclusão da pessoa com deficiência, bem como a importância da formação das professoras para atuarem junto a crianças com deficiência, passa-se à análise da inclusão escolar do aluno com TEA na Educação Infantil pontuando sobre os desafios da formação das professoras.

Capítulo 2 – A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e os desafios da formação das professoras

Neste capítulo, fundamentando-se em alguns autores, tais como Baptista e Bosa (2002), Leboyer (2002), Salle et al. (2005), Coelho e Santo (2006), Orrú (2012), dentre outros, constrói-se uma breve exposição que vai ajudar a compreender as características e definições do TEA. Para tanto, inicia-se com o conceito de deficiência.

É importante que o professor conheça as características e definições do TEA, a fim de que saiba se posicionar diante da diversidade de casos e diagnósticos contraditórios que existem na escola.

2.1 Conceito de deficiência

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, elaborada pela Organização dos Estados Americanos, em seu art. 1º, define deficiência como: “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”⁷.

No Brasil, de acordo com o art. 3º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, foi apresentado o conceito de deficiência como sendo “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função [...] que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, s.p).

No entanto, à medida que o movimento inclusivo se difunde pelo mundo, a conceituação vai se aproximando do discurso de valores humanos. Com isso, o conceito de deficiência não deveria mais ser utilizado e nem confundido com o de incapacidade, pois a incapacidade é um conceito relativo, ninguém é capaz de tudo e ninguém é totalmente incapaz. Logo, o uso dessa terminologia traz consigo concepções sociais e políticas impregnadas de preconceito,

⁷ ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>>. Acesso: 13 setembro 2016.

discriminação e exclusão (SASSAKI, 2006).

Sob essa nova perspectiva, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, definiu pessoas com deficiência como “[...] 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” (BRASIL, 2009, s.p). Acrescenta-se que o referido Decreto elenca diferentes tipos de deficiência. Esse documento representa um avanço na definição e legislação dos países que aderiram a ele, na medida em que relaciona a deficiência não apenas aos impedimentos de origem patológica e orgânica, mas também reconhece que existem limitações impostas por barreiras sociais e culturais que dificultam a participação plena na vida social.

A Lei nº 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 2º assim conceitua pessoas com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s.p).

Desse modo, são consideradas pessoas deficientes, as que se veem acometidas por deficiência física, auditiva, visual, mental ou múltipla, podendo ser assim considerados, também, os indivíduos com mobilidade reduzida, ainda que não se enquadrem nas definições trazidas pelas normas legais pertinentes de pessoas com deficiência (FÁVERO, 2004).

Os desafios que se apresentam no processo de inclusão de alunos com deficiências no ensino regular têm sido alvo de debates, não só dentro dos estabelecimentos educacionais, mas em outros segmentos da sociedade em razão das dificuldades de incluí-los no ensino regular. Incluir um aluno com deficiência não é somente matriculá-lo na rede regular de ensino; é, principalmente, após sua matrícula, garantir-lhe oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento da escola, por meio da adequação arquitetônica dos prédios escolares, mobiliários e equipamentos; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação de gestores e demais profissionais da escola, incluindo a formação das professoras (GIL, 2005).

Pelo exposto até o momento, verifica-se que a matrícula de alunos com deficiência em salas regulares de ensino é uma realidade nacional e as professoras precisam ter formação para que possam realizar a inclusão, a permanência e o êxito desses alunos, ou seja, a matrícula de alunos com deficiência gera a necessidade de atendimento adequado também nas salas regulares.

Precisamos, assim, de um professor que, para além das áreas conteudísticas habituais de formação possa, ainda, conhecer e desenvolver um conjunto de práticas que permita aos alunos alcançar o sucesso, isto é, atingirem o limite superior das suas capacidades (RODRIGUES, 2008, p.11).

A formação adequada das professoras é um aspecto importante, para que o processo educacional inclusivo alcance os resultados desejados.

2.2 Características e definições do TEA

Segundo Orrú (2012), o autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. Este termo é utilizado, no campo da psiquiatria, para designar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo.

Desde sua primeira descrição até os dias de hoje os estudiosos dessa deficiência buscam novos entendimentos. Segundo Leboyer (2002), as tentativas em definir o autismo iniciam-se em 1943, por Leo Kanner com o artigo: “Distúrbios autísticos do contato afetivo” (“*Autistic Disturbances of Affective Contact*”). A autora define como sendo crianças com autismo, aquelas que apresentam uma inabilidade em relacionar-se normalmente com o outro. Esses sujeitos apresentam ainda um atraso na aquisição da linguagem que, quando se desenvolve, não tem valor funcional ligado à comunicação. Essas crianças apresentam também necessidade de estabilidade, constância no ambiente material. Possuem uma memória, frequentemente, notável e aparência física normal.

A introdução do adjetivo autista na literatura psiquiátrica, conforme Salle et al. (2005), foi realizada, em 1906, por Plouller, ao estudar pacientes que apresentavam um diagnóstico de demência precoce (esquizofrenia). No entanto, segundo estes autores, foi Bleuler, em 1911, o primeiro a difundir o termo autismo, definido por perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal.

De acordo com Salle et al. (2005), o trabalho escrito por Leo Kanner, em 1943, com o título de “Alterações autísticas do contato Afetivo” foi que diferenciou o autismo de outras psicoses graves na infância. A primeira publicação de Kanner, segundo Leboyer (2002), enfatiza o “isolamento autístico” como a principal característica da criança com autismo, uma vez que o ponto central da descrição de Kanner é justamente a “inaptidão das crianças em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente a situações desde o início da vida”, o que revela também o termo escolhido pelo autor “autismo”.

Rutter (1979), citado por Leboyer (2002), nota certa confusão causada pela descrição de Bleuler, segundo a qual há, em relação ao autismo, nos esquizofrênicos, “um retraimento” fora das relações sociais. Já na descrição de Kanner, haveria uma inaptidão em desenvolver relações sociais. Para Leboyer (2002), Bleuler sugere haver uma relação do autismo infantil com a esquizofrenia dos adultos, além de uma vida imaginária rica. Para Kanner, ao contrário, haveria uma ausência de imaginação percebida nas brincadeiras. Em 1956, Kanner (*apud* LEBOYER, 2002) considerava dois sinais para realizar o diagnóstico do autismo: o isolamento autístico e a necessidade de imutabilidade. Ainda segundo Leboyer (2002), após a descrição original de Kanner, muitos autores tentaram classificar itens diagnósticos como pouco importantes, havia muitas descrições do autismo infantil, privilegiando diferentes sintomas.

A epidemiologia do autismo corresponde de cada 10.000 crianças, 1 a 5 casos, numa proporção de 2 a 3 homens para 1 mulher, observando assim uma predominância do sexo masculino, sendo que quando é analisado as etiologias prováveis, não são encontradas patologias vinculadas ao cromossoma X. Esta diversidade significa que quando diferentes faixas de Quociente de Inteligência (QI) são examinadas, tem-se uma predominância do sexo masculino, nas razões 15:1 (BAPTISTA e BOSCA, 2002).

O autismo é encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer classe social, étnica e racial. Até o momento não se conseguiu provar nenhuma causa psicológica, no meio ambiente destas crianças, que possa causar a doença (SANTO e COELHO, 2006).

A idade média para detecção do autismo é que seja por volta dos três anos de idade, mas segundo alguns estudos realizados com grandes amostras de portadores das chamadas psicoses infantis, que se referem a uma distribuição de dois grupos, um grupo de crianças apresenta problemas graves no início dos primeiros anos de vida, enquanto que o outro grupo apresenta

dificuldades somente após um período de desenvolvimento sendo que, nesse último alguns autores sugerem que o diagnóstico já possa ser bem estabelecido ao redor dos dezoito meses de idade (KLIN, 2006).

No Brasil, calculam-se, aproximadamente, 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo, considerando assim, somente a forma típica da síndrome (BAPTISTA e BOSA, 2002). Dependendo dos critérios de inclusão, a prevalência de autismo varia de 40 a 130 por 100.000, ocupando assim o terceiro lugar entre os distúrbios do desenvolvimento, na frente das má-formações congênicas e da Síndrome de Down.

A etiologia do autismo é ainda desconhecida, não existe uma etiologia básica fundamental. Alguns estudiosos tratam o transtorno como uma disfunção do sistema nervoso central (SNC), que desencadearia uma desordem no padrão do desenvolvimento da criança (SILVA e MULICK, 2009). Outros pesquisadores atribuem a problemas metabólicos e há aqueles que adotam uma interpretação ligada aos processos psicológicos. O que podemos concluir é que há uma incerteza do ponto de vista do diagnóstico sobre as causas e origem desse transtorno.

Nos anos 50, acreditava-se que as causas do autismo se manifestavam por meio da interação da criança com os pais e com a família. Com as evoluções nas pesquisas científicas descobriu-se a existência de um fator genético multifatorial e causas orgânicas, algumas presentes, outras não. Algumas causas orgânicas refletem nas pessoas com autismo, podendo existir genes segmentados que poderão transmitir uma predisposição para o autismo (SOUSA e SANTOS, 2010).

Pode haver manifestações nos fatores pré-natais que propiciam o autismo em crianças cujas mães contraíram rubéola na gravidez, hipertireoidismo, ou foram expostas a determinadas substâncias tóxicas; já nos fatores natais, os riscos são em crianças prematuras, baixo peso ao nascer, infecções graves neonatais, traumatismo de parto, tendo também uma grande influência no aparecimento das perturbações do espectro autista (SANTO e COELHO, 2006).

Passa-se agora a uma breve reflexão sobre a evolução do sistema de categorização do TEA.

O DSM – III (*Diagnostic and Statistical Manual*) usa um sistema de categorias que são protótipos, e o paciente com uma relação estreita com o protótipo é, então, classificado como alguém que possui aquela determinada doença. O sistema de classificação considera múltiplos fatores: Síndromes clínicas (fator I); distúrbios específicos do desenvolvimento (fator II); afecções físicas (fator III), condições psicossociais (fator IV); e o melhor nível de adaptação e de funcionamento do ano transcorrido (fator V), segundo Leboyer (2002).

De acordo com Salle et al. (2005), ocorreram mudanças no conceito de autismo, sendo que a CID-10 (OMS, 1993) passou a considerá-lo como um distúrbio do desenvolvimento. Para o DSM – IV (APA, 1995), o autismo integra os transtornos globais do desenvolvimento (TGD), que foram retirados do eixo II (prognóstico pobre) e passaram para o eixo I (distúrbios mais episódicos e transitórios). As implicações dessas classificações são de que o autismo passa a ser considerado como um distúrbio que responde melhor às intervenções terapêuticas, e que seus sintomas podem sofrer maiores variações.

Em 1994, a *American Psychological Association* (APA) publicou o DSM IV, que era o principal referencial de diagnóstico para os profissionais no âmbito da saúde mental dos Estados Unidos da América do Norte e de Portugal. Em 2000, o texto do DSM IV foi revisado, quando se acrescentou à sua denominação, a sigla TR (texto revisado), contendo os resultados das pesquisas mais recentes. De acordo com os dados da pesquisa, o autismo é uma desabilidade do desenvolvimento que afeta a comunicação e a interação social. Pessoas com autismo respondem a informações de maneira diferente de outras pessoas. Afeta meninos duas vezes mais do que meninas.

Em maio de 2013, é publicada uma nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5). Neste documento são apresentadas grandes mudanças nos critérios para o diagnóstico do autismo. Passa-se a usar o termo TEA como categoria diagnóstica. Segundo Khoury et al. (2014, p.11):

O DSM-5 agrupou e incluiu quatro das cinco categorias dos TID do DSM-IV na condição de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Foram elas: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. De acordo com o DSM-5, esses transtornos não terão mais validade em termos de condições diagnósticas distintas. Assim, passarão a ser considerados no mesmo espectro do autismo. O transtorno de Rett, no DSM-5, tampouco foi considerado como um dos TEA e, sim, como uma doença distinta.

Segundo o DSM-5, o autismo pode variar de leve ou de alto funcionamento a grave ou de baixo funcionamento. Segundo Takeda (2015), o autismo de alto funcionamento englobaria sintomas relacionados a competências linguísticas em atraso ou não-funcional, que prejudica o desenvolvimento social e a participação em atividades lúdicas como as crianças imaginativas neurotípicas fazem. Já as crianças com autismo de alto funcionamento, ainda possuíam um QI na faixa normal e poderiam não manifestar comportamento compulsivo ou auto-destrutivo, muitas vezes atribuído a pessoas com autismo de baixo funcionamento. O autismo de baixo funcionamento seria a variação mais grave da doença. Os sintomas são tidos como profundos e envolveriam déficits severos em habilidades de comunicação, sociais e presença de movimentos repetitivos estereotipados. Entretanto, é importante destacar que para alguns estudiosos o autismo mantém preservadas as ilhas de inteligência. Não se trata, portanto, de a pessoa ter um QI abaixo da média, mas porque lhe faltam recursos de comunicação e ainda porque muitas vezes os pais e educadores deixam de dar-lhe estímulos comunicacionais, a pessoa acaba sendo prejudicado no seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o autismo precisaria ser visto não como uma patologia, mas como um modo diferente de a pessoa se relacionar com o mundo, de aprender e de se desenvolver o que, por sua vez, exigiria estratégias pedagógicas e interações diferenciadas que respeitassem essas especificidades.

A intervenção precoce no autismo atua sobre a sintomatologia inicial do transtorno, evitando que este se torne irreversível e de difícil tratamento. Existem diversos tipos de abordagens que podem ser empregadas para ajudar a criança com autismo, sendo que essas intervenções devem ter início o mais precocemente possível; as terapias precisam ser adaptadas às necessidades de cada criança e o êxito dessas intervenções devem ser mensurados com os avanços da pessoa com o transtorno (FERRAIOLI e HARRIS, 2011).

Também, para além do tratamento e terapias é importante a participação da escola na aprendizagem de conteúdos formais, socialização e oportunidades de interação.

A aprendizagem do aluno com autismo se dá de forma diferente, já que esse aluno tem como importante característica, a dificuldade na habilidade do sentido de entendimento e também na comunicação, falta de concentração, pensamento concreto, dificuldade de combinar ou integrar ideias, dificuldade de organizar e sequenciar, dificuldade de generalizar, dentre outros. Além desses déficits cognitivos múltiplos existe também os comportamentos

característicos: forte impulsividade, ansiedade e anormalidades sensório-perceptuais. Sua aprendizagem se dá principalmente por fontes visuais em um ambiente calmo e rotina contínua (RODRIGUES e SPENCER, 2010).

Considerando, pois, a criança com autismo como um ser humano que possui formas de interagir com o mundo que diferem dos modelos mais comumente aceitos e reconhecidos socialmente como padrões de comportamento, a abordagem a ser adotada junto à criança com autismo seria não a dos tratamentos medicamentosos, e sim aqueles que consistem em intervenções psicoterápicas, psicossociais e educacionais, melhorando o processo de desenvolvimento da linguagem, as habilidades sociais e comunicativas e diminuindo os comportamentos mal adaptativos (ARIMA, 2009).

Nesse sentido, a formação das professoras para lidar com a criança com autismo é uma estratégia fundamental para superar os mitos sobre o autismo e as concepções que tratam o transtorno como uma patologia. As professoras possuem um papel essencial para assegurar a inclusão das crianças e, para tanto, é preciso que conheçam métodos de ensino eficazes na escolarização do aluno com autismo e que contribuam para o seu desenvolvimento e real inclusão.

2.3 A inclusão da criança com autismo

Para pensar a escolarização das crianças com autismo, é imprescindível que sejam elucidados alguns conceitos cujo domínio pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino. Um dos conceitos é o de função executiva entendida como “um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado” (FUSTER, 1997, p.13). Tal função é essencial e faz-se necessária para o planejamento de uma ação, para se controlar impulsos, e especialmente, quando o indivíduo se depara com situações-problema. Em suma, função executiva é a habilidade que permite que a criança module suas ações diante das demandas do ambiente. Estudos já evidenciaram que essa função é característica do funcionamento dos lobos frontais. Características do autismo são similares a déficits da função executiva presentes em pessoas com lesões nos lobos frontais, tais como ansiedade diante de pequenas alterações no entorno, insistência na rotina, condutas estereotipadas e repetitivas, dentre outras. Apesar de não se haver encontrado lesões nos lobos frontais, os comportamentos de pessoas com autismo são similares aos daquelas pessoas que

possuem essa lesão. Uma das habilidades que está diretamente ligada à função executiva é a flexibilidade estratégica, que permite que o indivíduo adeque seus comportamentos aos propósitos esperados. Testes aplicados com tarefas de função executiva comprovaram a presença de inflexibilidade nas pessoas com autismo (FUSTER, 1997).

Outros conceitos que ajudam a compreender comportamentos típicos de crianças com autismo concernem à Teoria da Mente. A Teoria da Mente está relacionada às dificuldades que os indivíduos com autismo possuem de reconhecer os seus eventos mentais e o de terceiros, o que gera a dificuldade de prever comportamentos (PREMACK; WOODRUFF, 1978). Ela é essencial ao ser humano à medida que o permite perceber as “expressões” das outras pessoas e suas manifestações. Pessoas com autismo apresentam déficits nos mecanismos de atenção compartilhada e Teoria da Mente⁸. Segundo Andrade, Teodoro e Camargo Jr. (2013, p.293), pessoas com autismo têm dificuldades de fazer “comparações entre o mundo pessoal e o mundo de outras pessoas”. A dificuldade na compreensão quanto ao que as pessoas pensam e sentem e a forma como se comportam resultam na dificuldade para o indivíduo com autismo compreendê-las e responderem, socialmente, como os demais (PREMACK; WOODRUFF, 1978). A escolarização é fundamental e a frequência sistemática num meio social como a escola é benéfica e necessária para que se desenvolvam algumas competências da Teoria da Mente.

Naturalmente, crianças com autismo necessitam de adaptações que considerem suas condições clínicas, comportamentais, de adaptação social, de linguagem, dentre outras necessidades especiais que venham a ser contempladas. Para Belisário Filho e Cunha (2010, p. 35),

[...] se permanecermos inflexíveis ante as diferenças de nossos alunos, aguardando que eles se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, pouco faremos para que desenvolvam novas competências. Sendo assim, é necessário que percebamos quais as necessidades reais do aluno com TEA e suas potencialidades que passamos para estratégias de trabalho.

Como fica evidenciado na citação acima, na perspectiva da escola inclusiva, cabe à professora conhecer as crianças com as quais trabalha e, desta forma, desconstruir estereótipos que dificultam e muitas vezes impedem um processo educacional que confia na competência e capacidade de cada criança, independentemente de suas características físicas e mentais.

⁸ É a habilidade de atribuir e representar, em si mesmos e nos outros, estados mentais independentes - crenças, intenções, desejos, conhecimento, dentre outros - e de compreender que as outras pessoas também possuem crenças, desejos e intenções que são diferentes da sua própria.

O suporte à efetivação da inclusão do aluno com autismo é dado pelo professor do AEE que, com base em avaliação inicial, identifica suas potencialidades/limitações e possíveis barreiras que possam ser superadas por meio da proposta/plano de AEE. No entanto, todos, familiares, professoras, pedagogos, profissionais de apoio, técnicos da secretaria devem ocupar-se de seu processo de escolarização (e o acesso a ele), numa proposta de ação articulada entre ambos os serviços. Logo, é fundamental que haja uma articulação desses profissionais, cada um a partir da sua área de atuação e formação, para assegurar que as experiências cotidianas proporcionem a ampliação das experiências e de aprendizagens e que sejam passíveis de ser generalizadas pelo aluno em outros ambientes que não só a escola.

A inclusão de uma criança com autismo em uma escola regular é importante para o desenvolvimento das suas potencialidades, principalmente em razão da oportunidade de socialização. Por isso, é preciso não restringir seu ensino somente às instituições especializadas a este fim e sim a escolas de ensino regular comum. Mas, a inserção da criança deve ser acompanhada de um trabalho pedagógico a ser realizado junto às escolas regulares para que sejam capazes de apoiar, facilitar e melhorar o desenvolvimento deste educando. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário superar os mitos presentes no cotidiano pedagógico segundo os quais a proposta de uma educação inclusiva é utópica e impossível de ser realizada com sucesso. Cabe à escola desenvolver um trabalho que visa o desenvolvimento integral das crianças, rompendo, portanto com padrões que classificam e predeterminam as possibilidades de desenvolvimento das crianças a partir de suas supostas limitações. Por conseguinte, acredita-se que a inclusão escolar deve possibilitar à criança (pessoa) com autismo o encontro com outras crianças (pessoas), cada um com suas singularidades. O ambiente escolar possibilita a vivência e as experiências infantis a partir da relação com o outro.

Portanto, segundo Chiote (2013) incluir a criança (pessoa) com autismo vai além de colocá-la numa escola regular, numa sala de aula regular; é preciso proporcionar aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, instituindo, assim, um indivíduo como um ser que aprende, que pensa, que sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Orrú (2012) afirma que o trabalho pedagógico com crianças com autismo deve acontecer de maneira individualizada, pois o processo de ensino e aprendizagem desse aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano

e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas e proporcionando um ensino de qualidade. Nessa perspectiva, o Plano Educacional Individualizado é um recurso utilizado pelo AEE, que apoia a prática docente no sentido de ajudar as professoras a conhecerem as características de cada criança e a ter acesso a atividades e estratégias que podem apoiar o seu processo educativo.

Assim, para que o aluno com autismo tenha um aprendizado significativo, as práticas concretizadas na escola precisam fornecer à criança, novas maneiras de ser e de se constituir, acendendo caminho para possibilidades singulares de interagir com os outros e o mundo (CHIOTE, 2013).

Nesse sentido, é fundamental a preparação do professor para lidar com o aluno diagnosticado como criança com autismo especialmente na etapa da Educação Infantil, que prima pelo desenvolvimento motor, cognitivo, pela socialização, desenvolvimento de habilidades e promoção da autonomia.

2.4 - Especificidades da formação das professoras para inclusão escolar do aluno com autismo nas classes inclusivas da Educação Infantil

Em razão das singularidades dos alunos com autismo é preciso que o professor receba formação específica com relação às metodologias de ensino utilizadas para lidar com estas crianças.

