



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
D O P O R T O

ANA PAULA DE OLIVEIRA CASTRO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR:
ESTUDO DE CASO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO DO AUTISMO
DE UMA ESCOLA DE GOIÁS**

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona do Porto
Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Porto
Julho de 2022



ANA PAULA DE OLIVEIRA CASTRO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR:
ESTUDO DE CASO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO
DE UMA ESCOLA DE GOIÁS**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração Educacional, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona do Porto.

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto no dia 05/07/2022, pelo júri seguinte: Presidente Prof^ª. Doutora Alcina Manoela de Oliveira Martins (Prof^ª. Catedrática da Universidade Lusófona do Porto)

Arguente: Prof^ª Doutora Sônia Maria dos Santos Leite Ruão Pinheiro Harry Leite (Prof^ª Adjunta do Instituto Politécnico da Maia.

Orientadora: Prof^ª Doutora Maria Nazaré Castro Trigo Coimbra (Prof^ª Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto).

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Porto

Julho de 2022

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de reprodução de qualquer parte desta tese/dissertação.

“Na base de tudo está o princípio democrático da Educação para todos, que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles – os com deficiência”.

Mantoan (2006, p. 36)

Dedico ao meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe,
por todo seu esforço e incentivo.

AGRADECIMENTOS

À Unifan, em nome do Professor Alcides, pela parceria com a Universidade Lusófona do Porto, à Coordenadora do Curso de Mestrado de Ciências da Educação, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo carinho e incentivo, principalmente pela dedicação em acompanhar todo o desenvolvimento dos nossos trabalhos para que não ficássemos desamparados em um momento tão difícil e desafiador para todos nós, aos professores do curso de Mestrado em Ciências da Educação, pela receptividade e conhecimento prestado.

Ao Prof. Me. José Humberto da Silva, Assessor da Pró-Reitoria Acadêmica do Centro Universitário Alfredo Nasser que, através de seus conhecimentos e disposição, sempre muito solícito, contribuiu para que eu concluísse esta pesquisa. Eternamente grata.

Em especial, à Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, por ter conduzido com maestria a orientação. Muito diplomática, me orientou com seus ensinamentos de forma clara e precisa, com ética e profissionalismo. Exigente, corrigiu-me com rigor, mas com muito zelo e carinho.

Às minhas colegas do Curso de Mestrado, Andréia Soares, Cláudia Resende e Milena Melo, que se transformaram em grandes amigas, companheiras nessa jornada desde o princípio, sempre prestativas e dedicadas.

Ao meu amigo Cleber Ferreira, que foi um grande incentivador, que acreditou em mim, esteve presente em todos os momentos de angústia e aflição, estendendo sua mão. Sempre com muita paciência me ouvia e atendia minhas solicitações a qualquer hora, e como ser humano e irmão de fé, me acalentou e orientou ao caminho da luz.

Aos meus filhos, Victor Hugo e Gustavo Henrique, pela compreensão da minha ausência, em todos os momentos em que não pude estar com eles.

À minha amada mãe, que sempre esteve ao meu lado, incentivando com toda sua força e amor. Meus singelos agradecimentos pela compreensão da minha ausência, por todos os dias que faltei com meus cuidados de filha, suportando a saudade.

Ao meu irmão Rayner Rich, que esteve muito presente na vida de nossa mãe, principalmente nos momentos em que não pude estar com ela.

Ao meu amigo José Fernando, que me inspirou na escolha do tema dessa pesquisa. Além disso, me presenteou com um acervo literário contendo obras belíssimas, as quais contribuíram para a composição deste trabalho. A minha eterna gratidão.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: ESTUDO DE CASO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO DE UMA ESCOLA DE GOIÁS

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar práticas de Educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular, segundo a legislação em vigor no Brasil, no contexto de uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás. Assim, interessou analisar a evolução legislativa, quanto à inclusão e à Educação inclusiva no Brasil, a fim de verificar a aplicabilidade da Lei 13.146 de 2015 e da Lei 12.764 de 2012, designada por Lei Berenice Piana. Trata-se de um estudo de caso, com aplicação de metodologia qualitativa, no contexto de uma escola privada de Goiás, que apresenta, como sujeitos participantes, professores e profissionais que trabalham a Educação inclusiva com alunos do ensino Fundamental. Quanto às fontes, foi realizada a análise documental da legislação em vigor e do Projeto Político Pedagógico da escola privada. Em complementaridade, concretizaram-se entrevistas à Diretora, Coordenadora, Professoras, Monitoras e Fonoaudiólogo, tendo por base um guião com questões abertas, previamente definidas, um inquérito por questionário, com questões fechadas, aplicado aos alunos, o que facilitou a triangulação de dados. O estudo permitiu concluir que a publicação da Lei Berenice Piana foi muito importante para a concretização da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular. Do mesmo modo, a publicação da Lei Brasileira de Inclusão garantiu mais direitos às pessoas deficientes, o que possibilitou quebrar as barreiras que limitavam o seu acesso à Educação inclusiva, bem como a sua integração plena na sociedade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; alunos com Transtorno do Espectro do Autismo; ensino regular, estudo de caso.

INCLUSIVE EDUCATION IN REGULAR SCHOOL: CASE STUDY OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER FROM A SCHOOL IN GOIÁS

ABSTRACT

This research aims to analyze inclusive education practices of students with Autism Spectrum Disorder in regular education, according to the ruling legislation in Brazil, in the context of a private school in a city in the State of Goiás interior. Therefore, it was interesting to analyze the legislative evolution, regarding inclusion and inclusive education in Brazil, in order to verify the applicability of Law 13.146 of 2015 and Law 12.764 of 2012, known as the Berenice Piana Law. As the sources used, a documental analysis of the ruling legislation and the Political Pedagogical Project of the private school was carried out. In addition, interviews were performed with the Director, Coordinator, Teachers, Monitors and Speech-Language Pathologist, based on a script with previously defined open questions, and a questionnaire survey, with closed questions, applied to students, which facilitated the data triangulation. The study managed us to conclude that the publication of the Berenice Piana Law was very important for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in regular education. Likewise, the publication of the Brazilian Inclusion Law guaranteed more rights to disabled people, which made it possible to break the barriers that limited their access to inclusive education, as well as their full integration into society.

Keywords: Inclusive education; students with Autism Spectrum Disorder; regular education, case study.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ABREVIATURAS E SIGLAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR DO BRASIL	8
1.1 Conceito de autismo	9
1.2 Evolução da investigação científica sobre o autismo	11
1.3 Génese da Lei 12.764 de 2012 - Lei Berenice Piana	14
1.3.1 A Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo	17
1.4 Educação inclusiva no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	19
1.4.1 Da inclusão social à Educação inclusiva	19
1.4.2 Conceito de Educação inclusiva	20
1.4.3 Enquadramento legal da Educação inclusiva	22
1.4.4 Lei da Inclusão e Estatuto da Pessoa com Deficiência	25
1.4.5 Importância do diagnóstico precoce do TEA para uma Educação inclusiva	29
1.4.6 Formação docente para uma Educação inclusiva	33
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO ESTUDO	38
2.1 Problemática	39
2.2 Questão de partida	40
2.3 Objetivos	40
2.3.1 Objetivo Geral	40
2.3.2 Objetivos Específicos	41
2.4 Opções e estratégia metodológica	41
2.5 Fontes e instrumentos de recolha de dados	42
2.5.1 Inquérito por entrevista	43
2.5.2 Inquérito por questionário	44

2.6 Contextualização do estudo	45
2.6.1 Local da pesquisa: Escola	45
2.6.2 Projeto Político Pedagógico da Escola	46
2.7 Sujeitos do Estudo	51
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	53
3.1 Análise dos inquéritos por entrevista	54
3.1.1 Identificação dos participantes entrevistados	54
3.1.2 Análise das Entrevistas	56
3.2 Análise dos inquéritos por questionário	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
DOCUMENTOS CONSULTADOS	87
ANEXOS	93
APÊNDICES	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aprendizado e comportamento diferente na Escola	71
Gráfico 2 - Aprendizado e comportamento diferente em sala	72
Gráfico 3 - Relacionamento com os colegas	72
Gráfico 4 - Relacionamento com colegas que aprendem e se comportam diferentemente	73
Gráfico 5 – Relacionamento dos professores com alunos que aprendem e se comportam de maneira diferente	74
Gráfico 6 - Conhecimento sobre transtorno do espectro do autista	75
Gráfico 7 - Conhecimento de crianças com TEA	76
Gráfico 8 - Crianças que gostam de estudar e conviver com todos os alunos	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes entrevistados	54
Tabela 2 - Caracterização dos estudantes inquiridos	70

ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADEFA - Associação em Defesa do Autista
- APAE - Associação de Pais e Amigos do Excepcional
- CAPS - Centro de Atenção Psicossocial
- CDPD - Convenção dos Direitos das Pessoas com deficiência
- DSM - Diagnostic and Statistic Manual of Mentals Disorders
- LBI - Lei Brasileira de Inclusão
- MEC - Ministério da Educação
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- OEA - Organização dos Estados Americanos
- ONG - Organização Não Governamental
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PNE - Pessoas com Necessidades Especiais
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PPNE - Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
- RAPS - Rede de Atenção Psicossocial
- RMN - Ressonância Magnética Nuclear
- TEA - Transtorno do Espectro Autista
- TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

“É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza”.

Santos, 1995 (cit. por Mantoan, 2006, p. 25)

A Educação vem sofrendo modificações nas últimas décadas, em decorrência de uma ampliação da aplicação dos direitos humanos aos portadores de necessidades especiais. Normas estas consagradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a partir da resolução 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas, a qual delineou princípios básicos, para a humanização da sociedade (ONU, 2020). É através da Educação que é possível promover esses direitos e liberdades, visando uma sociedade mais igualitária. Além disso, há ainda a acrescentar as deliberações da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU, 1982; 2007), sobre Direitos Humanos das Pessoas com Deficiências.

Trata-se de um marco importante, uma vez que o Brasil passou a ser signatário dessa Declaração, a qual consolidou os Direitos Humanos e a dignidade da pessoa humana, integrando a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Desta forma, foram sendo criadas as normas que nortearam a Educação inclusiva nas escolas regulares.

Um outro marco de grande relevância, no que concerne à inclusão, é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que versa sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências, integrando, no currículo escolar, um novo modelo educacional, e instituindo a Educação especial como modalidade de ensino, na rede regular (Menezes, 2001). Neste seguimento, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, 13.146, publicada em 6 de julho de 2015, deu voz à inclusão, reforçando normativos nacionais e internacionais.

Neste entendimento, torna-se imperioso analisar a legislação, criada para regulamentar e proteger as pessoas autistas, sobretudo a Lei Berenice Piana – Lei 12.764, aprovada pelo Congresso Nacional e publicada em 12 de dezembro de 2012. A mesma tem, por finalidade, proporcionar à pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo -TEA, condições de diagnóstico precoce, possibilitando total acesso à saúde pública, Educação e proteção social. A criação da Lei foi útil e necessária, tendo por cerne a Educação, para que a pessoa com TEA, diagnosticada precocemente, pudesse frequentar a escola, conforme o seu

grau de autismo, sendo incluída no ensino regular. Por isso, essa Lei contribuiu, consideravelmente, para que o estudante adulto frequentasse o Ensino Superior.

Por sua vez, em relação com o Transtorno do Espectro Autismo, a criação da Lei 12.764/12 veio impulsionar mudanças em Educação, ao propor uma nova forma de ensinar e aprender, destinada a crianças e jovens com TEA. Assim, foi ultrapassado o tradicional sistema de Educação especial, coordenado por algumas associações, como por exemplo a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE.

É neste sentido, de otimizar uma inclusão plena, em ambiente de sala de aula, que a interação entre pares emerge como o alicerce do desenvolvimento da criança com deficiência, pois aprende por imitação, numa relação de proximidade (Meirelles, 2013). Essa inclusão é entendida como um direito e um dever social, tal como referenciado pelas políticas educativas brasileiras, segundo princípios democráticos de equidade e justiça. “Na base de tudo está o princípio democrático da Educação para todos, que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles – os com deficiência” (Mantoan, 2006, p. 36). Nesta perspectiva, de uma Educação para todos, é fulcral a inclusão de todos os alunos no ensino regular.

Justificação da escolha

A escolha do tema partiu, primeiramente, da motivação e curiosidade científica da investigadora. Esse interesse da investigadora advém, sobretudo, de contato direto com um profissional da área da saúde, um fonoaudiólogo, e respectiva rotina de trabalho, com crianças com TEA, pelos desafios colocados na Educação inclusiva.

Assim, interessa analisar a aplicação da norma inclusiva, como meio imperativo de introdução da pessoa portadora de necessidade especial na escola regular, especificamente do aluno autista. É preciso, tendo por base a sua capacidade cognitiva, de alcançar a percepção do grau de desenvolvimento intelectual do aluno com TEA, quando inserido na escola regular, convivendo com pares, pois a diferença constitui uma ferramenta capaz de fazer desenvolver e evoluir. É o que emerge das palavras de Mantoan (2006), quando afirma que o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos. Efetivamente, embora as limitações, em decorrência da deficiência, sejam reconhecidas, não podem funcionar como obstáculo para conduzir, nem restringir, o processo de ensino e aprendizagem. Como sublinha a autora anteriormente citada, “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças

indistintamente” (Idem, p. 33). Seguindo esta opinião, a inclusão deve começar na escola, não apenas para ensinar os currículos escolares em vigor, mas sobretudo para educar, para que todos os discentes, em qualquer nível de escolaridade, sejam tratados sem distinção, por professores e estudantes. Só desta maneira a verdadeira inclusão será aplicada, formando cidadãos que, no futuro, estarão preparados para conviver, de forma solidária e igualitária, em sociedade, tanto a nível pessoal como profissional (Mazzotta, 2011).

Por isso, o estudo que se apresenta focaliza a importância da inclusão da criança com TEA, tendo em conta que se trata de um incluso diferenciado dos demais portadores de necessidades especiais. É fulcral considerar o quanto a sociedade se beneficiaria com um profissional com TEA, capacitado intelectualmente, pois rejeitar pessoas com este Transtorno constitui um enorme desperdício de potencial humano (Ki-moon, 2016). Segundo os dados fornecidos pela Organização Mundial da Saúde – OMS, calcula-se que o autismo afeta uma a cada 160 crianças no mundo (ONU, 2017).

Embora existam leis criadas com o intuito de regulamentar a inclusão, e com isso diminuir a exclusão na escola, mantém-se a distância entre a lei e a realidade inclusiva, pelo despreparo de muitos profissionais e descaso das autoridades públicas. “Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência” (Mantoan, 2006, p.17). Para além de estarem despreparados, sem formação específica, a alguns falta a motivação e o interesse, o que se traduz na reduzida aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, como referenciado, consensualmente, por diversos autores (Carlioni & Andrade, 2018; Coll, Marchesi & Palacios, 2007; Mazzotta, 2011; Meirelles, 2013; Stainback & Stainbach, 2007).

Neste entendimento, é essencial investir na formação contínua docente, quanto a mais consciencialização, atualização e aprofundamento de conhecimentos, competências e capacidades, imprescindíveis a um novo paradigma de ensino e aprendizagem, assente na inclusão. Todavia, a mudança apenas será possível através de uma dupla reforma: a dos educadores e a de cada instituição educativa, enquanto organização democrática e inclusiva, conjugando a reforma das mentalidades, com a reforma simultânea das instituições (Mantoan, 2006; Sasaki, 2010).

Face ao explanado anteriormente, o caminho pelo qual pretendo seguir encontra-se voltado para o enriquecimento e formação, que a Educação pode proporcionar às Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs), ao integrá-las na sociedade, por meio da aprendizagem em escolas regulares. Consequentemente, interessa analisar a aplicabilidade dos normativos

vigentes e sua eficácia, no contexto da realidade econômica, política e cultural do Brasil, e na rotina educativa de uma escola da rede particular de ensino regular.

Metodologia do estudo

Atendendo à fundamentação anterior, foi delineada a seguinte questão de partida:

De que forma é concretizada a Educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular, numa escola da rede privada do Estado de Goiás?

Em conformidade com a questão de partida, apresenta-se o objetivo geral:

Analisar práticas de Educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular, segundo a legislação em vigor no Brasil, no contexto de uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás.

Desta forma, o presente estudo tem como ponto de partida os normativos legais, sobretudo aqueles que, presentemente, regulamentam a inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais nas escolas regulares, concretamente a Lei 13.146 (Brasil, 2015) sobre a inclusão e a Lei Berenice Piana, ou seja, a Lei 12.764 (Brasil, 2012) sobre a inclusão de alunos autistas. Tendo como referência a definição do termo “deficiência” e quais as pessoas abrangidas, a pesquisa foi direcionada para a inclusão das pessoas portadoras do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, no contexto de uma escola privada.

Assim sendo, trata-se de um estudo de caso (Yin, 2005), com utilização de metodologia qualitativa, abrangendo uma Instituição particular de ensino, com inclusão de discentes autistas. No estudo de caso, foi realizada a análise documental de ordem oficial (leis, tratados, decretos), bem como de documentos fornecidos pela instituição de ensino, quanto a assuntos ligados à escola. Foi também realizado um inquérito por questionário a alunos do Ensino Fundamental. Em complementaridade, concretizaram-se entrevistas estruturadas, tendo por base um guião com questões abertas, previamente definidas. Os dados obtidos, através das entrevistas, foram complementados com a observação da pesquisadora, no decurso da coleta dos dados, envolvendo professores, alunos, colaboradores, diretor, para além de profissionais com experiência na área de fonoaudiologia. Nas entrevistas, efetuou-se a gravação ou não, dependendo da concordância dos pesquisados.

Na análise, procedeu-se à triangulação de dados (Minayo, 2014), de profissionais educativos e alunos, para enriquecer e conferir credibilidade à pesquisa científica, quer

utilizando o referencial teórico, com destaque para os resultados de outros estudos, quer cruzando a análise da legislação e os dados dos diferentes participantes no estudo, envolvidos no ensino e aprendizagem de discentes autistas.

Organização do Estudo

O capítulo 1 aborda o referencial teórico, em subtítulos. Dessa forma, o item 1.1 apresenta o significado da palavra espectro e transtorno, para, então, conceitar o autismo na contemporaneidade, demonstrando a complexidade do diagnóstico.

No que se refere ao subtítulo 1.2, apresenta-se a evolução da investigação científica sobre o autismo, na concepção dos principais estudiosos da psiquiatria infantil, a partir do século XIX. É referenciado, também, o processo de inserção do autismo no *Diagnostic and Statistic Manual of Mentals Disorders* – DSM, desde o reconhecimento, pelos especialistas da psiquiatria infantil, de que o autismo não é mais do que uma psicose infantil, até a sua admissão pelo DSM 5, classificando o autismo como TEA.

Quanto ao subtítulo 1.3, procedeu-se à apresentação da gênese da Lei 12.764 de 2012 - Lei Berenice Piana, que envolveu a luta, iniciada pelas famílias, instituições não governamentais e políticos, na procura por políticas públicas, para a criação da Lei Berenice Piana. E, ainda, analisa os direitos garantidos na lei supracitada.

No item 1.4 abordou-se a educação inclusiva, no ensino regular, de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, destacando vários documentos, que influenciaram a Educação inclusiva, mencionando as especificidades dos direitos das crianças com TEA, garantidos pela Lei Berenice Piana e, ainda, as divergências entre profissionais da educação, quanto à inclusão dessas crianças.

Foi referenciado, também, o enquadramento legal da educação inclusiva, segundo a Lei 13.146/15, a importância do diagnóstico precoce e a relevância da formação docente, para alcançar uma verdadeira educação inclusiva.

No que se refere ao capítulo 2, procedeu-se à explicitação da metodologia de estudo, pelo que foram definidas a problemática, a pergunta de partida, os objetivos e, ainda, as opções e estratégia metodológica, fontes e instrumentos, bem como os sujeitos da pesquisa.

De seguida, o capítulo 3 inicia-se com a análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista. A técnica aplicada, para a análise da transcrição das entrevistas efetuadas, foi a análise descritiva. Quanto aos alunos, foi aplicado um inquérito por questionário. Além disso,

procedeu-se à triangulação de dados recolhidos (Minayo, 2014), tendo por base o referencial teórico, e incluindo a legislação em vigor.

Para finalizar, são de referir as considerações finais, que apresentam as conclusões do estudo, respondendo, de forma fundamentada, à questão de partida, e considerando os objetivos gerais e específicos do estudo.

Em seguida, apresentam-se as Referências Bibliográficas, Anexos e Apêndices.

**CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM
AUTISMO NO ENSINO REGULAR DO BRASIL**

1.1 Conceito de Autismo

O autismo é, presentemente, definido como um “transtorno do neurodesenvolvimento” (Gaiato, 2018, p. 21). A designação TEA, que significa Transtorno do Espectro do Autismo, evoca a complexidade do autismo, pelo que é importante analisar os sentidos do termo.

Em primeiro lugar, o conceito traz, em sua sigla TEA, a denominação inicial de ‘transtorno’. Tal refere-se ao facto de algumas áreas do cérebro não se desenvolverem como deveriam, afetando sobremaneira certas funções cerebrais, em relação com a comunicação social, interesses e padrões estereotipados.

Em segundo lugar, segue-se o termo ‘espectro’. A etimologia dessa palavra contém uma gama de significados, os quais abrangem várias nuances das disfunções cerebrais do autista. Apresentando uma definição sucinta, o termo ‘espectro’ é originário do latim *spectrum*, e significa aparição, imagem, figura (Lexico, 2016). Este vocábulo contém vários significados: no campo da física; e o sentido figurado de algo que provoca sofrimento e dor. Surge, então, outra concepção de espectro, que clareia seu sentido, pois “assim como o espectro da cor é uma decomposição da cor branca, o do autismo também passa por uma variedade de sintomas, nas áreas de comunicação social e de interesses restritos e estereotipados” (Gaiato, 2018, p. 22).

Essa variação, de uma pessoa para outra, é a causa da complexidade do autismo, a terceira palavra da designação da sigla TEA. Cada indivíduo pode apresentar uma mesma característica do transtorno, que se manifesta de forma diferente, funcionando como incapacidade e/ou qualidade, que se desenvolve como dom. Grandin (2019), na sua obra *O Cérebro Autista, pensando através do espectro*, explicita que: “O excesso de um traço causa incapacidade severa, mas um pouco pode ser uma vantagem” (Idem, p. 8).

A título de exemplo dessa complexidade, a narrativa de vida de Temple Grandin, citada anteriormente, acompanha a evolução do conhecimento científico e conseqüente enquadramento legislativo, sobre o autismo e respectivo conceito. A autora nasceu no ano de 1947, quatro anos após o primeiro diagnóstico de autismo, da autoria de Leo Kanner, médico da Universidade John Hopkins, numa época em que se conhecia muito pouco sobre o assunto. Então, Grandin foi diagnosticada do que hoje se rotula de autista (Grandin, 2019), pelo médico Bronson Crothers, diretor do serviço de neurologia do Hospital Infantil de Boston. Contudo, não foi esse o termo utilizado pelo médico, no diagnóstico, para definir as

disfunções em seu cérebro, mas sim “dano cerebral”. Já na fase adulta, com consciência plena do seu diagnóstico de autismo (designação científica contemporânea), autorizou ser observada por pesquisadores e médicos, em estudos do cérebro, sobre como o autismo se manifesta no indivíduo e quais as suas disfunções cerebrais.

Os médicos passaram a analisar o cérebro de Grandin por meio da Ressonância Magnética Nuclear – RMN, na década de 1980, e foi então que descobriram que seu cérebro não era simétrico, mas um ventrículo do lado esquerdo era mais longo do que o do lado direito. Com essa descoberta, os cientistas constataram que essa assimetria estaria relacionada com alguns sintomas característicos do autismo. Nessa época, os escaneamentos feitos pela RMS foram cruciais para explicar o atraso na fala, as crises de pânico e a dificuldade em reconhecer rostos. Em especial, pesquisas realizadas na Universidade de Utah possibilitaram descobrir o porquê da memória visual extraordinária, em resultado de o ventrículo esquerdo ser 57% mais longo do que o direito (Grandin, 2019).

A investigação científica sobre o autismo continuou e foi aprofundada, no final do século XX e no início do novo milênio. Atualmente, os transtornos do neurodesenvolvimento, na definição conceitual do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014, p. 31),

“[...] são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento, que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”.

No caso dos indivíduos com TEA, é comum a ocorrência de vários transtornos do neurodesenvolvimento. Esses sintomas podem apresentar-se de forma excessiva, ou de déficits, por isso seu diagnóstico somente se concretiza “quando os déficits de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas” (Ibidem).

Desta forma, o conceito de autista é explicitado, hoje, como “déficits na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos” (DSM 5, 2014, p. 31). Não só os déficits são classificados como transtornos, pois “o diagnóstico requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (Idem), como é preciso ter em conta que estes sintomas mudam com o desenvolvimento da criança e do jovem.

Em suma, a complexidade inerente ao conceito de autismo dificultou, durante muito tempo, a forma como pessoas com TEA foram entendidas e tratadas, pelo que é fulcral considerar a evolução da investigação. Por isso, muito embora neste item já tenha sido integrada informação, sobre a progressão do conhecimento científico, quanto ao TEA, os avanços científicos, na caracterização do autismo, serão analisados, com mais profundidade, no item que se segue.

1.2 Evolução da investigação científica sobre o autismo

Um longo caminho tem sido percorrido, desde o século XIX, no que se refere ao aperfeiçoamento de um diagnóstico preciso, do que é e de como se manifesta o autismo, como referido no item anterior. Demorou décadas até serem identificadas características específicas do autismo, que hoje constam dos manuais da saúde, nomeadamente do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014).

No início do século XX começaram a ser reconhecidas algumas características do autismo, em crianças em fase de desenvolvimento, com identificação dos *déficits* na linguagem e nas interações sociais. “Em 1908, Santa de Sanctis descreveu a “demência precocíssima” [...] em pré-púberes, caracterizada por uma demência precoce descrita, em adultos, por Emil Kraepelin” (Baptista & Dias, 2010, p. 95). Ainda nesse “mesmo ano, Heller, educador vienense, descreveu um grupo de seis crianças entre três e quatro anos, que apresentavam uma insidiosa perda da linguagem e habilidades mentais, com sintomatologia essencialmente idêntica à das crianças atuais autistas” (Ibidem). Onze anos depois, uma nova característica foi identificada, associada a uma descoberta científica, quando “Bleuler, em 1919, usou pela primeira vez o termo ‘autismo,’ para descrever a inabilidade dos pacientes esquisofrênicos em se relacionar com o mundo externo e seus *déficits* na interação social” (Ibidem).

Como sintetizado anteriormente, embora no início do século XX já tivessem sido identificados alguns traços do autismo em crianças, foi na década de 1940, mais precisamente em 1943, que surgiu a primeira definição de autismo por Leo Kanner, professor da Universidade John Hopkins, pioneiro da psiquiatria infantil. Esse investigador recolheu e analisou estudos de caso de onze crianças que publicou num artigo, com o título *Autistic Disturbances of Affective Contact – Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, na revista *The Nervous Child* (Grandin, 2019). Kanner explica que “o patognomônico dessas crianças é a

inabilidade de manterem relações normais com outras pessoas desde o início da vida. Desde o início, há uma extrema solidão autista que, em todas as vezes que isso é possível, desdenha, ignora, exclui tudo que vem à criança do exterior” (Baptista & Dias, 2010, p. 92). Por isso, Grandin (2019) pontua que, diante das incertezas e divergências dos médicos, se instalou a dúvida se o comportamento autístico seria biológico ou psicológico. Inicialmente, Kanner se “inclinou pela explicação biológica do autismo,” pois, para esse investigador, “essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade biologicamente inata de formar laços afetivos comuns de base biológica com as pessoas” (Idem, p. 14).

Entretanto, Kanner, em 1949, em outro artigo, mudou sua concepção, passando de biológico para psicológico, ao afirmar “ [...] que crianças autistas em geral eram fruto de pais ‘que se descongelaram apenas o suficiente para gerar um filho’. Como ele era o pioneiro, e o mais eminente especialista na questão do autismo da época, sua atitude influenciou o pensamento médico por [...] um quarto de século” (Grandin, 2019, p. 15). Em acréscimo, Kanner assegurou que as crianças tinham comportamento autista por culpa dos pais, da sua forma fria e distante de se relacionar com os filhos. “Os pais, avós e parentes colaterais são pessoas bastante preocupadas com abstrações de natureza científica, literária ou artística e seu interesse genuíno pelas pessoas é limitado” (Idem, p. 14).

Segundo os relatos da análise científica de Kanner, essas crianças apresentavam dificuldades nas relações sociais, em particular o contato físico direto, que evitavam e/ou ignoravam. Na linguagem foi reconhecida sua ausência, ou então, nas crianças que a possuem, constatou-se que era usada para receber ou transmitir mensagens significativas. Uma outra característica, identificada nesta época, foi o cumprimento rígido da rotina (Coll, Marchesi & Palacios, 2007). Sempre que essa rotina era quebrada, o caos se instalava.

No ano de 1944, algum tempo depois de Kanner publicar seus artigos sobre autismo, o Doutor Hans Asperger, médico vienense, publicou um artigo intitulado “*Psicopatia autista na infância*”, relatando vários casos de crianças com psicopatia autista. Curiosamente, um não sabia da existência do outro: Asperger morava em Viena e publicava na Alemanha, enquanto Kanner morava e publicava nos Estados Unidos (Coll et al., 2007).

Os dois médicos apresentavam várias semelhanças nos seus diagnósticos quanto às características do autismo. E uma delas, segundo as análises efetuadas por Asperger, era a de que “o autismo é um transtorno emocional, produzido por fatores emocionais ou afetivos inadequados na relação da criança com as figuras de criação” (Idem, p. 236). Ou seja, assim como Kanner, Asperger também acreditava que a origem do autismo era de cariz

psicológico. Deste modo, durante duas décadas, o diagnóstico do autismo sofreu influência em seu tratamento, como sendo um transtorno emocional. Essas análises dos dois médicos “deixaram uma longa esteira de mitos, que persistem até hoje, na visão popular da síndrome” (Ibidem), e que contribuem para o preconceito existente em relação ao autismo.

Por esta razão, o DSM, publicado em 1968, não fazia menção ao autismo, como um diagnóstico próprio, sendo o mesmo apenas utilizado para descrever sintomas de esquizofrenia (Grandin, 2019). Contudo, em 1970, a classe dos psiquiatras resolveu mudar suas concepções, quanto ao autismo, deixando de se preocupar com a causa e passando a ter uma visão diferente no seu diagnóstico, pautado apenas nos efeitos. Desta maneira, passaram a classificar seus sintomas de forma rígida, ordenada e uniforme (Idem). Nessa época, a partir das concepções de Ritvo e Ornitz, é que o conceito de autismo passou a relacionar a síndrome “a um déficit cognitivo e não a uma psicose, o que levou a constatar que o autismo é um transtorno do desenvolvimento” (Stella & Ribeiro, 2018, p. 22). Diante desses estudos e conclusões, realizados por cientistas e médicos renomados, é que o autismo deixou de ser visto, definitivamente, como um problema psicológico, não sendo mais diagnosticado como uma psicose da infância. Essa mudança conceitual ficou, então, estabelecida na Classificação Internacional de Doenças - CID-9 (Idem).

Por sua vez, em 1980, o DSM-III classificou o autismo infantil como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), abrangendo “déficits graves no desenvolvimento da linguagem ou ecolalia (fala repetitiva) e inversão pronominal [...], ausência de interação com as pessoas, interesses restritos e estereotipados, dificuldades de flexibilizar rotinas” (Gaiato, 2018, p. 41). Assim sendo, com essa classificação do DSM-III, o autismo infantil foi, definitivamente, separado da esquizofrenia (Idem). Já no DSM-III R alterou-se o diagnóstico de autismo infantil para transtorno do autista. Um pouco mais tarde, em 1994, o DSM-IV acrescentou a síndrome de Asperger (Grandin, 2019).

Mais tarde, no ano 2000, o DSM-IV passou por mais uma revisão. Então, publicou-se o DSM - IV – TR, com a inovação de terem sido incluídos e descritos três domínios característicos, tal como explicitado na citação que se segue:

“Déficit na interação social, déficits na comunicação e padrões restritivos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. Esse manual estabelece subgrupos específicos, caracterizando diferentes quadros clínicos, evoluções e prognósticos e o diagnóstico diferencial dos quadros intragrupo: os Transtornos Globais do Desenvolvimento incluem (DSM-IV-TR, 2002) quadros como Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtornos Desintegrativos e quadros não especificados [...]. Esse diagnóstico diferencial entre

os diferentes grupos torna-se de fundamental importância e passa a ser uma das grandes dificuldades do clínico” (Sttela & Ribeiro, 2018, p. 23).

Desta forma, no início do século XXI, e como referido na citação anterior, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) passaram a incluir Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtornos Desintegrativos e quadros não especificados, o que constituiu um avanço importante, no conhecimento e reconhecimento da complexidade do diagnóstico do autismo, com implicações médicas e sociais.

Em 2013, foi publicada a quinta edição do DSM, que classificou o autismo como **Transtorno do Espectro do Autismo - TEA**. Nessa classificação, o DSM abarcou todas as características diagnosticadas nos DSM anteriores: Síndrome de Asperger, Autismo Infantil, Autismo Típico, Transtorno Desintegrativo e a Síndrome de Rett (Gaiato, 2018), com uma ressalva, “o Transtorno de Asperger é excluído do DSM 5, todos os agrupamentos reconhecidos de comportamentos autísticos, inclusive os anteriores, atribuídos à síndrome de Asperger, passam a integrar o título transtorno do espectro autista” (Donvan & Zucker, 2017, p. 616). A classificação do autismo, no DSM 5, como TEA, contribuiu para que o número de crianças diagnosticadas aumentasse consideravelmente. Com efeito, “em 1980 a prevalência era de 1 criança em cada 10.000. Hoje está 1 a cada 59 crianças” (Gaiato, 2018, p. 42).

Presentemente, os avanços científicos sobre o autismo, tanto em Portugal como no Brasil, continuam a revelar-se basilares, para assegurar os direitos fundamentais das pessoas com essa deficiência, em particular. Como afirmam os investigadores Camargo et al. (2020, p. 3), “ainda há diversos desafios a serem enfrentados os quais, além disso, continuam a produzir questionamentos e a requerer esforços das políticas públicas e da comunidade acadêmica e científica, para que os pré-requisitos de uma efetiva inclusão das diferenças seja garantido”. Com efeito, a evolução científica, nesta área, é essencial para o aprofundamento do conhecimento sobre o TEA, Transtorno do Espectro do Autismo, não apenas para os médicos, mas igualmente para pais, professores, psicólogos, fonoaudiólogos e demais profissionais, que todos os dias lidam com crianças com essa deficiência.

1.3 Gênese da Lei 12.764 de 2012 - Lei Berenice Piana

No início do século XXI, o grande desafio das famílias, quanto ao tratamento de seus filhos com Transtorno do Espectro do Autismo, era a falta de diagnóstico precoce e de políticas públicas específicas para pessoas com TEA.

A origem da Lei 12.764 teve por base a luta de alguns cidadãos brasileiros, entre os quais se destacam Ulisses Costa e Berenice Piana, em prol de melhores condições de desenvolvimento de seus filhos autistas. Costa relata o processo reivindicativo, que deu origem a essa Lei, na sua obra *“Autismo no Brasil, um grande desafio! A História de luta de um pai e a origem da Lei Federal 12.764, Lei Berenice Piana”* (2013). Na sua narrativa, revela como foi difícil potenciar a mudança, num país sem políticas públicas voltadas para a pessoa com autismo. E relata outras histórias de pais e mães, que também procuravam, à época, condições de vida, dignas e equitativas, para seus filhos autistas, numa sociedade indiferente à complexidade do autismo.

“Estava claro que a falta de políticas públicas originava-se na falta de reconhecimento da pessoa com autismo como pessoa com deficiência – para fins legais. Ora, as extremas dificuldades vividas por essas pessoas, dificuldade na fala, na comunicação, na interação social não deixavam dúvidas de que eles eram pessoas com deficiência e que deveriam ser protegidos por legislação específica, que criasse políticas públicas adequadas à sua condição, viabilizando estratégias de atendimento voltado ao diagnóstico precoce, de encaminhamento para centros multidisciplinares, que iriam confirmar o diagnóstico ou não [...]” (Costa, 2013, p. 76).

De forma a alterar essa situação, Costa planeou uma Ação Civil Pública contra o Estado do Rio de Janeiro; contudo, como queria que tanto o seu filho, como todas as crianças pudessem usufruir de seus direitos, não concretizou essa ação individualmente. Efetivamente, a Ação Civil Pública foi proposta por uma Organização Não Governamental – ONG, “Mão Amiga”, em 31 de março de 2005, pela defensoria Pública do Rio de Janeiro, exigindo, ao Estado do Rio de Janeiro: “Providenciar unidades especializadas próprias e gratuitas e em regime integral para o tratamento de saúde, educacional e assistencial aos autistas” (Costa, 2013, p. 80).

Assim, na primeira década do século XXI, uma série de ações concorreram, pouco a pouco, para a mudança das políticas públicas e para a gênese da Lei 12.764 de 2012.

Em 2007, um Projeto de Lei, idealizado por Ulisses Costa, foi proposto na Câmara de Vereadores do Município do Rio de Janeiro, abrangendo a caracterização da pessoa com TEA como deficiente, com direito a diagnóstico precoce e tratamento multidisciplinar. Sucessivamente, a lei foi vetada pelo prefeito, mas aprovada pelos vereadores, e julgada a sua constitucionalidade, enquanto Lei Municipal 4.709, no Supremo Tribunal Federal (Costa, 2013).

Houve outra situação marcante, a Representação contra o Brasil na Organização dos Estados Americanos – OEA, em 2007, em virtude da demora do julgamento da Ação Civil

Pública contra o Estado do Rio de Janeiro, para garantir unidades especializadas e gratuitas, que assegurassem saúde, Educação e assistência aos autistas.

Outra iniciativa, da responsabilidade de Ulisses Costa, foi a Indicação Legislativa nº 276/2008, que visava a isenção do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviço -ICMS para pessoas com autismo, com base na Lei Estadual-RJ n. 4.751, que isenta pessoas, com deficiência física, na aquisição de veículos automotores. Contudo, esta lei não chegou a ser aprovada.

Depois de tantas lutas frustradas, Costa (2013, p. 95) refere que era essencial chegar a Brasília, pois “era urgente que levássemos o problema das famílias com autismo para esfera federal”. Para o efeito, precisava requerer audiência pública da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa. Foi então que teve conhecimento de Berenice Piana, mãe de um menino com TEA, que também solicitara uma audiência para o mesmo efeito.

Essa audiência aconteceu em 29 de novembro de 2009, com um grupo de cerca de 100 cidadãos, pais e familiares de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Então, foi entregue ao Senador Paulo Paim um dossiê, contendo relatos referentes à luta pelos direitos das pessoas com TEA.

Após algumas audiências com senadores, Paulo Paim, senador àquela época, assumiu a proposta, convocando uma audiência pública para que pais discutissem sobre a questão. Segundo relatos de Costa (2013, p. 101):

“O senador Paim ficou muito emocionado com tudo o que foi relatado. Ao final de nossa ‘Histórica Audiência’, concluiu que seríamos nós, os pais, os familiares e as associações ligadas aos direitos das pessoas com autismo, que iríamos fazer a lei de proteção dos direitos das pessoas com autismo no Brasil, confiando a nós esta missão”.

Desta forma, o projeto de lei foi elaborado por uma associação ligada aos direitos dos autistas, a ADEFA, escolhida pelos pais e familiares das pessoas com TEA, e sediada no Rio de Janeiro. A própria Piana foi a Brasília, por diversas vezes, no intuito de defender que o texto original não fosse alterado, garantindo a aprovação conforme redigido pelos pais e familiares (Idem). Desta maneira, decorreram e foram concluídos os trabalhos de construção do Projeto de Lei, baseados nos seguintes normativos municipais: Lei nº 4.709 do Rio de Janeiro, Lei n.º 10.553 da Bahia e a Lei 8.756 da Paraíba (Costa, 2013).

O projeto foi aprovado na sessão de 05 de dezembro de 2012 e sancionado pela Presidente Dilma Rousseff em 27 de dezembro de 2012.

Assim, a Lei 12.764/12 (Brasil, 2012), instituiu a Política Nacional de Proteção de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A mesma foi designada

com o nome de Berenice Piana, a mãe do menino com TEA que, engajada na defesa dos direitos dos autistas, conseguiu aprovação da lei por meio de iniciativa popular, em tributo ao movimento de pais de pessoas com TEA e profissionais que se uniram, no combate à discriminação dessas pessoas atípicas (Castanha, 2016).

1.3.1 A Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo

A Lei 12.764 de 2012, ou, Lei Berenice Piana, teve o mérito de instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e estabelecer diretrizes para sua consecução (Brasil, 2012, art. 1º).

Analisando o texto desta Lei Federal, o mesmo começa por regulamentar um ponto importante, discutido por investigadores, pais, profissionais da área da saúde e professores, concretamente a caracterização da pessoa com TEA como sendo deficiente.

Tal foi de extrema valia, pois possibilitou que estas pessoas atípicas usufruíssem de todos os direitos garantidos às pessoas com deficiência, incluindo tratamento adequado e diagnóstico precoce, feito por equipe multidisciplinar, e disponibilizado pela rede pública de saúde.

“Assim, não por acaso, o artigo 1º, parágrafo único, do Decreto 8.368/14, que regulamenta a Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012, dispõe que se aplicam às pessoas com TEA os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assim, como os previstos na legislação pertinente” (Tibyriçá & D’Antino, 2018, p. 26).

A partir da consideração da pessoa com TEA como sendo deficiente, e tal como referido no art. 1º, § 2º (Brasil, 2012), são traçadas as diretrizes da Política Nacional, garantindo a atenção integral às necessidades de saúde delas, e objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes.

Como já descrito anteriormente, os sintomas do TEA ocorrem nas crianças, antes dos três anos de idade, ou seja, no início do período de desenvolvimento, acarretando dificuldades na comunicação, interação e formação pessoal, social, acadêmica e profissional. Atualmente, esses sintomas podem ser diagnosticados logo no primeiro ano de vida, a partir da observação de alguns sinais de alerta, como “a ausência ou pouco contato ocular, a falta de resposta quando chamada pelo nome, a falta do imitar e do compartilhamento da atenção [...]. Por outro lado, sintomas de autismo nas primeiras fases do desenvolvimento não significam diagnóstico definitivo”, como bem explicam os especialistas Tybiriçá e D’Antino (2018, pp. 47-49). Assim, a importância da Lei 12.764 de 2012 reside em ter garantido o diagnóstico

precoce, ainda que não definitivo, bem como o atendimento multiprofissional, considerando a diversidade e complexidade das manifestações do TEA e os medicamentos adequados, para casos em que forem detectados determinados comportamentos, como por exemplo: hiperatividade, agressividade, crises epilépticas, entre outros (Tybiriçá & D'Antino, 2018).

De seguida, o artigo 3º, III e IV (Idem) elenca os direitos da pessoa com TEA, tais como: o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; o atendimento multiprofissional; os medicamentos; informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento, bem como o acesso à Educação e ao ensino profissionalizante; e ainda direito à habitação, ao mercado de trabalho, à previdência e à assistência social.

Assim sendo, foi inquestionável a conquista destes direitos, através do respectivo enquadramento legal, de acordo com a Lei 12.764 de 2012 ou Lei Berenice Piana, que teve um impacto decisivo na sociedade brasileira, e sobretudo na vida e formação da pessoa com deficiência TEA. Contudo, verificou-se alguma controvérsia, após regulamentação dessa Lei, por causa da insuficiência da rede de saúde mental disponível no Brasil, tal como é afirmado por alguns autores (Rios & Camargo Júnior, 2019, p. 1112):

“Considerando-se todos os benefícios garantidos pela Lei nº 12.764, a história da mobilização e das controvérsias que antecederam e sucederam sua aprovação demonstra que, no cerne das reivindicações dos familiares, está a demanda por um tratamento especializado para as pessoas com transtorno do espectro autista. O texto da lei não é específico no que diz respeito a tratamentos, estabelecendo apenas que o autista tem direito a “atendimento multiprofissional”. Para uma boa parte dos pais ativistas, como Berenice Piana, e diversas associações de pais envolvidas na luta pela aprovação da lei, isso deveria implicar a criação de centros especializados para o tratamento para autistas”.

Em resposta a esta controvérsia, o Decreto 8.368/2014, aprovado dois anos depois, em dezembro de 2014, em seu artigo 2º, § 1º, I, “c”, regulamenta, “um atendimento mais especializado”, com “a qualificação e o fortalecimento da rede de atenção psicossocial e da rede de cuidados de saúde da pessoa com deficiência no atendimento das pessoas com o transtorno do espectro autista” (Brasil, 2014). Desta forma, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) foram criados como dispositivos de cuidados. A “rede de atenção psicossocial é composta de diferentes dispositivos, mas o CAPS é um serviço estratégico da Rede de Atenção Psicossocial (Raps)” (Rios & Camargo Júnior, 2019, p. 1112).

A seguir, será feita a análise, com mais pormenor, do direito à Educação, da génese da Educação inclusiva e do respectivo enquadramento legal, sem esquecer a interligação entre os domínios da Saúde e da Educação da pessoa com TEA.

1.4 Educação inclusiva no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo

1.4.1 Da inclusão social à Educação inclusiva

O direito à Educação, por parte da pessoa com deficiência, tem como precedentes vários documentos internacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), que apresenta como objetivo a universalização do acesso à Educação. Em acréscimo, é de destacar a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 (UNESCO), quanto a princípios e políticas públicas, na área das Necessidades Educativas Especiais. Há ainda a referir a Convenção da Guatemala (UNESCO, 1999), uma Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação, em relação às pessoas portadoras de deficiência, na assunção dos seus direitos como cidadãos.

Seguindo as diretrizes dos eventos supramencionados, a Lei 12.764/12 incorporou ainda o que foi determinado na Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) e seu Protocolo Facultativo, o mesmo sucedendo com a Lei 13.146/15, também denominada Lei Brasileira de Inclusão (Tybiriçá & D'Antino, 2018). Além de garantir o acesso à Educação, o artigo 7º prevê multa ao gestor escolar ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com TEA, tal como referido no parágrafo 2º do artigo 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Idem, p. 61). Por isso, nenhum aluno pode ser impedido de ter acesso ao ensino regular:

“Para que essa efetivação ocorra, conforme a alínea “a” os Estados Partes devem garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência, e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob a alegação de deficiência. Além disso, ressalta, ainda, na alínea b, que as pessoas com deficiência devem poder ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem” (Idem).

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), já previa o acesso ao ensino obrigatório e gratuito (art. 208, §1º). Ainda no mesmo artigo (§ 2º), é explicitada a responsabilização de autoridade competente, caso o poder público não ofereça o ensino obrigatório (Brasil, 1988). Essa garantia cabe também às instituições da rede privada de ensino, pois prestam serviço público por delegação.

Além disso, está previsto, no parágrafo único do artigo 3º, da Lei 12.764/12, um acompanhante especializado no ensino regular, se necessário, não podendo a Instituição

cobrar adicional aos pais, conforme previsto no artigo 28, XVII, § 1º, da Lei 13.146/15 (Brasil, 2015). É ainda considerado crime qualquer cobrança de valores adicionais, em razão da deficiência, nos termos do artigo 8º, I da Lei 7.853/89 (Brasil, 1989), e conforme redação do artigo 98 dos Atos de Disposições Finais e Transitórias da LBI (Brasil, 2015).

Outra inovação é a que está contida no artigo 2º, VII, da Lei 12.746/12, segundo uma das diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo, que é o incentivo à formação de profissionais, especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro do autismo, a pais e demais responsáveis.

Estes constituem dois pontos norteadores da inclusão, a Saúde e a Educação, uma vez que a inclusão da pessoa com TEA está diretamente ligada a um diagnóstico precoce, com prognóstico correto. A partir desse ponto de partida, é possível desenvolver tratamento, estratégias e ações educativas adequadas, juntando a família e a escola.

1.4.2 Conceito de Educação inclusiva

Nas últimas décadas, o conceito de Educação inclusiva tem sido bastante discutido, em complementaridade com o de Educação integradora (UNESCO, 1994; Giangresco, 1997; Silva, 2011). Em concordância, a investigadora Diniz (2012) explica, pormenorizadamente, qual é a distinção entre integração e inclusão:

“Integração envolve o preparo dos (as) alunos (as) para serem inseridos (as) nas escolas regulares, o que implica um conceito de “prontidão”. O (a) aluno (a) deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola irá mudar, para acolher cada vez mais uma diversidade maior de alunos (as). Inclusão baseia-se na proposição de que a sociedade e suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes, portanto, a tensão precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade, mas também para a mudança institucional, bem como para a mudança de regulamentos e atitudes que criam e mantêm a exclusão” (Diniz, 2012, pp. 32-33).

O princípio basilar da inclusão consiste em todas as crianças, independentemente de quais sejam as suas limitações, devem estar integradas em um mesmo grupo escolar, classe e escola. O conceito de Educação inclusiva tem então, por base, a interação com o outro, a fim de possibilitar aprendizagens significativas, que reforcem a formação de crianças e jovens.

“A inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como Educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a

diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros, como a investigação evidenciou” (Silva, 2011, p. 119).

Na opinião de Mittler (2008), definir inclusão é difícil, porém há certos preceitos que são básicos, para a respectiva compreensão, e um deles é de que a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo (Idem). Assim, para haver uma verdadeira inclusão, os (as) alunos (as) devem ter acesso às oportunidades educacionais e sociais disponibilizadas pela escola (Diniz, 2012), considerando o “currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos [...] as oportunidades de esporte, lazer e recreação” (Mittler, 2008, p. 25). Esse é o principal fundamento da Declaração de Salamanca, tal como foi aprovada em 1994, por representantes de vários países, para que a Educação de pessoas com deficiência se torne parte integrante do sistema educacional: “Defendendo que a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6).

Tal política educativa tem como objetivo incluir aqueles que são “pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão” (Mittler, 2008, p. 25). Neste entendimento, a inclusão não está apenas voltada para os ‘deficientes’, mas para todos que se encontram excluídos do meio educacional, devido a não fazerem parte de um ‘padrão de qualidade’, ou seja, não estarem dentro do que, tradicionalmente, constitui a normalidade, como assevera Mittler (Idem).

Na atualidade, a inclusão influenciou e remodelou a Educação no ensino regular, num processo de mudança e de reestruturação global das escolas, conforme afirmado por Diniz (2012). Considerando a comunidade educativa de cada instituição, pode-se afirmar que:

“A escola é uma das referências nesse caminho. Por isso, aqueles que trabalham com Educação devem estar conscientes de que a inclusão é o novo paradigma do século XXI e a Educação inclusiva é uma forma de construir escolas de qualidade para todos” (Figueiredo, Mantoan, Ropoli & Giffoni, 2012, p. 35).

A ideia de uma escola assente na inclusão é igualmente mencionada por Silva (2011), quando refere que a Educação inclusiva abarca todos os alunos e as suas dificuldades, mais ou menos complexas, num processo de ensino e aprendizagem que ocorre na interação entre professor e alunos, em contexto escolar. Assim, na explicitação de Sasaki (2010, p. 41), “conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e,

simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Ou seja, a inclusão inscreve-se na cidadania, ao igualar em direitos todos os seus cidadãos.

Em suma, é fulcral a implementação de uma escola democrática, com uma cultura inclusiva, que envolva a comunidade educativa num propósito colaborativo de incentivar as mesmas oportunidades, educacionais e sociais, para todas as crianças e jovens. E isso apenas será exequível através de uma Educação inclusiva, disponibilizada, equitativamente, nos diversos ciclos e anos, a todos os alunos.

1.4.3 Enquadramento legal da Educação inclusiva

A Educação inclusiva no Brasil, que vivenciamos na atualidade, tem como precedente a Educação especial, a qual, no início do século XIX, surgiu através de iniciativas oficiais e particulares, de alguns educadores, nomeadamente através da organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, com destaque para alguns institutos, colégios e campanhas.

Deste modo, a Educação inclusiva foi iniciada, de forma sistemática, no século XX, no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 (Mazzotta, 2011).

Em 1960, pelo Decreto n. 48.961, de 22 de setembro, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. O seu campo de ação, definido no art. 3º, do referido Decreto, era promover, em todo território nacional, a Educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças denominadas retardadas (Brasil, 1960). Em 3 de julho de 1973, por meio do Decreto 72.425, foi criado o Centro Nacional de Educacional Especial - CENESP, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, conforme consta no art. 1º, do referido decreto (Brasil, 1973). A sua finalidade, conforme explicitado no art. 2º do regimento interno do CENESP, era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo.

Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE, pelo Decreto n. 93.613 (Brasil, 1986). “Em 15 de março de 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a SESPE. As atribuições relativas à Educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb” (Mazzotta, 2011, p. 63). Um outro órgão foi criado em 1990, pelo Decreto n. 99.678, passando a ser

vinculado ao SENEB, com competências exclusivas, quanto à Educação especial. Com efeito, o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE assumiu como objetivo definir as diretrizes para o desenvolvimento da Educação básica e da Educação especial, tal como constam do art. 7º, I, do Decreto mencionado (Brasil, 1990).

Após estas fases de estruturação para a implantação da Política Nacional de Educação Especial, foi criada a mais importante das normas e diretrizes para a Educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n. 4.024/61, que estabelece, em seu artigo 88, a integração dos alunos denominados excepcionais, no sistema geral de Educação. Contudo, a lei não é específica, no que concerne a regulamentar a inclusão. O que normatiza, em um de seus dispositivos, é, nos casos em que não for possível integrar o aluno excepcional no ensino regular, caberá à Educação especial fazer o seu papel. Essa Lei 4.024/61 (Brasil, 1961) foi revogada pela Lei 9.394/96, mantendo o mesmo nome, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Deste modo, a Lei vigente é a Lei 9.394/96, a qual incide sobre a Educação especial (artigos 58 a 60), mantendo o mesmo tratamento aos excepcionais da Lei revogada, e acrescentando que a Educação especial será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. No entanto, deixou em aberto um precedente para a não inclusão, ao permitir que o atendimento educacional seja feito em “classe, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função da deficiência do aluno, não for possível a sua integração no ensino regular” (Tybiriçá & D’Antino, 2018, p. 54).

Assim, outras normas foram criadas, algumas restritas, visto que a matéria principal não era sobre a Educação inclusiva. Tal sucede com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90). Outras leis tratam da proteção aos deficientes de forma isolada, por exemplo: Lei 10.098/00 (Promoção e acessibilidade dos Portadores de Deficiência); Decreto n. 3.298/99 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Aos poucos, participando das Convenções realizadas internacionalmente, entre as quais a Convenção da Guatemala, o enquadramento legal foi mudando, sendo de destacar o Decreto 3.956/01 e, em especial, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os quais foram promulgados, em 2009, pelo Decreto 6. 949/09 (Brasil, 2009).

Após quase dois séculos, de uma evolução gradual da Educação especial, o Brasil promulgou duas importantes Leis: Lei 12.764/12, apelidada de Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). E, passados 15 anos, desde a edição do projeto de lei, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com

Deficiência. Tal Lei trata da inclusão de pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida, em um único diploma, tendo por finalidade dar cumprimento à inserção do indivíduo na sociedade, por meio da Educação no ensino regular, de maneira a garantir a igualdade dos direitos e das liberdades fundamentais (Tibyriçá & D'Antino, 2018).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabeleceu aos Estados, Municípios e Distrito Federal, a prerrogativa de instituir políticas públicas, para promover o desenvolvimento social. Um desses princípios tem por finalidade garantir direitos às pessoas portadoras de deficiência. Na realidade, já havia normas ditando regras relacionadas com as pessoas deficientes, dispersas por várias leis: na Lei de Diretrizes de base da Educação - LDB – Lei 9.394/96, art. 58, 59 e 60 (Brasil, 1996); no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei 8.069/90, art. 3º, parágrafo único (Brasil, 1990); na Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS - Lei 8.742/93, art. 2º, I, “d” (Brasil, 1993); e ainda na Lei 10.098/00, art. 2º, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000), bem como em decretos, instruções normativas e portarias.

Por isso, o Projeto de Lei nº. 3.638/00 (Brasil, 2000), de iniciativa do Deputado Federal Paulo Paim, tinha como objetivo padronizar as ações do Estado, reunir e traçar diretrizes em um único diploma, a fim de garantir a inclusão do portador de necessidades especiais (Brasil, 2000). Essa é a justificação do referido Projeto de Lei 3.638/00. Este normativo passou por uma trajetória árdua, durante sua tramitação no Congresso Nacional, visto que foi tramitando, durante anos, até 2003, quando Paulo Paim, já como senador, apresentou o substitutivo ao projeto de lei ao Senado, com o nº. 6, de 2003, sobre a instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2003). O texto contempla direitos fundamentais como assistência social, Educação, saúde e lazer, proteção aos direitos, criação de conselhos e promoção da pessoa com deficiência. Assim, e de acordo com seu relator, “a proposta trouxe o conceito de deficiência visual, auditiva, intelectual, surdo-cegueira, autismo, física, enquadrando um contingente de deficiências contidas na Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF” (Paim, 2007, p. 7).

Após a ratificação da Convenção, a Secretaria de Direitos Humanos recebeu um grupo de trabalho constituído por juristas, especialistas e sociedade civil, para acertar o texto do Estatuto, de acordo com a Convenção, pois alguns dispositivos não estavam adequados aos respetivos princípios (Gabrilli, 2015). Em 2013, o texto composto por este grupo de trabalho é colocado em consulta pública no portal e-democracia, a pedido da Deputada Mara Gabrilli,

relatora do projeto na Câmara dos Deputados (Idem). Em 2014, o texto final é apresentado na Câmara dos Deputados para aprovação. Cumpridos os procedimentos legais, conforme estabelecido na Constituição Federal (Brasil, 2015), o mesmo seguiu para o Senado, para aprovação do texto relatado pelo Senador Romário (Idem). Na globalidade, este projeto tramitou no Congresso Nacional durante 15 anos, até ser sancionado pela Presidente Dilma Rousseff e publicado no Diário Oficial.

1.4.4 Lei da Inclusão e Estatuto da Pessoa com Deficiência

A Lei da inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), aprovada em 6 de julho de 2015, teve por base a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949, em 25 de agosto de 2009, Art. 1º, parágrafo único da Lei 13.146/15 (Brasil, 2015).

A Lei contém um total de 127 artigos sobre inclusão, foco deste estudo empírico, pelo que, sem desmerecer os demais artigos, serão citados e analisados aqueles que contêm as inovações principais. Não obstante a seleção realizada, reitera-se que toda a matéria é de relevância, porém a Lei é bem extensa, pelo que são focados os artigos mais relevantes, com o intuito de alcançar um conhecimento mais aprofundado sobre a Lei, de forma geral, e sobre algumas especificidades, em particular.

A análise começa pelo artigo 1º, que apresenta a Lei (e respetiva génese), tal como referido anteriormente, nos seguintes termos:

“Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único: Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº. 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº. 6.349, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno”.

A Lei conceitua como pessoa deficiente aquela que apresenta impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de forma que o contato com determinadas barreiras (ambientais ou atitudinais) dificulta ou impede o seu convívio com a

sociedade, colocando-a em situação de desigualdade. Este conceito encontra-se explícito no artigo 2º, Lei 13.146/15:

“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”.

É a partir dessa definição que o desenvolvimento dos preceitos, estabelecidos no diploma legal, se transformam na ponte de ligação com os direitos fundamentais (Prado & Silva, 2017). O conceito de deficiência na LBI teve como modelo a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD que, por sua vez, seguiu o modelo social de direitos humanos, significando que a deficiência vai depender do contexto no qual determinada pessoa está inserida, de forma que o ambiente é que será o delimitador de sua acessibilidade e não a deficiência em si (Idem).

As limitações funcionais, somadas às barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de comunicação e atitudinais, entre outras, tal como definidas no art. 3º, da Lei em questão, impossibilitam a inclusão na sociedade. Essa impossibilidade da pessoa com deficiência não está na sua limitação funcional, mas sim no ambiente em que vive. Efetivamente, o princípio deste modelo social encontra-se pautado no princípio da isonomia e da igualdade, ao reconhecer o ser humano como um sujeito de direitos iguais perante a lei, tal como afirmam Koyama (2017); e, Abreu, Vilardo e Ferreira (2019).

De forma específica, são definidos os **tipos de barreiras que impedem a acessibilidade da pessoa deficiente** (Lei 13.146/15 art. 3º), com o intuito de padronizar o acesso e reforçar a mobilidade: 1) barreiras arquitetônicas; 2) barreiras nos transportes; 3) barreiras nas comunicações; 4) barreiras atitudinais; 5) barreiras tecnológicas. Trata-se de um desenho universal, capaz de atender a todas as pessoas, incluindo com deficiência. Além disso, visa facilitar o acesso prioritário no atendimento, em locais públicos e privados (Idem, art. 9º).

O Estatuto, além de conceituar o que é deficiência e, ainda, definir os tipos de barreiras e o direito à acessibilidade, regulamenta, também, no sentido de a deficiência não afetar a plena capacidade civil das pessoas com deficiência. Com efeito, estas podem contrair matrimônio e ter filhos, sendo vedada a esterilização compulsória, segundo art. 6º e incisos. Nesse sentido, a Lei em análise, fazendo juz ao nome que lhe foi dado, Lei de inclusão, protegeu, no seu estatuto, tanto pessoas com qualquer tipo de deficiência, como pessoas sem deficiência, mas que tenham mobilidade reduzida, permanente ou temporária (art. 3º, IX).

Neste entendimento, esta Lei tem uma amplitude capaz de atender a quem esteja impedido de exercer suas liberdades fundamentais, direitos sociais e cidadania, princípios estes garantidos na Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 5º e 6º) e reproduzidos no art. 1º da Lei 13.146/15.

Continuando a análise, esta Lei prevê **tecnologia assistiva e ajuda técnica** (Idem, art. 3º, III), pelo que a pessoa deficiente terá o direito de usufruir de recursos, que facilitem ou ampliem suas habilidades. Por exemplo, para garantir o acesso à informação, pode ser facultado *software* com leitor de tela, para acesso a informação virtual, existente no mundo digital, tais como *Hand Talk, Be My Eyes, Telepatix, Guiaderodas*, dentre outros. Com efeito, a Lei tratou não só da acessibilidade, para que a pessoa com deficiência possa aceder, com segurança, a espaços públicos e privados, e à informação, como também se preocupou com a comunicação. Dessa forma, qualquer indivíduo, com deficiência auditiva ou visual, terá a possibilidade de interagir com pessoas e culturas, através de diferentes maneiras: Libras – Língua Brasileira de Sinais e Braille.

Esta Lei possibilitou, também, **residências inclusivas, destinadas às pessoas em situação de dependência e vulnerabilidade social**, devendo apresentar uma estrutura adequada às necessidades da pessoa acolhida, para uma vida independente. Em complementaridade, é instituído o direito a remuneração, ao atendente pessoal ou cuidador. E, no âmbito da Educação, garantiu o profissional de apoio escolar, o qual atuará, sempre que necessário, no que concerne às atividades escolares, tanto em instituições públicas como privadas, tal como consta do art. 3º, inciso XIV (Lei 13.146/15, Brasil, 2015).

Em acréscimo, a Lei instituiu a **criminalização da discriminação, por motivo de deficiência**, no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro (art. 88 a 91. Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 7º, XXXI, já tratava dessa matéria, assegurando direitos e penalizando atos discriminatórios, por motivo de deficiência, no que concerne a salários e critérios de admissão, a trabalho rural e urbano, portador de deficiência. Trata-se de pressuposto de uma sociedade inclusiva, como afirmam Garcia, Michels e Evangelista (2014) e Prado e Silva (2017). Concluindo essa linha de criminalização de conduta discriminatória de pessoa com deficiência, acrescenta-se que a Lei Brasileira de Inclusão - LBI também impôs sanções aos agentes públicos, por não cumprirem os requisitos de acessibilidade, previstos na Lei.

Outro destaque é sobre a **avaliação biopsicossocial da deficiência**. Nesse sentido, foi criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (cadastro-inclusão). É um registro público eletrônico, que possibilita coletar, processar, sistematizar e disseminar

informações georreferenciadas, que permitam a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos (art. 92, §§ 1º ao 6º). Essa avaliação biopsicossocial, a realizar por uma equipe multiprofissional tem, como parâmetros de avaliação, impedimentos nas funções e estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitações no desempenho e participação em atividades, conforme se encontra regulamentado (art. 2º, §1º e incisos).

Outro aspeto relevante é a **habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência**. Neste sentido, o processo de inserção social é garantido como um direito, segundo consta nos arts. 14, 15 e 16. O que foi disposto nestes artigos é de extrema valia, visto que a “habilitação é a área responsável por possibilitar o treino de novas habilidades [...] de algo que foi perdido”, como afirmam Machado, Pereira, Schoeller, Júlio, Martins e Figueiredo (2018, p. 2). Tais dispositivos têm por objetivo garantir o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas. Desta maneira, é garantida a autonomia da pessoa com deficiência, e sua participação social, em igualdade de condições com as demais pessoas (Idem). É ainda de realçar que tal possibilita o diagnóstico e a intervenção precoce, contribuindo com informações nas áreas de saúde, Educação, cultura, desporto, lazer, transporte, previdência social, assistência social, trabalho, entre outras e para o exercício da cidadania.

Por fim, e de muita importância (art. 27, 28 e incisos), é estabelecido o **direito do acesso à Educação, por parte da pessoa com deficiência**. É assegurada uma **Educação inclusiva**, em todos os níveis educativos, sendo dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade trabalharem em colaboração, visando uma Educação de qualidade, tal como explicitado anteriormente. Em contexto escolar é referida a proteção da pessoa com deficiência de todo o tipo de violência, negligência e discriminação, devendo o poder público criar ações para um desenvolvimento educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades. Neste sentido, o **Projeto político-pedagógico** deve contemplar novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recurso à tecnologia assistiva, bem como ao pleno acesso ao currículo, em condições de igualdade com os demais alunos, tal como elencado no artigo 28 e respetivos incisos. Esta resposta à exclusão de pessoas com deficiência, que imperou durante muito tempo, é comentada por alguns autores da seguinte forma: “A história da Educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão” (Carneiro, 2016, p. 52), “caso contrário não seria necessário tanto empenho na formulação de proposta para a “Inclusão” (Prado & Silva, 2017, p. 210). Nesse sentido, a Lei

Brasileira de Inclusão regulamentou, segundo o artigo acima citado, que cabe ao poder público implementar, acompanhar e avaliar a adoção de medidas de apoio, a fim de potenciar o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, atendendo à criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. O cerne da Educação para todos é, então, oferecer um ensino de qualidade, respeitando cada um e todos, na sua diversidade. “Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum” (Sant’Ana, 2005, p. 227).

A propósito, o mesmo artigo da Lei em análise, (Lei 13.146/15, art. 8º), regulamenta a necessária adoção de **práticas pedagógicas inclusivas**, pelo que reforça os **programas de formação inicial e continuada de professores** e a oferta de **formação continuada para o atendimento educacional especializado**, bem como a disponibilização de tradutores e interprete de libras e de profissionais de apoio. Cabe ressaltar que o profissional de apoio é aquele profissional que exerce atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência - definição estabelecida no artigo 3º, XIII da Lei 13.146/15. “Desse modo, a LBI quis afastar confusões e desvios de funções, ao explicar que o trabalho desse profissional não poderia invadir o campo de atuação de profissões já demarcadas, como o dos professores e profissionais da saúde” (Bezerra, 2020, p. 682).

Assim e no que se refere à Educação, a designada Lei da Inclusão (Lei 13.146/15, art. 8º), institui todo um trabalho a desenvolver por equipas multidisciplinares, que possam atender às necessidades dos estudantes com deficiência e proporcionar a estas crianças e jovens, bem como aos demais discentes, uma Educação inclusiva, que cumpra o direito do acesso à Educação, por parte da pessoa com deficiência.

1.4.5 Importância do diagnóstico precoce do TEA para uma Educação inclusiva

A inclusão no ensino regular, de alunos com autismo, depende, em primeiro lugar, do correto diagnóstico do TEA, desde a infância, para que seja possível, a toda uma equipe multidisciplinar, trabalhar em conjunto com a família. Na explicitação de Santos e Vieira (2017), só após o reconhecimento é possível a inclusão no âmbito educacional.

Como já analisado anteriormente, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta algumas funções neurológicas, impossibilitando o desenvolvimento dessas áreas cerebrais. Segundo o diagnóstico do DSM 5, estes “transtornos tipicamente se manifestam

cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola” (DSM 5, 2014, p. 31), ou seja, “precisa estar presente antes dos 3 anos de idade,” como explica a especialista Gaiato (2018, p. 22).

Esses transtornos são caracterizados por déficits no desenvolvimento, causando prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional (DSM 5, 2014). Geralmente, pode ocorrer, com frequência, mais de um transtorno do neurodesenvolvimento e, no caso dos indivíduos com TEA, além da ocorrência de vários transtornos, os sintomas podem apresentar tanto de excesso, quanto de déficits e atrasos em atingir as metas desejadas.

As características que definem o Transtorno do Espectro do Autismo estão classificadas em níveis de gravidade dos sintomas de autismo, por isso, “não se pode homogeneizar o sujeito com autismo, considerando que são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes, na explicação de Santos e Vieira (2017, p. 221). De forma sucinta, Gaiato (2018, p. 45) afirma: “Em termos de gravidade dos sintomas, em princípio se usava leve, moderado e grave. [...] Agora, na nova versão, o DSM 5 divide o TEA em nível 1, 2, e 3, com base nos níveis de apoio e de intervenção que a pessoa com autismo precisa receber”.