O método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) é uma ferramenta usada na educação, escolarização e inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares, no Brasil e no mundo. É um programa psicoeducacional com bases em teorias fundamentadas em pesquisas que visa à estruturação da vida da pessoa com autismo em todos os ambientes. Tem como princípio básico à organização visual por meio da qual educadores, pais e profissionais podem ajudar pessoas com autismo na melhor compreensão do mundo, na facilitação da aprendizagem e na rotina da vida diária. É um programa que vem se difundindo pelo Brasil e pelo mundo conquistando novos espaços nas escolas especiais, no ensino regular em clínicas de reabilitação (CUNHA, 2011).

Outro método utilizado é o PECS (*Picture Exchange Communication System*), sistema

de comunicação por figura, esse sistema utiliza fotos ou logotipos de coisas importantes para a criança. Sendo importante uma sincronia desse método em casa e na escola, o método funciona de forma que a criança entregue a foto em troca do que quer, por exemplo, se a criança quer comer, ela entrega o cartão ou foto que represente o alimento que quer em troca do alimento real (CUNHA, 2011).

Tal sistema foi desenvolvido por Bondy e Frost (1994) nos Estados Unidos para crianças com TEA e com déficit severo na comunicação oral. O PECS foi descrito originalmente em sete fases de treinamento e cada uma delas possui seu objetivo específico, atualmente o programa se apresenta em seis fases de treinamento. Assim que o objetivo de cada fase é atingido, a criança avança para a fase seguinte do sistema. Vale ressaltar que a criança progride nas fases seguintes mediante alguns requisitos determinados pelo próprio manual de instruções do PECS.

Bondy e Frost (1994) explicam que as crianças que fazem uso do PECS aprendem primeiro como lidar com o seu parceiro comunicativo, dando a figura do item desejado e trocando-a por este item, iniciando um ato comunicativo, obtendo um resultado concreto em um contexto social. Os autores afirmam, ainda, que crianças que usam o PECS aprendem primeiramente a se comunicar com figuras isoladas, depois combinam as figuras e aprendem as estruturas gramaticais diversas e posteriormente, as relações semânticas e as funções comunicativas.

Como resultados positivos para o uso do PECS em crianças com autismo, os referidos autores apontam que:

Em termos de aquisição de habilidades dentro do PECS, observamos rápido crescimento de habilidades até com crianças com autismo a partir dos 24 meses de vida. Desde então, outros intervencionistas observaram com sucesso o uso do PECS por crianças de 18 meses. Muitos forneceram relatórios baseados em dados sobre a aquisição de habilidades com sucesso dentro do PECS [...] (BONDY, FROST, 1994, p.301).

Continuando a discussão acerca da eficácia do sistema, os autores defendem também que há uma forte relação entre o uso do PECS e o desenvolvimento da fala em crianças com autismo com cinco anos de idade ou menos, ao entrarem no programa da escola. Além disso, Bondy e Frost (1994) afirmam que foram acompanhadas 67 crianças com cinco anos de idade

ou menos que usaram o PECS por mais de um ano e as observações mostraram que 59% desenvolveram independentemente a fala e outras 30% falaram simultaneamente ao uso do sistema.

O professor, assim como, a família, tem papel importante no processo de aquisição da linguagem, ou métodos de comunicação alternativos e, principalmente, a socialização da criança com autismo, sempre buscando atendê-la em suas potencialidades. Portanto, tanto o programa educacional, como a abordagem terapêutica devem ser adequados às necessidades individuais de cada criança, pois uma criança com autismo é diferente da outra. Como qualquer outra, a criança com autismo pode ser considerada muito inteligente, com inteligência na média ou acima da média da população, enquanto outras podem estar abaixo desta média, necessitando de adequação do currículo às suas reais necessidades (RODRIGUES e SPENCER, 2010).

Capítulo 3 – Procedimentos Metodológicos

Levando-se em consideração os questionamentos propostos, bem como o objetivo este presente estudo de analisar qual o tipo de formação que professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo em vista que se buscou investigar aspectos da realidade não passíveis de quantificação. A pesquisa qualitativa tem se destacado no meio científico ocupando um lugar singular no que tange o estudo de fenômenos envolvendo seres humanos no cenário social. Nesse sentido, a racionalidade abre espaço para a subjetividade (TURATO, 2005). Na pesquisa qualitativa a compreensão de um fenômeno se dá de forma mais efetiva no contexto em que acontece e do qual faz parte.

As pesquisas qualitativas são aquelas que priorizam os dados qualitativos, ou seja, as informações apuradas pelo pesquisador não são indicadas em números, ou se existem dados numéricos, eles e as conclusões neles fundamentadas possuem uma importância menor na análise. Dito de outra forma, a análise dos dados coletados não é feita estatisticamente. Caracteriza-se pela empiria e sistematização progressiva do conhecimento até o entendimento lógico interno de um grupo ou do processo em estudo (TURATO, 2005).

Seguindo esta mesma concepção, Lakatos e Marconi (2010, p. 269) apontam que “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc”. Neste sentido, entende-se que esta pesquisa enquadra-se neste tipo de abordagem, pois visa, sobretudo, compreender como se processa a inclusão do aluno com autismo no ensino regular.

3.1 Procedimentos

Para esta pesquisa, foram adotados procedimentos metodológicos específicos visando alcançar possíveis respostas ao objeto de estudo, bem como contribuir para a compreensão acerca das concepções que possuem os docentes que atuam junto a crianças com autismo, nas instituições de Educação Infantil.

Foi utilizada a técnica do estudo de caso, que segundo Yin (2005), é adequada quando se deseja investigar o como e o porquê da ocorrência de eventos contemporâneos. O autor afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica que torna possível o estudo de um fenômeno contemporâneo em seu próprio contexto, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos.

Destarte, pela natureza do estudo, esta investigação realizou também um levantamento bibliográfico e documental, na busca de conceitos e documentos legais e normativos em âmbito internacional, nacional e local essenciais para a construção teórica (anexo 1).

3.2 Técnicas de coleta de dados

Primeiramente foi realizada uma entrevista com a professora Patrícia Cunha, no dia vinte e sete de outubro de 2015, com o objetivo de conhecer a política pública de inclusão desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Antes de iniciar a conversa foi feito o pedido autorizando a gravação da entrevista para posterior análise e estudo. A entrevista foi realizada na sala do Núcleo de Apoio à Inclusão da Secretaria Municipal de educação, localizada na região centro-sul de Belo Horizonte. O objetivo, ao iniciar a coleta de dados pela entrevista, foi conhecer a política de inclusão do município. As principais questões abordadas foram:

- os fundamentos conceituais, as diretrizes, metas e proposta assumidas pela política educacional do município no que tange à educação inclusiva;
- o que a Secretaria Municipal de Educação produziu sobre essa temática, ao longo dos últimos anos, desde o programa Escola Plural;
- a situação da matrícula das crianças com deficiência na Educação Infantil;
- programas de capacitação disponibilizados pela prefeitura, quantos foram, se foram à distância ou presenciais, quais os conteúdos abordados, quais os recursos/materiais de apoio oferecidos para o autismo, número de horas, em que datas e quantas professoras participaram;
- leis/regulamentações municipais que abordam a questão da inclusão escolar e formação docente no município;

- avaliação quanto à evolução das crianças.

Todas as entrevistas foram transcritas e após a análise de conteúdo, os pontos de maior relevância foram incorporados aos resultados deste estudo.

De acordo com Fonseca Júnior (2006), a análise de conteúdo é um método que faz parte das ciências humanas e se dedica à investigação de fenômenos simbólicos por meio de várias técnicas de pesquisa. Tal procedimento metodológico oscila entre as pesquisas quantitativas e qualitativas e sua aplicação depende da ideologia do pesquisador. Nesta mesma linha, Bardin (1977) também indica que a análise de conteúdo é constituída por diversas técnicas pelas quais descreve-se o conteúdo emitido no processo de comunicação por meio de falas ou textos. Assim, engloba procedimentos sistemáticos que viabilizam o levantamento de indicadores tornando possível a realização de inferência de conhecimentos.

O questionário também foi utilizado como instrumento de coleta de dados neste estudo. O questionário foi composto por doze questões fechadas, deixando espaço para que os respondentes justificassem ou complementassem suas respostas. O questionário foi distribuído a 47 professoras da UMEI (43 professoras regentes, duas professoras que atuam com readaptação; uma coordenadora e uma auxiliar de coordenação), das quais 29 os devolveram respondidos.

Conforme Goldenberg (2011), um dos principais problemas de questionários é o fato de o grau de veracidade ser questionável. De acordo com a autora, instrumentos como este permitem que o pesquisador lide com o que o indivíduo deseja revelar. Se o respondente deseja ocultar algo ou deseja construir uma imagem de si mesmo que não a verdadeira, é possível que consiga por meio dessa técnica de pesquisa. Contudo, no caso desta investigação, os dados coletados por meio do questionário eram relativos à vida profissional e buscavam tão somente constituir um perfil das professoras da UMEI. Para que o trabalho alcançasse proximidade com a isenção, optou-se por seguir uma estrutura padronizada, na qual as mesmas perguntas foram feitas a todas as pessoas.

Com vistas a conhecer e analisar as concepções expressas pelas docentes em relação à formação do professor para a inclusão da criança com autismo no ensino regular tomou-se como referência alguns dos procedimentos adotados no método grupo focal. O grupo focal é uma

técnica implementada dentro da pesquisa qualitativa, cujo objetivo é perceber aspectos referentes a um determinado grupo, como uma entrevista coletiva que busca identificar tendências (COSTA, 2006).

Segundo Oliveira e Freitas (1998), apesar de o grupo focal resultar na obtenção de menor quantidade de dados por pessoa se comparado à entrevista realizada individualmente, é importante mencionar o ganho em espontaneidade obtido pela interação entre os participantes.

De acordo com Costa (2006), o grupo focal é altamente recomendável quando o intuito da pesquisa é ouvir o que as pessoas têm a dizer sobre um determinado assunto. A autora afirma que a troca de impressões enriquece o resultado da pesquisa quando se almeja aprofundar o conhecimento de um tema. No caso desta dissertação, este recurso metodológico foi imprescindível para compreender como as professoras avaliam sua formação profissional e como se posicionam frente à inclusão da criança com autismo na Educação Infantil e quais as dificuldades que encontram para lidar com este público-alvo.

O emprego de algumas das técnicas utilizadas em grupos focais, combinado com a pesquisa documental e bibliográfica pretendeu alcançar resultados avaliativos aptos a responderem aos problemas propostos sem, contudo, descuidar da complexidade do objeto de estudo e de seu caráter dinâmico, bem como sem deixar de considerar que este mesmo objeto está inserido em um contexto social, que também deve ser ponderado.

Conforme sugerido por Costa (2006), a entrevista coletiva, baseada em técnicas empregadas em grupos focais, foi desenvolvida em fases, conforme o que se segue:

- a) Planejamento da entrevista coletiva e estipulação do propósito da sessão;
- b) Delimitação do espaço neutro e de fácil acesso aos participantes do grupo;
- c) Estipulação dos recursos necessários para a consecução do grupo, tais como dependências físicas para as reuniões, material de apoio, equipamentos tecnológicos (como gravadores, por exemplo), dentre outros;
- d) Estipulação do número de participantes dos grupos, de modo a propiciar a participação efetiva de todos e o debate acerca dos temas propostos;
- e) A partir do número de participantes, delimitou-se o tempo de duração da sessão;
- f) Escolha dos moderadores para condução do grupo;

- g) Criação do roteiro das questões que nortearam a discussão dos grupos, bem como do processo de análise dos resultados obtidos.

A entrevista foi realizada no dia primeiro de novembro de 2016, tendo como participantes seis professoras. Seguiu-se um roteiro composto por trinta questões, sendo nove referentes ao processo de inserção da criança no grupo de alunos, dezesseis sobre a concepção das professoras acerca da inclusão e cinco sobre a percepção das professoras sobre as políticas inclusivas.

Para a análise de dados da entrevista coletiva, acolheu-se a sugestão de Costa (2006) que consiste no método de transcrição literal do texto, selecionando-se as falas que esclarecem as questões propostas para análise e discussão.

Ressalte-se que a participação de todos os integrantes do grupo foi incentivada, evitando que uma ou outra tivesse predomínio sobre as demais, tendo a discussão sido conduzida de maneira que se mantivesse dentro dos tópicos de interesse desta investigação.

Como conclusão e produto final desta pesquisa, foi construída uma cartilha de formação continuada sobre a inclusão de alunos com autismo. Neste material está apresentado os principais conceitos acerca do TEA. O objetivo foi de promover uma introdução aos estudos acerca da inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, aproveitando para abordar também o desafio da formação das professoras e, assim contribuir para uma melhoria no atendimento destas crianças na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

3.3 Local em que foi realizada a pesquisa

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte foi escolhida por mim, pois trabalho há sete anos na mesma e tenho percebido a dificuldade das professoras com relação à chegada e permanência das crianças em processo de inclusão nas escolas. A Rede conta hoje com 130 Unidades Municipais de Educação Infantil, sendo a Educação Inclusiva a proposta assumida pela política educacional do município.

A instituição na qual foi realizada a investigação situa-se em um conjunto habitacional,

localizado em um bairro da periferia de Belo Horizonte, na Região Norte da cidade. O surgimento dessa região caracteriza-se pelo crescimento desordenado e por ocupações de áreas impróprias para moradia a falta de saneamento básico adequado a todas as moradias e a escassez de oferta de serviços de infraestrutura. Atualmente, percebem-se duas situações distintas na região: bairros habitados por uma população com melhor poder aquisitivo e infraestrutura urbana, contrastam com bairros e vilas habitados por uma população carente, sem as condições mínimas para uma adequada moradia. É a região que concentra o maior número de conjuntos habitacionais promovidos pelo poder público, segundo informações do portal da Prefeitura de Belo Horizonte⁹.

A comunidade do Bairro das Flores¹⁰ surgiu da transferência de dezessete famílias, ao final de 1992, oriundas de outros bairros da região metropolitana de Belo Horizonte. Uma comunidade que luta por seus direitos e por uma vida digna no local. Em 1993, 112 famílias viviam de forma precária aguardando uma solução da prefeitura de Belo Horizonte. Segundo a Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte *apud* Abreu Rosa (2010, p. 6):

Em dezembro de 1996, segundo dados da URBEL, noventa e oito famílias cadastradas se encontravam ainda na situação de acampamento provisório. Nos 98 domicílios, existiam 431 pessoas residindo: 25 por cento de crianças de 0 a 6 anos, 17 por cento de 7 a 12 anos, 14 por cento de 13 a 18 anos, 18 por cento de 19 a 29 anos, 14 por cento de 30 a 39 anos, 7 por cento de 40 a 49 anos e 5 por cento de pessoas com mais de 50 anos. As mulheres predominavam como as responsáveis pelas barracas e no que se referia à composição familiar, em 68 por cento das barracas, moravam de 2 a 5 pessoas, em 27 por cento: 6 a 10 pessoas e somente em 4 por cento residia 1 pessoa.

Em 2016, percebe-se que a participação comunitária ativa destes moradores fizeram do bairro das Flores uma comunidade com melhores condições para se viver. Porém ainda com muitas necessidades de melhoria.

Ao escolher essa UMEI, local de atuação profissional da pesquisadora, levou-se em consideração o acesso e praticidade de recolher informações haja vista a confiança do corpo docente ao expor suas ideias e conceitos para uma colega de profissão e da mesma unidade. A confiança foi confirmada por meio da atuação como pesquisadora do mestrado profissional.

A história da instituição escolhida começa quando a comunidade se mobiliza a fim de

⁹ Dados disponíveis em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=historia&lang=pt_BR&pg=5780&tax=14567>. Acesso em 01 de out. 2015

¹⁰ O nome do bairro é fictício para que se mantenha o sigilo da UMEI pesquisada.

reivindicar atendimento integral para crianças de zero a três anos para que as mães pudessem trabalhar fora de casa. No ano de 2006, o atendimento à Educação Infantil, na comunidade, era feito exclusivamente por um instituto filantrópico, conveniada com a Secretaria Municipal de Educação (SMED)/Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). As vagas eram oferecidas apenas para crianças de três a seis anos, em horário parcial, não atendendo à demanda pela procura de vagas na Educação Infantil daquela comunidade. Após um longo período de negociação entre comunidade e Prefeitura, iniciou-se, em 2008, a construção da UMEI.

A obra foi marcada por descontinuidades provocadas ora pelas chuvas, ora pela falta de mão de obra qualificada. No final de 2009, um grupo de educadoras, do qual eu fazia parte, foi chamado para assumir o cargo de educadoras infantis, apesar de a obra ainda não haver sido concluída. Em fevereiro de dois mil e dez, como ainda não havia sido concluída a obra da UMEI, as educadoras prestaram serviços na escola núcleo¹¹. No mês de março do mesmo ano, fomos transferidas para outras regionais (Leste, Nordeste, Venda Nova, etc.) a fim de trabalharmos em outras UMEI's até que a obra fosse concluída. Somente em fevereiro de 2011, ainda com o prédio em construção, o grupo de educadoras passou a cumprir seu horário de trabalho, realizando reuniões de planejamento e organização, na escola núcleo, enquanto aguardavam a inauguração do prédio. Depois de muita pressão da comunidade, no dia três de março de 2011, a Unidade Municipal de Educação Infantil iniciou o atendimento integral para turmas de crianças do berçário, de um e dois anos e atendimento parcial, somente no turno da manhã, para turmas de crianças três, quatro e cinco anos, ainda com a obra em andamento. No dia dois de julho do ano de 2011, finalmente, a UMEI foi inaugurada.

¹¹ Em Belo Horizonte, as Unidades Municipais de Educação Infantil não se constituem como instituições autônomas de ensino, estando submetidas administrativamente a uma escola de Ensino Fundamental.

Figura 1: Início da Construção da UMEI



Fonte: Imagens obtidas pela autora

Figura 2: UMEI em fase de término da construção, 2010



Fonte: Imagens obtidas pela autora

Figura 3 - UMEI em fase de término da construção, 2010



Fonte: Imagens obtidas pela autora

Figura 4: Obra pronta para inauguração em 2011



Fonte: Imagens obtidas pela autora

Em 2016, a UMEI contava com duas turmas de berçário; uma turma com crianças de um ano e uma turma com crianças de dois anos, atendidas em horário integral. No turno da manhã uma turma de três anos, cinco turmas de quatro anos, e três turmas de cinco anos, atendidas em horário parcial. No turno da tarde são ofertadas uma turma de três anos, quatro turmas de quatro anos e três turmas de cinco anos. (quadro 2).

Quadro 2 – Quadro de turmas.

TURNO DA MANHÃ		TURNO DA TARDE	
Turma	Número de alunos	Turma	Número de alunos
Berçário	6	Berçário	6
Turma de 1 ano	17	Turma de 1 ano	
Turma de 2 anos	19	Turma de 2 anos	
Turma de 3 anos	20	Turma de 3 anos	20
Turma de 4 anos	19	Turma de 4 anos	19
Turma de 4 ano	16	Turma de 4 ano	19
Turma de 4 anos	19	Turma de 4 anos	19
Turma de 4 anos	19	Turma de 4 anos	17
Turma de 4 anos	18	Turma de 5 anos	21
Turma de 5 anos	17	Turma de 5 anos	21
Turma de 5 anos	16	Turma de 5 anos	21
Turma de 5 anos	17	Turma de 5 anos	18

Fonte: Elaborado pela autora

No ano de 2016, estavam matriculadas, nesta instituição, duas crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista e uma criança em processo de diagnóstico do TEA.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa que participaram da entrevista coletiva foram seis professoras que atuam em uma UMEI, na Região Norte de Belo Horizonte, sendo quatro professoras regentes e duas professoras de apoio das turmas¹². A escolha destas professoras se justifica por fazerem parte da equipe de profissionais da educação de uma escola onde existem crianças em processo de inclusão e que foram diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista, na qual atuou como professora.

Além da entrevista coletiva, foi realizada entrevista semiestruturada com a responsável pelo Núcleo de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

¹² Tanto professora regente como a professora de apoio são contratadas por concurso público e integram a mesma carreira.

A escolha dessa profissional como depoente se deu por ela estar à frente das atividades de formação profissional e das deliberações relacionadas à inclusão nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Foi aplicado questionário (anexo 3) com o objetivo de caracterizar o corpo docente da escola. As questões do questionário abordaram questões referentes à formação e capacitação das professoras para atuarem junto a crianças com deficiência e, especialmente, as crianças com autismo. As professoras que responderam o questionário atuavam em turmas diversas da UMEI pesquisada.

Capítulo 4 – Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista: concepções e demandas das professoras

Este capítulo apresenta as concepções e demandas das professoras no que tange à inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Buscando melhor fundamentar esta discussão, inicia-se discutindo a política do município de Belo Horizonte para a inclusão de crianças com TEA.

4.1 A política do município de Belo Horizonte para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista

Com o objetivo de conhecer a política pública de inclusão desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e saber se as professoras em exercício se sentem preparadas para trabalhar com crianças com autismo, realizou-se, no dia vinte e sete de outubro de 2015, entrevista com Patrícia Cunha, responsável pelo Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A professora Patrícia Cunha foi escolhida por ser responsável pelo setor de inclusão das escolas municipais de Belo Horizonte.

Do ponto de vista das concepções de infância, de educação e de inclusão da criança com autismo, um dos aspectos destacados pela entrevistada foi o fato de que, a preocupação principal, no caso do processo de inclusão, é com a interação entre essa criança e seus colegas. Para a entrevistada, o que a criança com autismo precisa é de acesso à escola e de convívio com outras crianças.

[...] então, o que seria uma acessibilidade, por exemplo? As UMEI's têm feito um trabalho muito interessante, o que ela tem, ela tem em riqueza, o que essa criança demanda de nós da Educação? Ela não demanda outra coisa, porque ela tem autismo [...] ela precisa da vida real, ela precisa do convívio com outros meninos [...] (Entrevista com a professora Patrícia Cunha).

A partir dessa noção de que a criança com autismo deve ter acesso à escola e, dessa forma, conviver com outras crianças, a professora ressalta a importância do brincar para a criança em idade pré-escolar:

[...] a criança brinca por necessidade física, emocional, a condição mesmo dessa criança, que ela não 'tá' ocupada com outra coisa [...] (Entrevista com Patrícia Cunha).

Nesse sentido, a entrevistada ressaltou também a importância de se trabalhar com brincadeiras que imponham regras, trabalhem a memorização e, ao mesmo tempo, sejam flexíveis, isto é, que permitam adaptações para atender às necessidades de cada criança. Nesse contexto, o lúdico é grande aliado do desenvolvimento infantil. A partir das atividades lúdicas é possível desenvolver o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair, bem como a capacidade de interagir socialmente. Esse aspecto lúdico faz do jogo um cenário natural para que surjam situações-problema cuja superação demanda do jogador alguma aprendizagem e um determinado esforço na busca por uma solução. As afirmações da entrevistada ilustram o que Friedman (1996, p.41) considera:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. Desta forma a criança atribui conhecimentos e desenvolve relacionamentos.

O jogo possibilita aos docentes que acreditam que o aluno precisa agir sobre o objeto de conhecimento uma fonte rica de oportunidades para construir conceitos e avançar na aprendizagem. Fazendo uso de pedagogias ativas, o professor valoriza a participação, observação e intervenção dos alunos nas atividades propostas, bem como a interação entre pares.

Sarmiento (2003) apresenta a ludicidade como um dos eixos estruturadores das culturas da infância. Afirma que as crianças brincam todo o tempo, de modo que para elas, não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Em razão de sua dimensão lúdica, o “jogar” pode ser visto como um dos fundamentos sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair, bem como a capacidade de interagir socialmente. Esse aspecto lúdico faz do jogo um cenário natural para que surjam situações-problema cuja superação demanda do jogador alguma aprendizagem e um determinado esforço na busca por uma solução.

Assim, com os jogos as crianças constroem o conhecimento sobre o mundo físico e social e estas atividades são importantes também para a socialização da criança com autismo, além de trabalhar a função executiva.

Apesar de mencionar as brincadeiras como ferramentas de socialização e desenvolvimento da função executiva, a professora deixa claro o despreparo de professoras da rede para lidar de forma adequada com crianças e, mais especificamente, com as crianças com autismo:

[...] a gente ficou, infelizmente, distante desse contexto. Nossa geração né (...), a sua já está tendo outra oportunidade, mas a gente se depara com a necessidade de se fazer uma intervenção na criança com autismo ou com alguma outra deficiência que nunca [...] sobre a qual sabemos pouco, porque nós não tivemos a experiência que as crianças estão tendo, crescendo junto, brincando junto, a gente não conviveu então a gente imediatamente acha que o que essa criança precisa é algo que eu não tenho para oferecer, que escola não tem ainda para oferecer porque a gente aprendeu que ela tinha uma escola diferente [...] (Entrevista com Patrícia Cunha).

Percebe-se aqui a necessidade da formação das professoras, destacando o principal objetivo que é entender e respeitar as limitações dessas crianças:

Qual o problema dela não falar? [...] se ela tiver que falar ela vai falar quando ela tiver melhor flexibilidade mental, quando ela achar que tem motivos para falar [...] quando ela encontrar motivos sociais implantados para falar, ela fala; [...] ninguém tem que ter uma condição [...] a gente não tem que normalizar os meninos; ele não tem que ficar parecido com os outros [...] ao contrário, ele tem que entender que como qualquer outra criança, precisa participar de atividades que permitam a ele desenvolver a flexibilidade mental, regular o próprio comportamento, adiar, inibir o impulso, saber adequar o comportamento em cada situação. Isso todos nós precisamos, para ela é mais difícil, mas é possível [...] (Entrevista com a professora Patrícia Cunha).

Não se trata apenas de colocar uma criança com deficiência na escola regular, é preciso também dar a ela as mesmas oportunidades e atenção que são dispensadas às demais, sempre respeitando suas necessidades e levando em consideração o seu ritmo de desenvolvimento. É preciso evitar tentar “normalizar” as crianças, colocar todas em um mesmo padrão, tendo em vista que a normalização constitui uma barreira para a inclusão. Segundo De Lucca (2002, s.p), “Colocar a inclusão a serviço da normalização seria uma forma perversa de ter o outro por perto, mas em uma distância segura”.

A entrevistada cita também a necessidade do apelo visual para fazer com que as crianças com autismo se adaptem às rotinas da escola e destaca que, muitas vezes, o uso de fotografias funciona. Ilustrativamente, conta o caso de uma criança com autismo com a qual foram utilizadas uma série de fotografias dela junto com as outras crianças na sala, no parquinho, na arrumação da classe, na cantina, etc. Estas fotos foram apresentadas à criança repetidamente até que ela assimilasse alguns comportamentos necessários. Tais como: fazer a fila, lavar as

mãos, hora de brincar e rotina de atividades na sala.

Assim, Patrícia Cunha menciona alguns avanços das crianças com autismo. Pequenos avanços que, segundo sua avaliação, em se tratando de crianças com esse transtorno representam muito: sair em excursão com as outras crianças e conseguir manter-se sentado em um ônibus. Isso porque, como vimos anteriormente, as crianças com autismo apresentam déficits na função executiva e por esta razão preferem atividades repetitivas, sobre as quais têm controle. A fala da professora Patrícia deixa claro esta questão:

[...] as crianças com autismo, elas vão ter uma falha, uma rigidez na função mental, falhas na função executiva que é de comportamento estratégico, que é projetar para o futuro, de dar conta de comportar, de controlar, de criar um pulso, é mais frágil por isso. Elas preferem que as coisas sejam todas iguais, porque elas têm mais controle, elas têm que ter menos comportamento estratégico, elas têm que improvisar menos [...] é uma zona mais de conforto [...] (Entrevista com a professora Patrícia Cunha).

Apesar de esclarecedora, discordamos da entrevistada no que diz respeito a expressão “zona de conforto”. Entendemos que o termo correto seria autoproteção e não zona de conforto já que a criança com autismo não se isola por vontade própria. Como a criança com autismo vivencia uma dificuldade ou fragilidade, a rotina passa a ser uma forma de autoproteção.

Em relação à formação docente, a entrevistada ressaltou que a formação continuada é necessária para que as professoras conheçam essa deficiência, as características, os comportamentos mais comuns. Entretanto, advertiu que não existe uma metodologia específica que deve ser adotada no trabalho com crianças com autismo:

Ninguém chega com material pronto para uma criança com autismo [...] pensar um por aluno [...] porque no outro ano essa mesma professora poderá receber um aluno com autismo completamente diferente, então pensar no aluno é um desafio muito grande por mais que a gente trabalhe a formação [...] (Entrevista com a professora Patrícia Cunha).

Do depoimento podemos inferir, pois, que o trabalho pedagógico junto às crianças com autismo demanda sensibilidade, criação e flexibilidade. É preciso que as professoras conheçam os comportamentos comuns às crianças com autismo e tenham conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil para que possam eleger estratégias para intervir junto a cada criança.

Na formação das professoras, tanto inicial como continuada, há que se trabalhar projetos pedagógicos definidos e estruturados tanto a nível de ensino superior como a nível de formação

continuada. Outro ponto importante é o conhecimento das características comuns aos alunos com autismo a fim de que a professora possa melhor interagir e se comunicar com eles, além de atender às suas necessidades educacionais especiais. Outro aspecto essencial ao processo de formação, destacado na entrevista, é o de se desenvolver e avaliar estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais das crianças, sem, no entanto, utilizar “receitas prontas”. Essas ponderações feitas pela entrevistada nos remete a estratégias propostas por Menezes (2013) que incluem, segundo essa autora: conquistar a confiança do aluno; identificar a melhor forma de comunicar com ele; adequar o espaço físico da sala de aula, preferencialmente dispendo as carteiras em forma de U para facilitar o contato visual; organizar rotineiramente atividades que viabilizem a interação e o contato “olho no olho”; utilizar fotos e imagens; tentar reduzir o apego exagerado à rotina; conhecer as preferências do aluno; propiciar a solução de problemas por etapas; trabalhar conteúdos matemáticos fazendo uso de comparação, seriação e categorização, dentre outros.

Mesmo questionada, a entrevistada nada mencionou em termos de estratégias e ações políticas para garantir a formação continuada das professoras que trabalham com crianças deficientes, integração entre as políticas sociais e apoio às famílias o que demonstra a fragilidade e carências das políticas inclusivas do município de Belo Horizonte.

Quando se matricula uma criança com autismo na rede regular de ensino, predomina entre a equipe pedagógica a ideia de que o foco no atendimento à criança com autismo deve ser a socialização, no entanto, nosso entendimento é de que não apenas a socialização deve ser priorizada. Todas as crianças (com deficiência ou não) têm direito de aprender, de se desenvolver em relação a todas as potencialidades humanas, do ponto de vista cognitivo, afetivo e motor. Toda criança tem direito de ter ampliadas suas experiências, em relação aos diferentes campos do conhecimento humano, de acordo com seus ritmos, suas possibilidades e interesses e este deveria ser o foco das estratégias inclusivas direcionadas às crianças com autismo.

E com este pensamento, de que é necessário auxiliar as crianças com TEA a desenvolver todas as suas possibilidades, passa-se à análise da inclusão das crianças da Educação Infantil com TEA na perspectiva das docentes.

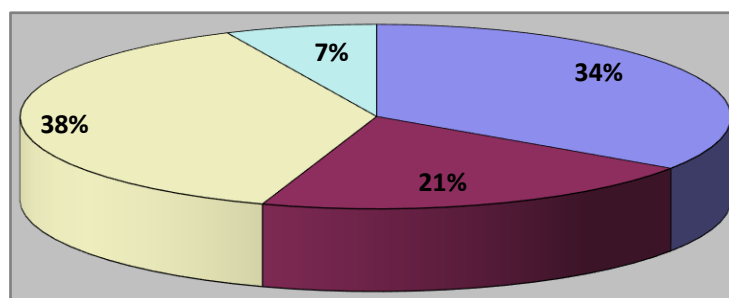
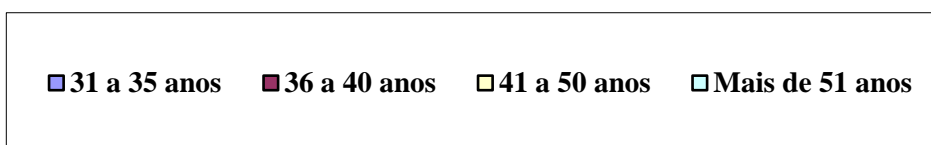
4.2 A inclusão das crianças da Educação Infantil com TEA: a perspectiva das docentes

Neste item, serão apresentados dados obtidos por meio de questionário aplicado com 29 professoras da UMEI pesquisada. Dos 47 questionários entregues, 29 foram respondidos e compuseram as considerações tecidas nesta sessão.

4.2.1 As professoras da UMEI pesquisada

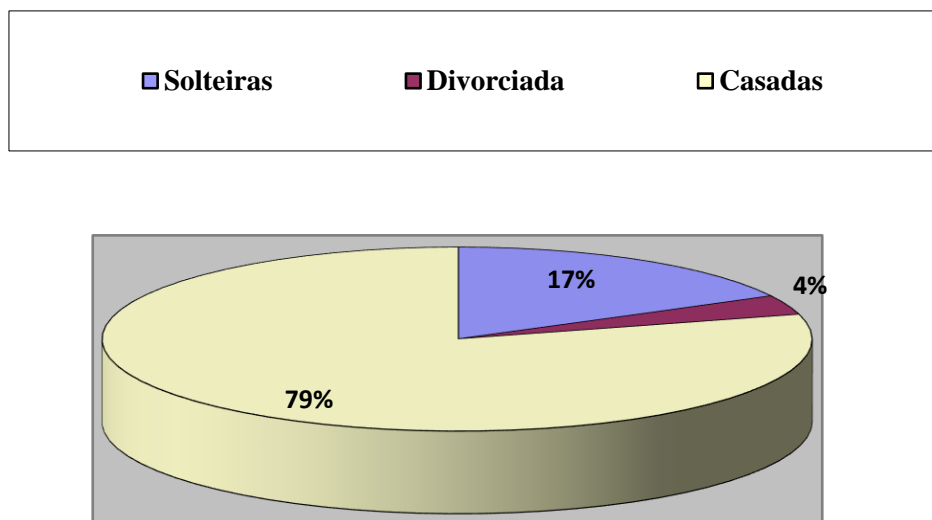
De acordo com as respostas obtidas na aplicação do questionário para as professoras, observou-se que a maioria delas possui entre trinta anos e cinquenta anos de idade, correspondendo a 95% das respondentes. Todas são mulheres, sendo a maioria casada (Gráfico 1 e 2).

Gráfico 1: Idade das respondentes



Fonte: Elaborado pela autora.

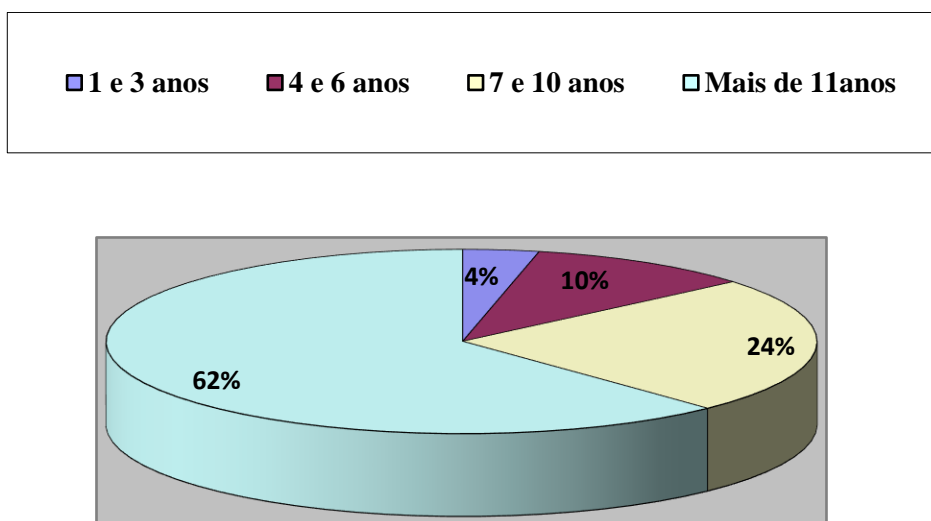
Gráfico 2: Estado civil das respondentes.



Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange ao tempo de atuação na área da Educação, percebe-se que 86% das professoras atuam a mais de sete anos na Educação (Gráfico 3).

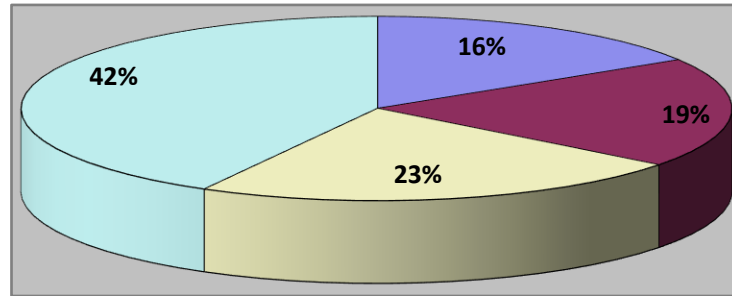
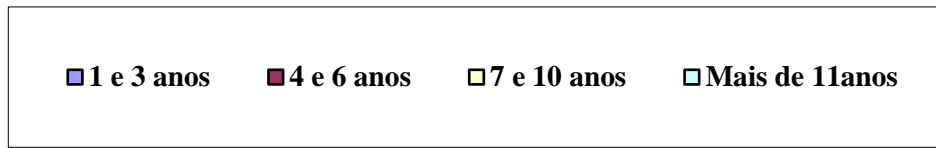
Gráfico 3: Tempo de atuação na área de Educação



Fonte: elaborado pela autora

Com relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, a maioria das professoras pesquisadas (65%) encontra-se em atuação há mais de sete anos (Gráfico 4).

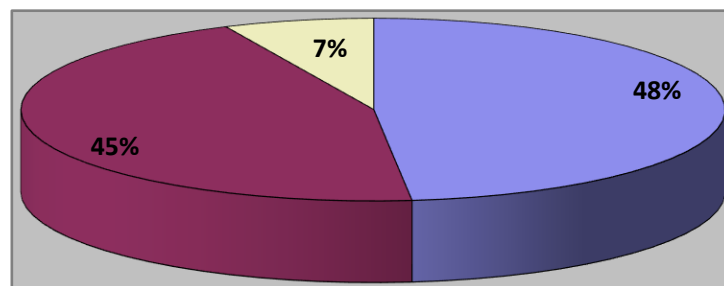
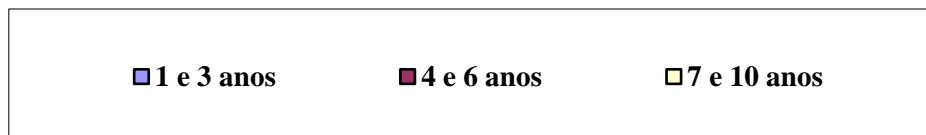
Gráfico 4: Tempo de atuação na Educação Infantil.



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao tempo de atuação na UMEI pesquisada, 93% estão nessa instituição entre um e seis anos (Gráfico 5).

Gráfico 5: Tempo de atuação na UMEI pesquisada.

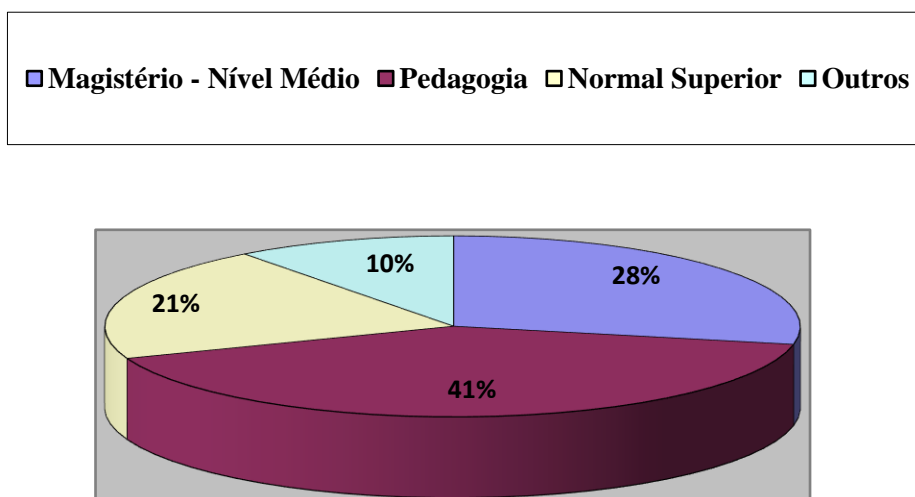


Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à formação inicial das professoras, a maioria declarou ter formação em Pedagogia; 28% tem formação exclusiva em magistério; 21%, normal superior; e 10% declarou

ter cursado alguns cursos de especialização em Inspeção, Supervisão e Orientação Escolar (Gráfico 6).

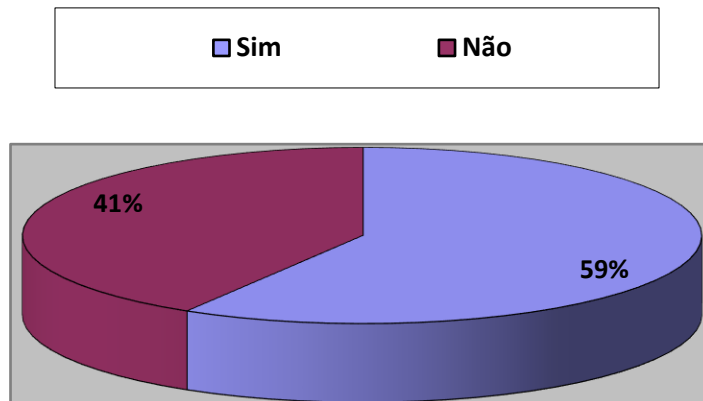
Gráfico 6 – Formação inicial das professoras



Fonte: elaborado pela autora.

Questionadas sobre a participação em algum curso de capacitação, a maioria afirmou já ter participado de cursos de formação continuada. Entretanto, não foram cursos que trataram de temáticas ligadas à Educação Inclusiva e sim a outras temáticas. Os cursos mencionados foram: alfabetização e letramento, jogos matemáticos, matemática nas séries iniciais, corpo e movimento, contação de histórias, violência na escola, inclusão, jogos matemáticos, desenvolvimento infantil, dentre outros. 41% relatou não ter participado de nenhum curso de capacitação (Gráfico 7).

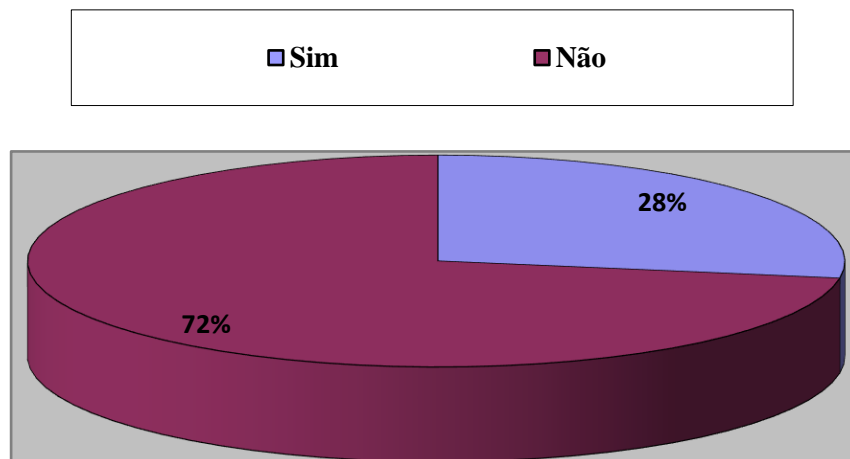
Gráfico 7 – Participação em cursos de capacitação



Fonte: elaborado pela autora.

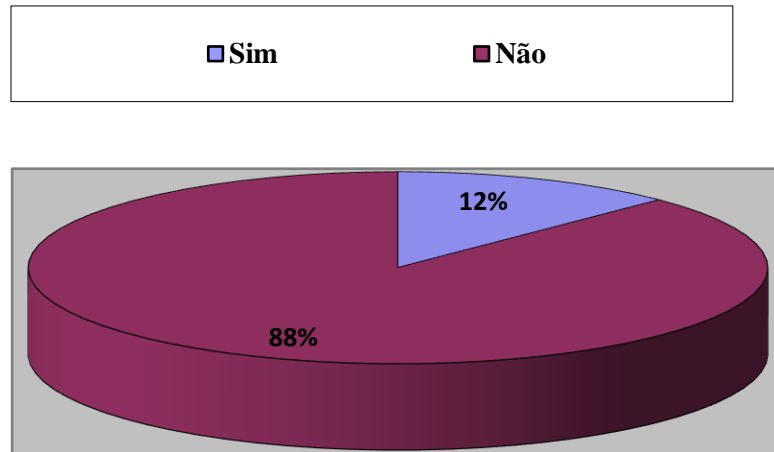
Com relação à participação em cursos sobre a inclusão de crianças com deficiência, a maioria respondeu negativamente a esta questão e a minoria que já participou de algum curso, afirmou que as temáticas foram: “O dia a dia da inclusão”, “Prioridades e base legal da inclusão” e “adaptação de materiais pedagógicos para crianças com deficiência”. Somente 12% reconheceram já ter participado de algum curso sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, ABA, PECS, nível de autismo, aprendizagem e socialização (Gráficos 8 e 9).