Conforme descreve Gaiato (2018), as pessoas com TEA apresentam seus sintomas em graus diferentes. Fundamentada na tabela do DSM 5, a investigadora esclarece que:

“**Nível 1:** Encontram-se aqui as crianças que tenham os sintomas de TEA, mas que **precisam de pouco auxílio, pouca intervenção terapêutica para realizar as atividades da vida**, pois conseguem aprender e a usar os recursos das orientações que recebem na maioria das vezes, falam, mas tem dificuldade em iniciar e manter uma interação com as outras pessoas. Podem apresentar pouco interesse em fazer isso, e seus interesses restritos e padrões repetitivos de comportamento podem atrapalhar essas relações. Precisam de pouco tratamento para serem funcionais na vida. Apresentam dificuldade em flexibilidade mental e mudanças de rotina” (Idem, p. 46).

“**Nível 2:** Pessoas que estão no nível 2 do Transtorno do Espectro do Autista precisam de **mais apoio e intervenção terapêutica**. Os déficits na interação social são mais acentuados, e apresentam dificuldade de se relacionar adequadamente com outras pessoas, mesmo com mediação e muito suporte terapêutico. Os comportamentos restritos e repetitivos são óbvios para as outras pessoas e interferem no seu contato social em diversos contextos. Não gostam de ser interrompidos nos seus rituais e costumam ficar alterados quando isso ocorre” (Idem, p. 47).

“**Nível 3:** As pessoas que se encontram **nesse nível precisam de apoio intenso**. Tem déficits intenso na comunicação verbal e não-verbal, e interação com os outros é muito limitada e difícil de ocorrer. Os comportamentos restritos e repetitivos interferem em todos os contextos em sua vida, mesmo recebendo muito tratamento. Os sintomas dessas crianças apresentam maior gravidade” (Idem, p. 48).

O diagnóstico do TEA ancora em duas características principais: dificuldade de comunicação e interação social, e interesses restritos e repetitivos, “baseado em observação comportamental, e deve ser feito por um médico especialista, geralmente psiquiatra ou neurologista infantil” (Gaiato, 2018, p. 48) e, a partir dessa análise, “observar a resposta de evolução ou não dos seus comportamentos para saber seu nível de gravidade” (Ibidem). Assim, a criança terá um melhor prognóstico, aprendendo a utilizar as estratégias comportamentais, sendo funcional e, conseqüentemente, mais independente.

Como salientam Rogers e Dawson (2014, p. 14), “a infância é considerada um período de grande plasticidade no desenvolvimento cerebral e potencial de aprendizagem”. Graças a essa plasticidade, “nosso cérebro possui uma incrível capacidade de criar e remodelar suas redes neurais de acordo com os estímulos que recebem” (Gaiato, 2018, p. 76). A criança com TEA tem muita dificuldade em comunicar pela linguagem verbal e não verbal. Contudo, devido a esta neuroplasticidade, é possível a recuperação de algumas funções, afetadas pelos déficits ocorridos pelo transtorno do neurodesenvolvimento. Tal significa que a criança atípica tem a capacidade de aprender a comunicar, criando repertórios.

“A aprendizagem pode ser entendida como a capacidade de adquirir informações novas, padrões de comportamentos ou habilidades que sejam duradouros e que modifiquem comportamentos. [...] Para memorizar as novas informações e recuperá-las quando precisamos, é necessária repetição. [...] A repetição é peça fundamental para a aprendizagem e o fortalecimento das conexões sinápticas [...] A criança precisa realizar o que aprendeu em contextos, ambientes e com pessoas diferentes. A orientação e o apoio dos pais e professores são fundamentais para que as estratégias sejam repetidas em casa e na escola. Na primeira infância, os neurônios estão dispostos a maiores alterações. Devem receber o maior número de estímulos possível. Quanto mais informações úteis a criança receber, mais conhecimento, memória e aprendizado terá. [...] Daí a importância do diagnóstico e tratamento precoces” (Idem, pp. 78-79).

Com efeito, a criança precisa realizar aquilo que aprendeu em contextos diversos e com pessoas diferentes. Por isso, é essencial a ação da família e dos professores, na concertação de estratégias a aplicar em casa e na escola, a começar na primeira infância. Ou seja, a Educação inclusiva revela-se fundamental desde muito cedo, na vida da criança, a fim de possibilitar mais conhecimento, memória e aprendizagem, o que destaca a importância do diagnóstico precoce do TEA, no âmbito educativo.

Com a evolução do conceito e do tratamento da criança com TEA, vários métodos de tratamento foram desenvolvidos, com o intuito de promover o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com TEA. São eles: ABA – *Applied Behavior Analysis*, termo em inglês que significa Análise Aplicada do Comportamento; ESDM, o Modelo Denver de

Intervenção Precoce; TEACCH é a sigla de *Treatment and Education of and Communication Handcapped Children* - Tratamento e Educação de Criança Autista e com Desvantagens na Comunicação; PECS é a sigla *Picture Exchange Communication System* – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras.

É essencial que após realizado o diagnóstico precoce, a equipe multidisciplinar trabalhe em conjunto com a família. Os estímulos devem ser realizados em parceria, pois a “intervenção deve ser feita na clínica, na casa e na escola da criança. Todas as pessoas do convívio precisam ser orientadas” (Gaiato, 2018, p. 85). A escola desempenha um fator primordial neste tratamento, visto que a “estimulação ideal para o autismo é de 15 a 40 horas semanais” (Ibidem), e a criança passa várias horas na escola por dia, pelo que esses momentos precisam ser aproveitados ao máximo.

Conhecer o diagnóstico é importante, não só para os pais como também para a escola. Os pais precisam ser orientados sobre o tratamento e como fazer a intervenção correta, pois esta orientação faz uma grande diferença no ganho do desenvolvimento da criança. Com efeito, algumas situações só ocorrem em casa, durante a atividade da vida diária, por esta ter um ambiente rico em estímulos, alimentação e sono adequados (Gaiato, 2018).

Já na escola, os professores precisam ser orientados e informados sobre o autismo, para aprenderem a identificar os sinais de forma precoce e, assim, promoverem o desenvolvimento da criança e do jovem. Além disso, os estímulos precisam de estar alinhados com a ação desenvolvida pelo terapeuta, fonoaudiólogo e a família.

“As escolas são importantíssimas para a estimulação das crianças e adolescentes com autismo. Não só pela oportunidade de aprendizado que o ambiente escolar proporciona, mas também pela interação social de uma forma ampla, que pode variar desde um cumprimento inicial ao chegar na escola, a brincadeiras ao longo do dia, até momentos mais refinados de atividades em grupos. Não conseguimos reunir tantas crianças da mesma faixa etária em outro local diariamente como ocorre na escola, portanto, a melhor oportunidade para se trabalhar habilidades sociais é lá” (Gaiato, 2018, p. 118).

A criança com TEA é capaz de aprender, adaptando-se ao meio ambiente em que vive, fazendo isso de uma forma diferente das outras crianças (Gaiato, 2018). O fato é que, na escola de ensino regular, a criança atípica tem a oportunidade de vivenciar experiências diversificadas, estando com pares diferentes e, assim, contribuindo para o seu aprendizado. Como referem os especialistas, “o convívio com pares restrito a outras crianças e adolescentes, que também apresentam os mesmos prejuízos, não permite que o aprendizado seja generalizado para situações sociais” (Belisário Filho & Cunha, 2010, p. 26).

Assim sendo, a criança necessita de conviver e aprender em contextos e ambientes diversos, e na interação com outras pessoas, pelo que é essencial o apoio de pais, professores e colegas de escola e turma.

1.4.6 Formação docente para uma Educação inclusiva

A Educação inclusiva tem enfrentado barreiras no ensino regular, apesar de instituída por Lei. Frequentemente, como asseveram Carneiro (2016) e Mantoan (2006), nem a escola, nem os professores estão preparados para receber o aluno com deficiência. “A escola comum não está preparada para tal tarefa, ou seja, nossa escola não é inclusiva e não sabe ser” (Carneiro, 2016, p. 59). Deste modo, é pacífico o entendimento de que a formação dos professores, para uma Educação mais inclusiva, é necessária e urgente. É o que afirmam Carvalhal, Melo e Silva (2017, p. 228):

“[...] vários estudiosos da educação especial inclusiva (Hastings & Oakford, 2003; Shade & Stewart, 2001; Jade, Rust & Brissie, 1996), apontam o professor como sendo uma variável determinante para o sucesso ou o fracasso do processo inclusivo, destacando, para isso, as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. O conceito de atitudes está relacionado às concepções que um indivíduo tem sobre determinado assunto e é comumente empregado no estudo das reações das pessoas frente à inclusão.”

Por esse prisma, entende-se que a inclusão depende muito de uma mudança na visão do professor frente à inclusão, uma vez que o educador é o responsável e determina a orientação do agir pedagógico em sala de aula. O problema é que muitos docentes ainda estão fechados em uma formação ultrapassada, baseada num discurso e em atitudes sociais e educativas reveladoras de uma Educação tradicional e preconceituosa, face à deficiência. Tal é salientado por Carneiro (2016, p. 55), ao caracterizar o professor como elemento fundamental de todo o processo educativo:

“O professor, elemento fundamental nesse processo, não pode se abster de tal tarefa. As mudanças estruturais (embora decorrentes de ações políticas e econômicas e, portanto, condicionadas a interesses externos à escola), uma vez alcançadas tendem a permanecer como conquistas do processo de transformação social e educacional que estamos vivendo. No entanto, as mudanças de concepções capazes de transformar atitudes culturalmente arraigadas de desvalorização e preconceitos em relação ao diferente em atitudes de entendimento e valorização da diferença como elemento natural da constituição humana (e, portanto, fundamental para o desenvolvimento da sociedade) são mudanças processuais que só serão alcançadas a partir da reflexão sobre a prática em uma escola aberta e acolhedora, em que a presença do diferente é elemento constituinte da mesma” .

Por esse viés, a mudança na escola deve ocorrer de forma global, ou seja, em trabalho colaborativo entre os atores envolvidos, tanto no âmbito educacional como na gestão das instituições. Apenas um esforço concertado, que conjuga os esforços dos professores e da comunidade em geral, pode concorrer para transformar e direcionar o contexto educativo, para um ambiente mais inclusivo. Com efeito, “o papel do professor ganha uma dimensão diferente [...], ele é o responsável direto pelo processo ensino/aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a discussão sobre formação de professores, tanto inicial como em serviço, é imperativo” (Idem).

Neste entendimento, a Educação inclusiva exige uma mudança de paradigma, não só quanto ao professor, mas também no que compete aos gestores escolares. Na globalidade, é essencial um posicionamento mais envolvente, assertivo e colaborativo, no intuito de promover mudanças na escola, para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Como bem pontua Dias (2017, p. 22), a Educação inclusiva requer “trabalhar em equipe, exigindo que a sociedade se transforme para respeitar, acolher e atender às necessidades de todos”. Nesse sentido, o especialista Latas (2011, p. 18) esclarece:

“[...] a Educação inclusiva tem de partir da escola, do contexto educativo escolar para chegar ao contexto educativo onde esta se insere. Por isso, o desenvolvimento da educação inclusiva compete também aos gestores escolares, ao poder local, aos movimentos sociais e de cidadania, às associações e câmaras, que não podem trabalhar de forma isolada e desarticulada na consecução da mesma”.

Assim, o desenvolvimento da Educação inclusiva constitui uma tarefa da responsabilidade de cada comunidade educativa, na sua globalidade, e do meio na qual se insere, a fim de alcançar mais inclusão. Diante das pontuações, a Educação contemporânea, num contexto inclusivo, requer dos profissionais, principalmente dos professores, habilidades diversificadas e múltiplos saberes. Efetivamente, “é nesse cenário de desafios educativos do mundo globalizado que, continuamente, as identidades docentes se (re)constroem” (Pereira & Guimarães, 2019, p. 571), pelo que a formação contínua, ao longo da vida, formal ou entre pares, pode fazer a diferença, quanto ao incremento do trabalho colaborativo, em prol da inclusão de todos os alunos. Desta maneira, revela-se, ainda, a importância da ação de coordenadores pedagógicos e gestores escolares, que podem identificar e reforçar áreas de formação docente, entre as quais, a inclusão educacional. A colaboração entre docentes:

“[...] implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes. Assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a

experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 49).

Hoje, como ontem, um autor de referência, como Skinner (1978, p. 112), afirmou que “escolhemos o caminho errado logo de início, quando supomos que nosso objetivo é mudar as ‘mentes e os corações dos homens e mulheres’ em vez do mundo no qual eles vivem”. Diante dessa aceção, consubstanciada na análise do comportamento, quis este investigador evidenciar que “as intervenções devem ocorrer não diretamente na mudança de atitudes, mas na modificação das contingências que produzem o comportamento esperado: as atitudes favoráveis à inclusão” (Carvalho, Melo & Silva, 2017, p. 228). Ainda com base nas ideias dos autores mencionados, estes reforçam que:

“Os cursos de formação de professores deveriam arranjar as contingências necessárias para produzir esses comportamentos denominados “atitudes sociais favoráveis à inclusão”. No entanto, Gorz (2005) afirma que, na maioria das vezes, esse tipo de comportamentos, entendidos culturalmente como sendo de ordem subjetiva, não são ensinados em cursos técnicos ou de graduação. O autor afirma que eles são construídos ao longo da história de vida de cada profissional, vivida, em grande parte, fora do ambiente de trabalho ou de formação acadêmica” (Idem).

Conforme os estudos de Dias (2017, p. 32), “é preciso que os professores sejam preparados por meios de cursos de capacitação”. Em relação a este mesmo entendimento, Prieto (2003, p. 80) preconiza que: “a formação aos futuros profissionais com discussão sólida sobre as concepções de deficiência, mostrando modelo clínico, com ênfase no modelo social e o concomitante na práxis pedagógica, preparará o terreno para que o aluno deficiente seja recebido em classe comum”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior – Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), a formação do Professor para a Educação Infantil (EI), e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), ocorre nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Por sua vez, a Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2006), em seu artigo 4º, determina:

“O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores, para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais no Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.”

Em anos posteriores, foi publicada a Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior e para a formação continuada. Nessa resolução, no Capítulo IV, § 3º encontra-se regulamentado que: “A formação inicial de profissionais do

Magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (Brasil, 2015).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de 2013 (Brasil, 2013) estabelecem que a formação de professores da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF), incluindo a formação de professores para a Educação Especial (EE), devem ser realizadas nos cursos superiores de Pedagogia. “Logo, Universidades, Centros Universitários e Faculdades passaram a ser o *locus* da formação inicial docente” (Pereira & Guimarães, 2019, p. 572). Desta forma, constituem princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídos pelo DCN de 2013 (Art. 3º, § 5º, II).

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

Em síntese, a Educação inclusiva ancora num processo de mudança social e educacional, em relação a práticas tradicionais e sobretudo preconceituosas, face à pessoa com deficiência (Prado & Silva, 2017). Por isso, interessa abrir possibilidades de diálogo, de entendimento e, em especial, de valorização do outro, nas suas características diferenciadas, enquanto cidadão de pleno direito, como por exemplo no caso de alunos com TEA, entre outros discentes. Consequentemente, é essencial um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno e na diferenciação pedagógica. Assim, a formação de professores, inicial e contínua, revela-se fundamental, para um agir pedagógico reflexivo, fundamentado e atualizado, que rentabilize metodologias ativas em sala de aula (Alarcão & Canha, 2013), adequadas ao perfil de alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA).

Segue-se o capítulo 2, relativo à Metodologia do estudo empírico, no qual é abordada a problemática, a questão de partida, os objetivos geral e específico, bem como as opções e estratégia metodológica, fontes e instrumentos de recolha de dados, contextualização e os sujeitos do estudo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO ESTUDO

2.1 Problemática

A partir da análise efetuada na revisão da literatura, sobre a evolução dos normativos legais, relativos à inclusão e à Educação inclusiva, bem como de teorias, conceitos e estudos nesse âmbito, é possível confirmar toda uma transformação, que tem vindo a ocorrer desde o início deste milénio. No Brasil, essa mudança foi conquistada pouco a pouco, através de uma afirmação gradual dos direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente de crianças e jovens com autismo, ou usando a designação científica completa, com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) (Stela & Ribeiro, 2018).

Presentemente, há todo um conjunto de Leis, que salvaguardam os direitos das pessoas com deficiência (Lei 13.146/15, Lei 12.764/12). As mesmas possibilitam condições para um diagnóstico precoce, a fim de proporcionar a almejada inclusão social e educativa, com acesso à saúde pública, Educação e proteção social. A finalidade reside em promover uma sociedade mais justa e igualitária, tendo por fundamento princípios de igualdade, norteadores das Declarações, nacionais e internacionais, das quais o Brasil tem sido signatário, nomeadamente a Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiências (ONU, 1948), a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948). Assim, é evidente o desafio da construção de um ambiente educacional inclusivo, do qual estejam erradicados estereótipos sociais, que perpetuam uma Educação direcionada apenas para sujeitos ditos ‘normais,’ separados dos ‘anormais’ (Pereira & Guimarães, 2019), impossibilitando a integração de todos os cidadãos.

Atualmente, não interessa uma Educação só para alguns, na qual professores e demais profissionais se mantêm distantes da edificação de uma Educação inclusiva. Bem pelo contrário, a mudança para uma Educação inclusiva exige o envolvimento de todos os elementos, em comunidade, desde alunos a professores, coordenadores e gestores. Com efeito, o desenvolvimento profissional de docentes e discentes encontra-se interligado com o desenvolvimento organizacional das escolas, através de uma gestão democrática e da rentabilização do potencial formativo das comunidades educativas (Carloni et al., 2018; Figueiredo et al., 2012; Prado & Silva, 2017; Santos & Vieira, 2017). Para este efeito, é fundamental não esquecer o papel imprescindível das famílias, quanto a um trabalho colaborativo com a escola, em prol do bem-estar e desenvolvimento dos alunos, enquanto futuros cidadãos e profissionais em formação.

Neste sentido, emerge um novo paradigma de aprendizagem, centrado no aluno, em que cada criança e jovem, com a sua identidade e diferenças, tem o direito de aprender e de se desenvolver, construindo o seu futuro como pessoa, profissional e cidadão. “Para que seja efetivado, é necessário romper com os padrões convencionais de ensino e de aprendizagem, e criar condições para efetivar um processo para que todos contribuam para a concretização, de fato, do direito de aprender” (Pereira & Guimarães, 2019, pp. 572-573). É esse direito a aprender, ressaltando a necessária diferenciação pedagógica e o acompanhamento por equipes multidisciplinares, no caso de alunos com TEA, que é preciso alcançar no ensino regular no Brasil, pois, frequentemente, as políticas públicas só existem como letra de Lei, encontrando-se arredadas das práticas educativas. Para alcançar verdadeiramente uma Educação inclusiva, é, assim, essencial mais formação específica de profissionais, sobretudo dos professores, tal como referem, consensualmente, os autores Bezerra (2020), Camargo et al. (2020), Carneiro (2016), Carvalhal et al. (2017), Dias (2017) e Mantoan (2006), reforçando os estudos sobre a inclusão no ensino regular.

Esta constitui a problemática selecionada para o nosso estudo de caso.

2.2 Questão de partida

No estudo, a questão de partida constitui a base da pesquisa, orientando o percurso da investigação, pelo que se relembra, tal como se encontra explicitada na Introdução:

De que forma é concretizada a Educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular, numa escola da rede privada do Estado de Goiás?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo Geral

A fim de dar resposta à questão de partida, recorda-se o objetivo geral, anteriormente referenciado na Introdução:

Analisar práticas de Educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular, segundo a legislação em vigor no Brasil, no contexto de uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás.

2.3.2 Objetivos Específicos

A seguir, e de acordo com a questão de partida e o objetivo geral, apresentam-se os objetivos específicos:

- Analisar a evolução legislativa quanto à inclusão e à Educação inclusiva no Brasil.
- Analisar a aplicabilidade da Lei 13.146 (Brasil, 2015) e da Lei 12.764 (Brasil, 2012), Lei Berenice Piana, quanto à inclusão de alunos com TEA no ensino regular, no contexto de uma escola privada de Goiás, na perspectiva dos sujeitos participantes.
- Identificar práticas inclusivas no Ensino Fundamental, quanto a alunos com TEA, na perspectiva do diretor, coordenador, professores, monitores, fonoaudiólogo e alunos da escola em análise.
- Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, no que concerne à Educação inclusiva de todos os alunos, incluindo alunos autistas.
- Identificar o que pode ser melhorado quanto à Educação Inclusiva, triangulando a análise da legislação em vigor no Brasil e do Projeto Político Pedagógico da escola, com as percepções dos sujeitos participantes selecionados para o estudo.

2.4 Opções e estratégia metodológica

Sabemos que existem vários tipos de conhecimento. Todavia, alcançar veracidade e fiabilidade numa pesquisa só é possível através do conhecimento científico, utilizando métodos e técnicas, com o propósito de desvendar fatos sociais, que envolvam o comportamento humano (Gil, 2008). Nesse sentido, é fulcral “determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento” (Idem, p. 8), uma vez que, para se obter respostas à questão de partida, o método científico segue “procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (Ibidem). Neste entendimento, a ciência é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de fenômenos que se deseja estudar” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 80).

Em conformidade com a questão de partida, o presente trabalho visa analisar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no ensino regular de uma escola da rede privada, tendo como ponto de partida os normativos legais que regulamentam a inclusão de portadores de necessidades especiais e a de crianças com TEA – Lei 13.146/15 e a Lei 12.764/12. Trata-se de um **estudo de caso simples** (Yin, 2005),

circunscrito a um contexto específico, abrangendo uma Instituição particular de ensino, concretamente uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás.

A metodologia é o caminho do pensamento científico (Minayo, Deslandes, Neto & Gomes, 1994). Na presente pesquisa, a metodologia utilizada é predominantemente **qualitativa, sem excluir a quantificação**. Optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo em vista que a pesquisa envolve um conjunto de fenômenos humanos de uma realidade social, que trabalha o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Idem, pp. 21/22). Nesse sentido, uma das técnicas utilizadas, para recolha de dados, foi o inquérito por entrevista, com questões abertas, aplicada à Diretora da Escola, professores, coordenador, monitores e profissional especializado – fonoaudiólogo. Há ainda a referir a observação não participante, dado que o “pesquisador toma contato com a comunidade estudada, [...] mas sem integrar-se” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 193).

Contudo, o estudo de caso não excluiu a quantificação, pois foram também aplicados inquéritos por questionário, com questões fechadas, a um conjunto de alunos do Ensino Fundamental da escola particular selecionada, o que possibilitou um acréscimo de dados, relativamente às interrelações entre alunos (as) e com o professor (a), em contexto de Educação inclusiva. Efetivamente, a análise da realidade, segundo Yin (2005), deve ser o mais aprofundado possível, dentro das fronteiras do caso, apesar da subjetividade inerente a este tipo de estudos, interligando a visão dos sujeitos participantes no estudo, e sem esquecer o contributo da visão do(a) investigador(a).

2.5 Fontes e instrumentos de recolha de dados

As fontes, sujeitas a análise documental, incluem documentos oficiais e/ou documentos fornecidos pela Instituição educativa: **Leis** 13.146/15 e 12.764/12 e ainda o Projeto Político Pedagógico (**PPP**), considerando a inclusão dos alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo - TEA.

Como instrumentos de recolha de dados, são de referir: **inquérito por entrevista estruturada** a Professores e profissionais, com um guião de questões abertas, previamente definidas; **inquérito por questionário** a alunos do Ensino Fundamental, a fim de recolher as suas percepções, quanto à inclusão de alunos com TEA.

Por fim, procedeu-se à triangulação de dados recolhidos (Minayo, 2014), tendo por base o referencial teórico, incluindo a legislação em vigor.

2.5.1 Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista foi uma das técnicas selecionadas e aplicada à Diretora, Professores, coordenador, monitores e fonoaudiólogo, sendo de utilização comum, para coleta de dados, no âmbito de metodologias qualitativas (Gil, 2008). A entrevista pode ser definida como sendo “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (Idem, p. 109). A entrevista, então, permite ao investigador “conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos” (Aires, 2015, p. 29).

Sendo a entrevista do tipo estruturada, é desenvolvida “a partir de uma relação fixa de perguntas” (Idem, p. 113), o que torna esse tipo de entrevista mais viável para obter o levantamento de dados sociais do grupo investigado. Foram elaborados três formulários, com guiões de entrevista (ver Apêndices), contendo questões abertas e específicas: (i) um direcionado à Diretora, coordenador e monitores; (ii) outro direcionado aos Professores; e, (iii) por fim, um outro direcionado ao fonoaudiólogo, sobre a sua atuação clínica como profissional especializado em atendimento de crianças com TEA. Os três inquéritos por entrevista apresentam um máximo de 11 (onze) questões abertas, tal como pode ser consultado nos Apêndices. Essas questões contemplam, quanto à experiência desses profissionais, em relação às crianças com TEA, quais as dificuldades enfrentadas por estes, diante da inclusão dessas crianças no ensino regular, após a publicação das duas principais leis, analisadas na revisão teórica (Lei 12.64/12 e Lei 13.146/15).

Após a devida aprovação do Comité de Ética da ULP, quer o estudo em geral, autorizado na Escola selecionada, pela respetiva Diretora, quer as entrevistas, foram aplicadas presencialmente à Diretora, Professores, Coordenador e Monitores, assim designados para manter o anonimato exigido num trabalho científico. Previamente, a Diretora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Antes das entrevistas, os participantes foram também informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sem esquecer os encarregados de Educação (pais ou responsáveis) pelos alunos. Os documentos encontram-se nos Apêndices.

Após recolha dos dados e transcrição das entrevistas, foi aplicada a técnica de análise descritiva, tendo em conta a questão de partida e o objetivo geral, sem esquecer a triangulação de dados. Só assim foi possível aceder a um conhecimento, mais profundo e complexo, das

opiniões e crenças dos sujeitos entrevistados (Bardin, 2016; Aires, 2015), o que é imprescindível neste estudo de caso, centrado na Educação inclusiva, no ensino regular.

2.5.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados escolhido, para aplicar a alunos do Ensino Fundamental. Este é, frequentemente, usado em pesquisas na área da Educação, pois possibilita a recolha de dados com facilidade, rapidez e em simultâneo, a um número alargado de inquiridos (Tuckman, 2012). Este instrumento, por envolver um maior número de respondentes, é mais usual em trabalho de campo, justamente por atingir um maior número de pessoas e oferecer a possibilidade de obter um grande número de dados, de forma acessível, rápida e fiável, se devidamente aplicado. Assim, trata-se de uma coleta de dados padronizada, que possibilita tratamento estatístico.

Deste modo, a fim de recolher as opiniões dos alunos participantes no estudo empírico, a fim de analisar a relação dos alunos típicos e atípicos, e a forma como a Escola aplica uma Educação inclusiva, envolvendo corpo discente e docente, optou-se pela aplicação do inquérito por questionário, com questões fechadas, focalizando a inclusão dos alunos com TEA. O inquérito foi aplicado a 52 (cinquenta e dois) alunos do Ensino Fundamental, sendo 5 (cinco), desse total, alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo.

Dessa forma, o inquérito por questionário contém 12 questões fechadas, tal como pode ser consultado nos Apêndices, contemplando a relação dos alunos atípicos com os típicos, qual o grau de consciência desse grupo de alunos, em ambiente escolar, sobre o TEA e, por fim, a relação dos Professores com os alunos com TEA.

À semelhança do inquérito por entrevista, referido anteriormente, também no inquérito por questionário, e seguindo os procedimentos éticos em vigor, em Portugal e no Brasil, foi mantido o anonimato dos participantes. A garantia de confidencialidade e demais esclarecimentos, encontram-se no compromisso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Diretora da Escola e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Encarregado de Educação, tal qual constam nos Apêndices.

A realização da pesquisa encontra-se sustentada pelos documentos de autorização citados acima, esclarecendo sobre o tipo de pesquisa realizada, bem como concedendo a garantia de que os participantes não terão suas identidades reveladas e que as informações obtidas são estritamente confidenciais, e apenas podem ser utilizadas para fins deste estudo

científico. Nesse sentido, o CEDIC – Comissão de Ética e Deontologia da Investigação Científica -, após análise e reconhecimento da veracidade desses documentos, aprovou a realização do estudo científico, na Escola que foi objeto de estudo.

2.6 Contextualização do estudo

2.6.1 Local da pesquisa: Escola

A Instituição escolhida para a realização desta pesquisa é uma escola da rede particular de ensino, com sede na cidade de Caçu - GO. A escola possui prédio próprio, localizado em um bairro residencial. A vizinhança é tranquila e o trânsito calmo, não havendo qualquer ruído que possa atrapalhar o bom andamento das atividades escolares. A Escola possui 8 (oito) salas de aula e sala de leitura, todas bem arejadas, e ainda sala de diretoria e secretaria, sala dos professores, cantina, e banheiros masculino e feminino, adequados a idade das crianças, sendo um com trocador e pia para higienização.

A área livre compõe-se de uma miniquadra coberta com estrutura metálica e dois parques infantis cobertos. Os espaços são organizados de forma a propiciar à criança andar, correr, subir e descer, de modo que possa movimentar-se livremente e aprenda a controlar o próprio corpo. O mobiliário das salas é adequado à idade das crianças, sendo que as salas da Educação Infantil possuem mesinhas coletivas e as demais mesas individuais.

A Instituição de Ensino iniciou suas atividades no ano de 1984 e vem realizando seu trabalho educacional até os dias de hoje, mantendo um padrão de excelência que conquistou o respeito e o reconhecimento de toda a comunidade local, conforme informações colhidas na apresentação do PPP - CEC (2021).

A escola atende crianças a partir de 1 (um) ano e 7 (sete) meses de idade e a primeira fase do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Conta atualmente com 130 (cento e trinta) discentes, sendo 8 crianças com TEA.

A organização do ensino funciona da seguinte forma: Ensino Infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental de nove anos, em regime seriado. No ensino Fundamental 1, as Séries são do 1º ao 5º ano (PPP, 2021, p. 10).

No Ensino Infantil, as turmas são organizadas conforme a idade dos alunos seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, MEC/CNE, 2018). Ficam classificadas assim: Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses de idade a 3 anos de idade –

G2; Crianças pequenas – 3 a 4 anos – G3; Crianças pequenas – 4 a 5 anos – G4; Crianças pequenas – 5 a 6 anos – G5; Alunos com 6 anos completos ou a completar em 31 de março – 1º ano; no ensino Fundamental 1, as Séries são do 1º ao 5º ano (PPP, 2021, p. 10).

A escola firmou um convênio com o Sistema Positivo de Ensino, o qual há 20 anos dá suporte pedagógico, administrativo e jurídico à escola, além do fornecimento dos livros didáticos para todas as séries. Além disso, a Escola conta com o Portal Positivo, com apoio didático pedagógico em forma de conteúdo interativo, jogos, pesquisa, não apenas aos alunos, mas também às famílias, professores e equipe diretiva.

Deste modo, a escola possui e disponibiliza um acervo de livros literários, informativos e científicos que dão suporte a alunos e professores. Nesse sentido, há também brinquedos e jogos pedagógicos que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, bem como outros materiais como: notebooks, projetor de imagens; acervo de filmes infantis, informativos e paradidáticos; materiais para psicomotricidade; brinquedos diversos; brinquedos pedagógicos; bolas diversas; aparelhos de som; caixas de som amplificado com microfone; microcomputadores; softwares educativos, incluindo jogos pedagógicos.

Por fim, é de destacar que, ao longo do ano letivo, a escola realiza um trabalho de socialização e cidadania com os alunos, com o lema “a comunidade vai à escola e a escola vai à comunidade”, envolvendo-os em projetos, atividades e eventos com a participação de toda a comunidade escolar e a família, entre os quais: Escolinha de Futebol; Feira dos Porquês; Festa da Matemática; Páscoa Solidária; Festa da Família; Projeto Trânsito e Educação; Semana das Crianças; Noite do Pijama; Passaporte e Sacolinha de Leitura; Coral de Canto e de Flauta; Projeto Gentileza gera Gentileza.

2.6.2 Projeto Político Pedagógico da Escola

A Instituição, na qual foi feita a pesquisa, possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), que começou a ser renovado no mês de janeiro de 2020. A preparação do PPP teve como início um Workshop dinamizado pela Diretora e a psicopedagoga da Escola - CEC. A reflexão empreendida então teve como objetivo a conscientização da importância do PPP - CEC (2021) e a participação da comunidade escolar na sua construção.

Para a concretude do Projeto criaram-se pequenas comissões, tendo como participantes destes grupos um representante de pais/encarregados de educação de cada série, a equipe diretiva e um outro grupo representativo do corpo docente, todos sob a liderança da

Diretora da Escola. O trabalho das comissões consistiu em levantar e/ou atualizar dados, tais como: adequação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, MEC/CNE, 2018), diagnóstico da realidade escolar, princípios orientadores das práticas pedagógicas, organização do trabalho pedagógico da escola, relação entre escola e comunidade, organização curricular, práticas e estratégias de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, entre outros (PPP - CEC, 2021, p. 3). Assim, o Projeto foi aprovado e apresentado aos pais e professores, para que toda a comunidade escolar tomasse conhecimento do novo PPP – CEC (2021).

Neste sentido, o PPP expressa a função social da escola e tem como princípio uma Educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, evidenciando a indissociabilidade de suas características cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. Interessa assegurar assegurando um ensino de qualidade, como alicerce sólido na formação de futuros cidadãos críticos, conscientes, participativos, solidários e capazes de agir na transformação da sociedade (PPP – CEC, 2021). A escola tem, então, como missão, “formar um ser humano melhor, capaz de construir um mundo melhor, tendo como base de ação os pilares da Educação para o século 21, preconizados por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (PPP - CEC, 2021, p. 7). Como visão, é preconizada “a melhoria da qualidade de vida das pessoas através da Educação e, como valor, a autonomia pessoal e coletiva, em respeito às diferenças, solidariedade e cooperação, responsabilidade, cordialidade e gentileza, ética, fé e justiça” (Idem).

A escola apresenta, então, como objetivo e metas educacionais: “Conceber uma escola comprometida com ensino e aprendizagem, uma escola inclusiva e participativa, na qual as famílias tem pleno acesso, [...] pautada nos princípios da Disciplina Positiva e da Comunicação não violenta, com zero casos de Bullying” (PPP - CEC, 2021, p. 7).

Nesse sentido, o PPP - CEC (2021) tem como política de ensino o atendimento a todos os educandos, sem qualquer forma de discriminação. Assim, em consonância com a LDB - Lei 9.394/96 e a LBI - Lei 13.146/15, a Escola (CEC) tem como objetivo acolher e respeitar as diferenças, que “deverão conviver em ambiente de aceitação e reconhecimento recíproco, estimulando a solidariedade, as práticas comportamentais fundamentais em valores, que as crianças levarão para o ambiente familiar e social por toda a vida” (PPP, 2021, p. 10). Dessa forma, a Escola estabeleceu diretrizes para uma Educação inclusiva:

“O atendimento ao educando com necessidade educacional especial oportuniza a ocasião para desenvolver um trabalho que socializa e ressignifica contextos familiares, escolares e sociais, para crianças aprenderem a conviver

respeitosamente com as diferenças. Assim, em consonância com a legislação vigente, buscando atender com igualdade de direitos a criança com necessidades especiais, nossa escola se compromete a: a) aceitação da matrícula desses alunos; b) atenção para que não sejam vítimas de bullying; c) diagnóstico das potencialidades e limitações apresentadas; d) acompanhamento psicopedagógico continuado do desempenho do educando, reavaliando programações das ações educativas; e) modalidades de avaliação diferenciada, de acordo com as potencialidades dos educandos e suas limitações; f) interações constantes com a família” (Idem).

Com base na BNCC (Brasil, MEC/CNE, 2018), a Instituição (CEC) delimitou os Objetivos Gerais da Educação Infantil. Nesse sentido, a criança de 3 a 5 anos de idade deve ter a oportunidade de consolidar a identidade, desenvolver autonomia, desenvolver competências e viver as primeiras experiências de cidadania (PPP - CEC, 2021). Diante disso, com a homologação da BNCC, foram definidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

1. “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. • Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. • Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. • Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. • Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (PPP, 2021, p. 14).

Quanto ao Ensino Fundamental, e seguindo as Diretrizes da BNCC, os objetivos gerais são os que se elencam, e que apontam no sentido de uma Educação inclusiva. Essa Educação deverá atender à integração plena da criança e do jovem, através de um processo de aquisição de conhecimento significativo e desenvolvimento das suas competências e capacidades, enquanto cidadão e futuro profissional. Tal é evidente na leitura dos objetivos que se transcrevem, que constam do Projeto Político-Pedagógico.

“Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; Utilizar as diferentes linguagens –verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal –como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (PPP, 2021, p. 15).

No PPP - CEC é também feita referência ao Currículo Pleno. Este é composto pelos pressupostos teóricos-metodológicos, quanto à avaliação e conteúdos a serem trabalhados em cada série, sintetizados na matriz curricular. O CEC é uma Escola conveniada ao Sistema Positivo de Ensino. Assim sendo, adota sua metodologia de trabalho, explícita no material didático, dividido em 4 livros e constituído por um conjunto de Unidades Temáticas que possibilitam a operacionalização dos objetivos propostos no Currículo (PPP - CEC, 2021). O Currículo Pleno tem como fundamento a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, MEC/CNE, 2018).

A avaliação, no que diz respeito à Educação Infantil, cumpre a legislação em vigor, concretamente a Resolução nº. 5 de 17 de novembro de 2009 do Conselho Nacional de Educação - CNE (Brasil, MEC/CNE, 2009). Preconiza o PPP – CEC que a “a avaliação nesse período de vida demanda observação, múltiplos registros e análises sistemáticas pelo professor, tanto da aprendizagem da turma, quanto da criança individualmente” (PPP – CEC, 2021). Em conformidade, pontua o art. 10 da Resolução nº 5/2009 que:

“cabe às instituições educacionais elaborarem procedimentos e estratégias de acompanhamento e avaliação tanto da realização da ação pedagógica quanto do processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança, sem caráter de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, CNE, 2009).

Seguindo as normas previstas na referida Resolução, a avaliação referente à Educação Infantil far-se-á mediante “a utilização de múltiplos registros, relatórios, vídeos, desenhos, áudios, álbuns (art. 10, inciso II)” (PPP-CEC, 2021, p. 46). Enfim, o professor deve observar e registrar os processos de aprendizagem do aluno sem utilizar a avaliação como instrumento punitivo ou coercitivo ou, ainda, para impedir a sua promoção (PPP-CEC, 2021).

Já no Ensino Fundamental, a avaliação é entendida como um meio de se obter informações e subsídios para favorecer o desenvolvimento integral do aluno. Baseado nesse princípio, para se obter uma boa avaliação é necessário que sejam envolvidos professores, alunos, coordenador, diretor, funcionários e pais, com a realização de reuniões periódicas, observações e registros sistemáticos, a respeito do desenvolvimento dos alunos e momentos avaliativos específicos em sala de aula. A escola em análise utiliza instrumentos diversificados, para atender às necessidades e à realidade de cada sala de aula. Fundamentado no artigo 24, V, “a” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), e no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO - Ampliado) (Brasil, 2019), o processo avaliativo de aprendizagem consiste na prevalência de “(re) orientar o ensino e compreender os processos de aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, processual, qualitativa, contínua e descritiva” (PPP – CEC, 2021, p. 47), tendo em conta uma gama de possibilidades para uma avaliação precisa e abrangente. Nesse sentido, o PPP-CEC (2021), estabeleceu suas diretrizes, apontando que:

“a avaliação apresenta-se como um processo de caráter formativo que tem como princípios o trabalho coletivo, a organização dos tempos e espaços escolares, a compreensão das diferenças e o caráter inclusivo [...] Compreende-se então que são inúmeras as possibilidades de promover as aprendizagens dos estudantes: na elaboração de um diagnóstico da turma e de cada estudante, na revisão do planejamento das ações educativas/pedagógicas, nas estratégias de ensino/metodologias, nas atividades propostas para investigação, na proposta de integração de saberes estabelecendo diálogo entre as áreas do conhecimento e nos registros e instrumentos de avaliação, que descrevem as observações, as vivências, os experimentos realizados pelos estudantes num processo contínuo de aprendizagens [...] Dessa forma, algumas reflexões são necessárias para repensar a relação currículo-avaliação pelo coletivo da escola: O que avalia? Como se avalia? Quem é avaliado? Quais são os critérios e instrumentos utilizados? Quais competências e habilidades são avaliadas? Quais os conhecimentos o currículo privilegia? Sendo assim, a avaliação formativa é marcada pelo diálogo, pela construção da autonomia, pela participação, pela mediação, pela inclusão e é de responsabilidade de todo o coletivo da escola, pois fundamenta-se no pressuposto

de que todos os sujeitos-estudantes e professores são capazes de aprender” (PPP-CEC, 2021, p. 48).

Ainda no contexto do processo avaliativo, a Escola – CEC, utiliza o apoio denominado Recuperação da Aprendizagem. “A recuperação é parte integrante do processo de construção do conhecimento [...] deverá abranger os conteúdos curriculares, exigida a frequência mínima no total de horas letivas [...] Escola oferece reforço escolar no turno contrário ao que o aluno estuda” (PPP – CEC, 2021, p. 49). É ainda usado o Conselho de Classe, ao qual compete o julgamento definitivo sobre a aprendizagem de cada aluno seguindo as orientações da Resolução nº. 194/2005 (Brasil, 2005) e os critérios estabelecidos no Regimento da Escola.

Quanto à Formação Continuada dos Professores e Colaboradores, estes participam anualmente de cursos oferecidos pelo Sistema Positivo (presencial e na forma de EAD), Formação Continuada, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, Encontros, Palestras e grupos de estudos na própria escola, o que acontece anualmente no mês de janeiro e no decorrer do ano letivo. Além disso, os professores devem ter o domínio dos conteúdos curriculares, estar sempre atualizados em relação às questões pedagógicas, procurar e aplicar métodos, que aumentem o interesse dos alunos, participar em grupos de estudo para crescimento pessoal e profissional e colaborar nas atividades curriculares ou não. Por fim, é essencial que os docentes estejam dispostos não só a ensinar os conteúdos curriculares, mas também se mostrem preocupados e empenhados em formar alunos, para estes se tornarem verdadeiros cidadãos (PPP – CEC, 2021). No mundo global em que vivemos, e que foi duramente assolado por uma pandemia em 2020 e 2021, é essencial preparar os jovens, para exercerem a sua profissão, numa perspetiva inclusiva e cidadã.

2.7 Sujeitos do Estudo

A presente pesquisa tem, como sujeitos do estudo **6** educadores entrevistados, concretamente a Diretora, o coordenador, 2 professores, 2 monitores e 1 profissional especializado - fonoaudiólogo (entrevistas estruturadas) e **52** alunos do ensino Fundamental (inquérito por questionário).

Ana Paula de Oliveira Castro. Educação inclusiva no ensino regular: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma Escola de Goiás

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Análise dos inquéritos por entrevista

Como já referenciado no capítulo Metodologia do Estudo, foram concretizadas entrevistas presenciais à Diretora da Escola, ainda a dois Professores, um Coordenador, um Fonoaudiólogo e dois Monitores. No que concerne à análise de conteúdo do discurso dos entrevistados (Bardin, 2016), a mesma foi concretizada tendo em conta cada guião da entrevista, que pode ser consultado nos Apêndices. A técnica de análise descritiva das respostas dos sujeitos entrevistados incluiu citar, analisar e comparar as opiniões e percepções dos sujeitos participantes. As transcrições dessas respostas, às questões formuladas, encontram-se também disponíveis nos Apêndices.

3.1.1 Identificação dos participantes entrevistados

Primeiramente, cumprindo o guião, realizou-se a identificação e caracterização dos entrevistados. A tabela que se segue inclui os dados obtidos para cada profissional.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes entrevistados

	Sexo	Cargo Profissão	Funções e Tempo	Experiênc. Profissional alunos TEA	Trabalho em Ed. inclusiva	Formação contínua sobre inclusão
Dir.	Fem.	Diretora Pedagoga psicopedagoga	Gestão da escola. Incentivar a formação - 30 anos	6 anos, mas antes já havia alunos c/ TEA na Escola.	Sim	Sim, formação contínua própria e da equipe.
Coord.	Fem.	Coordenadora pedagógica	Assessoria pedagógica à Diretora, Professor, Monitor, alunos, pais e comunidade escolar - 3 anos	4 anos	Sim	Pedagoga Curso ABA Cursos oferecidos pela Escola
Fon.	Mas.	Fonoaudiólogo Clínico e na equipe multiprofissional da Sec. da Educ. do Município de Caçu-GO	Especialista tratamento clínico com TEA. Avaliação - 16 anos	16 anos	sim	Pós-graduação de Análise do Comportamento Aplicada, Psicopedagogo, cursos específicos com TEA, 15 - 30 h
Mon.1	Fem.	Monitora	Auxiliar o aluno para o qual foi requisitado		sim	Cursando Pedagogia e vários cursos na área do

						TEA.
Mon.2	Fem.	Monitora	Auxiliar o aluno para o qual foi requisitada - 7 meses	7 meses	Sim	Pedagoga e quer se especializar em Libras.
Prof.1	Fem.	Professora Regente	Ensinar, orientar, cumprir com o conteúdo, planejamento adequado séries, acompanhar o nível de aprendizagem todos os alunos. - 2 anos prof. regente	6 anos (4 anos como monitora no Município)	Sim.	Pedagoga, pretende fazer pós-graduação na área da inclusão.
Prof.2	Fem.	Professora Regente	Ensinar, orientar, cumprir com o conteúdo, planejamento adequado às séries, acompanhar o nível de aprendizagem de todos os alunos. - 2 anos prof. regente	5 anos (3 anos como monitora do Município)	Sim	Pedagoga e curso de formação continuada

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 1, observam-se semelhanças, quanto às características de cada entrevistado, em referência à formação a nível superior, pois todos são pedagogos. Além disso, observa-se uma preocupação, de quase todos os entrevistados, em procurar formação na área da inclusão, em específico com o TEA.

É de assinalar diferenças quanto às funções desempenhadas e ao tempo de serviço, que vai desde 2 anos a 30 anos, no caso da Diretora, destacando a sua vasta experiência.

Outra questão a referenciar é em relação às professoras, pois ambas foram monitoras nas escolas da rede pública, antes de se tornarem professoras regentes, na rede privada de ensino, evidenciando experiência do trabalho com a inclusão.

Nesse sentido, comprova-se a preocupação da Diretora com a formação continuada de sua equipe. Ora ela busca conhecimento para si, ora busca o conhecimento no intuito de instruir sua equipe, deixando evidente de que, para o docente ou outro profissional, fazer parte dessa comunidade escolar, terá que estar preparado para lidar com a inclusão.

A seguir, inicia-se a análise do discurso dos profissionais entrevistados, relativamente à Educação inclusiva desenvolvida na Escola, na qual foi realizado o presente estudo. Essa análise focaliza, especificamente, a inclusão educativa de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

3.1.2 Análise das Entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas inicia-se com um primeiro tema, “**Mudanças advindas da legislação, em especial Lei Berenice Piana**”, seguindo o guião das entrevistas, concretizadas à Diretora, Coordenadora, Fonoaudiólogo, 2 Monitoras e 2 Professoras, o que totaliza 07 profissionais.

A Diretora da escola pontua que, embora a Lei Berenice Piana tenha sido criada para proteger os direitos das crianças com TEA, a inclusão na Escola já ocorre mesmo antes de sua criação. Segundo a mesma, o trabalho realizado na escola, quanto à inclusão, “*nem é por força da lei [...] a Escola sempre recebeu alunos com necessidades especiais*”, incluindo crianças com transtornos e TDAH. Contudo, a Diretora reconhece que o diagnóstico precoce, proposto na Lei 12.764/12, artigo 3º, III e IV, a qual elenca os direitos da pessoa com TEA no artigo em questão é de extrema valia, uma vez que, em tempos remotos, acredita ela, alguns alunos que passaram pela Escola estavam dentro do espectro; no entanto, por falta de conhecimento da Escola e até mesmo da família, em detectar o transtorno, “*tenha passado batido*” (desapercebido). Contudo, a Escola, sempre teve “*um olhar diferenciado para essas crianças*” (Dir.), incluindo-as, com a preocupação de dar um apoio individualizado. Nesse sentido, a Escola sempre teve professores de apoio (monitores). O mesmo pondera a Professora 2, pelo apoio individualizado aos alunos com o professor de apoio.

Destacam-se, então, os discursos da Diretora e da Professora 2:

Dir. “*Bom, nas Escolas, eu acredito que o trabalho que a gente faz nem é por força da Lei...a Escola sempre recebeu alunos com necessidades especiais...nós tivemos desde o início da Escola crianças com deficiência intelectual...é...crianças com transtornos, principalmente TDAH. E nós sempre tivemos o cuidado de ter um olhar diferenciado para essas crianças, no sentido de incluí-las de forma verdadeira na Escola, no sentido de dar um apoio individualizado...no sentido de oferecer à essas crianças um acolhimento que elas precisam por parte da equipe da Escola e também por parte dos alunos. [...] não vejo no nosso caso essas mudança. Nós sempre tivemos monitores em sala de aula. Isso dependia muito da quantidade de alunos e também da série, mas já tivemos...é...monitores, independente da Lei falar que precisa ou não...então, na prática da nossa Escola eu não vejo que a Lei alterou alguma coisa*”.

Prof. 2 “*Mas aqui a gente tem monitoras para auxiliar elas nas atividades e o apoio da escola também*”.

Já no seu discurso, a Coordenadora relata que a inclusão teve avanços com a criação desta Lei. Acredita que contribuiu para a detecção dos transtornos, no sentido de estarem mais atentos para o problema e, assim, ter a percepção de que há alguma coisa de diferente. Dessa forma, há a possibilidade de alertar os pais, para que procurem um especialista. Quanto à

percepção da Prof. 1, vai de encontro à da Coordenadora, no sentido de que trouxe para o aluno autista mais inclusão nas escolas de ensino regular e mais direitos, quanto ao tratamento com profissionais, após a criação da Lei Berenice Piana.

Do mesmo modo, destaca-se:

Coord. *“Eu acredito que sim, porque antes parece que era uma coisa, assim, parece que ninguém enxergava, não dava muita atenção, e hoje pelo menos aqui na Escola, que a gente observa muito, essa questão da criança, quando a gente nota que tem alguma coisa diferente...é...a Rute sempre indica os pais que procura um especialista e tal, porque às vezes tem alguma suspeita”.*

Prof. 1 *“Se eu não tiver enganada, antigamente os alunos que tinham alguma deficiência especial, alguma dificuldade, eles ficavam só na escola própria para atender essa demanda, e agora não, eles já estão na escola regular. Então, eu acredito que essas leis ajudaram sim, até no tratamento deles: fono, tem mais acesso ao fono, ao psicólogo. Eu acredito que antes não tinha. Eu acredito que essa lei ajudou muito. Tanto na parte de vir para a escola, tanto no tratamento de que eles precisam: fonoaudiólogo, psicólogo e entre outro”.*

Quanto ao especialista fonoaudiólogo, sua percepção sobre a Lei é insignificante, uma vez que ele não está *“apegado a isso não”*. No entanto, refere que, por conta da Lei, a criança com TEA teve mais direitos, *“simplesmente por pertencer ao grupo da inclusão”* e, por esta razão, tem assistência e diagnóstico precoce. Nesse sentido, é o que preconiza a Lei 12.764 de 2012, ou Lei Berenice Piana, incluindo na referida Lei a pessoa com TEA, definindo-a como sendo deficiente. Tal garantiu mais direitos, como o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes, para este grupo de pessoas, como se observa na afirmação do especialista (Tibyriçá & D’Antino, 2018, p. 26): *“a Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012) dispõe que se aplicam às pessoas com TEA os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”*. Completando a triangulação do referencial teórico, Santos e Vieira (2017) afirmam que só após o reconhecimento do diagnóstico precoce é possível a inclusão, no âmbito educacional. Vejamos o que relata o entrevistado:

Fon. *“Então, eu não sou muito apegado a isso não. Não sou apegado porque realmente eu não vou atras dessas coisas de lei pra saber. [...] O autista hoje é considerado um público incluso. Então, ele tem vários direitos, só por ele pertencer ao grupo da inclusão, que seriam as deficiências, né...todas: intelectual, auditiva, visual, motora, múltipla, os transtornos globais do desenvolvimento que é onde se enquadra o autismo e super habilidades, alta habilidade e dotação. [...] Hoje, por exemplo, ele tem assistência, direito do diagnóstico precoce, apesar de que somente no papel, porque quem diagnostica autismo é médico e nem todo município tem na rede pública, por exemplo. Por que quem tem que diagnosticar autismo? Psiquiatra infantil e neuropediatra”. Todas cidades tem? Não, não tem. [...] eu não sou capaz de falar para você como é a situação do autista no âmbito*

nacional. Aqui hoje o município oferece um neurologista com especialização em neuropediatria”.

Em contrapartida, quanto às equipes multiprofissionais, nas palavras do fonoaudiólogo, na sua área de atuação, como membro da equipe multiprofissional da Secretaria de Educação do Município de Caçu, sua criação não adveio da publicação da Lei Berenice Piana, embora esteja previsto, no art. 3º, III e IV, o atendimento multiprofissional. Para este profissional, tal equipe foi implementada com o advento da Lei de Inclusão no Brasil, que teve como precedente a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 (UNESCO) e a Convenção da Guatemala (UNESCO, 1999), que têm como objetivo a eliminação de todas as formas de discriminação. Assim, a inclusão passou a ser um imperativo, por esta razão, o Município se sensibilizou e criou a equipe multiprofissional, para dar suporte a essas crianças e aos professores regentes. Quanto ao professor de apoio, segundo o entrevistado, este profissional é um direito garantido por lei; contudo, nem sempre será necessário, a depender da avaliação multiprofissional.

Destaca-se o relato do entrevistado:

Fon. *“Antes da nossa entrada, antes do início dessa equipe multiprofissional ninguém falava em inclusão. E quando que essa inclusão começou? Quando surgiu aquela lei lá de Salamanca; Lei Brasileira de inclusão, que tem que incluir [...] direito de professor de apoio hoje, que deve ter sido essa lei que deu essa obrigatoriedade, toda criança autista tem, contudo, nem toda criança autista precisa. Que às vezes, em alguns casos, o Professor de apoio ele pode atrapalhar, dependendo do caso. Então, essa criança, através de uma avaliação multiprofissional é que vai ser decidido ou não”.*

Passando ao segundo tema, tem-se **“Inclusão de crianças com TEA em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças”**. Partindo da perspectiva da Diretora, não há melhor lugar para a inclusão de uma criança do que a escola. É na escola que a criança entra no processo de inclusão, embora seja um processo complexo; mas é nesse ambiente que ela ampliará seu repertório, adquirindo mais autonomia, mais habilidades no convívio social, como bem pontuam os especialistas Figueiredo, Mantoan, Ropoli e Giffoni, 2012, p. 35), em “a escola é uma das referências nesse caminho. Por isso, aqueles que trabalham com Educação devem estar conscientes de que a inclusão é o novo paradigma do século XXI”. Dessa forma, é nítido que as afirmações de tais especialistas se concretizaram na prática escolar do contexto em análise, como evidenciado no discurso da Diretora. No que concerne à Coordenadora, a mesma entende que a inclusão dessas crianças atípicas, em ensino regular é importante, a fim de garantir que as crianças típicas aprendem a respeitar as diferenças. É nesse contexto que irão desenvolver tolerância e respeito mútuo. Vejamos os depoimentos de ambas:

Dir. *“Olha...é...a Escola regular é o lugar das crianças com TEA estar. Não é fácil, é um processo complexo...é...mas eu vejo que é o único caminho das crianças com TEA serem inseridas na sociedade, porque a Escola é como se fosse um pequeno mundo, onde a criança vai ter experiência, onde a criança vai buscar autonomia, onde ela amplia seus relacionamentos sociais, então, realmente ela precisa ser preparada para a vida; ela precisa ir para a Escola regular”.*

Coord. *“Eu acho que todo mundo tem que viver igualdade, e as pessoas tem que compreender o outro, saber lidar, saber ter tolerância, envolver, ter empatia. Eu acho superimportante, porque as crianças de hoje elas são muito influenciadas pela mídia, né, não tem muito aquela coisa de corpo a corpo, de brincar, de envolver e aí eu acho que vai ficando de lado essa questão de aceitar, de lidar com as diferenças”.*

Para o Fonoaudiólogo, a inclusão não deveria ser algo discutido, uma vez que é de natureza óbvia, simplesmente pelo facto dessa criança atípica ser um ser humano. O seu direito é o mesmo direito das crianças típicas, de estarem frequentando o ensino regular. O Fonoaudiólogo pontua que o facto de manter uma criança atípica, numa escola especial, estaria segregando-a, mantendo-a fora do convívio social, como bem explica (Mantoan, 2006, p. 33), em “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”. Só assim essas crianças podem aprender com seus pares, desenvolvendo capacidade de convívio social. De facto, para o Fonoaudiólogo, a inclusão deveria ocorrer sem entraves, pois constitui um direito pleno. No entanto, ainda se discute sobre a inclusão devido à circunstância de vivenciarmos situações de exclusão, como bem delinea Carneiro (2016, p. 52), “a história da Educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão”, a que se acrescenta “caso contrário não seria necessário tanto empenho na formulação de proposta para a “Inclusão” (Prado & Silva, 2017, p. 210). Tal pensamento refere-se à questão de tratarmos todos igualmente. Este discurso vai de encontro aos especialistas Koyama (2017); e, Abreu, Vilardo e Ferreira (2019), ao reconhecerem o ser humano como um sujeito de direitos iguais perante a lei.

Tal é referenciado pelo Fonoaudiólogo, no excerto que se segue:

Fon. *“[...]tem que haver a inclusão. [...] Só pelo fato delas serem um ser humano e ter o direito como os outros. [...] uma escola de ensino especial acaba que exclui, porque você segrega um grupo ali de crianças com dificuldades, enquanto que numa escola de ensino regular você tem crianças sem. Isso é segregação!![...] O que é que num processo de inclusão nos apontam o que deve ser feito? É incluir essas crianças. Esses grupos, eles têm que caminhar juntos. [...] quando você coloca esse sujeito com autismo para socializar com todos ele tem muito mais destreza para transitar em qualquer ambiente. [...] Então, o desenvolvimento da criança é muito maior e muito mais perto da tipicidade, do que você deixar essa criança somente dentro de uma escola especial”.*

Ambas as Monitoras entendem que deve incluir sim, embora não seja um processo fácil; mas as crianças precisam de estar próximas, crianças típicas com atípicas, pois com isso aprendem a ajudar-se umas às outras. Vejamos suas opiniões:

Mon. 1 *“A minha opinião é que a inclusão aqui ela é muito bem trabalhada. [...] A gente vê que as crianças elas gostam de ajudar, fazer as coisas, auxiliar o coleguinha ou brincar com o coleguinha no parque”.*

Mon. 2 *“Não pode deixar eles separados. Muito importante para a criança até para o desenvolvimento. Porque estando ali com o coleguinha, ele vai aprendendo. Só que não é fácil, porque o coleguinha que é normal, ele não vai entender as dificuldades, as limitações do que tem, por exemplo o autismo. Mas, aquele que tem autismo é necessário estar próximo do outro. Então, eu falo que é fundamental e necessário”.*

As palavras da Professora 1 e da Professora 2 convergem na mesma perspectiva, em relação à do Fonoaudiólogo, quanto ao facto de ser um processo de exclusão, de segregação, manter as crianças atípicas em Escolas especiais. Referem que é extremamente importante a inclusão dessas crianças no ensino regular, convivendo com crianças típicas. Destaca-se:

Prof. 1 *“Eu acredito que sim, por conta que eu acho que a socialização deles com essas outras crianças é fundamental, até pra eles não se sentirem excluídos, porque como eu já trabalhei nessa área, eu percebo como crianças assim se sentem excluídas. Então, quando eles veem que está na sala que tem outros coleguinhos que não tenham a mesma dificuldade que eles, eu acredito que se sentem incluído, mais valorizado”.*

Prof. 2 *“Olha, muito importante eu acho, de importância tanto para interação dessas crianças típicas para o desenvolvimento delas também integralmente. Porque eu digo, se for só uma escola específica: uma instituição, uma APAE, elas não têm um campo de visão melhor sobre as crianças típicas, a forma de interação com elas, a forma de interagir crianças típicas, digamos: normais. Então eu acho importante sim.”*

De seguida, é analisado o terceiro tema, **“Inclusão de crianças com TEA em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças”**. A Diretora pondera que a inclusão só tem a acrescentar ao aprendizado de todas as crianças, por entender que aprendem umas com as outras. Mesmo aquela criança que não tenha nenhuma deficiência ou transtorno, ela também aprende, dentro de um contexto social, por se tornar mais tolerante. Esse pensamento da Diretora está de acordo com o que sinaliza Silva (2011, p. 119), quando menciona que o princípio basilar da inclusão consiste em “aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros”. Como bem preconiza Meirelles (2013), a interação entre pares emerge como o alicerce do desenvolvimento da criança, seja qual for o seu problema, pois aprende por imitação, numa relação de proximidade. Tal converge com o pensamento da Coordenadora, para quem é importante desenvolver *“projetos de práticas de aceitação das diferenças, só*

assim, será possível viver em harmonia e interação. Todos têm os mesmos direitos de ter acesso à educação” (Coord.). Acredita, então, que a convivência com todas as crianças contribui para a eliminação de diferenças e preconceitos. Nesse sentido, trazemos à baila os ensinamentos de Mantoan (2006, p. 36), de que “na base de tudo está o princípio democrático da Educação para todos, o que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles – os com deficiência”. Vejamos o que relatam a Diretora e a Coordenadora:

Dir. *“Em relação a esse TODAS as crianças: uns aprende com os outros e, a gente sabe, que a aprendizagem ela é recíproca. A criança que não tem nenhum transtorno - seja TEA, seja uma deficiência intelectual, enfim, ela também aprende, porque ela se torna mais tolerante, ela se torna mais empática. Então, eu vejo essa reciprocidade”.*

Coord. *“Essa inclusão implica todo um trabalho que é essencial em todas as instituições, é necessário que haja projetos que desenvolvam práticas de aceitação das diferenças, do respeito, da empatia..., para que todos os envolvidos vivam em harmonia e interação. Acredito que assim todos terão uma convivência amigável e tolerante, caminhando para a formação de cidadãos de bem, capazes de conviver e interagir de forma respeitosa. O direito é de todos por igual, portanto, todas as crianças portadoras de necessidades especiais devem ter o seu espaço nos ambientes educacionais, tendo uma convivência saudável e favorável para o seu desenvolvimento. Isso não interfere no aprendizado das outras crianças, muito pelo contrário, contribuirá para que essas abandonem seus preconceitos e vejam a diferença do outro como oportunidade de soma”*

Do mesmo modo, a opinião da Professora 1 também converge com o pensamento da Professora 2, ao referir que a inclusão deve acontecer, para que seja eliminado qualquer preconceito. Com isso, as crianças aprenderão a respeitar as diferenças e, por esta razão, seu desenvolvimento contribui para o convívio social. Ao passo que a Monitora 2 pontua que, em alguns momentos, pode ser que no convívio escolar ocorram algumas dificuldades, mas nada que atrapalhe a inclusão dessas crianças. Não é diferente da opinião do Fonoaudiólogo. Diante da sua experiência profissional, relata que as crianças aprendem de uma forma muito mais rica e completa, justamente pelo facto de o Professor ensinar utilizando recursos visuais e de forma repetitiva, o que contribui para o aprendizado, de crianças típicas e atípicas. Vejamos, então, alguns excertos dos relatos dos entrevistados.

Prof. 1 *“Na minha opinião é ótimo. Tanto no social tanto no aprendizado, eu acho que é fundamental dessas crianças, porque acredito que a socialização com outros colegas contribui para diversos fatores [...] eu acredito, que o desenvolvimento mesmo, não atrapalha em nada”.*

Prof. 2 *“Eu acho importantíssimo por se tratar de inclusão com as crianças típicas. Se desde pequeno as crianças conviverem com outras, que seja com TEA, que seja outro transtorno ou qualquer que seja a deficiência, elas vão crescer mais humanas, pensando mais no outro, no respeito as diferenças”.*

Mon. 2 *“Eu penso que é muito importante porque a criança não pode ser excluída do convívio escolar e ela tem que conviver com outras crianças. [...] tem algumas situações que pode assim, desencadear alguns desentendimentos, mas, nada que venha a impedir que a criança deixa de ser incluída.”*

Fon. *“A inclusão precisa acontecer e não há nenhuma influência negativa no desenvolvimento em relação às outras crianças típicas. O desenvolvimento das outras crianças vai continuar de forma normal e, às vezes, é até melhor. Porque quando você tem um professor que compreende melhor o que é o Transtorno do Espectro do Autista ele acaba ensinando de uma forma muito mais rica, porque uma das coisas que mais auxilia no ensino para a criança autista é que o Professor utiliza muito recurso visual, que ele utilize muita repetitividade”.*

Seguidamente, analisa-se o quarto tema, **“Preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA”**. Nas suas respostas, a Diretora assevera que há sim preconceito, não por parte das crianças, mas sim no convívio familiar, com o que a criança traz de casa, ou seja, do contexto doméstico. No que tange à Coordenadora, ela menciona que o preconceito, às vezes, ocorre na Escola, por parte de Professor, porém a inclusão é muito trabalhada no ambiente escolar, com projetos educativos. E acredita que o preconceito, por vezes, ocorre mais por falta de conhecimento, de entender sobre o assunto. Do mesmo modo, a Professora 2 entende que há sim preconceito, também por parte dos adultos, principalmente de alguns pais, que não gostariam que seus filhos estudassem com crianças autistas. Segundo a entrevistada, mesmo assim a Escola trabalha muito a inclusão com a família. Na mesma linha, a Professora 1 afirma que ainda há preconceito por parte de alguns alunos, que não sabem o que é autismo e não entendem o comportamento do coleguinha e questiona em sala e, por esta razão, pode haver alguma reação preconceituosa. O que também foi mencionado pela Monitora 1, que considera que ainda há preconceito, por parte de alguns coleguinhas. Em contrapartida, a Monitora 2, convergindo com o relato da Diretora, explicita que há preconceito por parte da família, o que contribui para que o aluno também tenha preconceito. Na verdade, o filho reproduz o que ouve em casa, na sala de aula, reagindo preconceituosamente com o coleguinha atípico. Contudo, a Diretora, vivenciando toda essa realidade cotidianamente, destaca que está sempre buscando o diálogo, tanto com a família das crianças típicas, quanto com os próprios alunos, tratando de forma individualizada o problema, no sentido de resolver e reverter a situação, no combate ao preconceito. Uma das ações é fazer reuniões com os pais, alertando para o problema, e ainda com os alunos, sempre de forma clara e direta, interligando Escola, família e aluno. Para o Fonoaudiólogo, há muito preconceito, principalmente por parte das Escolas e dos professores, simplesmente por falta de informação. Seguem as opiniões comprovativas dos entrevistados:

Dir. *“Bom, eu vejo sim o preconceito...é...principalmente por falta de conhecimento...é ...não vejo que parte das crianças, porque a criança mostra aquilo que vem de casa, que vem do contexto familiar e, até do contexto cultural. Então, eu acho que isso depende muito da forma que a Escola lida com isso. Então, a partir do momento que a Escola trata essas crianças no sentido de ter a individualidade delas respeitada, mas também, no sentido de que essas crianças, elas são aceitas da mesma forma que as demais, e isso é feito de forma transparente, é muito mais fácil que as demais crianças e, principalmente, as famílias também aceitem essas crianças. [...] A gente lida, vez ou outra, com resistência, mas a gente procura lidar com todas essas resistências de uma forma muito direta, às vezes de diálogo com as famílias”*

Coord. *“Eu acredito que sim e Graças a Deus no nosso Município nem tanto, mas é por pessoas mesmo da Escola, às vezes até professor que a gente tem que ser trabalhado e principalmente com as crianças. Aqui no CEC a Rute trabalha muito a questão família, com cursos de pais, às vezes na reunião, sempre a gente põe uma mensaginha. Trabalha muito a questão de empatia, né, a gente tem projetos que a gente desenvolve durante o ano, que trabalha isso também. [...] E talvez por questão de falta de conhecimento também, de conhecer, de entender, de conviver”*

Prof. 2 *“Eu acredito que sim, mas por parte dos adultos de não conhecer o que é autismo. Eu acho que ainda tem muito que aprender, que conhecer, os pais das crianças digamos normais que tem esse preconceito, de não querer que o filho se relacione. Eu acho que tem muito preconceito ainda”.*

Prof. 1 *Sim. Observando em sala de aula, alguns colegas...acho que a maioria não sabe que nós temos um amiguinho que é autista. E às vezes, por conta do comportamento dele na sala de aula, eu vejo que certas crianças tem um preconceito com isso: “Ah! Mas por que que ele não fica quieto? [...] Por que ele é assim?”*

Mon. 1 *“Eu acredito que sim.*

Mon. 2 *Eu penso que sim. E muitas das vezes as famílias. Eu falo que começa em casa.[...] Então a mãe e o pai do aluno é essencial ter essa visão e aceitação também. Porque tipo: tem aquelas palavras: oh!, o outro é maluco...uma hora ou outra um aluninho que é considerado normal ele solta. E a gente percebe que aquilo não é dele, que lá na casa dele ele tá ouvindo. É igual preconceito racial. A gente percebe quando você vê uma criança falando, a gente vê que não é dele, vem da família, ali do ceio familiar”.*

Fon. *“Muita, muita!! Muito preconceito. Antigamente muito mais preconceito pelos próprios profissionais de escola. Pela própria escola. Pela própria falta de informação de professores. O que a gente costuma ver: o professor não quer essa criança. Alguns. Não estou generalizando. Mas, mesmo dentro de uma cidade que a inclusão começou há anos, a gente tenta enfiar a “goela abaixo” nessas escolas, ainda tem conservadores, que eles não compreendem a inclusão. Eles não entendem essa necessidade de incluir. Que segregar é crime!!”*

Continuando com a análise do quinto tema, **“O Projeto Político e Pedagógico e os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências**, a Diretora, a Coordenadora, as duas Professoras e as duas Monitoras, todas confirmam que os direitos são contemplados no PPP (CEC, 2021), como preconizam as legislações vigentes, incluindo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, MEC/CNE, 2018), em consonância com a LDB - Lei 9.394/96 e a LBI - Lei 13.146/15.