Gráfico 8 – Participação em cursos de capacitação sobre inclusão de crianças com Deficiência



Fonte: elaborado pela autora.

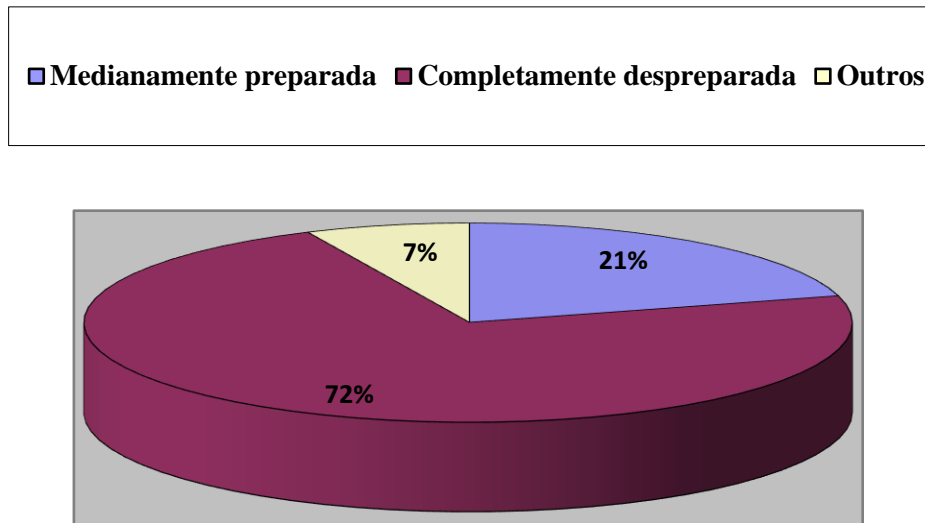
Gráfico 9 – Participação em cursos de capacitação sobre inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista



Fonte: elaborado pela autora.

Levando em conta a formação profissional, inicial e continuada, a maioria das professoras afirmou estarem completamente despreparadas para lidar com crianças com TEA; outras declararam ter um preparo mediano ou conhecimentos muito superficiais sobre o autismo, não estando, portanto, adequadamente capacitadas para trabalhar junto a crianças com autismo (Gráfico 10). Constata-se, pois, que nenhuma das professoras se mostrou preparada para trabalhar junto a crianças com autismo, o que é um dado preocupante. O TEA ainda é, para a maioria das professoras, uma grande interrogação que gera sentimentos inquietantes e questionamentos frequentes sobre a sua etiologia e formas de intervenção. A criança com autismo integra um grupo de crianças com características diferentes e o professor frente a essa nova experiência, normalmente defronta-se com muitas dificuldades que podem fazer surgir sentimentos de incapacidade e frustração caso não estejam preparados para lidar com estas crianças.

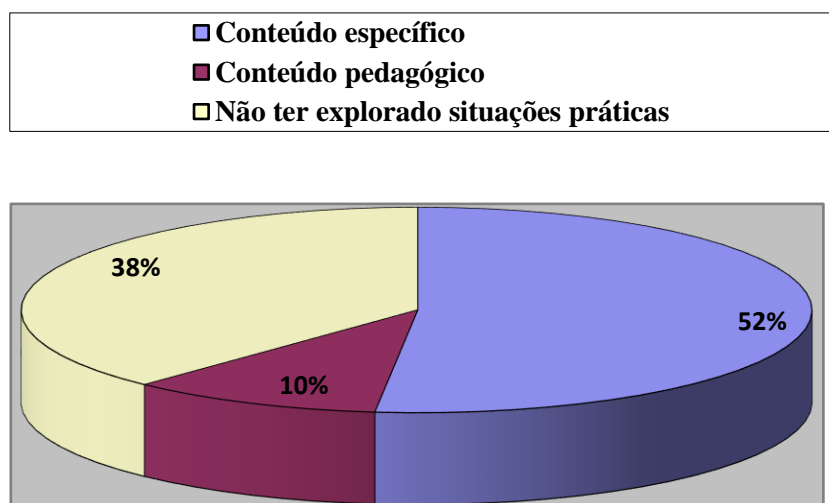
Gráfico 10 – Preparo para atuar junto a crianças com TEA na percepção das professoras



Fonte: elaborado pela autora.

No que diz respeito aos motivos que fazem com que as professoras se sintam despreparadas para atuar junto a crianças com autismo, a maioria mencionou a ausência de conteúdos específicos e pedagógicos em sua formação inicial e as demais acham que faltou explorar mais a prática, situações reais que poderiam ter sido vivenciadas em estágios, por exemplo (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Motivos que fazem com que as professoras se sintam despreparadas para atuarem junto a crianças com TEA



Fonte: elaborado pela autora.

Como se verá a seguir, os resultados obtidos pela análise dos questionários reforçam os encontrados na entrevista coletiva de que as professoras não se sentem preparadas para atuar junto a crianças com TEA, em razão de desconhecerem particularidades da deficiência e de não terem recebido formação específica sobre a inclusão de crianças com esse transtorno.

4.2.2 Início assustador

No sentido de conhecer e analisar as concepções das professoras e os desafios que enfrentam no cotidiano para concretizar os princípios da educação inclusiva, realizou-se uma entrevista coletiva, realizando em uma noite e com a participação de seis professoras da instituição pesquisada, o qual seguiu um roteiro dividido em três blocos: 1) processo de inserção da criança no grupo de alunos; 2) concepções das professoras acerca da inclusão; e 3) análise das políticas públicas existentes.

Com relação ao processo de inserção da criança no grupo de alunos, a **professora 2** relatou que o primeiro contato que teve com uma criança com autismo se deu sem nenhuma preparação prévia, pois não foi comunicada que acolheria uma criança com esse transtorno em sua classe. A professora 2 declarou ainda que, como nunca havia atuado junto a uma criança com autismo, não sabia como lidar com ela:

[...] eu não tinha sido informada que eu teria um aluno autista na minha sala [...] aí, depois, apareceu a acompanhante¹³ que conversou comigo [...] disse que ela era uma criança autista, que ela estaria ali acompanhando [...] Até então eu não sabia nem o que era direito o autismo, não tinha contato nenhum até então com nenhuma criança autista. Daí em diante, eu tive que me virar [...] procurar saber o que que era, entender um pouco e ver como deveria agir com aquela criança (Fala da Professora 2).

O despreparo para lidar com crianças com autismo foi confirmado pela **professora 3**:

a gente tá com Felipe¹⁴ agora que é um aluno autista de um aninho [...] Na verdade ele não tem um diagnóstico fechado, está no processo de investigação [...] E o médico deu essa orientação para a mãe de estar colocando na escola para ver como vai ser a partir de agora o desenvolvimento dele. Se ele vai dar uma deslanchada na questão da socialização com as crianças, como será. Mas, eu já trabalhei com outras crianças autistas e o que eu vejo é que nós, realmente, não estamos preparadas. A Luciana¹⁵

¹³ A figura do acompanhante é prevista no parágrafo único do artigo 3º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que diz que “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”.

¹⁴ Nome fictício para assegurar o anonimato da criança.

¹⁵ Nome fictício de uma das professoras da UMEI pesquisada.

falou, às vezes cai na mão da gente sem a gente nem saber o que é [...] Então, a gente, querendo ou não, por mais que pesquise, que busque, vai ter sempre alguma coisa nova para você estar buscando, procurando para você ajudar aquela criança no momento em que ela está com você na sala [...] (Fala da professora 3).

A **professora 4** também relatou ter se sentido desamparada na primeira vez que teve contato com um aluno com autismo e, em razão da falta de formação, teve que buscar por informações por conta própria:

[...] para mim já foi assim um pouco complicado. [...] o aluno não era meu na época, ele era de uma outra professora quando chegou lá e depois de quatro meses não deu certo de jeito nenhum, ele e a professora. Então, colocaram na minha sala [...] mas, era uma criança muito agressiva, ao ponto, assim, de pegar as coisas e jogar tudo. Não podia chegar perto dele [...] Às vezes eu escuto relato de outro aluno que tem isso e eu vejo que ele era assim bem diferente. Então, assim eu sofri muito no início porque eu não sabia nada, [...] nunca tinha tido contato com aluno e tive que pesquisar, [...] fazer curso online, comecei a pesquisar para ver o que eu teria que fazer para cativar aquele aluno [...] Então, assim, uma das coisas que eu fiz e graças a Deus deu certo para cativar [...] foi o celular e ele gostava muito do celular. Então, assim, foi uma das coisas que, aos poucos, ele foi se achegando a minha pessoa e se tornou mais fácil. E eu não tive apoio, era só eu e ele e mais um tanto de alunos [...] Então, foi muito difícil porque eu não sabia nada sobre autismo (Fala da Professora 4).

A **professora 5** também relatou surpresa, susto e até mesmo sentimento de medo quando recebeu em sua turma uma criança com autismo, pois, assim como as demais professoras, não foi preparada para este momento.

[...] a minha também foi, este ano, o primeiro contato e eu também não tinha contato, até então, com crianças com autismo [...] Não tinha nenhum curso, nenhuma formação também específica [...] Estava sempre conversando com outra professora. Ela me contava da experiência dela. Então a gente vai pegando uma coisinha ali e vai vendo o que que dá para utilizar, né? Sabendo que eles são diferentes, têm o seu limite, têm a sua forma de fazer as coisas, mas, aos poucos, as coisas foram encaminhando [...] Então, hoje, já também no final do ano, eu já vejo que assim [...] foi um ganho [...] um sucesso [...] mas, o início, realmente, é assustador. [...] Até entrar na rotina, até acostumar, não foi fácil [...] mas hoje, graças a Deus, é muito tranquilo [...] Graças a Deus, a gente vai compreendendo a linguagem, a forma daquela criança reagir [...] Você acaba conhecendo, né, o aluno e se adaptando também. O que você vai fazendo no dia a dia, para com a necessidade dele (Fala da professora 5).

Percebe-se que a inclusão do aluno com autismo na UMEI pesquisada ocorre de forma não planejada e que muitas vezes os alunos são confiados a professoras sem nenhum conhecimento sobre a deficiência e sem dar a elas nenhum suporte. Não há uma ação preparatória que anteceda a chegada da criança. Por exemplo: comunicar a chegada da criança para a professora, apresentar o diagnóstico e informar sobre a síndrome, colocar a professora em contato com outros profissionais da prefeitura de áreas integradas - saúde, assistência social - antes de a criança passar a frequentar a escola, informar sobre os suportes da política municipal

que poderão ser acionados pela docente, contato com a família para que a professora conheça o contexto em que a criança está inserida. Todas essas ações são importantes e deveriam compor um protocolo da PBH.

Tudo que as professoras sabem sobre o transtorno foi obtido pelo esforço delas próprias. Elas não mencionam sequer uma ação que tenha a ver a com a política inclusiva do município de Belo Horizonte. Fica evidente a ausência de ações de formação. Depois da chegada da criança, a PBH deveria assegurar: material (textos, cartilhas, vídeos) que informasse sobre a síndrome e questões práticas, como por exemplo, com que instâncias ou órgãos públicos as professoras podem contar, que apoio terá dentro da própria instituição, que procedimentos pode adotar em determinadas situações. Algumas ações poderiam ser implementadas pela PBH, como sendo estratégicas para a política de inclusão, tais como, promover encontros periódicos entre professoras que atuam com crianças com TEA; encontros com os especialistas que acompanham a criança da área da educação, da saúde e da assistência social; encontros desses profissionais, das professoras e da coordenação da escola com a família da criança, etc.

Interessante destacar que a **professora 5** mencionou que buscou apoio em uma colega mais experiente, o que leva a crer que promover encontros regulares entre professoras na mesma situação seria uma prática proveitosa para viabilizar a troca de experiências.

O aspecto da falta de conhecimento sobre o transtorno volta a ser enfatizado no relato da **professora 6**. No seu depoimento, a professora ressalta que as dificuldades são muitas e, em especial, a ausência de conhecimentos clínicos sobre o transtorno:

[...] quando a gente recebe uma criança de inclusão, a maioria dos professores não está preparada para isso. Eu acho que fica tanta dificuldade para o professor quanto para a criança [...] No caso de crianças que têm autismo, são vários tipos, são vários tipos de sintomas do autismo [...] são várias consequências que o autismo traz para a criança [...] A professora, a mãe do aluno vem e fala “ele é autista” [...] Como é que eu vou trabalhar com aquele autista se eu não estou preparada para aquilo? Eu estou inteirada das etapas que eu tenho que estar passando? O que é que vou fazer com aquela criança? A gente não está preparado para isso [...] A gente vai buscar, a maioria que a gente busca na internet, a gente busca estudar outras fontes de informação e tudo, mas o lado clínico mesmo a gente não está preparada [...] Então a gente procura se adaptar (Fala da professora 6).

O que se nota é que não há falta de interesse das professoras para obter conhecimentos sobre o autismo. E elas relatam que procuram se informar por conta própria, fazem o melhor que podem, adaptam as atividades às singularidades da criança com autismo, na medida do

possível. Entretanto, fica evidenciado que uma das maiores dificuldades enfrentada é a falta de apoio, suporte e conhecimentos especializados, conhecimentos esses que poderiam ser obtidos por meio da formação, tal como também alertou Patrícia Cunha que apontou para a necessidade de as professoras conhecerem o TEA, suas características e os comportamentos mais comuns das crianças com autismo para serem capazes de intervir junto a elas. As falas das **professoras 4 e 6** sintetizam esta questão e acrescentam, de um lado a disposição para a inclusão da criança e de outro, denunciam a não concretização da inclusão das crianças:

[...] Não é por não aceitar, não! A gente tem que aceitar, mas eu acho assim, que o sistema tinha que olhar... essas particularidades, esses pedacinhos aí, porque tanto professora fica lá, assim, meio perdida, como a criança também e os outros coleguinhas também (Fala da professora 6).

Agora, eu acho... é incrível, né gente? Eu sempre tinha opinião meio contrária [...] eu acho nosso sistema muito falido [...] Eu acho muito fácil colocar a inclusão, é muito bonito falar da inclusão, mas a escola [...] a realidade é outra, entendeu? Não existe! Na realidade, existe inclusão para nós, nós professoras [...] Nós aceitamos, mas o que que tem aqui, por exemplo, que eu possa oferecer realmente para minha criança de inclusão, gente? A realidade é que não tem, é muito pouco, sabe [...] (Fala da professora 4).

Algumas professoras chegam a dizer que o que se pensa ser inclusão acaba se tornando, na verdade, exclusão:

[...] mas o sistema acha, que só colocar o menino aqui vai ajudar [...] Está mais excluindo do que incluindo [...] (Fala da professora 3).

[...] o que eu vejo [...] o que eu vejo na realidade é uma exclusão [...] é uma inclusão simplesmente por nós. Eles quiseram, mas o que eles fizeram? Por mim, eles quiseram simplesmente cortar gastos. Então, o que eu vou fazer? Vou fazer bonito para comunidade [...] vou tirar aquela criança de um certo local, vou colocar na escola e vou falar que está incluída [...] Não, ela não está incluída. E ela está excluída, por quê? Porque o professor, nós professores não estamos preparados, nós professores não temos material para isto [...] e nós temos que nos virar com aluno dentro da sala de aula [...] (Fala da professora 4).

A efetividade da inclusão das crianças é questionada pelas professoras que, apesar de reconhecerem que há avanços, afirmam que os mesmos poderiam ser muito maiores se tivessem preparo e suporte:

[...] se uma criança nossa de cinco anos tá saindo daqui da UMEI, já praticamente alfabetizada, por que que não o aluno autista não está saindo alfabetizado? (Fala da professora 4).

[...] Será que é porque ele não é capaz? Isso não existe [...] (Fala da professora 3).

[...] ele tem capacidade [...] mas no momento dele e do jeito dele [...] (Fala da professora 6).

[...] nós não estamos preparadas [...] (Fala da professora 4).

É interessante refletir sobre as contradições que essas falas encerram em relação à posição expressa pela professora Patrícia Cunha, responsável pelo setor de inclusão de BH. Enquanto para ela no trabalho com essas crianças é tão importante a socialização, as professoras entrevistadas possuem uma expectativa que vai além. Elas esperam contribuir de forma mais efetiva para com o processo educativo dessas crianças. Os depoimentos acima materializam uma concepção sobre o papel da escola junto a essas crianças. As professoras assumem como sendo compromisso da escola ensinar e não apenas socializar e, assim, assumem para si o dever de assegurar às crianças com TEA o direito de aprender e de desenvolver suas múltiplas capacidades e potencialidades. Chama atenção, entretanto, o fato de que para essas professoras, a condição para se assegurar esse direito seria o domínio de certos conhecimentos que não necessariamente estariam no campo de atuação docente. Na perspectiva de uma educação inclusiva, caberia nos perguntar: as professoras necessitam dominar conhecimentos específicos da Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psiquiatria, Neurociência dentre outras áreas do conhecimento ou seria necessário que uma política pública viabilizasse apoio e suporte de profissionais dessas áreas para que, em diálogo com o campo da Pedagogia, erigisse um trabalho pedagógico capaz de assegurar às crianças seu pleno desenvolvimento?

A incompreensão quanto ao que concerne às professoras, ao poder público, a integração entre as políticas fica evidente na avaliação que as professoras fazem acerca da falta de profissionais de apoio: médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos. A partir dessa ausência detectada, as professoras concluem que somente a acompanhante não é suficiente, pois a acompanhante, assim como as professoras também não tem nenhuma formação para lidar com crianças com autismo:

[...] se nas escolas especiais tinham esses profissionais para trabalhar com essas crianças e, agora, por que nas escolas regulares não tem? Colocam eles aqui simplesmente com as outras crianças e esquecem das coisas que eles precisam, do básico, do fonoaudiólogo que vai ajudar ele, um terapeuta ocupacional que poderia ajudar muito nas questões sensoriais (Fala da professora 3).

A professora 5 comparou a acompanhante a uma cuidadora:

[...] a acompanhante se torna uma cuidadora [...] para trocar, se precisar dar um banho [...] mas ela, assim como nós, não tem um preparo, algo de diferente para oferecer [...] (Fala da professora 5).

Importante esclarecer aqui, que ao prever a figura do acompanhante para a criança com TEA, a Lei nº 12.764/2012 no parágrafo único do artigo 3º previu o direito a um acompanhante especializado, apto a auxiliar o professor regente a lidar com as necessidades específicas da criança com autismo. Mas o que tem ocorrido na verdade é a contratação de acompanhantes tão despreparados quanto as professoras, o que acaba fazendo-os parecer serviçais, cuidadores, em nada contribuindo para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor da criança com autismo. Nesse sentido, entende-se que é importante não apenas a formação continuada das professoras em exercício, mas também a contratação de acompanhantes especializados, tal como prevê a lei, a fim de que a criança com autismo não seja apenas integrada a uma sala regular, mas efetivamente incluída.

Constatou-se também que o despreparo, a falta de apoio pode levar as professoras a negligenciarem os demais alunos e a falta de apoio compromete até mesmo a segurança da criança com autismo:

[...] aí, a gente fica observando o tempo toda aquela criança e, às vezes, por causa daquela criança, a gente até descuida um pouco dos outros alunos (Fala da professora 6).

[...] eu trabalhei em uma escola do estado, eu aposentei né? Acho que foi nos dois últimos anos. Eu peguei uma turma de terceiro ano e eu tive dois [...] um casal de gêmeos, eram autistas. Só que uma dessas crianças ... o grau de autismo era maior e eu tinha 29 alunos, sem ajudante nem nada, incluindo esses dois [...] Então, quando um deles, o que era mais agitado, fugia e eu trabalhava no segundo andar e esse menino fugia, gente, eu ficava louca, porque eu não sabia que se eu largasse os meus 29, mais o irmãozinho dele, né, que estava lá junto comigo para correr atrás dele para ver o que que ele estava fazendo, onde ele estava [...] E lá, essa escola era localizada no lugar que foi uma clínica. Então lá era bem arborizado, sabe? E ele fugia, aí eu tinha que chegar - olha o ponto que chega professora - chegar da janela e pedir ajuda ao porteiro. Aí, eu gritava o porteiro: “por favor, olha a pessoa aí que fugiu. Não está aqui na sala.” Aí, ele vinha olhar se tava lá debaixo dos pés de jabuticaba, no meio do pé de manga, né? Porque pode ter um bicho, então assim é muito difícil [...] E, além disso, eu era cobrada, porque eu era obrigada a manter essas crianças dentro de sala e a supervisora vinha e me cobrava aquilo. Olha que horror! (Fala da professora 6).

Esta situação traz angústia para as professoras que querem atender a todos, mas não conseguem. Esta sobrecarga de trabalho, estresse e insegurança pode, inclusive, levar ao adoecimento das professoras.

Com relação à aceitação da criança com autismo pelas outras crianças, as professoras não relataram dificuldades. Este parece ser o maior ponto positivo (talvez o único, na percepção

das professoras) por viabilizar a socialização:

[...] criança é o máximo, não tem maldade [...] (Fala da professora 3).

[...] para criança é muito tranquilo, mas aqui na realidade, o que acontece? O que que eu vejo? [...] Que, quando se trabalha desde pequeno isso, a criança, ela já está tão acostumada, por exemplo, os nossos alunos aqui eles não vão ter problema nenhum lá na adolescência. Por quê? Porque eles têm contato com essa realidade, eles estão sendo muito bem preparados. Esse é o lado positivo, né? Por que essas crianças que vão ver com olhar de amor... não vão ter aquele olhar de “ah, não! Isso aconteceu por quê?” Por que muitas vezes os adolescentes têm esses problemas? Eles não foram trabalhados, isso no passado, mas as nossas crianças, elas estão sendo trabalhadas, elas estão vendo isso como normal. É um amigo que sabe respeitar e isso vai acompanhar até na adolescência [...] (Fala da professora 4).

Assim percebe-se que a inclusão traz ganhos também para os outros alunos, pela experiência de ter um colega autista com eles desde o início da formação. Isso enriquece a experiência dessas crianças, dando-lhes uma formação mais humana.

A avaliação quanto a relação com as famílias é positiva. Segundo os depoimentos, as famílias são participativas e reconhecem os avanços que as crianças alcançam mesmo sem o suporte necessário. A fala da **professora 5** exemplifica este ponto:

[...] a mãe percebeu muita diferença, sempre elogia [...] que tem avançado, que tem melhorado né [...] com cuidado também, aqui da escola... da aceitação né que às vezes em outros lugares não tem, então assim ela sempre elogia, sempre mostra que tem gostado do desenvolvimento (Fala da professora 5).

Com relação às políticas públicas implementadas, as professoras foram unânimes em relataram que estas são insuficientes. As oportunidades de especialização são escassas e quando existem, distantes da realidade. Das professoras que participaram da entrevista coletiva, apenas uma delas (**professora 5**) está participando do curso oferecido pela Prefeitura¹⁶, porque este curso não foi destinado a todos, houve um sorteio e, na escola, apenas uma professora foi selecionada.

Algumas professoras relataram ter participado de palestras, mas, alegam que o conteúdo discutido não é suficiente para preparar as professoras para trabalhar com crianças com autismo

¹⁶ Tema: Inclusão escolar. O curso envolvia a discussão de várias temáticas relacionadas a inclusão e dentre elas o TEA. A duração foi de quatro encontros com três horas e meia de duração cada encontro.

sem acompanhamento e suporte de especialistas.

A capacitação insuficiente para a inclusão é detectada desde a formação inicial. A **professora 1** relatou que, na Faculdade, teve aula de inclusão durante um período, mas os conteúdos ministrados eram muito superficiais.

Constata-se, então, que para solucionar o problema, seria preciso investir na capacitação de professoras. Entretanto, tendo em vista que este cenário tem permanecido inalterado ao longo dos anos, as professoras admitem que o melhor para a criança seria que ela frequentasse um atendimento especializado em um período e a Escola Regular, em outro:

[...] ela (a criança) ficaria, por exemplo aqui na UMEI, nós temos a criança autista que fica aqui o horário integral, certo? Então, ela não ficaria o horário integral aqui. Ela cumpriria meio horário aqui e meio lá [...] Eu acho que seria o certo. Então, que ela frequentasse uma escola especializada pelo menos duas vezes na semana, pelo menos duas vezes na semana até a gente ter mesmo esse aparato que nos falta, um preparo [...] (Fala da professora 6).

Como fica evidente nos depoimentos, as professoras padecem com a ausência de uma formação inicial que lhes assegure o domínio de conceitos básicos que lhes permitam iniciar sua trajetória como uma profissional comprometida com a inclusão das crianças. Igualmente, constata-se a inexistência de uma política pública que congregue ações, atividades, projetos voltados para a inclusão escolar dessas crianças, tais como a disponibilização de informações sobre quem recorrer, que caminhos trilhar, que procedimentos adotar ao receber uma criança com TEA; ações que garantam o preparo da escola como um todo para a recepção e acolhimento dessa criança na instituição, que capacitem as professoras continuamente, dentro e fora da escola, no seu horário de trabalho, atualizando os conteúdos, ampliando os conhecimentos sobre o transtorno, permitindo a troca de informações e de experiência entre as profissionais da escola e outros de órgãos do poder público e instituições afins. Finalmente, uma política que integrasse os diferentes órgãos e setores da administração pública, das áreas sociais, de maneira a apoiar o trabalho docente e, dessa forma, concretizar o processo de inclusão das crianças.

Acreditamos que a Educação Inclusiva seja um dos meios mais importantes para a construção de uma sociedade mais justa, embora saibamos das limitações de ordem objetiva pelas quais passa a educação na atualidade. As falas das professoras pesquisadas não deixam dúvidas de que elas não se sentem preparadas para atuar junto a alunos com autismo promovendo-lhes desenvolvimento. Há, desta forma, a necessidade de se discutir uma

preparação na formação inicial e continuada das professoras, voltada para a Educação Inclusiva.

No entanto, embora sendo vistos como os principais responsáveis pelo desenvolvimento educativo no campo da sociedade moderna, as professoras continuam representando uma classe sem o devido reconhecimento e, em uma educação inclusiva, a formação adequada das professoras é um aspecto importante, para que o processo educacional inclusivo alcance os resultados desejados.

Considerações finais e reflexões acerca da escola inclusiva e da formação das professoras

O presente estudo objetivou analisar qual o tipo de formação que professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Foi visto que as crianças com autismo possuem peculiaridades e respondem de forma diferente às atividades ministradas em sala de aula e, por esta razão, métodos e técnicas de ensino específicos, na maioria das vezes são necessários para que a aprendizagem destas crianças ocorra.

Nesse sentido, em sede de considerações finais, importante responder às seguintes questões: O que precisa saber uma professora para apoiar o processo de construção de conhecimentos por uma criança autista? O que ela precisa dominar na formação inicial? O que é próprio da formação continuada? Que suportes ela precisa ter? O que ela deve esperar das áreas afins?

Retomando as questões que orientaram a elaboração desta investigação e, a partir da análise dos dados obtidos, arriscamo-nos a tecer algumas considerações.

No que tange a formação inicial e continuada que as professoras receberam para atuar junto a crianças com deficiência, percebeu-se que a maioria das professoras são formadas em Pedagogia, uma minoria já participou de cursos de capacitação, no entanto, em áreas diversas, sendo poucas professoras que já participaram de algum curso de especialização para trabalhar com crianças com autismo.

A formação desejável seria, no mínimo, uma formação em Educação Infantil com especialização em educação inclusiva, além de cursos de formação continuada em inclusão de crianças com TEA. Ações simples, que podem ser colocadas em prática no próprio local de

trabalho também deveriam ser realizadas com vistas a abrir espaços para a interação e troca de experiências entre as professoras e destas com as famílias.

Com relação às demandas das professoras que atuam junto a crianças com autismo constatou-se que estas não se sentem preparadas para atuarem junto a crianças com TEA. Muitas delas chegaram a relatar que nada sabem sobre o autismo, além de nunca terem sequer conhecido uma criança com autismo antes de depararem-se inesperadamente com uma em suas classes.

A maioria relatou ter recebido conhecimentos superficiais sobre a inclusão em sua formação inicial e que tais conhecimentos possuíam aspectos mais generalizados, tais como: discussão de conceitos, legislações e políticas públicas que versam sobre a inclusão, em nada aprofundando sobre as deficiências em si, dentre elas, o autismo.

Com relação à formação continuada, também foi avaliada como deficitária, tendo em vista que a maioria relatou nunca ter participado de um curso de capacitação. Esta parece ser a maior dificuldade encontrada pelas docentes pesquisadas. São poucos os cursos já disponibilizados pelo município e nem todas as professoras podem ter acesso a eles.

As professoras reclamam também a falta de profissionais especializados que possam dar suporte às professoras regentes, além da falta de acompanhantes aptas a lidar com crianças com autismo.

Os resultados apontam para a incompreensão que as professoras demonstram em relação a qual deve ser o papel da escola: apoiar, mediar o processo de construção de conhecimentos pela criança de maneira que ela se desenvolva o mais plenamente possível. E também qual deve ser a relação da escola com as outras áreas das políticas públicas (saúde, assistência social) no sentido de garantir que cada uma cumpra seu papel e apoie-se reciprocamente.

Apesar de não receberem uma formação adequada, as professoras têm consciência de que sua função junto a crianças com autismo não é somente ajudá-las a socializar, mas sim, de também ajudá-las a aprender. O problema é que elas acham que para assegurar esse direito elas têm que ter conhecimentos de fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e outras especialidades. É importante deixar claro que não é necessário ter conhecimentos de Psicologia,

Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e outras áreas afins, mas é preciso que as professoras recebam suporte desses profissionais para atuarem junto a crianças com autismo.

Assim, em face da pesquisa realizada, chega-se ao final deste estudo com a conclusão de que uma educação inclusiva requer uma política educacional comprometida com esse princípio. Para tanto, é preciso que haja especialistas adequadamente capacitados nas escolas e nos órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino, compondo uma equipe técnica capaz de enfrentar os desafios cotidianos da inclusão; integração entre as áreas da Saúde, da Assistência Social e da Educação de maneira que cada um cumpra seu papel e possa contribuir reciprocamente para o sucesso das suas atribuições; mudança nos currículos dos cursos de formação inicial de forma a assegurar conhecimentos básicos e mais gerais que sustentam os princípios da educação inclusiva; formação continuada que seja capaz de responder às especificidades de cada síndrome e de cada transtorno; constituição de espaços de formação e de deliberação, que integrem diferentes áreas de conhecimentos nos quais sejam traçadas metas e estratégias de apoio às professoras, às famílias e às crianças; produção de material didático que apoie as professoras e as famílias; garantia de condições especiais definidas a partir das especificidades de cada síndrome e de cada criança, por exemplo: diminuição do número de crianças numa classe, contratação de pessoal de apoio (acompanhante), frequência a sala de recurso ou a AEE, interação entre as professoras de modo que seja possível a troca de experiências e constante interação entre a família e escola.

Indicação do Produto Técnico

Tendo em vista as dificuldades relatadas pelas professoras na UMEI pesquisada e em razão da escassez de cursos de formação continuada, elaboramos uma cartilha que esperamos ser útil para esclarecer dúvidas sobre o que é autismo, o que é função executiva, o que é atendimento educacional especializado (AEE) e como ter acesso a esse serviço, métodos de ensino (TEACCH e PECS), estratégias pedagógicas e mitos sobre o TEA. Trata-se de uma cartilha cujo objetivo é orientar as professoras da Educação Infantil, da rede municipal de BH, sobre os apoios que possuem para atuar como docentes, cuja tarefa é ensinar uma criança com TEA. Em suma, mostrar o que a política municipal tem, com quem e com o quê essas professoras podem contar.

A apresentação da cartilha aconteceu no dia 4 de fevereiro de 2017 em uma reunião geral da Umei Flores. A cartilha foi projetada no *data show* e exposto cada tópico para as professoras e direção. Houve uma participação efetiva e interação de todas as professoras e sugestões de temas a serem incluídos na cartilha. Algumas das sugestões mencionadas foram:

[...] linguagem simples e objetiva. A cartilha traz conhecimentos científicos que possibilita uma compreensão maior de como podemos auxiliar o aluno autista no processo de organização do pensamento e na melhor comunicação entre professor/aluno. Sugere estratégias para isso.

[...] esclarecimento de pontos importante (TEA). Conhecer preferências dos alunos. Trabalho em grupo. Organização estratégica.

[...] explicação clara e objetiva, riqueza de material para pesquisa.

[...] Explica a síndrome com termos mais fáceis para entender.

[...] pesquisa focada na realidade da escola e dos alunos.

A cartilha não pretende ser um receituário a ser seguido pelas professoras que atuam junto a crianças com autismo, mas uma tentativa de explicar melhor a deficiência, apresentar as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas junto a estas crianças, sempre tendo em mente que cada criança é um ser singular e que assim, pode responder de forma diversa às intervenções realizadas.

Sabemos que esta cartilha não supre a necessidade de formação de professoras que atuam junto a crianças com autismo, mas poderá proporcionar alguns conhecimentos básicos, tornando mais efetiva e eficaz a prática pedagógica. Assim, com a utilização da cartilha proposta e sob a ótica da avaliação das entrevistas, acredita-se que seja possível avançar na formação continuada das professoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Marcia Doralina. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização**. 2014 143 f. Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

ANDRADE, A.A; TEODORO, M.L.M; CAMARGOS JR., W. Teoria da Mente em familiares de autistas: uma revisão de literatura. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 17, n.3,p. 293-302, set./dez. 2013.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. v.1.

ARIMA, E.S. **Avaliação psicológica e intervenção farmacológica de crianças autistas em dois serviços públicos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BAPTISTA, C.R. A Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: _____. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-93.

BAPTISTA, C.R; BOSA, C. **Autismo e Educação**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELISÁRIO FILHO, J.F; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural: Proposta político-pedagógica – Rede Municipal de Belo Horizonte: PBH/SMED, 1994.**

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED nº112/2009**. Fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Diário Oficial do Município, Ano XV, n. 3382, 17 jul. 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Inclusão escolar das pessoas com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2012a.

_____. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Coordenação Pedagógica e de Formação. **Inclusão escolar dos alunos com deficiência, condutas típicas, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades**. Belo Horizonte: SMED, 2012b.

_____. **Lei 9.078, de 19 de janeiro de 2005**. Estabelece a Política da Pessoa com Deficiência para o Município de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <<http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236226/lei-9078-05>>. Acesso em: 25

mai. 2015.

BERTAZZO, Joise de Brum. **Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. 2015 153 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca. Biblioteca Central.

BONDY, A; FROST, L. **PECS: The Picture Exchange Communication System**. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants Inc, 1994.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Florianópolis, abril de 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, departamento da Criança e do Adolescente. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdo sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1994.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 janeiro 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.01**. Resolução da Câmara de Educação Básica, de 07 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, 13 abr. 1999, seção 1, p.18.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC,

SEB, 2006.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 01 de set. de 2015.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, de 9 de dezembro de 2009, Seção 1, pág. 14.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 3 nov. 2010.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 19 janeiro 2017.

CAMARGOS JUNIOR, W. (Coord.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Transtornos%20Invasivos%20do%20Desenvolvimento%20-%203%C2%BA%20Mil%C3%AAnio.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CANDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software**

GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal. 2015. 238f. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, BCE UnB.

CARVALHO, R.E. Políticas em educação especial. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: Abpee, 2006.

CAVALCANTI, A; GALVÃO, C. Adaptação Ambiental e Doméstica, In: **Terapia Ocupacional Fundamentos & Práticas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de Belém-PA**. 2013 84f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, Biblioteca Depositária: Paulo Freire.

CHIOTE, F.A.B. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: Trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2013.

CORRÊA NETTO, M.M.F. Os desafios da inclusão. In: NUNES, R.P.O.P; SUPLINO, M.; WALTER, C.C.F. (Orgs). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013.

COSTA, F.G. **A Tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais do envelhecimento: uma pesquisa de intervenção**. 2006. 529 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

COUTINHO, A.S; DAY, G; WIGGERS, V. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CROCHÍK, J.L. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 26, n. 2 , p. 123-132 , abr -jun, 2009.

CRUZ, P; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Moderna, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CURY, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DALBEN, A.I.L.F (coord.); AMARAL, A.L. et ali. **Educação Infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte, 2002.

DALL'ACQUA, M.J.C; VITALIANO, C.R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C.R.(Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p.

10-31.

DE LUCCA, Renata. Inclusão: normalização? In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 4., 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400018&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 5 fev. 2017.

FARIA, A.L.G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FÁVERO, E.A.G; PANTOJA, L.M.P; MANTOAN, M.T.E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FERRAIOLI, S.L; HARRIS, S.L. Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum. **Journal of Contemporary Psychotherapy**. 2011; 41(1): 19-28.

FERREIRA, R.F.A. **Desafios e conquistas da inclusão de uma criança autista em uma classe de Educação Infantil**. Monografia — Especialização em Educação Infantil. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA-JANES, C.R.X. Análise Comparativa da Concepção dos Estudantes do Curso de Pedagogia sobre a Educação Inclusiva. In: **Re’Discutindo a Inclusão**. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, n.4. Londrina: ABPEE, 2009.

FONSECA JÚNIOR, W.C. Análise de conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006, p.280-315.

FOSCARINI, Ana Carla. **A Intencionalidade de Comunicação Mediada em Autismo: um estudo de Aquisição de Gestos no Sistema SCALA**. 2013 160 f. Mestrado em Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FREITAS, Vivianne Cristinne Marinho. **Avaliação Escolar de Alunos Autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará**. 2015 186 f. Mestrado em Educação. Belém, Universidade Federal do Pará.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender, o regate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FUSTER, J.M. **The prefrontal cortex: anatomy, physiology, and neurophysiology of the frontal lobe**. Ed 3. Philadelphia: Lippincott-Raven. 1997.

GADIA, Carlos. Aprendizagem e autismo. In: RIESGO, Rudimar dos Santos; ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 30, p.428-431.

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v.80, n.2, suppl., p.83-94, 2004.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GERHART, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, M. (Coord.). **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R; BLANCO, L.M.V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2007. 212 p.

GOLDBERG, K. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down**: um estudo comparativo. 2002. 57 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. bras. educ. espec.**, v.16, n.3, p.375-396, 2010.

GONDIM, S.M.G. **Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

GUI TERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo**: uma combinação possível nas aulas de Ciências. 2016, 184 f. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

IGNARRA, C; CONTRI, T; BATHE, R. **Inclusão**: Conceitos, histórias e talentos das pessoas com deficiência. Rio de Janeiro. Qualitymark, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

JESUS, D.M; ALVES, E.P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 17-28.

JESUS, E; KASSAR, M. **Conhecimento e análise da situação de inclusão de pessoas com 'necessidades educativas especiais', no município de Corumbá-MS: relatório de Iniciação Científica- PIBIC- CNPq/UFMS.** Corumbá, MS: UFMS, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o averso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KELLER, Daiane dos Santos. **Na ponta dos dedos: reflexões complexas entre cibernética e aprendizagem de crianças autistas.** 2013 63 f. Mestrado em Educação. Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul.

KHOURY, L.P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a Professores** São Paulo: Memnon, 2014.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v.28, suppl. 1, maio, 2006.

KUBASKI, Cristiane. **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.** 2014 81 f. Mestrado em Educação. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria.

KUPFER, M.C.M. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2007.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos.** 3. ed.. São Paulo: Papyrus, 2002.

MACEDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM).** 2015, 163 f. Mestrado em Educação. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MANTOAN, M.T. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiana escolar)

MARTINS, Alessandra Dilair Formaggio. **Processos de Significação e o aluno autista.** 2013, 150 f. Doutorado em Educação. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba.

MARTINS, L.A.R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade de alunos. In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M;

BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011.p. 51-63.

MARTINS, Maria Del Carmen Cabrera. **Práticas Pedagógicas com o Plano Ceibal para a Inclusão Escolar:** estudo de caso em escolas do Uruguai. 2013, 136 f. Mestrado em Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAZZOTTA, M.J.S. Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.) **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. São Brasília, DF: CAPES – PROESP , 2008. p. 27-30.

MAZZOTTA, M.J.S. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e Lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, nº 2, p. 377-389, 2011.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006.

MENEZES, A; CRUZ, G.C. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: GLAT, R; PLETSCH, M.D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. cap. 7.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?. **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Londrina. 05 a 07 novembro de 2013.

MONTE, Bárbara Terra. **Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2015 211 f. Mestrado em Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. **Educação inclusiva e implicações no currículo escolar:** a invenção de outros processos de ensinar e de aprender. 2015, 220 f. Doutorado em Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MOSCHINI, Rosanita. **Envolvimento parental no contexto da Educação Infantil e séries iniciais de alunos com autismo.** 2014 113 f. Mestrado em Educação. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 29-41.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Conta-me como foi:** percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. 2014, 231 f. Doutorado em Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

OLIVEIRA, M. P. R. **Crianças focais:** a triangulação educação-família-saúde na creche. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio

de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, M; FREITAS, H.M.R. Focus Group - Pesquisa Qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração - RAUSP**, São Paulo, v.33, n.3, p.83-91, jul./set. 1998.

OLMEDO, Patricia Blasquez. **Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo**. 2015, 199 f. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, Universidade do estado do Rio de Janeiro.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>>. Acesso: 13 setembro 2016.

ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAGLIUCA, L.M.F; ARAGÃO, A.E.A; ALMEIDA, P. C. Acessibilidade e deficiência física: identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas de hospitais de Sobral, Ceará. **Rev Esc Enferm USP**, Fortaleza, v.41, n.4, p.581-8, 2007.

PEREIRA, Debora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2014, 170 f. Mestrado em Educação. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PIETRO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E; PIETRO, R.G; ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

PINTO, M.F.N. **O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

PINTO, M.F.N; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.51, set. – dez. 2012.

PINTO, Sulamyta Da Silva. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. 2013, 175 f. Mestrado em Educação. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 254 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PREMACK, D. G; WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? **Behavioral and Brain Sciences**, 1, 1978.

PRIETRO, R.G; ANDRADE, S.G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 91-110.

QUINTANA, Mário. **Inclusão e diversidade**: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico. 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/inclusao_diversidade.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

RAMALHO, M.N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB**: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. S. Paulo. Summus Editorial. 2006.

_____. (Org.). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.4, n.2, p.7-16, 2008.

RODRIGUES, Michely Aguiar. **O processo de inclusão da criança com autismo**: mapeando práticas escolares e seus efeitos. 2015, 139 f. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, J.M.C; SPENCER, E. **A Criança Autista**: Um Estudo Psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

ROSA, Maria Laura de Abreu. **O Zilah é logo ali, o Zilah é bem aqui!** Belo Horizonte: Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga, 2010.

ROSTELATO, Telma Aparecida. A Inclusão Social das Pessoas com Deficiência, sob o Viés da Proteção Universal dos Direitos Humanos. **Lex Humana**, Petrópolis, v.2, n. 2, p. 169-200, jul./dez. 2010.

RULLI NETO, A. Direitos do portador de necessidades especiais. São Paulo: Fiúza, 2002.

SÁ, E.D; RAHME, M.M.F. Escola Plural: um projeto político de gestão pedagógica. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

SALLE, E. et al. Autismo Infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**. Brasília: CORDE, 2005. p. 11-15.

SANTO, A.M.E; COELHO, M.M. **Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/Prolongado**: no contexto da escola inclusiva. Castro Verde: Cenfocal, 2006.

SANTOS, Kizzi Lecy dos. **Linguagem de sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo: processos de interpretação e significação.** 2015, 72 f. Mestrado em Educação. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba.

SANTOS, Monica Pereira. **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e práticas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J; CERISARA, A. B. (orgs). **Crianças e miúdos.** Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHAPPER, N. **A perspectiva da inclusão escolar na Educação Infantil de Juiz de Fora - MG.** 2002.121f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SILVA, Luiz Elcides Cardoso. **A ontoepistemogênese de crianças autistas através da utilização de tecnologias TOUCH.** 2016, 136 f. Mestrado em Educação. Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul.

SILVA, Virginia. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social.** 2014 137 f. Mestrado em Educação. Brasília, Universidade de Brasília.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. cienc. Prof.**, v.29, n.1, p.116-131, 2009.