Já no relato do Fonoaudiólogo, alguns pontos divergem sobre a inclusão dos direitos no PPP das crianças com TEA, seguindo as orientações em vigor. Nesse sentido, o mesmo confirma que os direitos são contemplados. Contudo, como membro da equipe multiprofissional da Secretaria de Educação do Município de Caçu, reflete que nem sempre os direitos são de facto aplicados, considerando a educação inclusiva na rede pública. Segue sua resposta: **Fon.** *“Sim. No documento sim. Se é aplicado, nem sempre, com o teor sugerido ali nos documentos. Mas, sim, é previsto que a inclusão ocorra em todos esses documentos”*.

Sobre o sexto tema, **“Trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA”**, para a Diretora é extremamente importante, pois sem essa parceria com a família o trabalho fica prejudicado. Em alguns casos, a família, sendo ausente, delega toda a responsabilidade do desenvolvimento da criança na Escola, cobrando resultados, simplesmente porque pagam pelo serviço prestado, pois não se sentem na obrigação de participar na educação de seu filho. Esse é, igualmente, o pensamento unânime da Coordenadora, das duas Professoras e das duas Monitoras, quanto ao trabalho conjunto entre família e escola, incluindo também o Fonoaudiólogo. Para este profissional, é muito importante o contato da família com a Escola, até para que esta seja informada, passo a passo, sobre o estado de saúde e emocional dessa criança, principalmente nos dias em que teve alguma crise e a Escola possa se preparar para a receber. Na análise em questão, é preciso reforçar a importância da Lei 12.764/12, quando declara os direitos das pessoas com TEA, em referência ao diagnóstico precoce. Garantir tal direito trouxe para a criança com TEA a possibilidade de sua inclusão, na explicação de Santos e Vieira (2017). Neste ponto, o trabalho em conjunto, da Escola com a equipe multiprofissional e a família, é fundamental para serem detectadas, em tempo útil, as limitações e dificuldades cognitivas e sociais da criança. Como bem explica Gaiato (2018, p. 78-79), “a orientação e o apoio dos pais e professores são fundamentais para que as estratégias sejam repetidas em casa e na escola”. A seguir, destacam-se alguns excertos comprovativos:

Dir. *“Extremamente relevante. [...] vamos dizer assim: essa parceria, a gente tem muito mais sucesso. Enquanto, com famílias que são mais ausentes, que não atende as orientações, é um pouco mais difícil. [...] Às vezes[...] ele delega toda a responsabilidade para a Escola. Principalmente casos das crianças com TEA que apresenta comportamentos mais disruptivos, que precisa de mais firmeza da família. Então, a superproteção em casa, ela impede que nosso trabalho seja realizado aqui na Escola, principalmente no que tange a limite [...] E essa cobrança ela parte principalmente, no caso da Escola particular: “eu estou pagando”, e também no sentido, assim, de que...de expectativas. Então, acho que quem é pai e mãe, independente se o filho que tem TEA ou não, ele tem um monte de expectativas, em alguns casos de expectativas até ilusórias pelo momento. E*

que a Escola precisa...assim...deixar muito claro o que é o papel da Escola, até onde a Escola consegue ir, e o que é papel da família. Então, assim, todos os estudos que contemplam o desenvolvimento de uma criança com TEA não tem como a gente atingir nossos objetivos, principalmente de inserção de escolaridade, de inserção social se não tiver o apoio da família, no sentido de seguir as orientações, tanto da Escola, como também dos profissionais que acompanham essa criança. Não tem sucesso se não for todos falando a mesma linguagem”.

Coord. *“Muita, muita mesmo. Isso é uma das coisas principais que é importante na Escola, essa questão de família e Escola de estar ligado, né, trabalhar em conjunto e viver tudo junto, a Escola a Família. Falar a mesma língua”.*

Prof. 1 *“Extremamente. Eu acredito escola e família tem que caminhar junto. Isso, o desenvolvimento do aluno é 80% melhor. Porque quando fica só por conta da escola, quando eu estava no município, eu vi bastante isso: alguns pais que não são preocupados com o desenvolvimento da criança, então ficam mais só por conta da escola e aí não é a mesma coisa. Porque quando a escola e a família andam juntos não tem nem comparação quando os pais deixam a criança só por conta da escola”.*

Prof. 2 *“Muito importante! A escola faz o papel de conteúdos, do desenvolvimento deles e a família tem que estar preparada também para continuar esse desenvolvimento com eles. Aqui a gente acolhe muito as famílias. Aqui a gente conversa, a gente tem reuniões de pais, então, a gente passa pra eles principalmente as crianças com TEA: tipo orientando, porque a gente trabalha aqui mas eles tem que continuar em casa também, pra dar certo”.*

Fon. *“Eu diria que essa relação de escola com família é fundamental para o desenvolvimento da criança que esteja no Transtorno do Espectro do Autismo. [...] A família, [...] sempre está mantendo a escola informada se essa criança tá sendo medicada direitinho, se ela teve uma crise no dia anterior ou não, porque aí já prepara a escola no dia de aula da criança. A escola já sabe como essa criança vai chegar e o que ela precisa fazer para ajudar a criança ou para amenizar...”.*

Passamos à análise do sétimo tema, **“Dificuldades e condicionalismos do trabalho dos profissionais com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”**.

Para a Diretora, é um desafio diário, pois ser Diretora de uma Escola inclusiva requer uma procura pelo conhecimento, estudo constante e, principalmente, porque precisa montar sua equipe, para que possa exercer um trabalho inclusivo. Para isso, mantém-se informada por meio de livros, vídeos, especializações, para poder transmitir conhecimento para a sua equipe, e, no que se refere a este estudo, na área da inclusão. Afinal, como preconiza Dias (2017, p. 22), a Educação inclusiva requer “trabalhar em equipe, exigindo que a sociedade se transforme para respeitar, acolher e atender às necessidades de todos”. Ademais, como afirma o especialista Latas (2011, p. 18) a inclusão parte da Escola, abrangendo um conjunto de intervenientes, desde “gestores escolares, ao poder local, aos movimentos sociais e de

cidadania, às associações e câmaras, que não podem trabalhar de forma isolada e desarticulada na consecução da mesma”. Como explica a entrevistada:

Dir. *“Eu acho que o maior desafio é...é a formação da equipe. Porque, assim, eu enquanto Pedagoga, Psicopedagoga, Diretora de uma Escola que eu sei que é uma escola inclusiva, eu não paro de estudar. É um livro atrás de outro, é um curso atrás do outro, é especialização. Porque não tem como fazer nada na Educação se não for através do conhecimento. E aí, eu enquanto gestora, eu sei que eu tenho mais condições de investir na minha formação. Eu faço isso, por que? Eu preciso através da minha formação, formar a minha equipe. E isso é complexo, porque a gente tá envolvido num ambiente que as coisas acontecem 24 (vinte e quatro) horas. Então, a gente precisa ter tempo para parar, para estudar, para eu passar para os Professores aquilo que eu busquei, que eu encontrei, seja através de vídeos, através de livros, seja através de mesmo de uma formação...”*

No que se refere ao depoimento da Coordenadora, as suas dificuldades estão ligadas ao temperamento das crianças atípicas; contudo, em determinadas situações de dificuldades recorre à Diretora, para que, em conjunto, possam solucionar o problema, num trabalho em equipe. Destaca-se seu depoimento:

Coord. *“Dificuldades? Eles são muito temperamentais às vezes. Tem uma situação que às vezes a gente não está preparado, mas, a gente tenta agir da melhor forma, com jeitinho, com carinho, e às vezes quando eu não consigo resolver, eu jogo a bola para a Rute, que ela tem uma experiência muito boa, né...mas, assim, eu acredito que a gente nesse sentido na Escola é bem preparada para lidar...se um não consegue tem o outro, mas, assim, todo mundo fala a mesma língua...”*

Quanto à Professora 1, enquanto monitora, que já foi na rede pública de Educação e, atualmente como Professora regente, sua dificuldade está em compreender o porquê de determinado comportamento do aluno com TEA. Para isso, foi em busca de conhecimento sobre o assunto, por meio de leituras de artigos, de conversas com profissionais mais especializados, incluindo o fonoaudiólogo e a psicóloga da rede municipal, de forma que pudesse entender melhor o seu comportamento.

Já no caso da Professora 2, a mesma não sente tanta dificuldade, pois seus alunos com TEA são de graus leves; por isso, trabalha ações específicas com os alunos, no sentido de ajudar na interpretação e na leitura. Neste caso, ressalta-se a importância do preparo do Professor em buscar conhecimento e se aprimorar, quanto à questão da inclusão. As entrevistadas estão atentas, para, no seu ofício, proporcionar ao aluno incluso condições de se desenvolver.

Nesse sentido, há o entendimento de que a formação dos professores, para uma Educação mais inclusiva, é necessária e urgente. Isso é o que afirmam os especialistas Carvalhal, Melo e Silva (2017, p. 228), “vários estudiosos da educação especial inclusiva

(Hastings & Oakford, 2003; Shade & Stewart, 2001; Jade, Rust & Brissie, 1996), apontam o professor como sendo uma variável determinante para o sucesso ou o fracasso do processo inclusivo”. Também Carneiro (2016) afirma que o professor é um elemento fundamental no processo educativo, não podendo se abster da sua função enquanto educador, sendo ele o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

Seguem excertos dos discursos de ambas as Professoras:

Prof. 1 *Então, tanto no município, quando eu estava como apoio e agora que eu estou regente: que eu tenho, né, alunos com TEA...é...o que eu encontro de dificuldades? As vezes não consigo entender o porquê do comportamento deles. E o que eu faço? Vou atrás: leio, vou buscar conhecimento para tentar atender eles da melhor maneira. [...] Então, para descobrir eu conversava com os profissionais que é o fonoaudiólogo e psicóloga que é da rede municipal que eles me ajudavam bastante e lia bastante artigos também para entender e trabalhar de uma maneira melhor com eles.*

Prof. 2 *“Os alunos que eu tenho são de graus leve. Então, o que eu trabalho para melhorar o desenvolvimento deles são tarefinhas específicas para eles. Alguns, até minha aluninha faz um reforço de manhã pra ajudar, tanto na leitura, no desenvolvimento de interpretação”.*

Quanto a este tema a Monitora 1 não tem dificuldade para desenvolver o trabalho com o seu aluno. Já no que concerne à Monitora 2, ela revela dificuldade em descobrir meios de chamar a atenção do seu aluno, para que este se concentre na atividade proposta.

Mon. 1 *“Dificuldade! Assim, o trabalho que a gente desenvolve com o aluno, eu não creio que tem uma dificuldade”.*

Mon. 2 *“Então, eu às vezes eu fico pensando como motivar ainda mais [...] Ai eu fico com dificuldade de pensar...ai eu tico pensando assim: eu tenho que montar uma estratégia para ver como que eu chamo a atenção dele para ele voltar ali para o foco, né, que é o conteúdo e não ficar tão disperso”.*

Para o Fonoaudiólogo, essa dificuldade não existe, simplesmente porque este é o seu trabalho: lidar com o sujeito autista e desenvolver suas habilidades.

Fon. *“Nenhuma. É o meu trabalho. Da minha profissão na lida com o sujeito autista eu não tenho dificuldade nenhuma para trabalhar com ela. Obvio! Tem os percausos: tem aquela criança que demora mais para se desenvolver, tem aquela criança que exige mais um pouco de você. Não só em autista, mas todas as crianças. Você prepara uma terapia perfeita para desenvolver com a criança, e a criança chega e vai “tudo por água abaixo”. A criança de repente não se vincula à aquilo. Mas eu não encaro como isso sendo uma dificuldade, eu encaro como que faz parte do meu trabalho”.*

E, por fim, passamos para a análise do último tema, **“Contributos da gestão e coordenação educativas para uma escola mais inclusiva”**.

A Diretora acredita que se trata de uma Escola inclusiva. Uma Escola que não nega a matrícula ao aluno com TEA ou qualquer deficiência, sendo disponível, receptiva e

acolhedora. **Dir.** *“Eu acho que são várias formas. Eu acho que a principal é essa disponibilidade de ser uma Escola inclusiva”.*

No discurso da Coordenadora é evidente que acredita que, para se ter uma Escola inclusiva aberta a todos os alunos, é preciso estar sempre buscando conhecimento sobre o assunto, trabalhando as práticas educativas e a interação entre Escola e família.

Coord. *“Ah, eu acredito que buscando sempre em relação ao assunto, né, procurando se especializar no que mudou, no que tá acontecendo de novo, e na prática né, não só conhecer buscar, mas, praticar para que as pessoas vejam o trabalho e se espelhe também e ter esse vínculo família e Escola, porque muitos pais aprendem com as coisas da Escola”.*

Quanto à Professora 1, afirma que o Professor precisa do apoio da gestão e da coordenação, para que possa desempenhar um bom trabalho, pois sozinho ele não consegue desenvolver uma Educação inclusiva. Do mesmo modo, esse apoio tem que estar também amparado pela família, e ainda, por profissionais especializados – Fonoaudiólogo, Psicólogo - para que junto com a Escola, o aluno tenha 100% de apoio, integração e sucesso educativo. Segue seu discurso:

Prof. 1 *“Eu acredito que a Diretora e a Coordenadora elas sempre estão à nossa disposição para dar ideias: Oh! Vi isso na sala não achei legal, acho que pode ser diferente. Então, elas sempre estão nos auxiliando, nos ajudando, dando força também. Porque eu acredito que o Professor sozinho não consegue, a gente tem que ter o apoio da coordenação e da direção. [...] Senta com as famílias e conversa se for o caso. Porque é igual eu disse: família e escola, fono, psicólogo tudo tem que ter um conjunto para ter um avanço de 100% com a criança”.*

Para a Professora 2, a gestora da Escola nunca para de apoiar os Professores, sempre trazendo informações, proporcionando meios para que façam cursos de formação continuada. Destaca-se:

Prof 2 *“Aqui, como eu já disse, a nossa gestora, que é a dona aqui, ela dá muito respaldo nesse meio com materiais, orientações pra gente trabalhar de forma específica com as crianças com TEA, formação continuada. A gente nunca para, sempre está trabalhando. Sempre com o Dr. Clay Britese e a Luciana Brites”.*

Quanto à Monitora 1, também pontua que há um empenho muito grande, por parte da Diretora e Coordenadora, quanto às práticas inclusivas, incentivando a qualidade de desempenho de sua equipe. Vejamos:

Mon 1 *“No meu modo de pensar a Escola, ela: a Rute e a coordenadora estão sempre incentivando a gente a fazer curso, a estudar mais sobre as crianças com TEA. A Rute tem uma experiência muito grande com isso, por conta de todo o trabalho que ela faz, e ela passa muito ensinamento pra gente. E eu acho que isso é um dos maiores ponto”.*

No mesmo sentido, a Monitora 2 confirma o quanto a Escola trabalha a inclusão, concretamente com engajamento de novos projetos. Por exemplo, é referido um projeto literário, em que os alunos criam histórias e essas histórias são transformadas em edições próprias. Além disso, cada aluno tem seu próprio livro publicado, com direito a noite de autógrafos, para suas famílias. E o tema do ano de 2021 foi a inclusão.

Mon. 2 *“Igual eu te falei, tem esse projeto literário que fizeram livros que fala sobre a inclusão. É...essa semana teve uma situação que logo que eu já identifiquei, eu e as Professoras regente, eu já passei para a coordenação, e automaticamente a Diretora já foi e conversou, teve todo um jeito de resolver de uma forma para a criança entender. Ela conversou, deu exemplos. Eu acho assim, que é muito importante. Depois que ela saiu, eu vejo coleguinhas que até a forma de olhar para o aluno que tem o autismo foi diferente”.*

Para o Fonoaudiólogo, enquanto membro da equipe multiprofissional da Secretaria de Educação do Município de Caçu, é dado total respaldo, para que a equipe multiprofissional possa trabalhar a inclusão, nas Escolas da rede pública de ensino.

Fon. *“Aqui, por exemplo, nós tivemos sorte da grande maioria dos Secretários da Educação (municipal), que foram Secretários nesse período que a gente montou a equipe multiprofissional, extremamente comprometidos com isso. Então, assim, confiavam no que a gente estava passando, e eles nos dão realmente recursos e estrutura para trabalhar”.*

Em conclusão, a Lei 12.764/12 – Berenice Piana - garantiu a inclusão de crianças com TEA no ensino regular, ao defini-la como deficiente, o que proporcionou mais direitos a essas crianças, sendo que o principal foi o diagnóstico precoce. Segundo os especialistas, Santos e Vieira (2017), o diagnóstico precoce potencia, efetivamente, a inclusão na Escola regular quando é detetado o transtorno. Mesmo que o diagnóstico não seja conclusivo, alinhado com o estudo de tais especialistas, a experiência profissional dos entrevistados nos revelou que a chance de evolução do desenvolvimento da criança aumenta, com a participação em conjunto da Escola, da família, do tratamento com especialistas – fonoaudiólogo e psicólogo -, sem esquecer a avaliação e o acompanhamento da equipe multiprofissional.

É notório, também, que após a análise do referencial teórico e a triangulação da análise das entrevistas, considerando o discurso de todos os entrevistados, se observou que a gestão escolar tem um papel importantíssimo, para a formação de uma equipe para implementação de uma Educação inclusiva. Neste sentido, foi essencial o preparo intelectual da Diretora, procurando conhecimento sobre estratégias de inclusão, a fim de dar respaldo ao seu corpo docente e administrativo. No mesmo sentido, observou-se, ainda, com o confronto das opiniões dos entrevistados, que o Professor é um elemento fundamental do

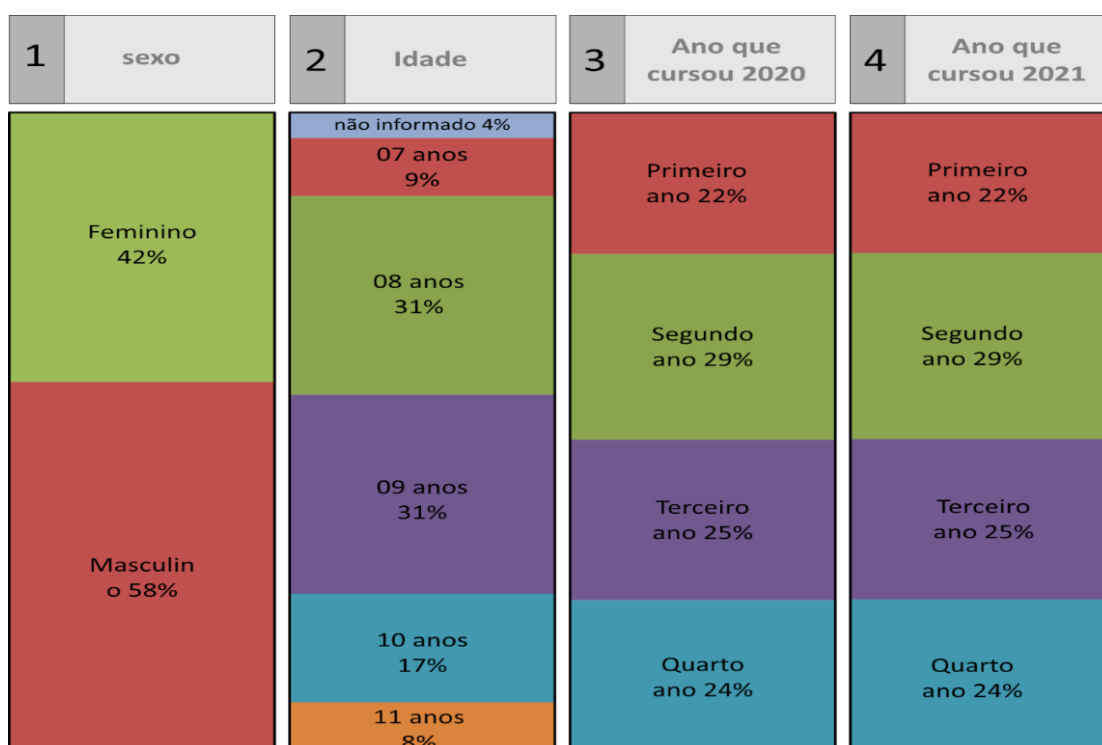
desenvolvimento das crianças inclusas, no agir pedagógico do seu ofício. Para isso, deve este profissional estar atento à sua formação, buscando sempre seu aprimoramento, para trabalhar a inclusão, eliminando o preconceito, socializando as crianças e colaborando com a comunidade, para seu desenvolvimento cognitivo.

3.2 Análise dos inquéritos por questionário

Em seguida, apresenta-se a análise dos resultados obtidos, estatisticamente, a partir das respostas ao inquérito por questionário, aplicado a 52 (cinquenta e dois) alunos do ensino fundamental. Como mencionado na metodologia, o questionário contém 12 questões fechadas, aplicadas a alunos típicos e atípicos, abrangendo as percepções dos alunos sobre o TEA, no ambiente escolar e, ainda, a relação dos Professores com os alunos com TEA.

A tabela que se segue evidencia, primeiramente, as características pessoais dos inquiridos e os anos letivos que cursaram, pelo período de dois anos consecutivos.

Tabela 2 - Caracterização dos estudantes inquiridos



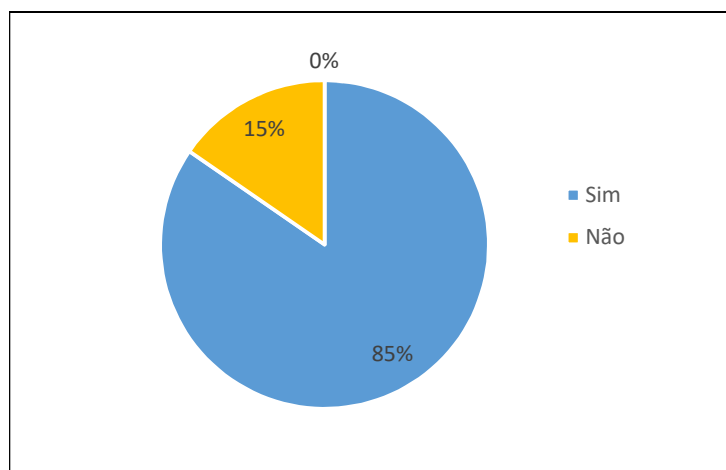
Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima refere-se às quatro primeiras questões do inquérito por questionário, que abordam a identidade, sexo e o ano que cursaram, em 2020 e 2021, os alunos pertencentes às classes do primeiro ano ao quinto ano.

No que concerne ao sexo, dos 52 (cinquenta e dois), 42% (quarenta e dois por cento) é do sexo feminino e 58% (cinquenta e oito por cento) masculino. Quanto à idade, 9% (nove por cento) tem 7 anos de idade; 31% (trinta e um por cento) tem 9 anos; 17% (dezesete por cento) tem 10 anos de idade; 8% (oito por cento) tem 11 anos de idade. Quanto às séries cursadas, nos anos de 2020 e 2021 a percentagem foi igual, ou seja, 22% (vinte e dois por cento) cursaram o primeiro ano, 29 (vinte e nove por cento) o segundo ano, 25% (vinte e cinco por cento) o terceiro ano e 24% (vinte e quatro por cento) cursaram o quarto ano.

A partir da quinta questão e até à décima segunda, o inquérito aborda a consciência sobre o autismo, a relação das crianças típicas com as atípicas e a relação dos Professores com as crianças com TEA. Interessava saber se, na percepção dos estudantes, na Escola há crianças com deficiências, incluindo TEA. Assim, 15% (quinze por cento) responderam que não sabem se na sua Escola tem crianças que aprendem e se comportam de maneira diferente, e 85 (oitenta e cinco por cento) responderam que sim. Em triangulação com as entrevistas, confirma-se que a inclusão acontece na Escola, como relata a Diretora, que destaca que já ocorria antes da Lei Berenice Piana.

Gráfico 1 - Aprendizado e comportamento diferente na Escola



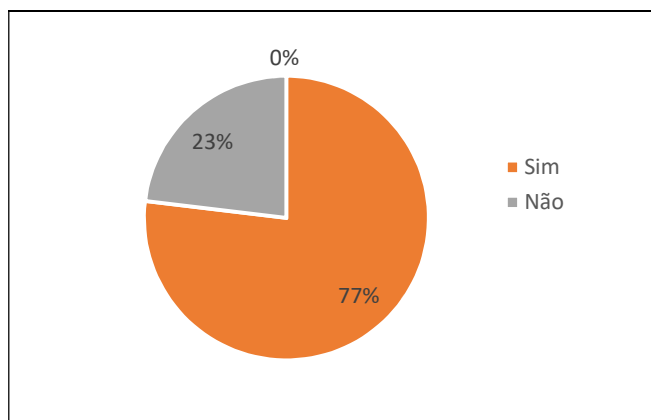
Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne à consciência sobre crianças que aprendem e se comportam de maneira diferente na sala de aula, 23% (vinte e três por cento) disseram que não conhecem crianças que se comportam de maneira diferente na sua sala, enquanto 77% (setenta e sete por

cento) disseram que sim, que conhecem crianças, que estudam na sua sala de aula, que aprendem e se comportam de maneira diferente.

Como referido na análise do gráfico acima, em triangulação com a entrevista da Diretora, muitas crianças típicas têm consciência sobre o que é o autismo, tendo a percepção de que, em sala de aula, conhecem alunos com TEA. Tal pensamento converge com a entrevista da Monitora 2, quando a mesma afirma o quanto a Escola trabalha a inclusão, com engajamento de novos projetos, como por exemplo, o projeto literário realizado no ano de 2021, cujo tema foi a inclusão. Nesse sentido, os dados confirmam que o trabalho inclusivo na Escola é concretizado.

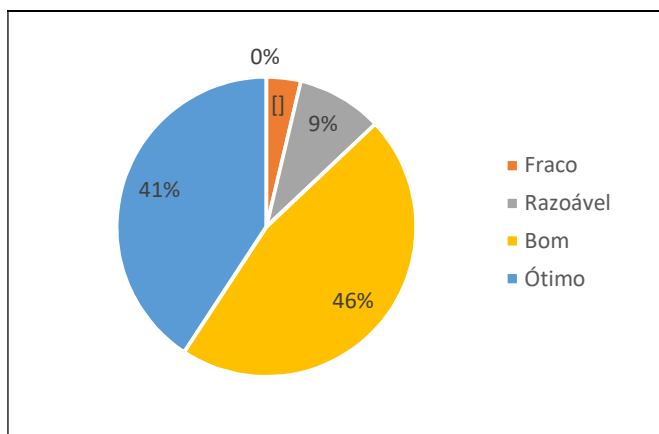
Gráfico 2 - Aprendizado e comportamento diferente em sala



Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão que se segue, cujos resultados constam do gráfico 3, interessava verificar o grau de relacionamento entre os colegas de turma. Para 48% (quarenta e oito por cento) seu relacionamento com os colegas é bom; 42% (quarenta e dois por cento) responderam que é ótimo; e 10% (dez por cento) que seu relacionamento com os colegas é razoável.

Gráfico 3 - Relacionamento com os colegas



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico abaixo incide no relacionamento de estudantes típicos com atípicos, ou seja, colegas que se comportam de maneira diferente. Assim, 40% (quarenta por cento) consideraram seu relacionamento bom; 31% (trinta e um por cento) ótimo; 25% (vinte e cinco por cento) razoável e 4% (quatro por cento) responderam que consideram fraco.

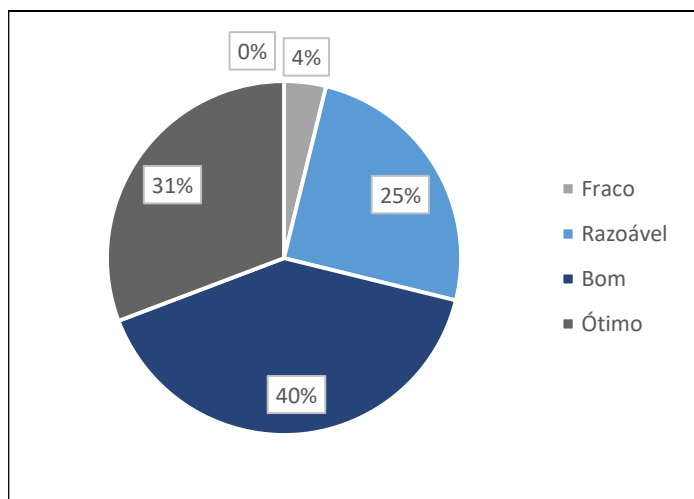
Em comparação com o gráfico 3, grau de relacionamento entre os colegas de turma, é visível que há uma pequena divergência, no que se refere a razoável e fraco.

Pode-se entender a razão dessa divergência no grau de relacionamento, pelas opiniões da Professora 1 e Monitora 1, ao relatarem a existência de preconceito entre alunos típicos e atípicos, simplesmente pelo fato de não conhecerem o que é o autismo.

Nesse sentido, é importante destacar o que relata a Coordenadora, quando afirma que *“a inclusão dessas crianças atípicas em ensino regular é importante, a fim de garantir que as crianças típicas aprendem a respeitar as diferenças. É nesse contexto que elas irão desenvolver capacidade de tolerância e respeito mútuo”*.

Tal como analisado na revisão da literatura, recorda-se a importância e relevância da Convenção da Guatemala (UNESCO, 1999), para a eliminação de todas as formas de discriminação, em relação às pessoas portadoras de deficiência, na assunção dos seus direitos como cidadãos. Desse modo, a inclusão dessas crianças, em escolar regular é necessária e urgente, para combater a discriminação e o preconceito. Por isso, ter conhecimento sobre o que é o autismo é primordial.

Gráfico 4 - Relacionamento com colegas que aprendem e se comportam diferentemente



Fonte: Dados da pesquisa.

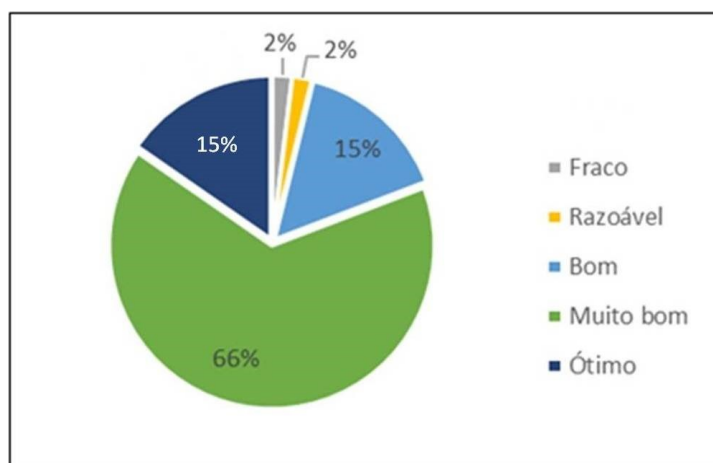
A questão seguinte pretendia registrar a percepção dos alunos quanto ao grau de relacionamento dos professores com alunos que aprendem e comportam de maneira diferente.

Foi constatado que 66% (sessenta e seis por cento) consideram que o relacionamento dos Professores com os alunos com TEA é muito bom; 15% (quinze por cento) consideram ótimo; 15% (quinze por cento) é bom; 2% (dois por cento) considerou razoável e 2% (dois por cento) considerou o relacionamento dos Professores, com os alunos que aprendem de maneira diferente, fraco.

Diante dos dados coletados, a percentagem das crianças, que consideraram o relacionamento dos professores com os alunos, é de 2%, tanto para razoável quanto para fraco; pode-se entender esses dados pelo discurso da Monitora 2, ao mencionar a dificuldade em chamar a atenção do aluno, para que este se concentre na atividade proposta. Ou ainda triangulando com o discurso da Professora 1, que manifesta dificuldade em compreender o porquê de determinado comportamento do aluno com TEA. A maioria, 66%, considerou muito bom o relacionamento. Fazendo a triangulação com o que relatam os entrevistados, isso se deve às práticas inclusivas da Escola, que ocorrem cotidianamente.

Neste sentido, e como indica a Diretora, é preciso reforçar a formação continuada da comunidade educativa, para que os docentes aprimorem seu aprendizado com o TEA, o que confirma as palavras dos especialistas Dias (2017) e Latas (2011), ao afirmarem que a Educação inclusiva requer um trabalho em equipe. Quanto aos Professores, sua participação é essencial, para o desenvolvimento do aluno, o no aspeto cognitivo e social, tal como referem, igualmente, os especialistas Carvalhal, Melo e Silva (2017); e, ainda, Carneiro (2016).

Gráfico 5 - Relacionamento dos professores com alunos que aprendem e se comportam de maneira diferente



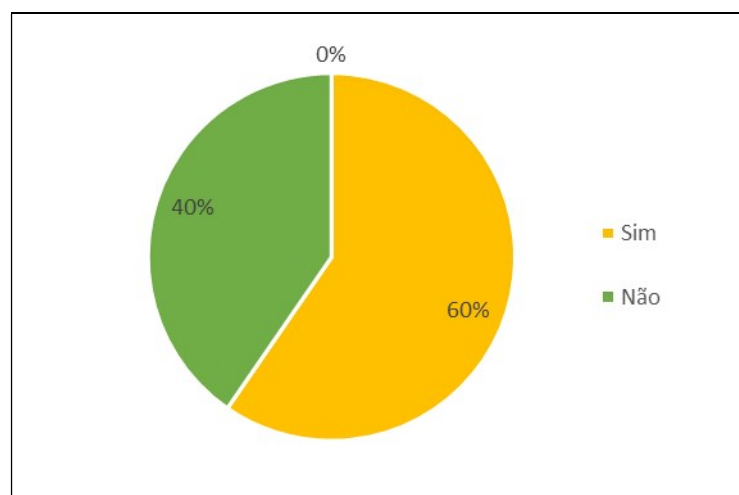
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao gráfico 6, os dados referem-se à percepção dos alunos, quanto ao conhecimento sobre os transtornos do espectro do autista na Escola. Cerca de 60% (sessenta

por cento) dos alunos afirmaram que sabem o que é Transtorno do Espectro do Autismo e 40% (quarenta por cento) responderam que não sabem o que é o Transtorno. As práticas inclusivas na Escola têm enfrentado alguns condicionalismos, na rotina doméstica, como pontuam os entrevistados. Contudo, a gestão procura estar atenta aos problemas, enfrentados diariamente, procurando promover a inclusão. Assim, os dados coletados, e que constam do gráfico, apontam para uma Escola renovada que, mesmo vivenciando alguns obstáculos, trabalha as práticas inclusivas, com aperfeiçoamento dos seus profissionais educativos.

A triangulação entre a análise ao discurso dos entrevistados, e os dados que constam do gráfico 6, confirma a existência de práticas inclusivas, quanto a crianças autistas, nesta Escola em análise.

Gráfico 6 - Conhecimento sobre transtorno do espectro do autista



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico abaixo, a questão focaliza o conhecimento, por parte dos alunos, de crianças que possuem o transtorno do espectro do autismo. A análise dos dados revela que 81% (oitenta e um por cento) conhecem alunos com TEA, em constraste com 19% (dezanove por cento) que responderam que não conhecem.