SIMPSON, R.L; BOER-OTT, S.R; SMITH-MYLES, B. Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. **Top. Lang. Disorders**, v.23, n.2, 2003.

SOUSA, M.L; SANTOS, I.M.S.C. **Caracterização da Síndrome Autista.** 2010. Portal dos Psicólogos. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAKEDA, Tatiana. **Autismo ou TEA?** 2015. Disponível em: <<http://ludovica.opopular.com.br/blogs/viva-a-diferen%C3%A7a/viva-a-diferen%C3%A7a-1.925289/autismo-ou-tea-1.989815>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TOGASHI, Claudia Miharú. **A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação.** 2014, 116 f. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-446, set/dez. 2005.

TURATO E.R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, 2005. Jun. 39(3):507-14.

UNESCO. **Declaração de Cochabamba**. 06 de março de 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

VELTRONE, A.A; MENDES, E.G. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista Educação Especial**, v. 22. N. 33, 2009.

VEROTTI, D.T; CALLEGARI, J. A Inclusão que Ensina. **Revista Escola**. 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/inclusao_ensina-511186.shtml>. Acesso em: 23 dez. 2016.

VIANA, Anamaria Fernandes. **Dança, autismo e espaços de encontro**. 2015, 392 f. Doutorado em Educação. Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez.2007.

VITALIANO, C.R; VALENTE, S.M.P. In: VITALIANO, C.R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Anexo 1

Documentos Normativos e Legais Utilizados

	Documentos Internacionais	Documentos Nacionais	Documentos locais
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Propõe um ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações, com o objetivo de que cada indivíduo e órgão da sociedade se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito aos direitos humanos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.	x		
Lei 4024/1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.		x	
Lei 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.		X	
Declaração de Direitos do Deficiente Mental (1971). Dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência mental.	x		
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975). Proclama e apela à ação nacional e internacional para assegurar a proteção dos direitos das pessoas com deficiência.	x		
Convenção nº 159/1983 da OIT. Dispõe sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.	x		
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Apresenta normas para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna,		X	

pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.			
Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal.	X		
Lei nº 7.853/1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.		X	
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Dispõe sobre a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.	X		
Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994). Declaração de Salamanca. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.	X		
Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.		X	
Decreto nº 3.298/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.		X	
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999). Dispõe sobre mecanismos para prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.	X		
Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.		X	

Decreto nº. 198/2001 - Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.		X	
Decreto nº 3.956/2001 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.		X	
Decreto nº 5.296/2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.		X	
Lei Municipal nº 9.078/2005 - Estabelece a Política da Pessoa com Deficiência para o Município de Belo Horizonte e dá outras providências.			X
Decreto nº 6.253/2007 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.		X	
Portaria Normativa do MEC nº 13/2007 - Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.		X	
Decreto 6.571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.		X	
Decreto nº 6.755/2009. Instituiu uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica		X	
Decreto Nº 6.949/2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.		X	

Resolução CNE/CBE nº 4/2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.		X	
Decreto Nº 7.690/2012 - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.		X	
Lei 12.764/2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.		X	
Lei 12.796/2013 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.		X	

Fonte: elaborado pela autora

Anexo 2



**Universidade Federal de Minas Gerais
PROMESTRE – Mestrado Profissional
Faculdade de Educação**

Pesquisa: Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: O desafio da formação de professoras.

Mestranda: Roberta Flávia Alves Ferreira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Correia Baptista

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Roteiro para entrevista coletiva

I - Processo de inserção da criança no grupo de alunos

1. Como ocorreu a inserção da criança com o Transtorno do Espectro Autista em sua turma?
2. A criança foi recebida com o diagnóstico fechado do TEA ou foi encaminhado para avaliação?
3. Vocês receberam alguma orientação sobre as necessidades desta criança?
4. Se vocês tivessem a opção de escolher entre receber e não receber essa criança, qual teria sido a opção, naquele momento? Por quê?
5. Essa sua opção se manteria hoje? Por quê?
6. Quais foram os pensamentos/sentimentos ao saber que teriam uma criança com o Transtorno do Espectro Autista na turma?

7. Que atitudes vocês tomaram tão logo ficaram sabendo que teria um aluno com TEA na turma?
8. Qual a maior dificuldade que vocês experimentaram, no momento inicial de inclusão da criança na sua turma?
9. A que vocês atribuem essa (s) dificuldade?(s)
10. Como vocês avaliam o comportamento das suas colegas, da coordenação pedagógica, dos profissionais de apoio, da direção da escola em relação à inclusão de crianças com o diagnóstico de TEA?

II - Concepções das professoras acerca da inclusão

11. Qual a sua avaliação a respeito da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais?
12. Como vocês consideram que a inclusão escolar possa impactar no sistema educacional? Por quê? De modo geral, o que vocês acham da inclusão de crianças TEA na escola, de uma maneira geral?
13. Como vocês avaliam o processo de inclusão das crianças TEA nesta escola em específico?
14. Houve alguma modificação no planejamento pedagógico em função do aluno com TEA ?
15. Em caso afirmativo, qual (is) modificação (modificações) ocorreu?
16. Houve alguma modificação em suas maneiras de atuarem como docentes a partir da inserção da criança com TEA?
17. Em caso afirmativo, qual (is) modificação (modificações) ocorreram?
18. Como vocês avaliam o processo de inclusão desse aluno, até o momento, em relação a sua atuação como docente?
19. Como vocês avaliam o processo de inclusão desse aluno, até o momento em relação à criança com TEA?

20. Como vocês avaliam o processo de inclusão desse aluno, até o momento em relação à família da criança?
21. Houve alguns fatores que dificultaram o trabalho no dia a dia?
22. Em caso afirmativo, quais foram esses fatores?
23. A que vocês atribuem a presença desses fatores?
24. Como vocês avaliam, no atual momento, suas experiências pessoais e profissionais para lidar com a criança com necessidades educacionais especiais em específico a criança com o TEA?
25. Como vocês avaliam a qualidade das suas ações como profissionais, quanto à inclusão?
26. Vocês se consideram satisfeitas em relação às suas ações quanto à inclusão? Justifique

III - Análise das políticas

27. Como vocês avaliam a política de inclusão escolar?
28. Que vantagens e que desvantagens vocês veem nessa política?
29. Vocês pensam que a política de inclusão escolar deve continuar sendo implementada? Justifique.
30. Como vocês avaliam os procedimentos adotados pela escola, no momento em que as professoras recebem pela primeira vez em sua turma um aluno com TEA? Justifique. Vocês consideram adequados os procedimentos adotados pelo município, no momento em que o professor recebe pela primeira vez em sua turma um aluno com TEA? Justifique. Há algo mais que vocês gostariam de acresce

Anexo 3

QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS UMEI

Pesquisa: Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, a Educação Infantil: o desafio da formação de professores.

Mestranda: Roberta Flávia Alves Ferreira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Correia Baptista

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Sr. (a), professor (a),

Gostaria de convidá-lo (a) a contribuir com a pesquisa de mestrado intitulada: “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: O desafio da formação das professoras.” Esta pesquisa visa identificar as concepções que as professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil possuem sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA - na Educação Infantil e, assim, contribuir para uma melhor compreensão acerca das práticas que envolvem os processos de inclusão na Educação Infantil, considerando as especificidades da criança pequena com TEA.

Após a conclusão da pesquisa, as entrevistas gravadas e questionários ficarão sob responsabilidade do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFMG – NEPEI/FaE/UFMG – durante um período de cinco anos e somente poderão ser utilizadas para fins de pesquisa, de produção de material de formação docente, comunicações científicas e publicação de artigos científicos em revistas científicas. Diante das normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que a utilização dos questionários para esses fins estará condicionada à prévia autorização da pesquisadora responsável pela pesquisa e por sua orientadora.

Para evitar constrangimentos, todos os participantes terão seus nomes substituídos por pseudônimos na redação final do trabalho de pesquisa. Acreditamos que o resultado desta pesquisa poderá acrescentar e promover uma melhor compreensão das condições de trabalho para inclusão de alunos com o TEA, enriquecer o debate sobre a inclusão da Educação Infantil e gerar perspectivas para o enfrentamento do problema proposto.

Informamos ainda que o (a) Sr. (a) poderá, a qualquer momento, se recusar a participar, caso não deseje fornecer as informações solicitadas.

1) Idade:

- entre 19 e 21 anos
- entre 22 e 24 anos
- entre 25 e 27 anos
- entre 28 e 30 anos
- entre 31 e 35 anos
- entre 36 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- mais de 51

2) Sexo:

- feminino
- masculino

3) Estado civil:

- solteira
- casada ou união estável
- separado (desquitado, divorciado)
- viúva
- outro: _____

4) Tempo de atuação na Educação.

- entre 1 e 3 anos
- ente 4 e 6 anos
- entre 7 e 10 anos
- mais de 11 anos

5) Tempo de atuação na Educação Infantil.

- entre 1 e 3 anos
- ente 4 e 6 anos

entre 7 e 10 anos

mais de 11 anos

6) Tempo de atuação na Umei Flores.

entre 1 e 3 anos

ente 4 e 6 anos

entre 7 e 10 anos

mais de 11 anos

7) Qual a sua formação profissional inicial? (Nessa questão, você poderá marcar mais de uma opção, se for o caso).

Nível médio, modalidade Normal - Magistério

Pedagogia

Normal superior

Outro.

Especifique: _____

8) Já participou de cursos de capacitação?

Sim

Não

8.1. Em caso afirmativo, cite as principais temáticas tratadas no (s) curso (s).

9) Já participou de cursos de capacitação sobre a inclusão de crianças com deficiência?

sim

não

9.1 Em caso afirmativo, cite as principais temáticas tratadas no (s) curso (s)

10) Já participou de cursos de capacitação sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

() Sim

() Não

10.1 Em caso afirmativo, cite as principais temáticas tratadas no (s) curso(s)

11) Considerando sua formação profissional, inicial e continuada, como você se sente ou se sentiu em relação ao seu preparo para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista?

() Adequadamente preparada

() Medianamente preparada

() Completamente despreparada

() Outra resposta.

Especificar _____

12) Caso você se sinta ou tenha se sentido despreparada para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista, que aspecto você considera que tenha sido o principal responsável pela falha na sua formação, em relação ao trabalho com a inclusão? (Você deve escolher apenas uma opção).

() Conteúdo específico

() Conteúdo pedagógico

() Não ter explorado situações práticas. (Não oferta de estágio, por exemplo)

() Outra.

Especifique: _____

Anexo 4

Cartilha

Roberta Flávia Alves Ferreira



Tempo de
Escclarecer e
Agir

Conceitos básicos acerca do
Transtorno do Espectro Autista
e orientações aos docentes.

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

FaE
Faculdade de Educação

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

**TEMPO DE ESCLARECER E AGIR: CONCEITOS
BÁSICOS ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA E ORIENTAÇÕES AOS DOCENTES.**



Autoras: Roberta Flávia Alves Ferreira
Mônica Correia Baptista
Regina Célia P. R. de Campos

Ilustradores:
Arthur Oliveira de Magalhães Belo.
Samuel Dias Castro de Almeida.
Pablo Henrique Morais Melo.

Introdução

Esta cartilha é o resultado da pesquisa *“Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: O desafio da formação de professoras”*, realizada no âmbito do Mestrado Profissional Educação e Docência, linha de pesquisa Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A inclusão escolar de crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil tem sido alvo de debates no que tange a formação inicial e continuada dos professores para o atendimento e uma efetiva inclusão destas crianças nas instituições de ensino regulares.

Esta cartilha pretende apresentar os principais conceitos acerca do TEA. Nosso objetivo é trazer uma introdução aos estudos acerca da inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, aproveitando para abordar também o desafio da formação dos professores e, assim, contribuir para uma melhoria no atendimento destas crianças na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Perguntas e informações sobre o Transtorno do Espectro Autista

1. O QUE É O TEA?

Segundo Orrú (2012), o autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. Este termo é utilizado, no campo da psiquiatria, para designar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo.

O autismo é encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer classe social ou etnia.

A idade média para detecção do autismo é por volta dos três anos de idade. Entretanto, segundo alguns estudos realizados com grandes amostras de portadores das chamadas psicoses infantis, alguns autores sugerem que o diagnóstico já possa ser estabelecido ao redor dos dezoito meses de idade (KLIN, 2006).

Segundo critérios da CID 10, o TEA causa prejuízo em três grandes áreas de desenvolvimento, que são descritas abaixo:

- a) Comprometimentos qualitativos na interação social recíproca:**
 - Apreciação inadequada de indicadores sócio emocionais, demonstrada por

uma falta de respostas para as emoções de outras pessoas e/ou falta de modulação do comportamento de acordo com o contexto social;

- Uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação e, especialmente, uma falta de reciprocidade sócio emocional;

b) Comprometimentos qualitativos na comunicação:

- Falta de uso social de quaisquer habilidades de linguagem que estejam presentes;

- Comprometimentos em brincadeiras de faz-de-conta e jogos sociais de imitação;

- Pouca sincronia e falta de reciprocidade no intercâmbio de conversação;

- Pouca flexibilidade na expressão da linguagem e uma relativa ausência de criatividade e fantasia nos processos de pensamento;

- Falta de resposta emocional às iniciativas verbais e não-verbais de outras pessoas;

- Uso comprometido de variações na cadência ou ênfase para refletir modulação

comunicativa e uma falta similar de gestos concomitantes para dar ênfase ou ajuda na significação, na comunicação falada.

c) Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados:

- Tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário, usualmente isto se aplica tanto a atividades novas quanto a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras;

- Particularmente na primeira infância, pode haver vinculação específica a objetos incomuns, tipicamente não-macios;

- Pode insistir na realização de rotinas particulares e rituais de caráter não-funcional;

- Pode haver preocupações estereotipadas com interesses tais como datas, itinerários, ou horários;

- Frequentemente há estereotípias motoras; um interesse específico em elementos não-funcionais de objetos (tais como o cheiro e o tato);

É comum e pode haver resistência à mudança na rotina e em detalhes do meio ambiente pessoal (tais como as movimentações de ornamentos ou móveis da casa).



2 - O QUE É FUNÇÃO EXECUTIVA?

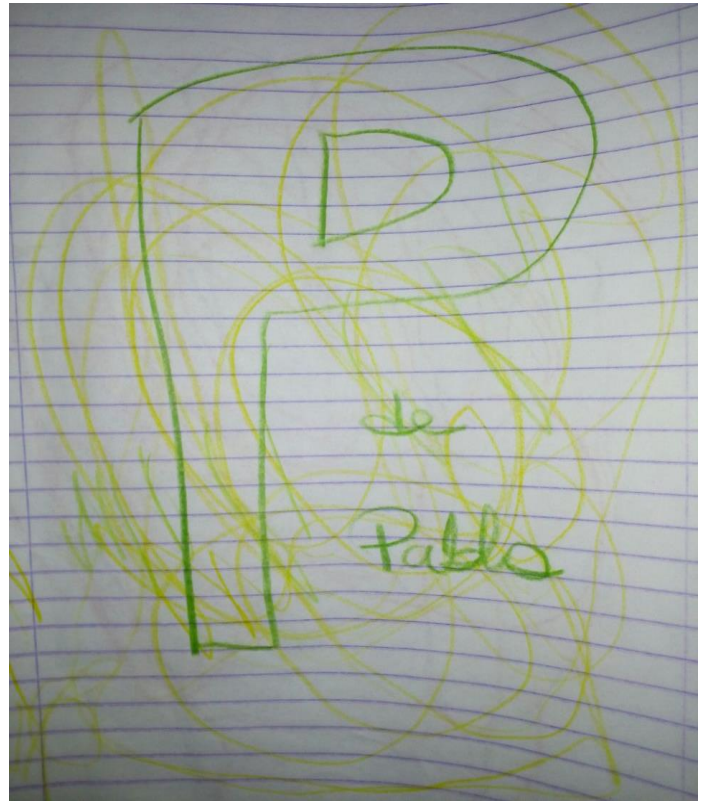
Segundo Belisario Filho e Cunha (2010, p.18).

Algumas características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, presentes de forma mais típica no Autismo, são semelhantes aos déficits da função executiva presentes nas pessoas que possuem lesões dos lobos frontais. Os aspectos semelhantes são: ansiedade diante de pequenas alterações no entorno, insistência em detalhes da rotina, condutas estereotipadas e repetitivas, interesse centrado em detalhes ou parte de informações de forma perseverante, dificuldade de perceber o todo e de integrar aspectos isolados. Há evidências suficientemente consistentes para supor déficits da Função Executiva nas pessoas com autismo.

A Função Executiva é o que permite a nós humanos ter um comportamento estratégico de regular o próprio comportamento. Estudos têm apontado que as crianças com o Transtorno do Espectro Autista apresentam falhas na função executiva, apresentam uma rigidez na função mental. Demonstrem falhas no comportamento estratégico, ou seja, nas projeções que precisam fazer para antecipar o futuro para dar conta de se controlar e se comportar. Partindo desta dificuldade é que as crianças com TEA preferem a rotina, para exercerem o controle da ação e estarem menos sujeitos a improvisações.

A solidão que antes era o foco dos estudos sobre o transtorno agora tem a ampliação para a pouca flexibilidade, ou seja, falhas na função executiva. O traço fundamental mais importante é a pouca flexibilidade.

É necessário salientar que são estudos baseados em sintomas que podem estar associados ao autismo e nem sempre nas crianças.



3. PRINCIPAIS LEIS E ORIENTAÇÕES QUE REGULAMENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Segue legislação e documentos do poder executivo que subsidiam a política municipal.

- Constituição Federal
- Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (artigo 24)
- Lei nº 13.146, de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em vigor desde janeiro de 2016
- Política Nacional de Educação Especial MEC/SEESP/2008
- Nota Técnica nº 22 MEC/SECADI/DPEE - 2013
- Nota Técnica nº 24 MEC/SEESP/DPEE - 2013
- Nota Técnica nº 57 MEC/SECADI/DPEE - 2013
- Decreto Federal 7.611 de 2011 (artigo 3º).
- Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Seção II – Educação Especial (Artigo 29 § 1º).
- Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência.

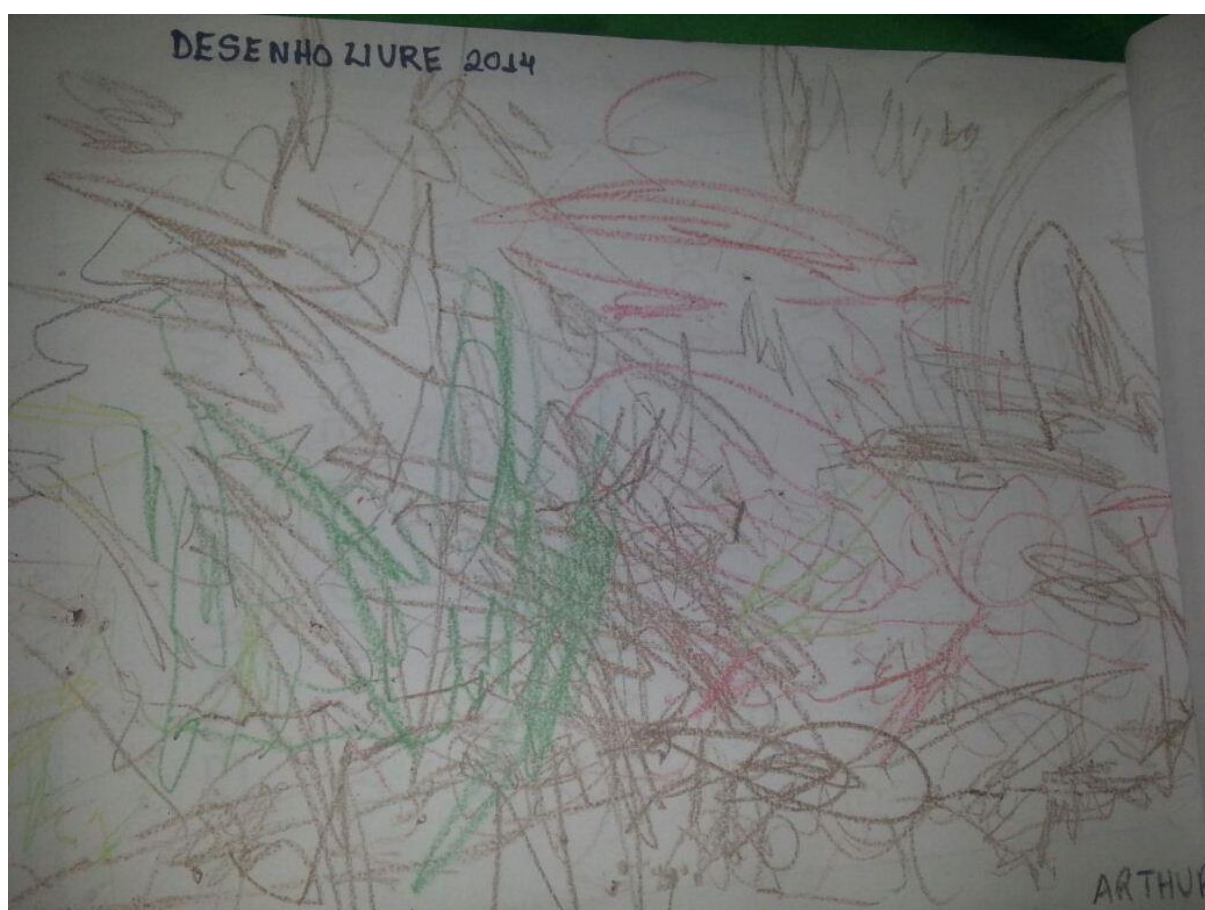
4 - O QUE É AEE?

O AEE, Atendimento Educacional Especializado, inicialmente garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988, ratificado pelo ECA/1990 e pela LDB/1996, foi reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, tendo “como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010, p. 21). Segundo o Decreto 6.571/2008, o AEE é tido como um trabalho não substitutivo ao das classes regulares, diferenciando-se da escolarização. Nessa direção, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 29) afirmam que o AEE inclui atividades, como:

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação da LIBRAS; ensino de Língua portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividade da vida autônoma e social, entre outras.

Ainda de acordo com o referido Decreto, o AEE pode ser realizado tanto nas escolas regulares, como nas instituições especializadas, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços organizados com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização desses para que, exatamente, possam frequentar as salas de ensino regulares. As citadas Salas de Recursos, que já existiam na educação especial brasileira, vêm sendo

implementadas com mais vigor mediante Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais reconhecido pela Portaria Normativa do MEC de nº 13, de 24 de abril de 2007. Porém, a partir da realidade atual do sistema de educação regular do nosso país, muitas unidades escolares ainda não dispõem das mesmas, ficando a demanda de alunos que fazem parte do público alvo da educação especial, matriculada em tais instituições, sem o devido atendimento complementar na sua própria escola.



5. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM BELO HORIZONTE

No ano de 2009 foi publicado a Portaria que regulamenta o AEE, onde foram fixadas normas para organização e funcionamento do AEE na Rede de Belo Horizonte.

Esta foi a última orientação publicada sobre o AEE em BH, e segue abaixo alguns dos pontos especificados no documento que segue na íntegra abaixo.

PORTARIA SMED Nº 112/2009

Fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH.

A Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Lei 9.011/05 e suas alterações, a Lei Municipal nº 3.908, de 5 de dezembro de 1984, e considerando a necessidade de:

- normatizar o serviço do Atendimento Educacional Especializado - AEE para alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades;
- estabelecer a uniformidade de critérios de caracterização, organização e funcionamento do serviço;
- constituir equipe profissional para o Atendimento Educacional Especializado – AEE,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído o Atendimento Educacional Especializado – AEE como serviço educacional a ser ofertado às crianças de 4 e 5 anos atendidas na Educação Infantil e aos alunos em curso do Ensino Fundamental com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados na RME/BH e como garantia de acesso ao currículo e à plena participação discente no cotidiano escolar.

Art. 2º - O Atendimento Educacional Especializado – AEE possui caráter complementar/suplementar, não substitui a escolarização em qualquer nível de ensino e a sua oferta será nos seguintes moldes:

I – em turno diferente daquele correspondente à escolarização regular;

II – em caráter temporário, ou seja, apenas durante o período de tempo necessário para que sejam construídas com o aluno alternativas para a superação das barreiras de acesso ao currículo e participação nas atividades escolares;

III – em diferentes etapas do percurso escolar para o mesmo aluno quando e, se necessário, desde que mantido o caráter temporário de que trata o inciso II.

Parágrafo único - O Atendimento Educacional Especializado – AEE não possui caráter obrigatório, portanto, em hipótese alguma, configurar-se-á como pré-condição para o acesso a outras etapas e níveis de ensino.

Art. 3º - A implementação e funcionamento do serviço do Atendimento Educacional Especializado – AEE contará com a atuação e articulação de diferentes equipes de trabalho, quais sejam:

I - equipe GCPF/Inclusão da Pessoa com Deficiência;

II - equipe de Apoio à Inclusão;

III - equipe de Professores do AEE;

IV - equipe de Assistentes do AEE.

Art. 4º - São atribuições de cada equipe respectivamente:

I – Equipe GCPF/Inclusão da Pessoa com Deficiência - a coordenação do serviço do AEE, bem como a seleção, formação e orientação da Equipe do AEE;

II - Equipe de Apoio à Inclusão - a avaliação da necessidade e encaminhamento dos alunos que demandam o serviço do AEE, além da articulação do mesmo com a escola e a família;

III – Equipe de Professores do AEE – a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, orientando-os quanto a apropriação de procedimentos e estratégias alternativas de comunicação e mobilidade que assegurem a construção progressiva de autonomia, conforme detalhado no Anexo I desta Portaria;

IV – Equipe de Assistentes do AEE – a contribuição para a qualificação dos serviços prestados, oferecendo conhecimentos técnicos específicos, articulando com os Professores do AEE as melhores possibilidades de atendimento dos alunos encaminhados.

Art. 5º - A equipe do Atendimento Educacional Especializado - AEE será composta por servidores da RME/BH.

§ 1º - Poderão atuar no Atendimento Educacional Especializado – AEE, os seguintes servidores:

I) professor(a);

II) educador(a) infantil;

III) pedagogo(a).

§ 2º - Os servidores interessados em compor a equipe a que se refere o caput deste artigo deverão passar por processo seletivo, regulamentado por Portaria específica da Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º - A seleção ocorrerá sempre que houver a necessidade de preenchimento de vagas na Equipe do Atendimento Educacional Especializado e de acordo com critérios a serem estabelecidos em Portaria.

§ 4º - Os servidores selecionados serão avaliados anualmente.

§ 5º - A Equipe do Atendimento Educacional Especializado poderá ser ampliada ou reduzida, conforme variação da demanda para o serviço.

§ 6º - O servidor selecionado terá resguardada a sua vaga e a sua posição na lista de acesso da escola de origem, quando de seu retorno, salvo opção em contrário.

Art. 6º - Fica definido que o Atendimento Educacional Especializado - AEE será ofertado em salas especificamente equipadas para tal serviço, inicialmente localizadas em 17 (dezesete) escolas municipais, distribuídas pelas 9 (nove) regionais administrativas do município.

Art. 7º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 10 de julho de 2009

Macaé Maria Evaristo

Secretária Municipal de Educação

ANEXO I

Definição e caracterização do Atendimento Educacional Especializado – AEE

O Atendimento Educacional Especializado – AEE identifica, elabora, organiza e orienta a apropriação, pelo aluno e pela escola, dos recursos pedagógicos que propiciem a acessibilidade ao currículo e à plena participação discente. Portanto, o AEE não tem por finalidade apenas o uso, pelo aluno, dos recursos de acessibilidade na Sala de AEE, mas sim a integração do aluno no cotidiano escolar e nos demais espaços sociais.

O AEE pode ser assim caracterizado:

1 – avaliação, experimentação e identificação:

- avaliação funcional da visão;

- identificação das adaptações de recursos, materiais pedagógicos e mobiliários;

- experimentação de Tecnologias Assistivas.

2 – adaptação e/ou elaboração de recursos e estratégias de ensino:

- alternativas de vida diária e vida prática;
- adaptação de material pedagógico quanto ao contraste, formato, tamanho e textura;
- combinação específica de cores contrastantes para textos e fundo de páginas, utilização de fontes adequadas ao campo visual e uso da visão remanescente no uso da informação;
- formação de hábitos, postura, destreza tátil e sentido de orientação;
- reconhecimento de desenhos, gráficos, maquetes e em relevo;
- orientação e mobilidade.
- ensino do Código Braille;
- ensino do Sorobã;
- utilização de softwares, como leitores de tela, sintetizadores de voz, edição e leitura sonora de textos digitalizados, sistemas operacionais acessíveis, além de softwares para operação de utilitários e ferramentas.
- ensino da LIBRAS adaptada nos casos de surdocegueira;
- adaptações de tesouras, lápis, cadernos, carteiras etc.
- elaboração de recursos alternativos, como quadro magnético, letras, figuras e símbolos imantados;
- adequação postural ou posicionamento para função específica;
- comunicação aumentativa e alternativa;
- hardwares acessíveis, como teclado reduzido, teclado expandido, acionadores de mouse;
- ensino de Português como segunda língua para alunos surdos.
- ensino de LIBRAS.
- oferta de materiais, técnicas, suplementação curricular e demais recursos para o desenvolvimento das habilidades e talentos, conforme as necessidades dos alunos.

Conforme define Rita Bersch, através do AEE,

[...] o aluno experimentará várias opções de equipamentos, até encontrar o que melhor se ajusta à sua condição e necessidade. Junto com o professor especializado aprenderá a utilizar o recurso, tendo por objetivo usufruir ao máximo desta tecnologia. Após identificar que o aluno tem sucesso com a utilização do recurso de TA, o professor especializado deverá providenciar que este recurso seja transferido para a sala de aula ou permaneça com o aluno, como um material pessoal. (MEC/SEESP/2007)

Ainda, segundo Bersch, o AEE,

[...] têm por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando recursos e estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização das tarefas escolares. (MEC/SEESP/2007)

O direito dos alunos com deficiência ou com TEA ao ensino regular não requer legislação ou regulamentação municipal. Esse direito é educacional e inerente a todos os brasileiros.

6. COMO SE MATRICULAR NO AEE?

Segundo informações da técnica responsável pelo Núcleo de Inclusão da Regional Norte de Belo Horizonte, as crianças com TEA são encaminhadas para as salas de AEE a partir dos 4 anos, por entender que é uma idade que demanda maior apoio pedagógico. A técnica esclareceu ainda que este recorte etário para encaminhamento não é rígido, e caso uma criança com menor idade necessite do apoio da professora do AEE, a mesma será encaminhada.

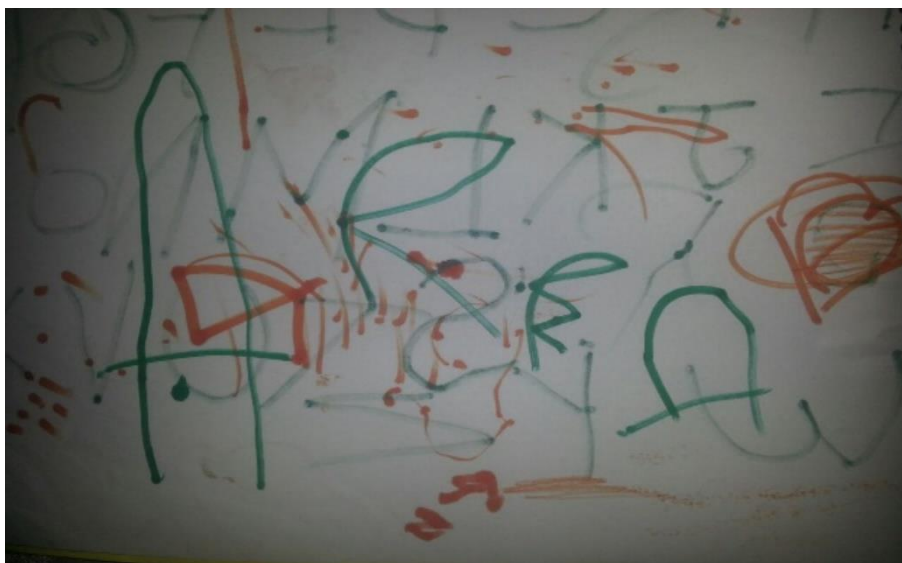
A professora da escola em que a criança estuda deverá fazer o pedido por meio da direção ou coordenação da UMEI para que a criança seja matriculada na sala de recurso. Na Gerência da Regional o caso será avaliado e encaminhado para a professora especializada que fará entrevista com a professora da turma, com a família e com a criança.

Os trâmites são feitos todos dentro da plataforma do governo federal para o qual a professora do AEE estará constantemente enviando relatórios.

MÉTODOS DE ENSINO

Em parceria com os professores do AEE a professora da escola regular poderá pensar em estratégias e recursos que possam auxiliar a criança dentro da sala de aula da escola regular.

• ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS



A criança com o TEA é um ser único. Cada uma delas necessita de um plano de intervenção elaborado após minuciosa observação, feita

por seus professores. Como estratégias para iniciar o trabalho, MENDES (2013, p. 140-141) destaca:

- a) estabelecer relação de confiança e canal comunicativo com aluno desde o contato inicial;
- b) identificar a forma mais adequada de comunicação com o aluno;
- c) recontextualizar o espaço físico da sala de aula, preferencialmente em U;
- d) organizar rotineiramente canções, brincadeiras e rodas de conversa, favorecendo o contato olho no olho;
- e) utilizar, de forma lúdica, fotos e desenhos expressões faciais e corporais;
- f) começar com mais simples ou o que a criança já sabe fazer e ir, gradativamente, por aproximações sucessivas, aumentando a dificuldade e as exigências da tarefa;
- g) utilizar comunicação alternativa quando tratar-se de um bloqueio comunicativo muito severo;
- h) prevenir comportamentos inadequados por meio da antecipação das atividades ou dos acontecimentos subsequentes uma vez que a mudança causa desconforto a

pessoa com autismo;

i) planejar oportunidade de movimentação pela classe ou outros locais da escola para atendimento à área motora;

j) recorrer a orientações visuais para ajudar na organização interna, visto que as crianças com TEA compreendem melhor as mensagens por meio de imagens do que pelo Canal auditivo;

k) diminuir o apego exacerbado à rotina gradativamente;

l) conhecer as preferências do aluno por meio da promoção de relações com o ambiente físico e social;

m) concentrar a atuação nas habilidades do aluno, efetuar os comportamentos inapropriados em segundo plano;

n) utilizar instruções e sinais claros e simples nas diferentes atividades;

o) possibilitar a resolução de tarefas por etapas;

p) oferecer tarefas adicionais para que os alunos trabalhem mais rápido;

q) oferecer modelos e exemplos para identificação das aprendizagens;

r) utilizar folhas com maior espaçamento, letras maiores e mais grossas contrastes mais precisos;

s) evitar folhas xerografadas com muito texto ou caracteres pequenos;

t) trabalhar conteúdos matemáticos a partir de comparação, seriação e categorização no espaço físico;

u) persistir em diferentes momentos sem deixar de oferecer atividades da turma ou, quando necessário, oferecer atividades individualizadas, mesmo que nas primeiras tentativas o aluno tenha manifestado comportamento de rejeição, como jogar o material no chão.

De forma diferenciada das estratégias pedagógicas apresentadas, os métodos da tecnologia assistiva geralmente utilizados com as crianças com o Transtorno do Espectro Autista, darão um suporte para auxiliar o trabalho das professoras na sala de aula. Segue abaixo dois desses métodos:

METÓDO TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related
Communication-handicapped Children)

Em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação.

A metodologia TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) é uma ferramenta usada na educação, escolarização e inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares, no Brasil e no mundo. É um programa psicoeducacional com bases em teorias fundamentadas em pesquisas que visa à estruturação da vida da pessoa com autismo em todos os ambientes. Tem como princípio básico a organização visual por meio da qual educadores, pais e profissionais podem ajudar pessoas com autismo na melhor compreensão do mundo, na facilitação da aprendizagem e na rotina da vida diária. É um programa que vem se difundindo pelo Brasil e pelo mundo conquistando novos espaços nas escolas especiais, no ensino regular em clínicas de reabilitação (CUNHA, 2011).



Fonte: imagens retiradas da internet

Método TEACCH : Estructura física del aula



<http://www.ahrcnyc.org/schools/wp-content/uploads/img/wTEACCHclassroom.jpg>

- **PECS** (Picture Exchange Communication System)

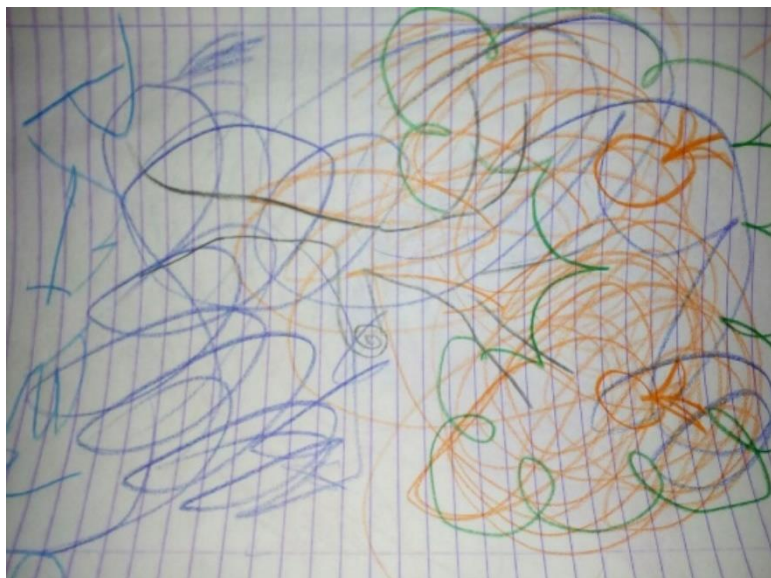
Outro método utilizado é o PECS (*Picture Exchange communication system*), sistema de comunicação por figura, esse sistema utiliza fotos ou logotipos de coisa importantes para a criança. É importante uma sincronia desse método em casa e na escola, o método funciona de forma que a criança entregue a foto em troca do que quer, por exemplo, se a criança quer comer, ela entrega o cartão ou foto que represente o alimento que quer em troca do alimento real (CUNHA, 2011).



Fonte: imagem retirada da internet

Outros assuntos

Mitos e verdades sobre o TEA



Hoje em dia existem muitos tópicos associados ao autismo. Desvendá-los ajudará as crianças que sofrem um Transtorno de Espectro Autista e as suas famílias a normalizar a situação e a integrá-los dentro da nossa sociedade.

O Autismo precisaria ser visto não como uma patologia, mas como um modo diferente da pessoa se relacionar com o mundo, de aprender e de se desenvolver; o que por sua vez exigiria estratégias pedagógicas e interações diferenciadas que respeitassem essas especificidades.

MITO: A causa do autismo está na família ou no meio.

Totalmente falso. A família não é em absoluto a responsável como foi dito durante muitos anos pela falta de afeto com os filhos.

MITO: A causa do autismo está na vacinação.

Durante alguns anos se responsabilizou a vacina tríplice viral, algo totalmente banido.

MITO: As crianças autistas não podem se comunicar.

Existe a falsa crença que a criança que sofre de autismo está fechada em si mesma e não é capaz de se comunicar com o seu meio. É certo que os autistas têm problemas de comunicação, mas podem falar e se expressar, ainda que o façam sobre temas muito concretos que as interessa ou repita em ocasiões sempre a mesma coisa.

MITO: As crianças que sofrem de autismo não são carinhosas e não gostam do contato físico.

Ainda que nos casos mais graves a criança possa não demonstrar emoções, a realidade é que são crianças muito sensíveis. Podem estar muito unidas aos seus pais e desejam ter amigos com quem brincar. Essas crianças riem, sentem, choram e se emocionam da mesma forma que as outras, ainda que em alguns casos não possam canalizar bem os sentimentos.

MITO: As crianças autistas têm talentos fora do comum.

Nem todas as crianças autistas são capazes de memorizar palavra por palavra de um livro, ou fazer cálculos matemáticos realmente difíceis. Somente 10% deles mostram o que se denomina 'talento extraordinário'.

MITO: O autismo vem acompanhado de uma deficiência intelectual.

Alguns professores acreditam que por causa da dificuldade de comunicação ou ausência da fala oral, a criança com autismo possui

deficiência intelectual. Não é possível fazer essa correlação direta, pois pode ou não haver atrasos do desenvolvimento intelectual dependendo de cada criança.

MITO: As crianças com autismo não podem ir a escolas regulares.

Na realidade, na maior parte dos países desenvolvidos, as crianças com autismo estudam em escolas regulares, não especiais e convivem, exceto casos muito concretos, com as outras crianças.

MITO: As crianças autistas são agressivas.

Ainda que mostrem uma baixa tolerância à frustração e isso faz com que elas se chateiem ou apresentem uma conduta às vezes desafiante, não deixam de ser atitudes que possam ser controladas e reeducadas.

MITO: Só pode ter um caso de autismo na família.

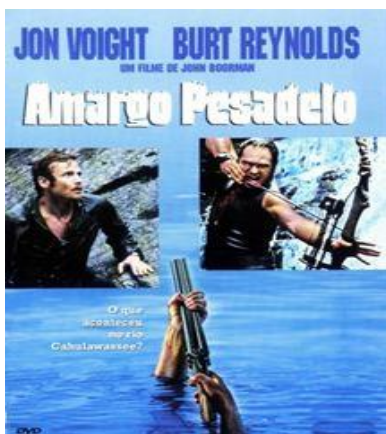
É falso, pode afetar a vários pequenos de uma mesma família.

Fonte: Alba Caraballo - Editora de GuiaInfantil.com

<https://br.guiainfantil.com/materias/saude/autismo/10-mitos-falsos-sobre-o-autismo-infantil/> - com adaptações

SUGESTÕES DE FILMES

1. Meu amargo pesadelo (1972)



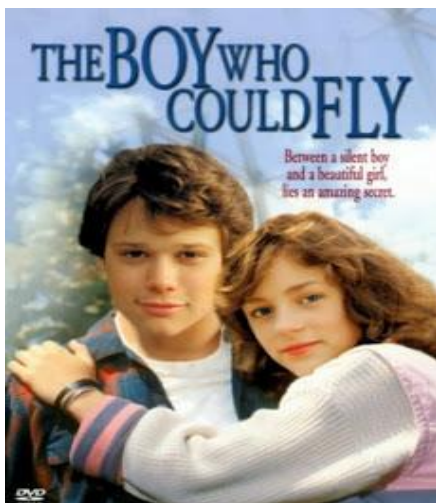
A cena do Duelo de Banjo gerou a seguinte “Lenda Urbana”, que circula pela Internet. O filme Amargo Pesadelo estava sendo rodado no interior dos Estados Unidos. O diretor fez a locação de um posto de gasolina nos confins do mundo, onde aconteceria uma cena entre vários atores contracenando com o proprietário do posto onde ele também morava com sua mulher e filho (este era autista e nunca saía do terreno da casa). Num dos cortes para refazer a cena do abastecimento, um dos atores, que sendo músico sempre andava acompanhado do seu instrumento de cordas, aproveitando o intervalo da gravação e já tendo percebido a presença de um garoto que dedilhava um banjo na varanda da casa, aproximou-se e começou a repetir a sequência musical do garoto. Como houve uma resposta “musical” por parte do garoto, o diretor captou a importância da cena e mandou filmar.

2. Meu filho, meu mundo (1979)



Quando nasceu, Raun era um saudável e feliz bebê. Com o passar dos meses, seus pais começam a observar que há alguma coisa estranha com ele, sempre com um ar ausente. Um dia vem a confirmação do que suspeitavam... Raun era autista. Decidem então penetrar no mundo da criança, acreditando que somente o milagre do amor poderá salvá-lo.

3. O garoto que podia voar (1986)



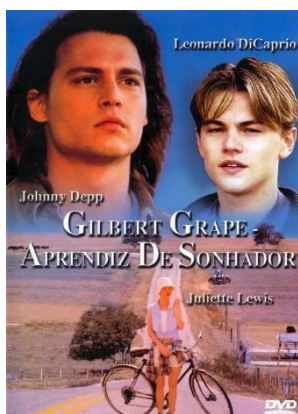
Após a morte dos pais, num acidente de avião, garoto se fecha e não conversa com ninguém. Ele vive com o tio alcoólatra e é tratado como autista. Na escola, porém, se torna amigo de uma bela jovem, que conquista sua confiança e o faz “voar” sobre a cidade.