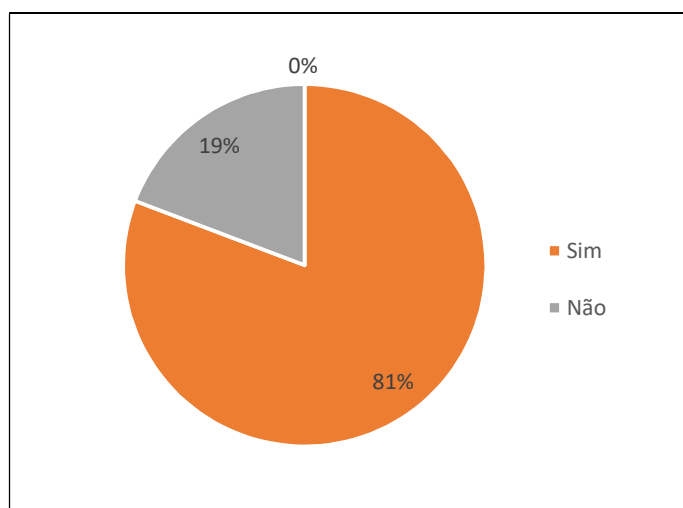
Como referenciado no gráfico anterior (gráfico 6), o facto de o conhecimento de crianças, com este transtorno, ser de 81% (oitenta e um por cento) denota um esforço contínuo da gestão escolar, dos professores e de toda a comunidade educativa, no sentido de alcançar a inclusão de todos os alunos que frequentam esta instituição educativa.

Retomando os autores analisados no referencial teórico, confirma-se que “é nesse cenário de desafios educativos do mundo globalizado que, continuamente, as identidades docentes se (re)constroem” (Pereira & Guimarães, 2019, p. 571). Assim, a formação contínua

docente, ao longo da vida profissional, pode fazer a diferença, quanto ao incremento do trabalho colaborativo, em prol da inclusão de todos os alunos. A ação da gestão e da coordenação é um fator preponderante para o trabalho inclusivo, no que se refere à formação docente, visando a inclusão educacional. Como afirma a Professora 1, “*o professor precisa do apoio da gestão e da coordenação, para que possa desempenhar um bom trabalho, pois sozinho ele não consegue desenvolver uma Educação inclusiva*”.

Nas palavras de Alarcão e Canha (2013, p. 49), a colaboração entre docentes “*implica um processo de realização que envolve várias pessoas, [...] negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes*”, ou seja, é essencial o trabalho colaborativo em comunidade.

Gráfico 7 - Conhecimento de crianças com TEA



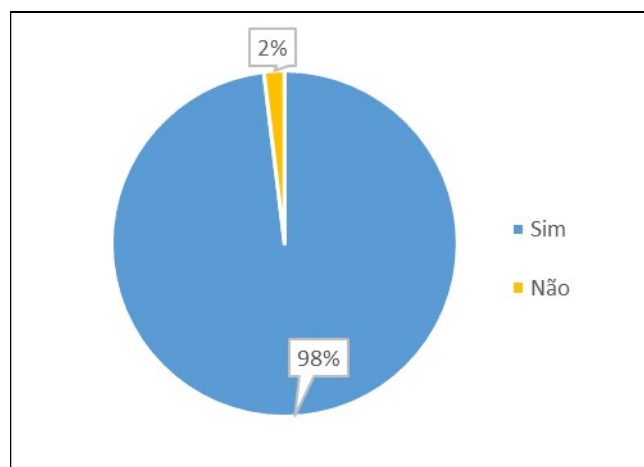
Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, a última questão pretendia averiguar se as crianças gostam de estudar e conviver na Escola com todos os alunos.

Os dados obtidos, e que constam do gráfico 8, revelam que 98% (noventa e oito por cento) dos alunos gostam de estudar e conviver com todos os colegas na Escola. Em contrapartida, apenas 2% (dois por cento) não convivem bem com os colegas.

Desta maneira, comprova-se que há um bom ambiente de inclusão, na Escola em que foi realizado o estudo de caso. Tal é referenciado pelos vários participantes no estudo, que detacam uma efetiva inclusão neste contexto educativo, o que será explicitado a seguir.

Gráfico 8 - Crianças que gostam de estudar e conviver com todos os alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

Triangulando os dados, que constam do gráfico 8, com a análise do discurso da Diretora, no que se refere à sua opinião, quanto à inclusão de crianças com TEA, em escolas de ensino regular, recorda-se que a mesma, considerando o desenvolvimento de todas as crianças, ponderou que a inclusão só tem a acrescentar ao aprendizado das crianças, por entender que estas aprendem umas com as outras. Neste sentido, os dados comprovam que há uma convivência harmoniosa, na Escola. Desta forma, reafirmando as palavras de Mantoan (2006, p. 36), “na base de tudo está o princípio democrático da Educação para todos, o que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles – os com deficiência”.

Por todos esses aspectos, diante dos resultados analisados e discutidos, conclui-se que a Instituição, ora pesquisada, é uma Escola inclusiva, visto que os alunos têm consciência do que é o Transtorno do Espectro do Autismo. Mais uma vez, confirma-se que, de acordo com o discurso da Diretora, a inclusão já ocorria, nesta instituição, antes da publicação da Lei Berenice Piana, ou da Lei Brasileira de Inclusão, pois, na Escola, crianças deficientes ou com transtornos vêm sendo matriculadas já há bastante tempo.

Globalmente, é evidente a preocupação com a inclusão, por parte da Diretora da Escola na qual decorreu o estudo e de todos os profissionais entrevistados. Efetivamente, a gestão escolar mostrou-se atuante, na concretização de uma Educação inclusiva, em trabalho desenvolvido, juntamente com sua equipe pedagógica e administrativa, envolvendo profissionais, docentes, alunos, e respetivas famílias, num aperfeiçoamento continuado e colaborativo, rumo a uma Educação mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948, art. 1º)

Hodiernamente, a inclusão está sendo um tema estudado, frequentemente, por especialistas, com o fim de combater a discriminação de pessoas com deficiência. Com isso, progressivamente, foram surgindo movimentos de pais, profissionais e políticos engajados no desenvolvimento de políticas públicas, com o intuito de promover a inclusão desses grupos, que por muitas décadas enfrentaram barreiras de ordem política e social. Pautado na dignidade da pessoa humana, princípio este consagrado na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), foram sendo criadas e publicadas leis no Brasil, para garantir os direitos de pessoas com deficiência, reforçadas por normativos internacionais, dentre eles a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que versa sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências, integrando, no currículo escolar, um novo modelo educacional, e instituindo a Educação especial como modalidade de ensino na rede regular (Menezes, 2001).

Especialistas nas áreas da Educação e da Saúde, tais como Alarcão e Canha (2013), Dias (2017), Gaiato (2018), Latas (2011), Mantoan (2006), Menezes (2011), Pereira e Guimarães (2019) e Santos e Vieira (2017) partilham de um consenso de que, para promover a inclusão de crianças com deficiência, a Educação constitui o único meio de proporcionar uma Educação inclusiva, ou seja, tirando essas crianças de Escolas de Necessidades Especiais, como as APAE's, e matriculando-as em Escolas de ensino regular. Assim como Meirelles (2013), que afirma que a interação entre pares é o alicerce do desenvolvimento da criança, Mantoan (2006) também participa do mesmo pensamento, confirmando que a Educação, que se especializa em todas as crianças, é a base do cumprimento do princípio democrático de uma Educação inclusiva.

O tema escolhido direcionou o desenho do estudo metodológico, com abordagem predominantemente qualitativa, sem excluir a quantificação, realizado numa Escola da rede privada. Assim, recordamos a questão de partida, que direcionou o presente estudo:

- De que forma é concretizada a Educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular, numa escola da rede privada do Estado de Goiás?

A questão de partida explicitada foi respondida, partindo, primeiro, da análise dos normativos legais e, depois, da análise descritiva dos inquéritos por entrevista à Diretora da Escola e a mais seis profissionais, que lidam diariamente com alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em triangulação com a análise de inquéritos por questionário, aplicados a cinquenta e dois alunos do ensino fundamental.

Neste entendimento, a análise dos normativos legais, incluída na revisão da literatura, constituiu o ponto de partida do presente estudo de caso, pelo que a respetiva análise consta do primeiro objetivo selecionado, **“analisar a evolução legislativa quanto à inclusão e à Educação inclusiva no Brasil”**, tal como formulado no capítulo da Metodologia (cf. Cap. 2, 2.3.2).

Destacam-se, sobretudo, duas leis importantíssimas. Uma é a Lei Berenice Piana – Lei 12.764, publicada em 12 de dezembro de 2012, que tem por finalidade proporcionar, à pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), condições de diagnóstico precoce, possibilitando total acesso à saúde pública, Educação e proteção social. A chave mestra desta lei está em ter conceituado a pessoa com TEA como deficiente, o que é referido no art. 1º, § 2º. Outra conquista foi a abertura para a inclusão da criança com TEA no ensino regular, tornando possível a inclusão no âmbito educacional (Santos & Vieira 2017). E, por fim, destaca-se a LBI – Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146) publicada em 6 de julho de 2015, tendo por base a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificada pelo Congresso Nacional com o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, promulgada pelo Decreto nº. 6.949, em 25 de agosto de 2009, Art. 1º, parágrafo único da Lei 13.146/15 (Brasil, 2015). Com a publicação dessas leis, a inclusão de crianças deficientes, no ensino regular, passou a ser possível.

Segue-se o objetivo específico **“aplicabilidade da Lei 13.146 (Brasil, 2015) e da Lei 12.764 (Brasil, 2012), Lei Berenice Piana, quanto à inclusão de alunos com TEA no ensino regular, no contexto de uma escola privada de Goiás, na perspetiva dos sujeitos participantes”**, como consta no segundo objetivo específico, também definido no capítulo da Metodologia (cf. Cap. 2, 2.3.2),

Na opinião dos sujeitos entrevistados, trata-se de uma Instituição acolhedora, preocupada com a vertente social, com o que a Escola possa efetivamente contribuir para a

sociedade na qual está inserida, tratando todos os alunos, com ou sem deficiência, com dignidade e humanidade.

Apesar de os entrevistados concordarem com a aplicabilidade das leis e referirem a inclusão de alunos com deficiência, no ensino regular, sobressai a opinião do Fonoaudiólogo, pois diverge sobre a inclusão dos direitos no PPP das crianças com TEA, seguindo as orientações em vigor. Nesse sentido, o mesmo confirma que, embora aparentemente os direitos sejam contemplados, contudo, como membro da equipe multiprofissional da Secretaria de Educação do Município de Caçu, tem observado que, na prática, nem sempre os direitos são de facto aplicados, na Educação inclusiva na rede pública.

De seguida, sintetizam-se as conclusões obtidas, relativamente ao objetivo específico, **“identificar práticas inclusivas no Ensino Fundamental, quanto a alunos com TEA, na perspetiva do diretor, coordenador, professores, monitores, fonoaudiólogo e alunos da escola em análise”** (cf. Cap. 2, 2.3.2).

A análise descritiva, do discurso dos entrevistados, permitiu comprovar que a Escola promoveu a concretização de vários projetos e atividades, incluindo um projeto literário, em que os alunos participaram na edição de seus próprios livros, criando suas histórias. O tema para este projeto foi a inclusão. Além disso, a gestora da Escola afirmou ter procurado atualização constante sobre o TEA, em livros, vídeos e especializações, para poder formar e aprofundar os conhecimentos da sua equipe. Por isso, a Diretora tem incentivado sua equipe, incluindo coordenadora, professoras e monitoras a se aperfeiçoarem, em formação continuada, sobre Educação inclusiva. Essa formação é um requisito básico, para que os profissionais façam parte de sua equipa. Em triangulação com os resultados dos questionários, observa-se que os alunos gostam de estudar com crianças que aprendem e se comportam de maneira diferente, por exemplo com TEA, em sua sala de aula.

No que se refere ao objetivo específico seguinte, sintetizam-se as conclusões quanto a **“analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, no que concerne à Educação inclusiva de todos os alunos, incluindo alunos autistas”** (cf. Cap. 2,2.3.2).

Verifica-se que este documento cumpre as Leis, já referenciadas, que normatizam a inclusão. No mesmo, encontra-se expressa a função social da escola, bem como a visão de uma Educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, evidenciando a indissociabilidade de suas características cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. Tal fundamenta o objetivo de acolher e respeitar as diferenças, que **“deverão conviver em ambiente de aceitação e reconhecimento recíproco”** (PPP, 2021, p. 10). Em triangulação com

o resultado das entrevistas à Diretora, à Coordenadora, às duas Professoras e às duas Monitoras, conclui-se que todas confirmam que os direitos são contemplados no PPP (CEC, 2021), como preconizam as Leis e normas vigentes, incluindo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, MEC/CNE, 2018).

E, por fim, quanto ao último objetivo específico, **“identificar o que pode ser melhorado quanto à Educação Inclusiva, triangulando a análise da legislação, em vigor no Brasil, e do Projeto Político Pedagógico da escola, com as percepções dos sujeitos participantes”** (cf. Cap. 2., 2.3.2), os resultados, obtidos no estudo, apontam para a importância da formação de professores e demais profissionais.

Em se tratando do que pode ser melhorado, quanto à Educação Inclusiva, no cumprimento do que é instituído na Lei de Inclusão e na Lei Berenice Piana, e triangulando a análise dos entrevistados com a análise efetuada do PPP, tem-se que o trabalho inclusivo, na Instituição, emerge como um princípio basilar. Esse princípio assenta na função social da escola, tal como está expresso no PPP. Assim, os resultados obtidos apontam para a importância de manter e aprofundar a formação continuada dos professores e demais profissionais colaboradores. Além disso, é essencial uma maior aproximação e colaboração entre a Escola e as famílias, para que as dificuldades, enfrentadas pela Diretora, Coordenadora, Professoras e Monitoras, vivenciadas no dia a dia da Escola, com os alunos típicos e atípicos, possam continuar sendo superadas, tendo em conta a diferenciação pedagógica. Trata-se de um modelo sócio-educativo pautado no princípio da isonomia e igualdade, ao reconhecer o ser humano como um sujeito com direitos iguais perante a lei, como bem explicam os especialistas Koyama (2017) e Abreu, Vilarde e Ferreira (2019).

Em suma, a formação continuada dos professores, bem como dos profissionais das equipas multidisciplinares, é a base para uma Educação inclusiva, tal com afirma Carneiro (2016), contemplando o direito de todas as crianças e jovens à Educação.

Por último, são de referir as limitações de um estudo centrado numa única Escola, o que não permite a generalização dos resultados. Por isso, no futuro, esta pesquisa poderia ser aprofundada, considerando outras escolas, e alargando os sujeitos participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, T. P. C., Vilardo, M. A. T., & Ferreira, A. P. (2019). Acesso das Pessoas com Deficiência Mental aos direitos e garantias previstos na lei Brasileira de Inclusão por meio do Sistema Único de Assistência Social. Rio de Janeiro: *Saúde Debate*, 43(4), 190-206. Acedido em 07 de fevereiro de 2021, em <https://www.scielo.org/article/sdeb/2019.v43nspe4/190-206/pt/>.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em 4 de setembro de 2021, em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alvez, R. (1980). *Conversas Com Gosta de Ensinar*. Guarulhos-SP: Cortez.
- Aranha, M. L. (2006). *História da Educação e da Pedagogia, Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo. Edições 70.
- Batista, M. N., & Dias, R. R. (2010). *Psicologia Hospitalar, Teoria, Aplicações e Casos Clínicos*. (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Belisário Filho, J. F., & Cunha, P. (2010). *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.
- Bezerra, G. F. (2020). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus efeitos. Bauru: *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 26(4), 673-688. Acedido em 07 de fevereiro de 2021, em <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n4/1413-6538-rbee-26-04-0673.pdf>.
- Camargo, S., Silva, G., Crespo, R., Oliveira, C., & Magalhães, S. (2020). *Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores*. Educação em Revista, 36. Belo Horizonte. Epub July 10, 2020. Acedido em 22 de dezembro de 2021, em <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>
<https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e214220.pdf>

- Carlioni, P. R., Freire, C. A., & Andrade, T. C. (2018). *Inclusão, Educação e Sociedade*. Goiânia-GO: Mundial Gráfica.
- Carneiro, R. U. C. (2016). *Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas: possibilidade e desafios a partir da extensão universitária*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Acedido em 07 de fevereiro de 2021, <https://books.scielo.org/id/p7wkm/pdf/paiva-9788579837562-04.pdf>.
- Carvalho, C. S. V., Melo, C. M., & Silva, S. A. F. (2017). *Formação de professores para inclusão: histórias pessoal, profissional e acadêmica*. Londrina: Revista *Perspectivas*, 8(2), 226-246. Acedido em 16 de fevereiro de 2021, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pac/v8n2/v8n2a07.pdf>.
- Castanha, J. G. Z. (2016). *A trajetória do autismo na educação: da criação às associações à regulamentação da política de proteção (1983 - 2014)*. Acedido em 30 de novembro de 2020, em http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane_Castanha2016.pdf.
- Castilho, E. W. V. (2009). *O papel da escola na Educação inclusiva*. Acedido em 2020, em <http://books.scielo.org/id/ff2x7/pdf/livianu-9788579820137-10.pdf>.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2007). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Cordioli, A. V., Kieling, C., Silva, C. T. B., Passos, I. C., Barcellos, M. T. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V)*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, U. (2013). *Autismo no Brasil, um grande desafio! A História de luta de um pai e a origem da Lei Federal 12.764, Lei Berenice Piana*. Rio de Janeiro-RJ: Wak Editora.
- Dias, D. C. V. (2017). *Educação Inclusiva: da formação docente à prática pedagógica*. Lisboa: ULHT. Acedido em 6 de fevereiro de 2021, em <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/8820/1/Darlene-Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>.
- Diniz, M. (2012). *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Donvan, J., & Zucker, C. (2017). *Outra Sintonia, a história do autismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Figueiredo, R. V., Mantoan, M. T. E., Ropoli, E. A., & Giffoni, F. A. O. (2012). *Caminhos de Uma Formação. Educação especial na perspectiva da inclusão*. São Paulo: Peirópolis.

- Gabrilli, M. (2015). *Guia da Lei Brasileira de Inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 2015, trajetória da LBI*. Acedido em 17 de novembro de 2020, em <https://www.maragabrilli.com.br>.
- Gaiato, M. L. (2018). *SOS Autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo - SP: Editora nVersos.
- Garcia, R. M. C., Michels, M. H., & Evangelista, O. (2014). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, Junqueira, Marin.
- Giangresco, M. F. K. (1997). Lesson Learned about inclusive education. *International Journal, Development and Education*, 44(3), 193-206.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995, Mai/Jun). Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Gomes, G. S. (2016). *Ensino de Habilidades Básicas para Pessoas com Autismo*. Curitiba: Appris.
- Gomes, S. F. D. R., & Minayo, M. C. S. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (26ª ed.) Petrópolis-RJ: Vozes.
- Grandin, T. (2019). *O Cérebro Autista, pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record.
- Ki-moon, Ban (2016). *Rejeitar pessoas com Autismo é um desperdício de potencial humano*. Acedido em 09 de julho de 2020, em <https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/>.
- Koyama, D. F. (2017). *Os Reflexos da Lei 13.146/15 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – no sistema jurídico brasileiro*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Acedido em 3 de janeiro de 2021, em <https://www.camarainclusao.com.br/artigos/os-reflexos-da-lei-13-1462015-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-no-sistema-juridico-brasileiro/>.
- Latas, A. P. (2011). *O Desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. Investigação em Educação Inclusiva* (vol. II). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Léxico (2016). *Dicionário de Português online*. Acedido em 07 de outubro de 2020, em <https://www.lexico.pt/espectro/>.
- Machado, W. C. A., Pereira, J. S., Scholler, S. D., Júlio, L. C., Martins, M. M. F. P. S., & Figueiredo, N. M. A. (2018). *Integralidade na Rede de Cuidados da Pessoa com*

- Deficiência*. Acedido em 07 de fevereiro de 2021, em <https://www.scielo.br/pdf/tce/v27n3/0104-0707-tce-27-03-e4480016.pdf>.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Marconi, M. T. A., & Lakatos, E. M. (2008). *Metodologia Científica*. (3ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia Qualitativa de Pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300. Acedido em 1 de maio de 2020, em http://http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022004000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação Especial: História e Políticas Públicas*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Meirelles, E. (2013) *Inclusão de Autistas, um direito que agora é lei*. Acedido em 1 de maio de 2020, em <https://novaescola.org.br/conteudo/57/legislacao-inclusao-autismo?gclid>
- Menezes, E. T. (2001). *Declaração de Salamanca*. Acedido em 26 de junho de 2020, em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (1994). *Pesquisa Social: teoria método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Mittler, P. (2008). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Mittler, P., & Mittler P. (2001). *Rumo à Inclusão*. Acedido em 13 de julho de 2020, em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2110/3536-dossie-mittlerp_etal.pdf.
- Oliveira, R. C. M. (2014) (Entre)linhas de uma pesquisa: Diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 2(4).
- Paim, P. (2007). *Estatuto da Pessoa com Deficiência: A natureza respeita as diferenças. Acessibilidade universal é direito de todos*. Brasília: Repositório. Acedido em 31 de janeiro de 2021, em <https://www.senadorpaim.com.br/admin/assets/repositorio/49c60df0a671b1da9ca731b931847585.pdf>.

- Pereira, C. A. B., & Guimarães, S. (2019). *A Educação Especial na Formação de Professores: Um estudo sobre curso de licenciatura em Pedagogia*. Acedido em 16 de fevereiro de 2021, em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/>.
- Pimenta. S. G., & Anastasiou, L. G. (2008). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Prado, E., & Silva, M. C. R. F. (2017). Das Leis da Inclusão Social à Concretização de Direitos: Dilemas vivenciados numa escola pública de Educação básica. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 13(2), Maio/Agosto. Acedido em 3 de janeiro de 2021, em <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9553/pdf>.
- Prieto, R. G. (2003). Formação de Professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a especial. In: S. Silva & M. Vizim (Orgs.), *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras.
- Rezende, E. M. C., & Lourenço, Cintia (2013). *Pedagogia das Diferenças: Percepção de professores e gestores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre diferenças na aprendizagem*. Acedido em 21 de setembro de 2020, em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7871_5159.pdf.
- Rios, C., & Camargo Júnior, K. (2019). Especialismo, especificidade e identidade - as controvérsias em torno do autismo no SUS. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(3), 1111-1120. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018243.078620> Acedido em 3 de janeiro de 2020, em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000301111.
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2014). *Intervenção precoce em crianças com autismo*. Lisboa: Lidel.
- Sant'Ana, I., M. (2005). *Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores*. Acedido em 07 de fevereiro de 2021, em <https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>.
- Santos, R. K., & Vieira, A. (2017). *Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Do Reconhecimento à Inclusão no Âmbito Educacional*. Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas / Artigos completos - GT1 (v. 3). Acedido em 19 de dezembro de 2020, em <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>.

- Sasaki, R. K. (2010). *Inclusão, Construindo uma sociedade para todos* (8ª ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Schwartzman, J. S. (1994). *Autismo Infantil*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Acedido em 2 de novembro de 2011, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300008&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 13, 135-153. Acedido em 2 de novembro de 2020, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>.
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on Behaviorism and society*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, Inc.
- Stainback, S., & Stainbach W. (2007). *Inclusão, Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Stela, A. C., & Ribeiro, D. M. (2018). *Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro do Altista*. Curitiba: Appris.
- Tibyriçá, R. F., & D'Antino, M. E. F. (2018). *Direito das Pessoas com Autismo: Comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12*. (1ª ed.). São Paulo: Memnon.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed. atual.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman. Acedido em 30 de maio de 2020 em <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/943>

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Brasil. (2019). *Documento Curricular para Goiás. DC-GO - Ampliado*. Acedido em 10 de junho de 2021, em https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df.pdf?_ga=2.85762073.100661531.1586354180-1345122075.1578579304.

- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC/CNE. Acedido em 03 junho 2021, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão. 13.146 de 06 de Julho de 2015*. Acedido em 1 de maio de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- Brasil. (2015). *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada*. Acedido em 16 de fevereiro de 2021, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2014). *Decreto N° 8.368, de 2 de dezembro de 2014*. Acedido em 14 de dezembro de 2020, em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Acedido em 16 de fevereiro de 2021, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2012). *Lei Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Acedido em 11 de julho de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.
- Brasil. (2009). *Decreto n°. 6.949, de 25 de Agosto de 2009*. Acedido em 17 de novembro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto.
- Brasil. (2009). *Resolução n°. 5 de 17 de dezembro de 2009*. MEC/CNE. *Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Acedido em 04 de junho de 2021, em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf.
- Brasil. (2008). *Decreto legislativo, n°. 186 de 2008*. Acedido em 17 de dezembro de 2020, em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>.
- Brasil. (2007). *Estatuto da Pessoa com Deficiência: Substitutivo ao Projeto de Lei do Senado, do Sr. Paulo Paim, sobre a instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência*.

- Acedido em 15 de janeiro de 2021, em <https://www.senadorpaim.com.br/admin/assets/repositorio>.
- Brasil. (2006). *Resolução nº. 1 de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Acedido em 17 de fevereiro de 2021, em <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0571.pdf>.
- Brasil. (2006). *Substitutivo Projeto de Lei. nº. 4*. Acedido em 17 de novembro de 2020, em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120108>.
- Brasil. (2005). *Resolução CEE N. 194, 19 de agosto de 2005*. Acedido em 07 de janeiro de 2021, em http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_506_Res.194-05.pdf.
- Brasil. (2003). *Substitutivo Projeto de lei nº. 6, de 2003*. Acedido em 17 de novembro de 2020, em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/54729>.
- Brasil. (2001). *Decreto nº. 3.956 de 8 de outubro de 2001*. Acedido 14 de dezembro de 2020, em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (2000). *Lei 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*. Acedido em 17 de novembro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm.
- Brasil. (2000). *Projeto de Lei 3.638/2000*. Acedido em 17 de novembro de 2020, em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19977>.
- Brasil. (1999). *Decreto, nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999*. Acedido em 14 de dezembro de 2020, em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 20 de dezembro de 1996, Lei 9.394/96*. Acedido em 19 de novembro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (1996). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Acedido em 15 de dezembro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (1993). *Lei Orgânica de Assistência Social – Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Acedido em 19 de novembro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742compilado.htm.

- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*. Acedido em 19 de novembro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Brasil. (1990). *Decreto 99.678, de 8 de novembro de 1990. Aprova a estrutura regimental do Ministério da Educação e dá outras providências*. Acedido em 15 de dezembro de 2020, em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99678-8-novembro-1990-342203-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1989). *Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Acedido em 26 de dezembro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa*. Acedido em 20 de setembro de 2020, em <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>.
- Brasil. (1986). *Decreto 93.613. Extingue os órgãos do Ministério da Educação*. Acedido em 14 de dezembro de 2020, em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1973). *Decreto n. 72.425, 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial*. Acedido em 14 de dezembro de 2020, em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1961). *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Acedido em 15 de dezembro de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.
- Brasil. (1960). *Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960, institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais*. Acedido em 14 de dezembro de 2020, em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html/>.
- Brasil. (1958). *Decreto n. 44.236. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais*. Acedido em 14 de dezembro de 2020, em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1957). *Decreto n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Institui a campanha para Educação do surdo-mudo*. Acedido em 14 de dezembro de 2020, em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1->

pe.html#:~:text=Institui%20a%20Campanha%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Surdo%20Brasileiro.&text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADda%2C%20no%20Instituto,do%20Surdo%20Brasileiro%20 (C.E.S.B.).

ONU - Organização das Nações Unidas. (2020). *O que são Direitos Humanos*. Acedido em 1 de maio de 2020, em [http:// https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/](http://https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/).

ONU - Organização das Nações Unidas. (2017). *OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo*. Acedido em 09 de novembro de 2020, em <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>.

ONU - Organização das Nações Unidas. (2016). *Rejeitar pessoas com autismo é um desperdício de potencial humano*. Acedido em 28 de maio de 2020, <https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/>.

ONU - Organização das Nações Unidas. (2007). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Acedido em 30 de novembro de 2020, em http://unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf.

ONU - Organização das Nações Unidas. (1982). *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes*. Acedido em 30 de novembro de 2020, em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm#:~:text=O%20princ%C3%ADpio%20da%20igualdade%20de,uma%20oportunidade%20igual%20de%20participa%C3%A7%C3%A3o>.

ONU - Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acedido em 21 de setembro de 2020 em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.

Projeto Político Pedagógico – PPP. (2021). Centro Educacional Corujinha, Goiás.

Regulamento Interno– RI. (2021). Centro Educacional Corujinha, Goiás.

UNESCO. (1999). *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Acedido em 21/01/21, em <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais*. Acedido em 09 de novembro de 2020 em <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wpcontent/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C>

3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DE-A%C3%87%C3%83O-%E2%80%93-E-ENQUADRAMENTO-DA-AC%C3%87AO-%E2%80%93-NA-%C3%81REA-DAS-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Acedido em 20/01/21, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Acedido em 20/01/21, em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

ANEXOS

CEDIC – Comissão de Ética e Deontologia da Investigação Científica

Formulário de pedido de parecer à Comissão de Ética e Deontologia da Investigação Científica da Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto da Universidade Lusófona do Porto (CEDIC_FPED)

Nome Completo e Estatuto do requerente (estudante, investigador externo, parceiro)

Ana Paula de Oliveira Castro

Instituição de pertença

ULP - Universidade Lusófona do Porto

Contacto

Tel: +5562999815193

Email: paulacastros@hotmail.com

Nome Completo do proponente na ULP (Orientador/supervisor ou investigador responsável do estudo/projeto):

Orientadora: Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Contacto:

Tel: 918689191

Email: p900883@ulp.pt ; nazarecoimbra@gmail.com

Título do Projeto

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: ESTUDO DE CASO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO DE UMA ESCOLA DE GOIÁS

Duração do projeto (dia/mês/ano - dia/mês/ano)

01/02/2021 – 31/09/2021

Algum dos membros do estudo pertence à CEDIC? [Não]

Se sim, quem? [Inserir aqui]

Se o requerente não integrar, na data do pedido, a comunidade da ULP, **deve ser anexado o parecer da Comissão de Ética da instituição de pertença.**

Tipo de documento / situação a analisar

(Demonstrar que o pedido é feito no âmbito de projeto/estudo da FPED e qual o âmbito)

O pedido é realizado no âmbito do estudo empírico de uma dissertação, a concretizar pela requerente, a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto (FPED) da ULP.

O estudo enquadra-se na área das Ciências Sociais e apresenta como objetivo geral: Analisar práticas de Educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino regular, segundo a legislação em vigor no Brasil, no contexto de uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás.

Compromisso de honra

(Veracidade das informações e sua conformidade com princípios éticos e normas deontológicas aplicáveis ao caso):

Declaro, sob compromisso de honra, que todas as informações prestadas são verdadeiras.

Data: 23/06/201

Data da revisão: 15/09/2021

Assinatura do Proponente

Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

CEDIC – Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica

Título do Projeto:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: ESTUDO DE CASO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO DE UMA ESCOLA DE GOIÁS

Duração do projeto (dia/mês/ano – dia/mês/ano):

01/02/2021 – 31/09/2021

Síntese do pedido (Max. 250 palavras)

O estudo empírico, que se pretende realizar, integra-se na dissertação a elaborar pela requerente, a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração Educacional, da Universidade Lusófona do Porto.

Interessa responder à **Pergunta de Partida**, elaborada a partir da problemática selecionada e tendo por base a revisão da literatura: De que forma é concretizada a Educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino regular, numa escola da rede privada do Estado de Goiás?

Considerando as características do estudo de caso, a **metodologia** é predominantemente qualitativa, abrangendo diversas **fontes e instrumentos de recolha de dados**, incluindo consulta de documentos, relatórios, fichas e aplicação de inquéritos por questionário e entrevista, a docentes e discentes.

É muito importante referir que, atendendo à problemática selecionada, à focalização do estudo na Educação inclusiva, e sobretudo aos alunos participantes, concretamente 52 alunos menores do Ensino Fundamental (previsão) e 5 alunos menores portadores do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, foi dada especial atenção ao **consentimento livre e informado**, e às informações/ esclarecimentos aos respetivos Encarregados de Educação. Para todas as situações e participantes aplicam-se os **procedimentos éticos e legais de Portugal e do Brasil**, respeitando direitos e liberdades fundamentais, de adultos e menores. Será cumprido o Regulamento e normas da Universidade Lusófona do Porto - CEDIC, e ainda as normas de uma Escola da rede privada do Estado de Goiás, Centro Educacional Corujinha, representada legalmente pela Diretora da escola, como consta no respetivo contrato social (ver Anexo).

Contextualização do pedido (Max. 1000 palavras, sem incluir listagem final de referências)
(Caraterização geral do estudo ou projeto, finalidades e objetivos, fundamentação da sua pertinência científica e social, condições e contextos de administração, outros)

A partir da revisão da literatura, concluída em maio de 2021, sobre a evolução de teorias, estudos e normativos legais, relativos à Educação inclusiva, foi possível analisar a evolução que tem vindo a ocorrer quanto à inclusão educativa de todos os alunos. No Brasil, essa mudança foi conquistada pouco a pouco, através de uma afirmação gradual dos direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente de crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (Stela & Ribeiro, 2018).

Presentemente, há todo um conjunto de Leis, no Brasil, que salvaguardam os direitos das pessoas com deficiência (Lei 13.146/15 e Lei 12.764/12). As mesmas instituem condições para um diagnóstico precoce, a fim de proporcionar inclusão social e educativa, com acesso à saúde pública, Educação e proteção social. A finalidade reside em promover uma sociedade mais justa e igualitária, tendo por fundamento princípios de igualdade, norteadores de um conjunto de Declarações internacionais. Trata-se da construção de um ambiente educacional inclusivo, do qual estejam erradicados estereótipos sociais, que perpetuam uma Educação direcionada apenas para sujeitos ditos ‘normais,’ separados dos ‘anormais’ (Pereira & Guimarães, 2019), impossibilitando a integração de todos os cidadãos.

A mudança para uma Educação inclusiva exige o envolvimento de todos os intervenientes, em comunidade, desde alunos a professores, coordenadores, gestores. Com efeito, o desenvolvimento profissional de docentes e discentes encontra-se interligado com o desenvolvimento organizacional das escolas, através de uma gestão democrática e da rentabilização do potencial formativo das comunidades educativas (Carloni et al., 2018; Figueiredo et al., 2012; Prado e Silva, 2017; Santos & Vieira, 2017). Para este efeito, é fundamental o papel das famílias, para um trabalho colaborativo com a escola, em prol do bem-estar e desenvolvimento dos alunos, principalmente tratando-se de crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Neste sentido, emerge um novo paradigma de aprendizagem, centrado no aluno, em que cada criança e jovem, com a sua identidade e diferenças, tem o direito de aprender e de se desenvolver, construindo o seu futuro como pessoa, profissional e cidadão (Pereira & Guimarães, 2019). É esse direito a aprender, ressaltando a imprescindível diferenciação pedagógica e o acompanhamento por equipas multidisciplinares, no caso de alunos com

transtorno do espectro do autismo, que é preciso cumprir no ensino regular no Brasil, pois, frequentemente, as políticas públicas só existem como letra de Lei, encontrando-se arredadas das práticas educativas. Para alcançar, verdadeiramente, uma Educação inclusiva, é, então, essencial mais formação contínua de profissionais, incluindo os professores, tal como referem os autores Bezerra (2020), Camargo et al. (2020); Carneiro (2016), Carvalhal et al. (2017) e Mantoan (2006), e mais pesquisa sobre a inclusão no ensino regular. Essa constitui a problemática selecionada para o estudo de caso a concretizar.