4. Rain Man (1988)



O insensível Charlie Babbitt espera receber uma grande herança após a morte de seu pai, a quem ele não vê há anos. Mas Raymond (Dustin Hoffman), seu irmão mais velho, internado em uma instituição médica, alguém cuja existência Charlie ignorava até então, é quem recebe toda a fortuna. Raymond é um “autista sábio” com habilidades mentais seriamente limitadas em algumas áreas, mas com capacidade de gênio em outras. Quando Charlie rapta Raymond, a longa e maluca viagem atravessando o país, rumo a Los Angeles, ensina a ambos algumas lições sobre a vida.

5. Gilbert Grape: Aprendiz de Um Sonhador (1993)



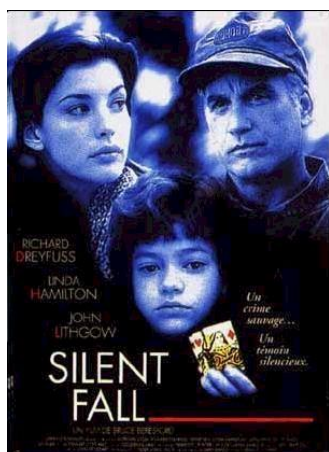
Na pequena cidade de Endora, Gilbert cuida de seu irmão autista Arnie e de sua mãe extremamente obesa. A cidade é calma e a vida segue seu rumo, até que Becky aparece, e Gilbert se apaixona por ela. Agora ele terá que lidar com a problemática família ao mesmo tempo em que quer aprender os segredos da moça.

6. Retratos de família (1993)



Retratos de Família é a saga de uma família americana, que durante três décadas, lutou para sobreviver e manter o convívio familiar. Uma história de promessas feitas promessas quebradas, que tem como pivô da maior crise a descoberta que seu terceiro filho é autista. Transformações, corações feridos, amor e paixão, são sentimentos mais profundos na luta por uma reconciliação.

7. Testemunha do Silêncio (1994)



Não há pistas, nem motivos, nem suspeitos. E a única testemunha ocular sabe que nem tudo poderá ser dito. Ele é uma criança autista de nove anos cujas memórias do brutal massacre de seus pais estão seladas dentro dele, a não ser que um determinado e carinhoso psicólogo infantil possa acessá-las.

8. Prisioneiro do Silêncio (1994)



Sally Goodman tem um filho adolescente, David (Goorjian) com uma disfunção mental. Sua excessiva dedicação a ele fizeram-na perder boa parte de sua vida e felicidade. E agora o marido e a filha ameaçam afastar-se dela. Sally então conhece um homem (Sam Waterston) que parece ter grande e saudável influência sobre David.

9. À Sombra do Piano (1996)



Franny luta por mais de trinta anos para dar apoio e respeito a Rosetta, sua irmã mais nova, que é autista. Ela acredita que Rosetta tenha uma intensa vida emocional e intelectual escondida sob o seu rosto impassível. O principal obstáculo é a mãe, Regina, uma cantora lírica que abandonou a carreira para se dedicar à família e agora, amarga e ressentida, é obcecada por controle e carente de adulação.

10. A Lenda do Pianista do mar (1998)



Um garoto nasce em pleno alto-mar, ganhando o nome do ano em que nasceu: 1900. A criança cresce num mundo encantado de fortes ventos tempestuosos e cobertas balançando, conhecendo toda a existência disponível a seu toque nos confins do transatlântico em que nasceu. Já crescido, s eu

talento natural no piano chama a atenção da lenda do jazz JellyRollMorton, que sobe a bordo para desafiar 1900 para um duelo. Indiferente com sua súbita notoriedade, 1900 mantém uma fixação pelo mar, sendo sempre seduzido pelos sons do oceano.

11. Código Para o Inferno (1998)



ArtJeffries (Bruce Willis), um renegado agente do FBI, combate inescrupulosos agentes federais para proteger Simon, um garoto autista de 9 anos, que desvendou um “indecifrável” código secreto. Ele consegue ler o Mercury, um avançado código criptográfico do governo americano, tão facilmente, quanto outros garotos lêem inglês. Essa habilidade, torna vulnerável esse código de 1 bilhão de dólares, especialmente se os inimigos do governo descobrirem

Simon e o capturarem. Nick Kudrow (Alec Baldwin), chefe do projeto Mercury, ordena que a “ameaça” seja eliminada, sem imaginar que Jeffries está envolvido.

12. Ressurreição (1998)



Conta a história de uma jovem mulher (Loretta), que vive em Chicago com sua mãe e dois filhos, uma delas (Tracy) tem autismo. Por insistência da mãe, Loretta vai passar o verão com as filhas em uma cidadezinha de interior, onde vivem seu tio e sua tia (que têm Alzheimer). Durante sua estadia, aprende a lidar melhor com os

problemas dos filhos e os seus próprios.

13. Experimentando a Vida (1999)



Elisabeth Shue interpreta Molly, uma jovem autista que sai do período de internação e fica sob os cuidados de seu irmão, Buck (Aaron Eckhart). Ele permite que a irmã inicie um tratamento experimental. Molly se transforma em um gênio, com inteligência superior, para a surpresa de Buck. Mas esse progresso acaba sendo relativo, já que Molly não se livra completamente da sua extrema concentração autista. Buck e sua irmã enfrentam agora outro grande desafio.

14. Uma Viagem Inesperada (2004)



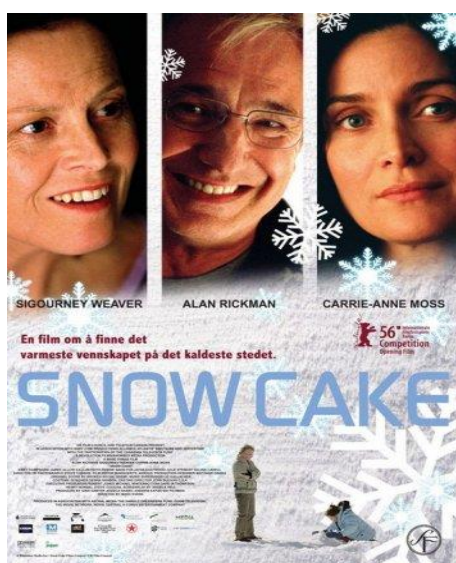
Quando Corrine descobre que seus dois filhos gêmeos são autistas, ela fica inconformada, mas acaba aceitando o veredito. Ela então conta ao marido sobre o fato, e ele lhe diz que não quer lidar com o problema do autismo. Por isso, Corrine o abandona, e passa a criar os meninos sozinha. Ela os coloca numa escola e não informa sobre problema dos meninos. Mas a atitude estranha das crianças faz com que os professores a acusem de maus tratos e, quando Corrine conta a verdade, eles a mandam procurar outra escola.

15. Loucos de Amor (2005)



Donald Morton (Josh Hartnett) e Isabelle Sorenson (Radha Mitchell) sofrem da síndrome de asperger, uma espécie de autismo que provoca disfunções emocionais. Donald trabalha como motorista de táxi, adora os pássaros e tem uma incomum habilidade em lidar com números. Ele gosta e precisa seguir um padrão em sua vida, para que possa levá-la de forma normal. Entretanto, ao conhecer Isabelle em seu grupo de ajuda tudo muda em sua vida.

16. Um Certo Olhar (2006)



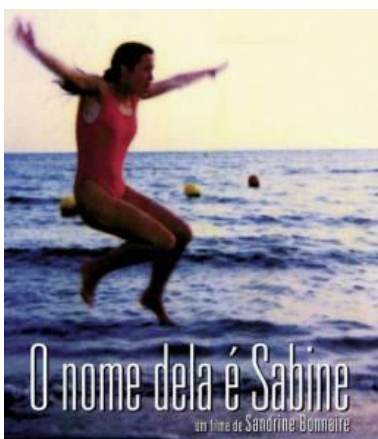
Alex Hughes, um ex-presidiário, está viajando para Winnipeg para ver um velho amigo. Ao longo do caminho, ele encontra o chato, mas vivaz, Vivienne Freeman que consegue pegar uma carona com ele, mas o veículo de Alex sofre um sério acidente, que mata Vivienne. Alex decide então falar com a mãe de Vivienne e vai até sua casa. Lá, ele descobre que a mãe, Linda, é uma mulher autista de alta funcionalidade. Ela o convence a ficar mais tempo, após o funeral e, naqueles dias, Alex descobre novas amizades e aprende mais sobre a singularidade de Linda mesmo enquanto ele se esforça para lidar com sua própria dor.

17. Um amigo inesperado (2006)



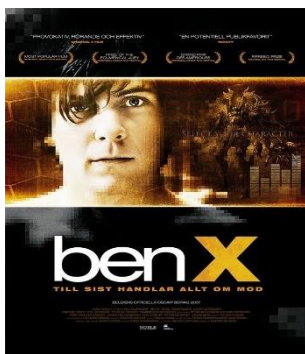
É a História de Kyle Gram que é um menino que sofre de autismo. Seus pais fazem de tudo para tentar se comunicar com ele até que o garoto ganha um cachorro e o batiza com o nome de Thomas, aquele trezinho do desenho animado que ele mais gosta. Através do cão, os pais conseguem criar uma relação com o menino que o ajudará a escapar do seu silêncio.

18. O Nome dela é Sabine (2007)



A atriz Sandrine Bonnaire narra a história da irmã Sabine, que é autista, através de imagens filmadas ao longo de 25 anos. Sandrine testemunha o momento atual de Sabine, que depois de uma estadia infeliz em um hospital psiquiátrico, passa a viver em uma estrutura adaptada a ela. E, dessa forma, numa casa na região de Charente, na França, reencontra a felicidade. A partir desse episódio, o documentário mostra a penúria e o despreparo de algumas instituições especializadas e as dramáticas consequências que podem causar aos doentes.

19. Ben X: A Fase Final (2007)



Ben é um jovem que sofre da síndrome de asperger e que se isola em sua própria realidade no mundo de Archlord, um jogo virtual. Seu modo de vida causa estranheza em seus colegas de classe, que o julgam e não o aceitam.

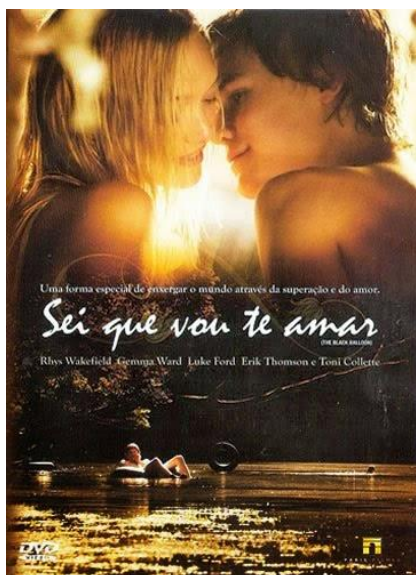
20. Autismo: o musical (2007)



Henry, filho de Stephen Stills (do Crosby, Stills e Nash), refere-se ao mundo através de um conhecimento quase enciclopédico de dinossauros. Lexy Quatorze anos de idade, à beira da adolescência, tem um novo interesse nos meninos. Wyatt, precocemente verbal e aterrorizada por bullies, tem uma paixão por orquídeas. Adão aprendeu sozinho a tocar gaita blues, antes que ele tinha dois anos, e atualmente tem levado o violoncelo. Além de seus interesses e atividades, todas essas crianças também têm alguma forma de autismo. O documentário de Tricia Regan rebitagem segue cinco famílias diferentes, participantes do Projeto Miracle (um programa de teatro criado especificamente para crianças com necessidades especiais), como seus filhos escrever e realizar sua própria produção musical. O filme é muito sobre como os pais de crianças autistas, pois é sobre as próprias crianças. Como se comunicar com uma criança que não vai falar? O que você faz quando seu filho só dorme duas horas por noite? Como você lida com um mundo que como pouco ou compaixão para as crianças que são

tão diferentes? Estas são apenas algumas das perguntas que os pais devem lidar com, as questões ilustradas por uma série de encontros quase dolorosamente honesto e franco. Talvez a mais surpreendente das crianças perfiladas é Neal, o filho de Elaine Hall, que fundou o Projeto Milagre. Profundamente autista, ele quase não fala, e é propensa a birras violentas, mas quando ele finalmente está equipado com um teclado voicebox, uma personalidade doce, inteligente é revelado. Um triunfo completo!

21. Sei Que Vou Te Amar (2008)



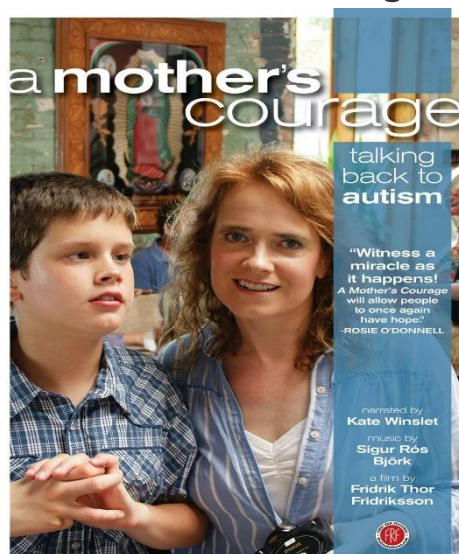
Thomas Mollison é um jovem de 16 anos que quer apenas ter uma vida normal. Seu irmão mais velho, Charlie, tem autismo e TDAH e o funcionamento de toda sua família gira em torno de lhe oferecer um ambiente de vida seguro. Ao se mudar para uma nova casa e uma nova escola, Thomas conhece Jackie Masters e começa a se apaixonar por ela. Quando sua mãe fica confinada na cama devido à gravidez, Thomas então deve assumir a responsabilidade de cuidar de seu irmão, o que pode custar a sua relação com Jackie, especialmente quando isso desencadeia um violento confronto na família em sua festa de aniversário.

22. O Menino e o Cavalo (2009)



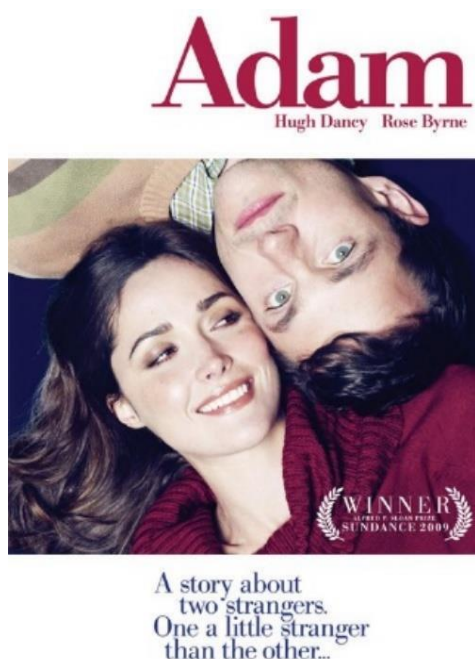
O jornalista britânico Rupert Isaacson se apaixonou pela americana Kristin Neff, professora de psicologia, quando viajava pela Índia. Sete anos depois, em 2001, nasceu seu filho Rowan. O mundo parecia perfeito até o menino ser diagnosticado com autismo. Tendo recorrido a todo tipo de terapia, sem sucesso, Rupert decide apostar numa jornada espiritual. Percebendo o amor do filho por cavalos, ele pesquisa como conciliar este fato com a busca por uma técnica de cura ancestral. A família parte assim para a Mongólia, onde, cavalgando por milhas, irão atrás do xamã mais poderoso da região.

23. A Mother's Courage: Talking Back to Autism (2009)



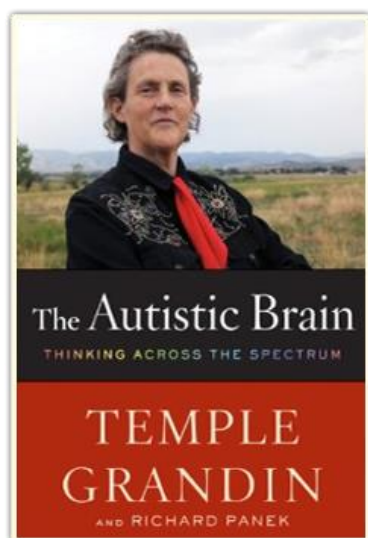
Narrado por Kate Winslet, este inspirado filme mostra a busca de uma mulher para desbloquear a mente de seu filho autista. Margret encontra os principais especialistas e advogados no assunto e se conecta com várias outras famílias tocadas pelo autismo. À medida em que se depara com terapias inovadoras, Margret encontra a esperança de que seu filho possa ser capaz de se expressar em um nível que nunca pensou ser possível.

24. Adam (2009)



Adam, um rapaz com síndrome de asperger, é apaixonado por astronomia, e passa a morar sozinho após a morte do pai. Tem um único amigo para apoiá-lo, Harlan. O filme trata do seu relacionamento com uma nova vizinha, a professora Beth. Foi escrito e dirigido por Max Mayer, que teve a ideia quando ouviu uma entrevista de um homem que sofria da doença. Foi premiado no Sundance Film Festival e no Method Fest Independent Film Festival do ano seguinte.

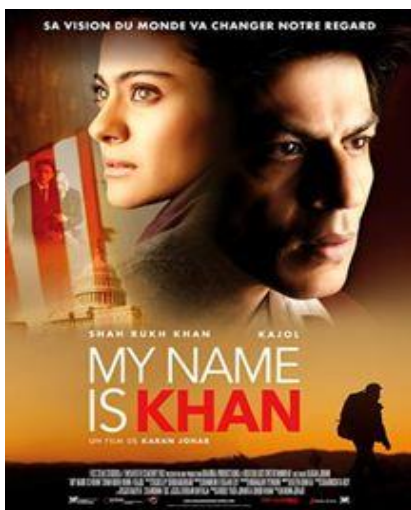
25. Temple Grandin (2010)



É baseado no livro Uma Menina Estranha, da própria Temple, uma mulher com autismo que acabou se tornando uma das maiores especialistas do mundo em manejo de gado e planejamento de currais e matadouros.

26. Meu nome é Khan (2010)

Rizwan Khan, um muçulmano da região Borivali de Mumbai, sofre do transtorno de Asperger. Mas Rizwan consegue viver praticamente de forma normal, chegando até a se casar com uma mulher em São Francisco, Estados Unidos. Depois dos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, Rizwan é detido por engano pelas autoridades americanas no aeroporto de Los Angeles por causa de seu incomum comportamento. É quando ele conhece Radha, uma terapeuta que vai ajudar o rapaz a lidar com sua situação e sua aflição. O problema é que agora Rizwan tem seu nome numa lista de suspeitos. Para resolver essa questão, ele decide fazer uma jornada ao encontro do presidente americano Barak Obama e limpar sua ficha.



27. Ocean Heaven (2010)



A história do amor incansável de um pai pelo seu filho autista. Uma pessoa em cada mil nasce com autismo. Como consequência, a China tem 1 milhão de pacientes autistas. Dafu é um deles: parece distraído, repete o que as pessoas lhe dizem, nada com maestria, mantém tudo em casa em lugares determinados e talvez não esteja totalmente ciente da morte de sua mãe, ocorrida há alguns anos. Trabalhando em um aquário, Sam Wong mostra extremo cuidado e carinho com seu filho de 22 anos. Com a generosa ajuda de

seus vizinhos, os dois vivem prosperamente. Porém, Wong compreende muito bem que um dia deixará o mundo e seu filho ficará sozinho. O que ele ainda não descobriu é que esse dia pode estar mais perto do que imagina.

28. Um Time Especial (2011)



Baseado no livro *The Legend of Mickey Tussler*, o filme conta a história de um técnico de uma liga juvenil de beisebol que chama um garoto com autismo para ser seu lançador. Os dois terão que vencer preconceitos e a rejeição de alguns jogadores do time para seguir em frente.

29. Tão forte, tão perto (2012)



Oskar Schell (Thomas Horn) é um garoto muito apegado ao pai, Thomas (Tom Hanks), que inventou que Nova York tinha um distrito hoje desaparecido para fazer com que o filho tivesse iniciativa e aprendesse a falar com todo tipo de pessoa. Thomas estava no World Trade Center no fatídico 11 de setembro de 2001, tendo falecido devido aos ataques terroristas. A perda foi um baque para Oskar e sua mãe, Linda (Sandra Bullock). Um ano depois, Oskar teme perder a lembrança do pai.

Um dia, ao vasculhar o guarda-roupas dele, quebra acidentalmente um pequeno vaso azul. Dentre há um envelope onde aparece escrito Black e, dentro dele, uma misteriosa chave. Convencido que ela é um enigma deixado pelo pai para que pudesse desvendar, Oskar inicia uma expedição pela cidade de Nova York, em busca de todos os habitantes que tenham o sobrenome Black.

Fonte: retirado da internet com adaptações.

Endereços Úteis

Regional Norte. Endereço, Telefone. R. Pastor Muryllo Cassete, 25 - São Bernardo **Belo Horizonte** - MG, CEP:31.812.290.

Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência. Endereço: Rua Carangola, 288 7 °andar Bairro Santo Antônio -*Belo Horizonte*, MG

AMA-MG – Associação de Amigos do Autista de Minas Gerais

Endereço: Rua Padre Marinho, 150 . Bairro: Santa Efigênia. Cidade: Belo Horizonte . CEP: 30140-040. Telefone: (31) 3241-3099. E-mail: amamg.2011@hotmail.com. Site: www.autismo-br.com.br/ama

Associação de Amigos do Autista de Minas Gerais | CIDADE: Belo Horizonte/MG | ENDEREÇO: Rua Padre Marinho, 150 | CONTATO: (31) 3241-3099 ou amamg.2011@hotmail.com | SITE: www.autismo-br.com.br/ama

Associação de Pais e Amigos de Portadores de Necessidades Especiais | CIDADE: Belo Horizonte/MG | ENDEREÇO: Rua Goitacases, 746, conj 10 | CONTATO: (31) 3201-0320 ou gilbh@zipmail.com.br

Instituto Superação | CIDADE: Belo Horizonte/MG | ENDEREÇO: Rua Henrique Goerici x, 950 | CONTATO: (35) 3057-0320 ou presidente@institutosuperacao.com.br | SITE: www.institutosuperacao.com/en

REFERÊNCIAS

Belisário Filho, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento** / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FÁVERO, E.A.G; PANTOJA, L.M.P; MANTOAN, M.T.E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v.28, suppl. 1, maio, 2006.

MENEZES, A.; CRUZ, G. C.; Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. cap. 7.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – **Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

Portaria SMED nº 112/2009 publicada no Diário Oficial do Município em 17 de julho de 2009, que fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/ BH