De acordo com a problemática, anteriormente explicitada, e com a questão de partida (cf. Síntese do pedido), este estudo apresenta o seguinte objetivo geral:

- Analisar práticas de Educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino regular, segundo a legislação em vigor no Brasil, no contexto de uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás.

Em concordância com o objetivo geral, enumeram-se os objetivos específicos:

- Analisar a evolução legislativa quanto à inclusão e à Educação inclusiva no Brasil.
- Analisar a aplicabilidade da Lei 13.146 (Brasil, 2015) e da Lei 12.764 (Brasil, 2012), Lei Berenice Piana, quanto à inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino regular, no contexto de uma escola privada de Goiás, na perspectiva dos sujeitos participantes.
- Identificar práticas inclusivas no Ensino Fundamental, quanto a alunos com transtorno do espectro do autismo, na perspectiva do diretor, coordenador, professores, monitores, fonoaudiólogo, alunos e encarregados de educação da escola em análise.
- Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, no que concerne à Educação inclusiva de todos os alunos, incluindo alunos com transtorno do espectro do autismo.
- Identificar o que pode ser melhorado quanto à Educação Inclusiva, triangulando a análise da legislação, em vigor no Brasil, e o Projeto Político Pedagógico da escola, com as percepções dos sujeitos participantes.

Assim, trata-se de um estudo de caso simples (Yin, 2005), com metodologia predominantemente qualitativa, que combina diversas fontes e instrumentos de recolha de dados, atendendo à finalidade e contexto da pesquisa, a enumerar e fundamentar na Metodologia.

Por último, e quanto a condições e contextos de administração/ aplicação, reitera-se o que foi registado no item anterior, de que, atendendo à problemática selecionada, com focalização do estudo na Educação inclusiva, e sobretudo aos alunos participantes, com cerca

de 52 alunos menores do Ensino Fundamental e 5 alunos menores portadores de TEA, foi dada especial atenção ao consentimento livre e esclarecido, prévio e separado das respostas dos participantes, e às informações aos respectivos Encarregados de Educação. A informação prestada pelos participantes será tratada confidencialmente. No texto da dissertação, os participantes serão designados por letras e/ou números, com código de identificação anónimo.

Interessa cumprir não apenas o Regulamento, e respetivas normas, do CEDIC – Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica da Universidade Lusófona do Porto, como também as normas e indicações da Escola em análise, Centro Educacional Corujinha, uma escola da rede privada do Estado de Goiás, representada legalmente, conforme consta no respetivo contrato social, pela Diretora” (ver Anexo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bezerra, G. F. (2020). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26 (4), 673-688. Acedido em 07 de fevereiro de 2021, em <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n4/1413-6538-rbee-26-04-0673.pdf>.
- Brasil. (2015). Lei Brasileira de Inclusão. *Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015*. Acedido em 1 de maio de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- Brasil. (2012). *Lei Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Acedido em 11 de julho de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.
- Camargo, S., Silva, G., Crespo, R., Oliveira, C., & Magalhães, S. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, 36. Belo Horizonte. Epub July 10, 2020. Acedido em 22 de dezembro de 2020, <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>.
- Carlioni, P. R., Freire, C. A., & Andrade, T. C. (2018). *Inclusão, Educação e Sociedade*. Goiânia - GO: Mundial Gráfica.
- Carneiro, R. U. C. (2016). *Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas: possibilidades e desafios a partir da extensão*

- universitária*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Acedido em 07 de fevereiro de 2021, em <https://books.scielo.org/id/p7wkm/pdf/paiva-9788579837562-04.pdf>.
- Carvalho, C. S. V., Melo, C. M., & Silva, S. A. F. (2017). Formação de professores para a inclusão: histórias pessoal, profissional e acadêmica. *Londrina, Revista Perspectivas*, 8(2), 226-246.
- Figueiredo, R. V., Mantoan, M. T. E., Ropoli, E. A., & Giffoni, F. A. O. (2012). *Caminhos de Uma Formação. Educação especial na perspectiva da inclusão*. São Paulo: Periópolis.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2ª ed.) São Paulo: Moderna.
- Pereira, C. A. B., & Guimarães, S. (2019). *A Educação Especial na Formação de Professores: Um estudo sobre curso de licenciatura em Pedagogia*. Acedido em 16 de fevereiro de 2021, em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/>.
- Prado, E., & Silva, M. C. R. F. (2017). *Das Leis da Inclusão Social à Concretização de Direitos: Dilemas vivenciados numa escola pública de Educação básica*. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 13 (2). Acedido em 3 de janeiro de 2021, em <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9553/pdf>
- Santos, R. K., & Vieira, A. (2017). *Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Do Reconhecimento à Inclusão no Âmbito Educacional*. Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas / Artigos completos – GT1 (vol. 3). Acedido em 19 de dezembro de 2020, em <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman. Acedido em 30 de maio de 2020 em <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/943>.

Impacto previsto do estudo ou projeto - em termos éticos, sociais e/ou políticos (Max. 150 palavras)

O impacto deste estudo incide na melhoria das práticas, para uma Educação inclusiva, na Escola selecionada, potenciando um processo de mudança, em relação a práticas tradicionais e preconceituosas, face à criança e jovem com deficiência. Neste entendimento, e numa perspetiva **socioeducativa**, pretende-se reforçar possibilidades de reflexão, análise e melhoria, visando a diferenciação pedagógica, com metodologias e estratégias ativas,

adequadas ao perfil de alunos com TEA. Além disso, **ainda são relativamente poucos os estudos publicados** sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino regular, no Brasil.

Em termos éticos, os procedimentos obrigam ao maior **cuidado e rigor, sigilo e anonimato, informação prévia, consentimento livre e informado**, para todos os participantes no estudo de caso, mas sobretudo quanto aos menores, tanto para os 52 alunos respondentes ao inquérito por questionário, como na análise documental, e ainda nas informações prestadas pelos profissionais entrevistados, dos Relatórios de acompanhamento e das Fichas de avaliação dos 5 alunos portadores de TEA da Instituição.

Metodologia (Max. 750 palavras)

(Descrição sumária dos métodos de investigação, incluindo os procedimentos para a recolha e registo de dados, assim como quais as tarefas requeridas aos/às participantes; explicitar se há intervenções realizadas e quais; qual duração da participação; se há mais do que um momento de recolha de dados, etc; em anexo devem constar cópias de instruções, medidas, estímulos apresentados, guiões de entrevista, e/ou grelhas de observação a utilizar).

O estudo visa analisar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no ensino regular de uma escola da rede privada, tendo como ponto de partida os normativos legais que regulamentam a inclusão de portadores de necessidades especiais e, especificamente, do aluno com TEA – Lei 13.146/15 e a Lei 12.764/12. Trata-se de um **estudo de caso** (Yin, 2005), abrangendo uma Instituição particular de ensino, de uma cidade do interior do Estado de Goiás.

A metodologia é predominantemente **qualitativa**, sem excluir a quantificação. A abordagem qualitativa foi selecionada, atendendo à complexidade da análise de fenômenos humanos, envolvendo motivos, crenças, valores e atitudes, no contexto de uma relação social compartilhada, com focalização na Educação inclusiva, no contexto de uma escola com Ensino fundamental.

As **fontes** são os normativos **Leis 13.146/15 e 12.764/12** e outros documentos da escola em análise, tais como o Projeto Político Pedagógico (**PPP**), e os **Relatórios de acompanhamento e Fichas de avaliação** dos 5 alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, a consultar na Instituição. Há ainda a acrescentar os registos/ **notas de**

campo da observação não participante da investigadora. As fontes serão sujeitas a **análise documental** descritiva.

Como **instrumentos de recolha de dados**, foram selecionados o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário. Para o **inquérito por entrevista**, a aplicar à Diretora, coordenador, professores, monitores e fonoaudiólogo, elaborou-se o respetivo guião. O mesmo é do tipo estruturado, com questões iguais para todos os entrevistados, todavia com alguma alteração, no que concerne à Diretora da escola. Tal facilita a análise das categorias e subcategorias, selecionadas a partir da revisão da literatura, e complementadas *a posteriori*, após transcrição e análise das respostas dos entrevistados. No que se refere ao **inquérito por questionário**, esta constitui a técnica escolhida, a aplicar aos alunos do Ensino Fundamental, pois proporciona, através do predomínio de questões fechadas, uma obtenção rápida e precisa das opiniões dos alunos. A análise será realizada com recurso a tratamento estatístico.

Quanto aos **procedimentos para a recolha e registo de dados**, a recolha será presencial, pois a Escola está a funcionar em regime presencial, segundo confirmação recente da Diretora.

Quanto às **fontes**, o Projeto Político Pedagógico (PPP) está disponível na página da escola, e a análise já foi realizada, constando do capítulo da dissertação intitulado “Metodologia do Estudo”, pois é importante caracterizar a Escola, pela importância do contexto, num estudo de caso (Yin, 2005). Além disso, também a análise das Leis 13.146/15 e 12.764/12 foi concretizada na revisão da literatura, no primeiro capítulo, o que possibilita o enquadramento legal e contextual do estudo de caso a realizar. Por sua vez, os Relatórios de acompanhamento e Fichas de avaliação dos 5 alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA serão consultados pela investigadora, na Escola, quando for autorizado pela Diretora da Escola.

A pesquisa tem como **sujeitos** 52 alunos do ensino Fundamental (inquérito por questionário), 5 alunos portadores de TEA (relatório e ficha de avaliação); 7 educadores/profissionais, a Diretora, 1 coordenador, 2 professores, 2 monitores e 1 profissional especializado, fonoaudiólogo (entrevistas estruturadas). Todos os consentimentos livres e esclarecidos (EE Educação alunos/ entrevistados) serão recolhidos presencialmente e previamente, separados das respostas dos participantes. **Aos participantes é requerida a tarefa de presencialmente** responderem ao inquérito por questionário, quanto aos alunos do Ensino Fundamental, com duração prevista entre 10 e 20 minutos, em contexto de aula, com aplicação pelo professor(a) do documento impresso, e quanto aos educadores/profissionais, de

responder às questões colocadas pela entrevistadora, numa sala e individualmente, com duração prevista entre 25 e 50 minutos, consoante a extensão das respostas.

A recolha e o armazenamento de dados serão em formato eletrónico, em *hardware* protegido por *password*, com acesso limitado à investigadora e à orientadora. Os dados recolhidos serão preservados, de forma segura e confidencial, pelo menos durante cinco anos, desde o final do estudo ou, sendo reportados em publicações científicas, desde a data de publicação original. Findo o período de armazenamento, a eliminação/ destruição dos dados cumprirá os princípios de confidencialidade, proteção e segurança dos participantes.

Para todas as situações e participantes aplicam-se os **procedimentos éticos e legais de Portugal e do Brasil**, respeitando direitos e liberdades fundamentais, dos participantes adultos e menores.

Em **anexo**, encontram-se os consentimentos e guiões a utilizar no estudo empírico, tal como requerido.

Outras condições que respeitem princípios éticos fundamentais

(e.g. indicação se a investigação é desenvolvida junto de populações vulneráveis, atenção atribuída à questão do consentimento informado aos participantes; modos de devolução dos resultados aos participantes; oferta de tratamento aos sujeitos pertencentes a grupos de controlo; ...)

A resposta afirmativa a cada uma das situações seguintes exige um procedimento específico para que fiquem garantidos os princípios éticos e deontológicos na investigação. Cada vez que a resposta a uma das questões for ‘Sim’, o/a investigador/a deve apresentar informação acerca das medidas adotadas para proteger o/as participantes.

1. A investigação envolve animais como participantes: **Não**

2. Os/as participantes constituem população vulnerável (menores; adultos não competentes para facultar o consentimento; são pacientes; estão em situação de vulnerabilidade económica ou social ou ambas): **Sim**, quanto a menores participantes do Ensino Fundamental, no inquérito por questionário, e ainda quanto a menores com TEA, para autorização de consulta, na escola, dos Relatórios de acompanhamento e Fichas de avaliação dos 5 alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo. (i) O consentimento é direcionado para os Encarregados de Educação dos alunos menores e dos alunos menores com TEA. (ii) Como

modos de devolução dos resultados aos participantes, todos, e ainda os Encarregados de Educação dos menores, serão informados e esclarecidos sobre os procedimentos, o andamento do estudo, a recolha de dados e os resultados.

3. A investigação lida com “assuntos sensíveis” (atividades ilegais ou imorais, temas suscetíveis de criar desconforto/mal-estar; comportamento sexual ou qualquer informação que, se conhecida fora do contexto da investigação, possa lesar a reputação do/da participante, ou os seus direitos legais ou sociais, ou a sua empregabilidade): **Não**

4. Os/as participantes são gravados/as em áudio ou vídeo: **Sim**. Só os adultos (professores/profissionais) participarão das entrevistas e serão gravados, tal não abrange os alunos. Foram assegurados procedimentos específicos que garantem os princípios éticos e deontológicos na investigação: (i) quanto à gravação, o consentimento livre e informado antes da entrevista, tal como explicitado anteriormente (cf. Anexo); (ii) como modos de devolução dos resultados aos participantes na entrevista, serão disponibilizados aos mesmos, primeiro, a transcrição das entrevistas e, de seguida, os resultados da análise assim que efetuada.

5. O/a investigador/a interage com o/a participante e/ou manipula o seu comportamento: **Sim**, quanto à “interação” nas entrevistas aos professores/ profissionais, e **Não** quanto a “manipula o seu comportamento”. O facto de serem entrevistas (estruturadas) implica alguma interação da investigadora com o entrevistado, para além da formulação das questões previamente elaboradas, que constam do guião da entrevista. Reiterando o que foi escrito anteriormente, foram assegurados procedimentos específicos que garantem os princípios éticos e deontológicos na investigação: (i) quanto à gravação, o consentimento livre e informado antes da entrevista, tal como explicitado anteriormente (cf. Anexo); (ii) como modos de devolução dos resultados aos participantes, serão disponibilizados, aos mesmos, primeiro, a transcrição das entrevistas e, de seguida, os resultados da análise assim que efetuada.

6. Existe registo de dados pessoais que permitam a identificação do/a participante: **Não**

7. Existe relato futuro de dados pessoais que permitam a identificação do/a participante: **Não**

8. Existe recolha de dados repetida em que os/as participantes são contactados/as e novos dados são recolhidos para serem relacionados com os dados existentes: **Não**

9. Os participantes não podem escolher o local onde são recolhidos os dados: **Sim**, os participantes não podem escolher, sendo seguidas as orientações da Diretora da escola, de realização do estudo em contexto escolar, pois está a vigorar o regime de aulas presenciais. Assim, o local de recolha dos dados, relativo aos alunos (inquérito por questionário impresso), é em contexto de sala de aula, na turma e com o respetivo (a) professor(a), salvaguardando os interesses e o bem-estar dos alunos, e o anonimato e confidencialidade dos dados. A investigadora estará presente na escola, a fim de responder a dúvidas/ prestar esclarecimentos aos professores que aplicam os questionários e aos alunos participantes. O local de recolha dos dados, relativos à Diretora, professores, monitores e fonoaudiólogo (inquérito por entrevista) é também na escola, em sala e individualmente, com a entrevistadora/ investigadora. Serão salvaguardados os interesses dos professores/ profissionais, quanto ao anonimato e confidencialidade dos dados dos inquéritos por questionário e da recolha/ gravação e armazenamento dos dados das entrevistas.

Todos os consentimentos livres e informados (EE Educação alunos/ entrevistados) serão recolhidos na Escola, presencialmente, em momento prévio e separado das respostas dos participantes.

10. A recolha de dados ocorre num lugar onde os participantes são observados: **Não**

11. A investigação envolve observação participada: **Não**

12. A investigação inclui a revisão de registos não públicos já recolhidos previamente ao âmbito da pesquisa atual: **Não**

13. Existem riscos físicos, psicológicos, legais ou sociais de grau superior para os/as participantes: **Não**

14. A investigação envolve engano intencional: **Não**

Nota: Anexar documentação necessária à apreciação do pedido (consentimento informado; protocolo de investigação; projeto outro/as).

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRETORA DA ESCOLA

TÍTULO DO PROJETO: “Educação inclusiva no ensino regular: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma escola de Goiás.”

A Instituição educacional, **CENTRO EDUCACIONAL CORUJINHA**, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ, sob o número, 36825040/0001-10, com sede na Rua José Alan Kardec França, 971, Bairro Morada dos Sonhos, Caçu-GO, representada legalmente, conforme consta no contrato social, pela **Diretora da escola**, a psicopedagoga Doutora **Rute Mendes**, brasileira, portadora da CI/RG, 22190003, SSP-GO, inscrita no CPF/MF, sob o número 470.555.961-49, está sendo convidada para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “**Educação inclusiva no ensino regular: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma escola de Goiás**,” de responsabilidade da pesquisadora **Ana Paula de Oliveira Castro**, sob orientação da Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pela Universidade Lusófona do Porto – ULP, Portugal.

Solicita-se uma leitura atenta do texto que se segue e que esclareça qualquer dúvida. Caso se sinta esclarecida, quanto às informações constantes deste Termo, e aceite fazer parte do estudo, por favor assine, no final do documento, em duas vias, sendo uma via sua e outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que tem total direito de não querer participar.

1. O estudo tem por objetivo analisar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino regular, especificamente alunos portadores de Transtorno do Espectro do Autismo, segundo a legislação em vigor, no contexto de uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás, neste caso CENTRO EDUCACIONAL CORUJINHA;

2. Trata-se de um estudo de caso, a realizar numa Instituição particular, tendo sido selecionada a metodologia qualitativa. As **fontes**, sujeitas a análise documental, são documentos oficiais e/ou fornecidos pela Instituição: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Relatórios de acompanhamento e fichas de avaliação dos alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, que frequentam a Instituição.;

Como **instrumentos de recolha de dados** são de referir:

a) registos/ **notas de campo** de observação não participante da investigadora;

b) relatórios de acompanhamento e fichas de avaliação dos alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA;

c) inquérito por questionário a alunos do Ensino Fundamental, a fim de recolher as suas percepções, quanto à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. A aplicação dos questionários será realizada presencialmente na escola, em contexto de sala de aula, com aplicação pelo professor(a) do documento impresso, seguindo todos os protocolos sanitários exigidos em decorrência do COVID – 19, dentre eles a realização de testagem para Coronavírus.

d) inquérito por entrevista a professores e profissionais, com um guião de questões previamente definidas. A entrevista será realizada presencialmente, na escola. Só os adultos (professores/ profissionais) participarão das entrevistas e serão gravados, com consentimento livre e informado antes da entrevista, seguindo todos os protocolos sanitários exigidos em decorrência do COVID – 19, dentre eles a realização de testagem para Coronavírus.

- Os participantes, se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, antes, durante e depois da sua participação;

- Os participantes não terão nenhuma despesa, ao participar da pesquisa, não havendo nenhum valor económico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação;

- O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade;

- Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados;

- Os benefícios com a participação nesta pesquisa são diretos (para os participantes) e indiretos (para a comunidade educativa). A Diretora e demais participantes serão informados e esclarecidos sobre os procedimentos, a recolha de dados e os resultados. A análise fundamentada da Educação inclusiva na escola pode funcionar como ponto de partida para a reflexão e ação, quanto ao contributo de cada interveniente educativo para mais qualidade do processo de ensino e aprendizagem e uma Educação inclusiva.

Qualquer dúvida, por gentileza entre em contato com **Ana Paula de Oliveira Castro**, pesquisadora responsável, telefone: (62) 999815193, e-mail: paulacastros@hotmail.com.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informada e concordo em ser participante do
Projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura da participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: “Educação inclusiva no ensino regular: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma escola de Goiás.”

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno menor _____, autorizo que este, por livre vontade, responda ao **inquérito por questionário** do estudo científico intitulado “**Educação inclusiva no ensino regular: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma escola de Goiás,**” realizado pela Mestranda Ana Paula de Oliveira e Castro, no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade de Administração Educacional, da Universidade Lusófona do Porto. O estudo tem por objetivo analisar práticas de Educação inclusiva de alunos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular, segundo a legislação em vigor no Brasil, no contexto de uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás.

O local de recolha dos dados é em contexto de sala de aula, com o respetivo (a) professor(a) e a investigadora, que responderá, se necessário, a dúvidas e pedidos de esclarecimento dos alunos. O preenchimento do inquérito por questionário demora entre 10 e 20 minutos. Os dados recolhidos serão tratados confidencialmente e, quando publicados, não são identificáveis.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, entretanto se o aluno sentir desconforto em alguma questão terá total liberdade para apenas responder ao que se sentir confortável e de interromper ou desistir da participação, a qualquer momento. Caso haja desistência e algum material já tenha sido registado, o mesmo será descartado imediatamente.

Os dados obtidos serão analisados, transcritos e armazenados em arquivos digitais, protegidos por password, com acesso limitado à pesquisadora e respetiva orientadora, sendo preservados de forma segura e confidencial. No final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo durante pelo menos cinco anos, desde o final do estudo. Após esse período de armazenamento, a eliminação/destruição dos dados será realizada de acordo com os requisitos éticos e legais aplicáveis, cumprindo princípios gerais de confidencialidade, proteção e segurança dos participantes.

Este documento de consentimento, recolhido presencialmente antes da recolha de dados, será mantido em separado e autonomizado das respostas fornecidas ao estudo pelo participante.

Autorizo que o meu educando responda às questões propostas e permito que estas informações sejam utilizadas para fins de um estudo científico, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo ao aluno. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo é estritamente confidencial e que a identidade do aluno nunca será revelada, em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Qualquer dúvida, por gentileza entre em contato com **Ana Paula de Oliveira Castro**, pesquisadora responsável, telefone: (62) 999815193, e-mail: paulacastros@hotmail.com.

Nome _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data ____ / ____ / ____

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Assinale com um X ou preencha o que é solicitado.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Ano que cursou em 2020: _____ ano.

4. Ano que está cursando em 2021: _____ ano.

5. Na sua escola, você conhece algum colega que aprende e se comporta de maneira diferente?

Sim _____

Não _____

6. Na sua sala de aula existem alunos que aprendem e se comportam de maneira diferente?

Sim _____

Não _____

7. Como você classifica seu relacionamento com os seus colegas de turma?

Fraco

Razoável

Bom

Ótimo

8. Como você classifica seu relacionamento com os seus colegas que aprendem e se comportam de maneira diferente na sala de aula?

Fraco

Razoável

Bom

Ótimo

9. Como você classifica o atendimento dos professores em relação aos alunos que aprendem e se comportam de maneira diferente na sala de aula?

Muito fraco

Fraco

Razoável

Bom

Muito bom

10. Você sabe o que é o transtorno do espectro do autismo?

Sim _____

Não _____

11. Conhece criança com transtorno do espectro do autismo?

Sim _____

Não _____

12. Gosta de estudar e conviver na escola com todos os alunos?

Sim _____

Não _____

Muito obrigada pela colaboração

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO**

TÍTULO DO PROJETO: “Educação inclusiva no ensino regular: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma escola de Goiás.”

Eu, _____

Encarregado de Educação do aluno menor _____, autorizo a consulta dos **Relatórios de acompanhamento e Fichas de avaliação** do/a meu/minha filho/filha, a consultar na Escola, para um estudo científico intitulado “**Educação inclusiva no ensino regular: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma escola de Goiás,**” realizado pela Mestranda Ana Paula de Oliveira e Castro, no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade de Administração Educacional, da Universidade Lusófona do Porto. O estudo tem por objetivo analisar práticas de Educação inclusiva de alunos portadores de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular, segundo a legislação em vigor no Brasil, no contexto de uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás.

Autorizo a consulta dos documentos anteriormente identificados, e permito que estas informações sejam utilizadas para fins de um estudo científico, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo é estritamente confidencial e que a identidade do aluno nunca será revelada, em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Qualquer dúvida, por gentileza entre em contato com **Ana Paula de Oliveira Castro**, pesquisadora responsável, telefone: (62) 999815193, e-mail: paulacastros@hotmail.com.

Nome _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data ____ / ____ / ____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS

TÍTULO DO PROJETO: “Educação inclusiva no ensino regular: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma escola de Goiás.”

Eu, _____

aceito de minha livre vontade **ser entrevistado(a)**, participando do estudo científico intitulado “**Educação inclusiva no ensino regular: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma escola de Goiás,**” realizado pela Mestranda Ana Paula de Oliveira e Castro, no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade de Administração Educacional, da Universidade Lusófona do Porto. O estudo tem por objetivo analisar práticas de Educação inclusiva de alunos portadores de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular, segundo a legislação em vigor no Brasil, no contexto de uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Estado de Goiás.

O local de recolha dos dados é na Escola, numa sala selecionada para o efeito, em entrevista individual conduzida pela pesquisadora/ entrevistadora, que colocará algumas questões. A entrevista será gravada em áudio. A duração prevista é entre 25 e 50 minutos, consoante a extensão das respostas do (a) entrevistado (a). Os dados recolhidos e gravados em áudio serão tratados confidencialmente e, quando publicados, não são identificáveis.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, entretanto se sentir desconforto em alguma questão terá total liberdade para apenas responder ao que se sentir confortável e de interromper ou desistir da participação, a qualquer momento. Caso haja desistência e algum material já tenha sido registado, o mesmo será descartado imediatamente.

Os dados obtidos serão analisados, transcritos e armazenados em arquivos digitais, protegidos por *password*, com acesso limitado à pesquisadora e respetiva orientadora, sendo preservados de forma segura e confidencial. Como modos de devolução dos resultados aos participantes na entrevista, serão disponibilizados aos mesmos, primeiro, a transcrição das entrevistas e, de seguida, os resultados da análise assim que efetuada.

No final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo durante pelo menos cinco anos, desde o final do estudo. Após esse período de armazenamento, a eliminação/destruição dos dados será realizada de acordo com os requisitos éticos e legais

aplicáveis, cumprindo princípios gerais de confidencialidade, proteção e segurança dos participantes.

Este documento de consentimento, recolhido presencialmente, antes da recolha de dados, será mantido em separado e autonomizado das respostas fornecidas ao estudo pelo participante.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em que estou a participar. Responderei às questões propostas e **autorizo** que estas informações sejam utilizadas para fins de um estudo científico, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para mim. Ademais, concordo que as minhas respostas sejam gravadas em áudio. Entendo, ainda, que toda a informação obtida/gravada neste estudo é estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Qualquer dúvida, por gentileza entre em contato com **Ana Paula de Oliveira Castro**, pesquisadora responsável, telefone: (62) 999815193, e-mail: paulacastros@hotmail.com.

Nome _____

Assinatura _____

Data ____ / ____ / ____

INQUÉRITO POR ENTREVISTA À DIRETORA

1. Há quanto tempo desempenha funções como **Diretora** nesta escola?
2. Há quanto tempo esta Escola trabalha com alunos portadores de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?
3. O que mudou no tratamento, Educação e inclusão de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e outras deficiências, com as Leis da última década, em especial a Lei 12.764/12, Berenice Piana?
4. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com TEA em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças? Justifique.
5. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com TEA em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças? Justifique.
6. Considera que ainda há preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA? Se sim, por parte de quem?
7. Os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências são contemplados nos documentos estruturantes da escola, em especial no Projeto Político Pedagógico?
8. Considera relevante o trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA? Justifique.
9. Na sua ação profissional, **como Diretora**, que dificuldades e condicionalismos enfrenta no seu trabalho com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? O que poderia ser feito para melhorar?
10. De que forma a gestão e coordenação educativas contribuem para uma escola inclusiva de todos os alunos, tendo em conta a sua experiência profissional?

INQUÉRITO POR ENTREVISTA

A COORDENADOR, PROFESSOR, MONITOR E FONOAUDIÓLOGO

1. Qual é a sua experiência profissional quanto a crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?
2. Qual a sua formação específica para trabalhar com crianças com deficiências? Indique que formação já fez e/ou a formação que pretende fazer no futuro.
3. O que mudou no tratamento, Educação e inclusão de crianças com TEA e outras deficiências, com as Leis da última década, em especial a Lei 12.764/12, Berenice Piana?
4. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças? Justifique.
5. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças? Justifique.
6. Considera que ainda há preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA? Se sim, por parte de quem?
7. Considera relevante o trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA? Justifique.
8. Na sua ação profissional, como **coordenador/ professor/monitor/ fonoaudiólogo**, que dificuldades e condicionalismos enfrenta no seu trabalho com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? O que poderia ser feito para melhorar?
9. Os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências são contemplados nos documentos estruturantes da escola, em especial no PPP? Justifique.
10. De que forma a gestão e coordenação educativas contribuem para uma escola inclusiva de todos os alunos, tendo em conta a sua experiência profissional?

INQUÉRITO POR ENTREVISTA À DIRETORA

Transcrição da entrevista à Diretora

Sexo: Masculino () Feminino (X)

Idade: 52 anos

1. Há quanto tempo desempenha funções como **Diretora** nesta escola?

Dir: ... Há Trinta anos.

2. Há quanto tempo esta Escola trabalha com alunos portadores de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?

Dir: Bom, acho que autismo diagnosticado seja uns 6 (seis) anos mais ou menos.

Pesquisadora: 6 (seis) anos com alunos diagnosticado, mas, anteriormente, havia alunos matriculados com autismo?

Dir: Eu penso que sim, porque pela dificuldade do diagnóstico a gente já teve alunos que hoje eu penso que estariam no espectro, mas que passou batido mesmo, por falta de diagnóstico...é...de conhecimento mesmo, tanto por parte da família, como da Escola.

Pesquisadora: E esses alunos não estão na Escola mais? Passaram pela Escola sem saber que eram autistas?

Dir: Sim.

3. O que mudou no tratamento, Educação e inclusão de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e outras deficiências, com as Leis da última década, em especial a Lei 12.764/12, Berenice Piana?

Dir: Bom, nas Escolas, eu acredito que o trabalho que a gente faz nem é por força da Lei...a Escola sempre recebeu alunos com necessidades especiais...nós tivemos desde o início da Escola crianças com deficiência intelectual...é...crianças com transtornos, principalmente TDAH. E nós sempre tivemos o cuidado de ter um olhar diferenciado para essas crianças, no sentido de incluí-las de forma verdadeira na Escola, no sentido de dar um apoio individualizado...no sentido de oferecer à essas crianças um acolhimento que elas precisam por parte da equipe da Escola e também por parte dos alunos - dos demais alunos. Então...não vejo no nosso caso essas mudança. Nós sempre tivemos monitores em sala de aula. Isso dependia muito da quantidade de alunos e também da série, mas já tivemos...é...monitores, independente da Lei falar que precisa ou não...então, na prática da nossa Escola eu não vejo

que a Lei alterou alguma coisa, alguma forma, de alguma maneira a nossa forma de trabalhar.

Pesquisadora: Então tem mais de 30 anos que você trabalha com a inclusão?

Dir: Sim.

4. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com TEA em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças? Justifique.

Dir: Olha... é... a Escola regular é o lugar das crianças com TEA estar. Não é fácil, é um processo complexo...é...mas eu vejo que é o único caminho das crianças com TEA serem inseridas na sociedade, porque a Escola é como se fosse um pequeno mundo, onde a criança vai ter experiência, onde a criança vai buscar autonomia, onde ela amplia seus relacionamentos sociais, então, realmente ela precisa ser preparada para a vida; ela precisa ir para a Escola regular. É claro que...o TEA é um espectro, então, a gente tem crianças menos e mais comprometidas...pode ser que haja casos de comprometimento mais severo que o ambiente escolar não seja, talvez, no primeiro momento, o lugar ideal, mas, em algum momento essa criança precisa ser inserida na rede regular.

5. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com TEA em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças? Justifique.

Dir: Em relação a esse TODAS as crianças: uns aprende com os outros e, a gente sabe, que a aprendizagem ela é recíproca. A criança que não tem nenhum transtorno - seja TEA, seja uma deficiência intelectual, enfim, ela também aprende, porque ela se torna mais tolerante, ela se torna mais empática. Então, eu vejo essa reciprocidade.

6. Considera que ainda há preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA?

Se sim, por parte de quem?

Dir: Bom, eu vejo sim o preconceito...é...principalmente por falta de conhecimento...é ...não vejo que parte das crianças, porque a criança mostra aquilo que vem de casa, que vem do contexto familiar e, até do contexto cultural. Então, eu acho que isso depende muito da forma que a Escola lida com isso. Então, a partir do momento que a Escola trata essas crianças no sentido de ter a individualidade delas respeitada, mas também, no sentido de que essas crianças, elas são aceitas da mesma forma que as demais, e isso é feito de forma transparente, é muito mais fácil que as demais crianças e, principalmente, as famílias também aceitem essas crianças. É claro que não é fácil. A gente lida, vez ou outra, com resistência, mas a gente

procura lidar com todas essas resistências de uma forma muito direta, às vezes de diálogo com as famílias...e, assim...depende muito mesmo da forma que a Escola lida. Eu acredito que nosso caso a gente tem conseguido lidar da melhor maneira possível.

Dir: Eu posso dar um exemplo?

Pesquisadora: Sim.

Dir: Para exemplificar algo que veio agora na minha memória, porque foi bem recente. A gente tem uma criança com TEA que é mais comprometida, ele não é verbal, e a comunicação dele é através da forma que ele sabe: é através do choro, é através do grito, de palavras inteligíveis, e a gente teve uma coleguinha dele que começou a queixar-se em casa, que estava sentido-se incomodada. E também porque a professora da sala fazia um rodízio, porque essa sala é de educação infantil, então, as crianças sentam-se em grupos: grupos de dois, no máximo grupo de três. Então, a professora sempre fez esse rodízio para que as crianças se interagem entre si, para não ficar aquele grupinho sempre o ano inteiro, de dois ou de três e, também, para que essa criança com TEA...é...interagisse com todas as crianças. Então, havia um rodízio na sala...e...uma coleguinha começou a queixar-se; ela não queria vir para a Escola nos dias que ela imaginava que poderia sentar-se com o coleguinha. Chegou a ponto dela ter dor de cabeça, ter dor de barriga, ânsia de vômito. E quando a mãe relatou esse fato a mim...é...e que ela relatou todo o trabalho que ela estava tendo com a filha, no sentido de conscientizar, de mostrar que o coleguinha era daquele jeito, porque ele tinha uma limitação, enfim, a mãe fez o papel dela, porém, não foi o suficiente. Então, como a gente resolveu esse problema nesse momento? Simplesmente, eu falei para a mãe e falei para a coleguinha e para a professora que na hora do rodízio ela não precisava sentar com o colega, porque eu não via outra maneira de resolver isso, porque são crianças, crianças de 5 anos de idade e, que ela poderia sentar-se com o colega no momento que ela sentisse necessidade ou desejo de sentar. Mas, que ela não seria, vamos dizer...forçada a isso por conta de um rodízio. E pronto: a gente resolveu o problema. Não sei o que vem pela frente no caso dela, porque isso aconteceu agora, no final do ano. Mas a partir desse momento ela voltou a ter alegria de vir para a escola e parou de queixar-se do colega. Então, a mãe é uma mãe muito consciente que ficou extremamente constrangida com o comportamento da filha, mas, eu não via outra forma. Inclusive, levou a filha para fazer uma terapia para ajudar nesse processo de aceitação.

Pesquisadora: E ela teve esse comportamento em relação à essa criança. E em relação às outras crianças, ela tinha noção das outras crianças com TEA, ela tinha essa dificuldade de relacionamento, ou é especificamente com essa criança?

Dir: Então, no ano anterior ela estava na sala de um outro coleguinha com TEA, que no meu ponto de vista era até mais difícil, porque ele tem um problema comportamental muito mais sério do que esse, mas, ela teve uma aceitação maior, pelo outro, inclusive ela verbalizou: “ah eu preferi estudar com o João Lucas do que ele”. Então, é difícil de compreender, porque às vezes o João Lucas tem situações de agressividade: se tem um objeto na mão de um colega e ele vê aquele objeto e ele acha que precisa: ele não pede, ele toma. Então, ele tem esse comportamento de alto regulação bem difícil de lidar e, para ela, no entanto, era mais fácil com ele do que com o outro que se comunica muitas vezes gritando.

7. Os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências são contemplados nos documentos estruturantes da escola, em especial no Projeto Político Pedagógico?

Dir: Sim. O nosso Projeto prevê toda a questão da inclusão, ele tem uma parte que fala, tanto no Projeto quanto no Regimento, atendendo toda a legislação que aponta os direitos.

8. Considera relevante o trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA? Justifique.

Dir: Extremamente relevante. É impossível!! Todos os nossos alunos com TEA em que tenha esse diálogo constante com a família, vamos dizer assim: essa parceria, a gente tem muito mais sucesso. Enquanto que com famílias que são mais ausentes, que não atende as orientações, é um pouco mais difícil.

Pesquisadora: A escola teria uma certa dificuldade inserir, de alcançar a evolução em relação a essa criança que os pais não aceitam?

Dir: Isso. Exatamente. Às vezes o pai até aceita, mas ele delega toda a responsabilidade para a Escola. Principalmente casos das crianças com TEA que apresenta comportamentos mais disruptivos, que precisa de mais firmeza da família. Então, a super proteção em casa, ela impede que nosso trabalho seja realizado aqui na Escola, principalmente no que tange a limites.

Pesquisadora: E quando essa criança tem essa dificuldade de aprendizagem na Escola, que a família não tem essa participação, a família cobra isso da Escola? “O meu filho não está aprendendo, estou pagando”.

Dir: Sim. Pior é que cobra. E essa cobrança ela parte principalmente, no caso da Escola particular: “eu estou pagando”, e também no sentido, assim, de que...de expectativas. Então, acho que quem é pai e mãe, independente se o filho que tem TEA ou não, ele tem um monte

de expectativas, em alguns casos de expectativas até ilusórias pelo momento. E que a Escola precisa...assim...deixar muito claro o que é o papel da Escola, até onde a Escola consegue ir, e o que é papel da família. Então, assim, todos os estudos que contemplam o desenvolvimento de uma criança com TEA não tem como a gente atingir nossos objetivos, principalmente de inserção de escolaridade, de inserção social se não tiver o apoio da família, no sentido de seguir as orientações, tanto da Escola, como também dos profissionais que acompanham essa criança. Não tem sucesso se não for todos falando a mesma linguagem.

Pesquisadora: Tanto a Escola, os pais, como o profissional, no caso o fonoaudiólogo, psicólogo?

Dir: Isso. Exatamente. Tem um caso de uma criança, que a gente tem, que não é verbal, e já está com quase 7 anos de idade e que eu sinto que já passou da hora de implementar a comunicação alternativa.

Pesquisadora: O que seria essa comunicação alternativa?

Dir: A comunicação alternativa é a gente utilizar de outros recursos que não seja a fala para essa criança se comunicar, principalmente recursos visuais. Então, por exemplo: se a criança precisa beber água; ela precisa ir ao banheiro e, as outras crianças pedem: “professora, eu quero ir ao banheiro”; “professora eu quero beber água”. Ele não pede. Então, normalmente, ou, ele puxa a mão do professor, ou do monitor, ou ele aponta, ou ele passa sede. Então, a gente teria o que? Imagens, mostrando uma figura de uma pessoa bebendo água. Então, ele mostra aquela imagem para o professor, professor já entende. E não só em todas as situações inimagináveis de uma vida, isso seria representado por gravuras. E é cercado de preconceitos, de falta de conhecimentos. Então, muitas pessoas, ou a própria família: Ah, mas se fizer isso ele não vai querer falar!. E os estudos apontam que é muito pelo contrário. Quando ele sente que ele está sendo ouvido e entendido, é como se houvesse um despertar: até para a aprendizagem de outros conceitos, de outros comportamentos.

9. Na sua ação profissional, **como Diretora**, que dificuldades e condicionalismos enfrenta no seu trabalho com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? O que poderia ser feito para melhorar?

Dir: Eu acho que o maior desafio é...é a formação da equipe. Porque, assim, eu enquanto Pedagoga, Psicopedagoga, Diretora de uma Escola que eu sei que é uma escola inclusiva, eu não paro de estudar. É um livro atrás de outro, é um curso atrás do outro, é especialização. Porque não tem como fazer nada na Educação se não for através do conhecimento. E aí, eu

enquanto gestora, eu sei que eu tenho mais condições de investir na minha formação. Eu faço isso, por que? Eu preciso através da minha formação, formar a minha equipe. E isso é complexo, porque a gente tá envolvido num ambiente que as coisas acontecem 24 (vinte e quatro) horas. Então, a gente precisa ter tempo para parar, para estudar, para eu passar para os Professores aquilo que eu busquei, que eu encontrei, seja através de vídeos, através de livros, seja através de mesmo de uma formação, né, que todo mundo tem que sentar e tem que ouvir, lincando isso com a prática que a gente vive. E isso tem que ser feito no meio do caminho. Então, para mim é o maior desafio. É o maior! E eu não vejo como isso ser diferente, né. O que a gente pode fazer para mudar isso? Não tem o que fazer para mudar. Então, eu preciso contar com pessoas na equipe que tenham essa disposição, que tenha tempo, que tenha vontade, porque as vezes a gente se reúne a noite, nos finais de semana, às vezes em até feriados...é...sem contar que eu fico o tempo todo: “gente, olha, esse vídeo que eu tô colocando aqui no grupo é para ser assistido, depois a gente vai conversar sobre”; “gente esse livro – eu entrego na mão – esse livro vocês precisam ler”; “olha, esse curso é gratuito, vocês precisam fazer”. E as vezes a Escola paga também esses cursos. Então, assim, isso para mim, não adianta só eu ter o conhecimento, porque o professor precisa ter, o monitor precisa ter.

Pesquisadora: E você sente uma certa resistência, a princípio, em relação ao professor, quando você chega para falar: você precisa fazer um aperfeiçoamento. E quando você apresenta esses cursos, o Professor fica com uma certa resistência? Ele tem uma certa dificuldade de se relacionar com essa criança com TEA?

Dir: Então. Eu falo assim: Graças a Deus, e ao trabalho que a Escola sempre fez, a gente está num Município pequeno em que todos se conhecem. Então, a Escola, desde o início, eu tenho convivência com a família da primeira criança especial que a gente recebeu aqui na Escola. Então, assim, foram várias ao longo desses 30(trinta) anos que eu estou aqui. E casos que passou batido - como eu já falei -, casos que foi diagnosticado, casos que eu tive hipótese, mas que a família não teve interesse em procurar. Mas de uma forma geral a nossa Escola é conhecida como uma escola que os Professores que vem para cá, eles já vem sabendo que eles precisam estudar, que eles precisam se aperfeiçoar constantemente, e que aqui tem crianças especiais. Então, eu nunca tive resistência por parte de Professores nesse sentido, porque eles nem vem. E quando eu faço a primeira entrevista, eu deixo isso muito claro, né. Essa cobrança que eu faço, independente se a gente vai ter crianças com qualquer deficiência ou transtorno, o professor, ele é um eterno aprendiz, e isso para mim não é palavra bonitinha, é prática. E aqueles que acha que tá difícil, que tá cansativo, eles logo acham um jeito de sair,

sem prejudicar a criança com a sua resistência, né. Então, isso realmente não acontece. Eu já tive pessoas que passaram pela entrevista para Monitor, principalmente, eu falo: seu aluno é assim, assim, assado, a pessoa já fala para mim, “Rute, eu não vou dar conta”. Já aconteceu! Então, nem vem. E as que vem, já vem sabendo.

10. De que forma a gestão e coordenação educativas contribuem para uma escola inclusiva de todos os alunos, tendo em conta a sua experiência profissional?

Dir: Eu acho que são várias formas. Eu acho que a principal é essa disponibilidade de ser uma Escola inclusiva. A Gente sabe que principalmetne na rede particular: esses dias mesmo, foi curioso. A gente estava fazendo uma pesquisa em sites de Escolas particulares, porque eu queria fazer algumas alterações de edital de matrícula, porque eu faço um edital para ser publicado. E, eu levei um susto! Quando eu me daparei com uma Escola, inclusive uma Escola que eu já assisti vários videos de entrevsitas com o Diretor dessa Escola, e eu super admiro o trabalho deles. Mas assim, em letras destacadas: “ESSA ESCOLA NÃO RECEBE ALUNOS COM TRANSTORNOS OU COM DEFICIÊNCIAS”. Eu fiquei chocada!!! Então, assim, a maioria - não vou dizer a maioria, mas grande parte das Escolas -, tem isso de forma velada. No sentido de que, o pai chega para fazer matrícula e quando ele relata que a criança tem qualquer tipo de deficiência ou transtorno: “Olha, infelizmente não há mais vagas nessa sala”. Isso eu já ouvi de famílias, né, que vieram de outros Municípios...é...e já assisti nos cursos que eu faço, muitos depoimentos de mães que receberam esse “não”. Porque não é fácil! A Escola que se dispõem a matricular crianças com qualquer tipo de deficiência... é... uma escola que necessariamente é uma Escola que tem que ser mais cara, porque esse monitor, esse acompanhante, seja lá que nome ele recebe...é...ele é um gasto que ele é dividido entre todos os alunos. Não é a família da criança que vai arcar com a despesa desse funcionário: são todos os alunos. Então, eu costumo falar para os pais assim...Porque já teve questionamento, e eu falar para os pais: “Olha, é o filho do fulano e se fosse o seu?”. Então, não tem outra forma de falar. Então, você desmonta a pessoa, né. Então, hoje eu não tenho mais esse tipo de questionamento. Muito pelo contrário, tem pais que acha bom, né, porque tendo uma Monitora na sala, ela não tá ali só para atender a criança com TEA, ela tá ali para atender todos os alunos.

INQUÉRITO POR ENTREVISTA

COORDENADOR, PROFESSOR, MONITOR E FONOAUDIÓLOGO

A COORDENADORA

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

Idade: 39 anos

1. Qual é a sua experiência profissional quanto a crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?

Coord: A primeira experiência que eu tive foi aqui mesmo no CEC. A Escola ofereceu cursos para a gente e foi meu primeiro contato aqui. Então, assim, a gente convive com eles. Eu não convivo na sala, né, mas eu já aprendi a lidar com eles.

Pesquisadora: Quando veio para cá é que você passou a ter esse contato e se especializar para esse atendimento?

Coord: É. A ter esse contato.

2. Qual a sua formação específica para trabalhar com crianças com deficiências? Indique que formação já fez e/ou a formação que pretende fazer no futuro.

Coord: Então, eu fiz o curso ABA aqui na Escola, foi o curso que a Rute ofereceu. E pequenos cursos com ela mesmo, que às vezes reúne a gente, com alguma coisa nova ela passa para a gente.

Pesquisadora: Tem algum que você pretende fazer futuramente?

Coord: Eu já pensei em fazer psicopedagogia na área clínica, mas ainda não comecei.

3. O que mudou no tratamento Educação e inclusão de crianças com TEA e outras deficiências, com as Leis da última década, em especial a Lei 12.764/12, Berenice Piana?

Coord: Eu acredito que sim, porque antes parece que era uma coisa, assim, parece que ninguém enchergava, não dava muita atenção, e hoje pelo menos aqui na Escola, que a gente observa muito, essa questão da criança, quando a gente nota que tem alguma coisa diferente...é...a Rute sempre indica os pais que procura um especialista e tal, porque às vezes tem alguma suspeita. Eu acho, assim, que até hoje eu acho que não são todas as Escolas que tem esse cuidado. Mas tem mais especialista na área, essa em questão de especialistas e a

questão do respeito de todo mundo aprender a lidar e respeitar e aceitar. Porque acho que antes isso era um pouco meio deixado de lado e não era levado tão a sério.

Pesquisadora: Você acha que a lei teve uma influência nesse sentido?

Coord: Isso, exatamente.

4. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças? Justifique.

Coord: Eu super apoio, sempre apoiei, acho muito importante, porque a gente está vivendo num mundo tão revirado, não sei é a palavra certa, mas, as pessoas tão perdendo o amor, e eu acho que se ficar aquela coisa de separar, aí é que vai ficar mais distante mesmo. Eu acho que todo mundo tem que viver igualdade, e as pessoas tem que compreender o outro, saber lidar, saber ter tolerância, envolver, ter empatia. Eu acho super importante, porque as crianças de hoje elas são muito influenciadas pela mídia, né, não tem muito aquela coisa de corpo a corpo, de brincar, de envolver e aí eu acho que vai ficando de lado essa questão de aceitar, de lidar com as diferenças. Tanto que tem criança que até hoje tem dificuldade de lidar. A gente às vezes tem uns probleminhas com crianças que não sabe lidar com a diferença, e isso é muito trabalhado aqui na escola. Mas mesmo assim, às vezes tem problema.

5. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças? Justifique.

Coord: Creio que em primeiro lugar deve-se partir do próprio aluno, identificar seus interesses, suas necessidades, seus limites, para que, a partir daí, seja desenvolvida a dinâmica de trabalho para com o mesmo. A escola no todo deve ser envolvida, incluindo profissionais da limpeza, secretaria, portaria, etc., e assim desenvolver um atendimento especializado o qual atenda suas necessidades, contribuindo para o desenvolvimento geral dessa criança de forma que ela seja inclusa em todos os aspectos. Essa inclusão implica todo um trabalho que é essencial em todas as instituições, é necessário que haja projetos que desenvolvam práticas de aceitação das diferenças, do respeito, da empatia..., para que todos os envolvidos vivam em harmonia e interação. Acredito que assim todos terão uma convivência amigável e tolerante, caminhando para a formação de cidadãos de bem, capazes de conviver e interagir de forma respeitosa. O direito é de todos por igual, portanto, todas as crianças portadoras de

necessidades especiais devem ter o seu espaço nos ambientes educacionais, tendo uma convivência saudável e favorável para o seu desenvolvimento. Isso não interfere no aprendizado das outras crianças, muito pelo contrário, contribuirá para que essas abandonem seus preconceitos e vejam a diferença do outro como oportunidade de soma.

6. Considera que ainda há preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA?
Se sim, por parte de quem?

Coord: Eu acredito que sim e Graças a Deus no nosso Município nem tanto, mas é por pessoas mesmo da Escola, às vezes até professor que a gente tem que ser trabalhado e principalmente com as crianças. Aqui no CEC a Rute trabalha muito a questão família, com cursos de pais, às vezes na reunião, sempre a gente põem uma mensaginha. Trabalha muito a questão de empatia, né, a gente tem projetos que a gente desenvolve durante o ano, que trabalha isso também. Então, eu acho que é uma coisa assim que tem que ter trabalhada, porque acho que como todos os outros preconceitos, as outras diferenças, nesse sentido, também, tem. E talvez por questão de falta de conhecimento também, de conhecer de entender, de conviver. Porque eu acho que antes não tinha tanta criança...não é que não tinha, não era tão enchergado, e hoje é mais detectado, então, as pessoas estão mais em contato e às vezes não sabe lidar e por isso tem o preconceito. Então eu acredito que ainda há em todos os sentido, em todos os patamares, até as crianças.

7. Considera relevante o trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA? Justifique.

Coord: Muita, muita mesmo. Isso é uma das coisas principais que é importante na Escola, essa questão de família e Escola de estar ligado, né, trabalhar em conjunto e viver tudo junto, a Escola a Família. Falar a mesma língua. Aqui é uma Escola que é muito escolhida, nesse sentido, principalmente os pais que tem criança, exatamente por isso, por esse calor de Escola/família, esse afeto, essa interação.

Pesquisadora: Voc acha que é possível desenvolver a criança quando tem essa participação da família?

Coord: Muito mais, porque quanto mais a Escola leva a sério a questão da criança, respeita, trabalha e está sempre em contato com a família, tudo aqui na Escola é assim: quando eles desenvolve que vai mudando, a gente faz festa, junta com a família, conversa, fica todo

mundo feliz, as mães ficam muito satisfeitas, então, assim, é muito bom. E é muito importante, muito importante.

8. Na sua ação profissional, como **coordenador/ professor/monitor/ fonoaudiólogo**, que dificuldades e condicionalismos enfrenta no seu trabalho com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? O que poderia ser feito para melhorar?

Coord: Dificuldades? Eles são muito temperamentais às vezes. Tem uma situação que às vezes a gente não está preparado, mas, a gente tenta agir da melhor forma, com jeitinho, com carinho, e às vezes quando eu não consigo resolver, eu jogo a bola para a Rute, que ela tem uma experiência muito boa, né...mas, assim, eu acredito que a gente nesse sentido na Escola é bem preparada para lidar...se um não consegue tem o outro, mas, assim, todo mundo fala a mesma língua: quando acontecer uma situação é assim que age...então, assim, eu acho que a gente não tem muita dificuldade. Eu tenho um jeitinho assim e acho que de tanto ficar com a Rute e ouvir ela, eu acho que eu consigo sair bem, resolver. E quando é uma situação que eu vejo que já acabou meus recurso, aí eu passo a bola para a Rute, ela sempre tem uma cartinha na manga.

9. Os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências são contemplados nos documentos estruturantes da escola, em especial no PPP? Justifique.

Coord: Sim. Aqui nas pastas deles tem todas as fixas. Tudo que faz de novo, de tratamento, de exames. E a Rute sempre faz um relatório final, e se a criança vai mudar de Escola tem um relatório também, tudo é documentado.

10. De que forma a gestão e coordenação educativas contribuem para uma escola inclusiva de todos os alunos, tendo em conta a sua experiência profissional?

Coord: Ah, eu acredito que buscando sempre em relação ao assunto, né, procurando se especializar no que mudou, no que tá acontecendo de novo, e na prática ne, não só conhecer buscar, mas, praticar para que as pessoas vejam o trabalho e se espelhe também e ter esse vínculo família e Escola, porque muitos pais aprende com as coisas da Escola, como que a Escola lida, porque muitas mães às vezes tem uma dificuldade, vem e conversa: “Nossa, como eu posso proceder”? “Não sei como fazer”. Acho que tem mãe que está até aprendendo, tendo práticas da Escola mesmo para trabalhar. Então, eu acho, assim, que fazendo um belo trabalho, buscando inovar, atualizar, estar sempre fazendo curso, porque tudo vai inovando e a gente tem que acompanhar.

INQUÉRITO POR ENTREVISTA

COORDENADOR, PROFESSOR, MONITOR E FONOAUDIÓLOGO

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

Idade: 29 anos

1. Qual é a sua experiência profissional quanto a crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?

P1: Então, a minha experiência com criança com TEA, eu fui monitora do município durante 4 anos e sendo um eu tive o acompanhamento com crianças com TEA: dois alunos. Então, assim, eu trabalhava com crianças especiais durante esses 4 anos, somente um ano que eu atendi esse grupo de crianças com TEA. Então, a experiência que eu tenho é quando eu fui Professora de apoio no município e agora sendo regente do 4º ano, nós temos um aluno também. Comecei na rede privada desse ano, até então a minha experiência foi no município, sendo apoio.

2. Qual a sua formação específica para trabalhar com crianças com deficiências? Indique que formação já fez e/ou a formação que pretende fazer no futuro.

P1: Eu tenho Pedagogia. E na grade curricular do curso nós temos uma matéria que é de crianças especiais. Então, assim, a formação que eu tenho nesse ramo é...foi essa da faculdade que nós temos uma matéria, uma disciplina voltada para crianças especiais e eu pretendo fazer uma Pós-graduação para saber, para aprofundar mais os conhecimentos sobre o assunto.

3. O que mudou no tratamento Educação e inclusão de crianças com TEA e outras deficiências com as Leis da última década, em especial a Lei 12.764/12, Berenice Piana?

P1: Já li alguns artigos a lei que ampara os direitos dele.

Pesquisadora: Você acha que com essa lei mudou alguma coisa:

P1: Sim. Se eu não tiver enganada, antigamente os alunos que tinham alguma deficiência especial, alguma dificuldade, eles ficavam só na escola própria para atender essa demanda, e agora não, eles já estão na escola regular. Então, eu acredito que essas leis ajudaram sim, até no tratamento deles: fono, tem mais acesso ao fono, ao psicólogo. Eu acredito que antes não

tinha. Eu acredito que essa lei ajudou muito. Tanto na parte de vir para a escola, tanto no tratamento de que eles precisam: fonoaudiólogo, psicólogo e entre outros.

4. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças? Justifique.

P1: Então, minha opinião é que escola regular é de extrema importância para eles. Além do aprendizado tem a socialização com os demais colegas. Então, eu acho que é de extrema importância eles estarem vindo para a escola regular.

Pesquisadora: Você acredita que a criança com TEA estando convivendo com crianças que não tem TEA é muito melhor, incentivador?

P1: Eu acredito que sim, por conta que eu acho que a socialização deles com essas outras crianças é fundamental, até pra eles não se sentirem excluídos, porque como eu já trabalhei nessa área, eu percebo como crianças assim se sentem excluídas. Então, quando eles veem que está na sala que tem outras coleguinhas que não tenham a mesma dificuldade que eles, eu acredito que se sentem incluído, mais valorizado e com a convivência vai criando outros conhecimentos de aprendizagem. Eu acredito que é de extrema importância para o conhecimento. Eu já até ouvi relatos que crianças com dificuldades assim, especial, eles tinham que ficar na escola própria. Eu já acho ao contrário. Eu já acho que eles devem ficar na escola regular mesmo, até por conta da socialização.

5. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças? Justifique.

P1: A minha opinião é ótima. Tanto no socialismo tanto no aprendizado eu acho que é fundamental dessas crianças, porque acredito que a socialização com outros colegas contribui para diversos fatores, né. Eu acho que engloba ao todo um desenvolvimento. Então, acho de muita importância. E considerando o desenvolvimento de todas as crianças, que, às vezes, dependendo dessa criança com TEA pode ser que em alguns momentos da aula, dependendo da criança der birra, ou se a criança não está conseguindo se adaptar, pode ser que dispenda um pouco a atenção dos outros coleguinhas, mas, eu acredito que o desenvolvimento mesmo não atrapalha em nada.

6. Considera que ainda há preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA?
Se sim, por parte de quem?

P1: Sim. Observando em sala de aula, alguns colegas...acho que a maioria não sabe que nós temos um amiguinho que é autista. E às vezes, por conta do comportamento dele na sala de aula, eu vejo que certas crianças tem um preconceito com isso: “Ah! Mas por que que ele não fica quieto?”; “Por que ele quer atenção só para ele?”. Então, eu acredito, porque é bom estar na escola regular para socializar e tudo, mas ainda mesmo na sala de aula tem alguns coleguinhas que tem essa visão: “Ah, mas por que ele é assim?”; “Tá me incomodando”. Então, assim, na sala de aula mesmo, não é todos, mas é meio que um preconceito com o comportamento da criança que tem TEA.

Pesquisadora: Você acredita, por exemplo, que há preconceito também em relação à própria família com aquela criança que tem TEA? Você acha que os pais pensam que os filhos não teriam que conviver com uma criança autista na escola, que isso atrapalharia o filho deles?

P1: Então, com as crianças que eu já trabalhei tanto no município tanto na sala que eu estou exercendo agora, eu não percebi isso. Só que tem uma salinha que a monitora do aluno que tem TEA me disse que tem algumas mães que se incomodam sim, que acha que ele atrapalha o rendimento da sala. Mas em relação as minhas turmas que eu já trabalhei, eu nunca percebi isso.

7. Considera relevante o trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA? Justifique.

P1: Extremamente. Eu acredito escola e família tem que caminhar junto. Isso, o desenvolvimento do aluno é 80% melhor. Porque quando fica só por conta da escola, quando eu estava no município, eu vi bastante isso: alguns pais que não são preocupados com o desenvolvimento da criança, então fica mais só por conta da escola e aí não é a mesma coisa. Porque quando a escola e a família andam juntos não tem nem comparação quando os pais deixam a criança só por conta da escola. Então, eu acho que a família e a escola deve andar juntos para assim a gente conseguir um desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Pesquisadora: Não só a família, mas se a criança faz um tratamento com fono, com psicólogo, esse triângulo de escola, família e profissional especializado, você acha que precisa dessa interação?

P1: Com certeza. E nós temos aqui na escola na salinha do G5 uma criança que vem para a escola, tem o fonoaudiólogo, a psicóloga. Então, assim, é lindo ver o desenvolvimento dele

do início do ano. Estava observando o desenvolvimento dele esses dias como ele desenvolveu. Então, é de extrema importância o fonoaudiólogo, o psicólogo, a escola, a família.

8. Na sua ação profissional, como **coordenador/ professor/monitor/ fonoaudiólogo**, que dificuldades e condicionalismos enfrenta no seu trabalho com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? O que poderia ser feito para melhorar?

P1: Então, tanto no município, quando eu estava como apoio e agora que eu estou regente: que eu tenho, né, alunos com TEA...é...o que eu encontro de dificuldades? As vezes não consigo entender o porquê do comportamento deles. E o que eu faço? Vou atrás: leio, vou buscar conhecimento para tentar atender eles da melhor maneira possível, inclusive as crianças que eu trabalhava o ano passado, eles tem 6, 7 anos e muitos comportamentos eu não entendia o porquê. Então, para descobrir eu conversava com os profissionais que é o fonoaudiólogo e psicóloga que é da rede municipal que eles me ajudavam bastante e lia bastante artigos também para entender e trabalhar de uma maneira melhor com eles. Até buscar mais conhecimento para fazer material para trabalhar com eles. Porque várias vezes eu não conseguia entender o comportamento. A gente até achou que seria o TOD, então, fui ler sobre o TOD também para ver se tem algo relacionado com o autista e era isso... e é isso que eu faço até hoje, porque eu tenho um aluno também que ele é mais tranquilo de lidar, porque ele já é maiorzinho, porque ele já desenvolveu bastante. Com os outros alunos que eu tive eu fazia isso, conversava com os outros profissionais mais especializados, buscava na internet, via vídeos, pesquisa, porque é um trabalho contínuo. Por exemplo: você vê uma criança que todo dia dá birra. Opa! O que eu posso fazer para essa criança diminuir isso: vamos buscar estratégias, confeccionar material para fazer uma aula diferente, chamar atenção. Eu procurava ver qual tipo de historinha que ele gostava. Ele gostava muito de dinossauro. Então, opa! Vou ver uma historinha de dinossauro para ver se evita essas birras na hora que ele chega. Era só na hora da chegada que ele fazia isso. Então, eu fico buscando, vendo vídeos....a intenção do professor é dar o melhor para o aluno. Então, não fiz especialização ainda, mas eu quero fazer uma pós graduação na área, mas sempre que eu posso, que eu vejo que eu tô com alguma dificuldade eu vou atrás, vejo vídeos, busco artigos, essa lei da Berenice eu li.

Pesquisadora: Então você acredita que não é o aluno que tem que se adaptar a escola e sim a escola é que tem que se adaptar ao aluno?

P1: Sim. Por que? Porque é uma criança!!! Então, muitas das vezes ela não tem um amparo em casa. Então, se o Professor não fizer isso quem vai fazer por essa criança? Então, eu sempre tive essa visão, que nós que temos que adaptar ao ritmo do aluno. Só que na escola existe regras, e como nós lutamos muito por igualdade e queremos que eles se sintam incluídos a gente preza muito por isso também, por eles tentar levar aqui na escola igual aos outros. As mesmas regras, o mesmo ritmo, mas não deixando de lado que é uma criança que tem TEA. Eu acho que o Professor tem que ajudar o aluno, tem que buscar, tem que se adaptar ao aluno. Porque ele é uma criança! Então, se não tiver uma pessoa que faz por ele, que busca, que tenta dar um conhecimento de qualidade... Mas em relação às regras a gente tenta fazer com eles do mesmo jeito com os outros até para nessa parte de inclusão ser igual.

9. Os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências são contemplados nos documentos estruturantes da escola, em especial no PPP? Justifique.

P1: Sim. Aqui na escola nós registramos tudo. A Rute faz até Relatório conforme o acompanhamento médico. Se pedir ela faz o Relatório e ela anota tudo nos documentos da escola e no PPP tem também tudo registrado. E conforme os pais vão solicitando por conta dos acompanhamentos médicos, ela faz o acompanhamento de cada um. Mas aqui na escola tem todos os arquivos registrado sobre cada um desses alunos.

10. De que forma a gestão e coordenação educativas contribuem para uma escola inclusiva de todos os alunos, tendo em conta a sua experiência profissional?

P1: Então. Eu acredito que a Diretora e a Coordenadora elas sempre estão à nossa disposição para dar ideias: Oh! Vi isso na sala não achei legal, acho que pode ser diferente. Então, elas sempre estão nos auxiliando, nos ajudando, dando força também. Porque eu acredito que o Professor sozinho não consegue, a gente tem que ter o apoio da coordenação e da direção. E elas também quando vem algum pai falar alguma coisa que teria que mudar, ela senta e faz reunião com nós: sempre dá ideias para melhorar. A Rute gosta muito que a gente faz cursos para cada vez tá se aperfeiçoando. Então, é isso, é buscar sempre o melhor. Senta com as famílias e conversa se for o caso. Porque é igual eu disse: família e escola, fono, psicólogo tudo tem que ter um conjunto para ter um avanço de 100% com a criança, que dá para perceber um criança que tem a família, a escola e se precisar de acompanhamento com fono e a psicóloga é 100% essencial, e a gente vê o quanto eles desenvolvem quando tá todo mundo em conjunto.

INQUÉRITO POR ENTREVISTA COORDENADOR, PROFESSOR, MONITOR E FONOAUDIÓLOGO

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

Idade: 39 anos

1. Qual é a sua experiência profissional quanto a crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?

P2: Eu fui monitora por 1 (um) ano de aluno com autismo e tem dois anos que eu estou na sala de aula com alunos também, de grau leve de autismo. Então, já tem 3 anos de experiência.

2. Qual a sua formação específica para trabalhar com crianças com deficiências? Indique que formação já fez e/ou a formação que pretende fazer no futuro.

P2: A gente sempre faz curso de formação continuada do Neurosaber - Luciana Brites e do esposo dela Clay Brites também. Eu acompanho lives deles, a gente faz cursos, eu não sei de horas específicas, mas a gente sempre faz curso procurando aperfeiçoar nesse sentido. E a Rute também traz pra gente muitas informações, muitas maneiras de lidar com as atividades com essas crianças. Ela dá bastante apoio pra gente em relação a isso. A Rute dá total apoio pra gente trabalhar da nossa maneira também com essas crianças. E eu pretendo fazer uma pós, especializar mais ainda.

3. O que mudou no tratamento, Educação e inclusão de crianças com TEA e outras deficiências com as Leis da última década, em especial a Lei 12.764/12, Berenice Piana?

P2: Então, eu não tenho muito conhecimento antes de 10 anos como que era com essas crianças, mas, pelo que eu sei, aqui tem a APAE que é uma instituição que essas crianças com deficiência ficam lá, para estudar, fazer atividades. Mas como Professora já tem pouco tempo que eu estou na escola, que eu fui ver essas crianças que tem deficiência, até de autismo, mais na escola regular. Mas aqui a gente tem monitoras para auxiliar elas nas atividades e o apoio da escola também. Aqui nossa escola é bastante acolhedora com essas crianças, principalmente autismo.

4. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças?

Justifique.

P2: Olha, muito importante eu acho, de importância tanto para interação dessas crianças típicas para o desenvolvimento delas também integralmente. Porque eu digo, se for só uma escola específica: uma instituição, uma APAE elas não tem um campo de visão melhor sobre as crianças típicas, a forma de interação com elas, a forma de interagir crianças típicas, digamos: normais. Então eu acho importante sim, normalizarmos essas crianças.

Pesquisadora: Você acredita que essas crianças com TEA se elas conviverem com crianças típicas elas terão mais capacidade de se desenvolver?

P2: Sim. Porque tratamos todos igualmente. Isso aqui é uma inclusão. Então é importante a inclusão sim.

5. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças? Justifique.

P2: Eu acho importantíssimo por se tratar de inclusão com as crianças típicas. Se desde pequeno as crianças conviverem com outras, que seja com TEA, que seja outro transtorno ou qualquer que seja a deficiência, elas vão crescer mais humanas, pensando mais no outro, no respeito as diferenças. Então, eu acho importantíssimo essa inclusão, a união ali de todas no ambiente, principalmente no ambiente escolar, onde a gente trata muito do respeito, a igualdade, as diferenças, a inclusão. Então, é importantíssimo porque o que a gente tenta passar para as crianças é que todos somos diferentes um do outro e temos é que aprender a respeitar e aprender a conviver com as diferenças, seja qualquer for.

6. Considera que ainda há preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA? Se sim, por parte de quem?

P2: Eu acredito que sim, mas por parte dos adultos de não conhecer o que é autismo. Eu acho que ainda tem muito que aprender, que conhecer, eu falo pais: os pais das crianças digamos normais que tem esse preconceito, de não querer que o filho se relacione. Eu acho que tem muito preconceito ainda. E que estamos enfrentando isso. A escola é muito acolhedora, inclusiva. Então, a gente trabalha muito nesse aspecto de inclusão, para que não aconteça isso, mas tem.

7. Considera relevante o trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA? Justifique.

P2: Muito importante! A escola faz o papel de conteúdos, do desenvolvimento deles e a família tem que estar preparada também para continuar esse desenvolvimento com eles. Aqui a gente acolhe muito as famílias. Aqui a gente conversa, a gente tem reuniões de pais, então, a gente passa pra eles principalmente as crianças com TEA: tipo orientando, porque a gente trabalha aqui mas eles tem que continuar em casa também, pra dar certo, porque não adianta só a escola, tem que ser um trabalho em equipe. Tem que ser um desenvolvimento juntos, unidos em prol do desenvolvimento da crianças.

8. Na sua ação profissional, como **coordenador/ professor/monitor/ fonoaudiólogo**, que dificuldades e condicionalismos enfrenta no seu trabalho com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? O que poderia ser feito para melhorar?

P2: Os alunos que eu tenho são de graus leve. Então, o que eu trabalho para melhorar o desenvolvimento deles são tarefinhas específicas para eles. Alguns, até minha aluninha faz um reforço de manhã pra ajudar, tanto na leitura, no desenvolvimento de interpretação. Mas é isso: a escola dá um suporte muito grande para nós professores pra gente auxiliá-los nessa parte.

9. Os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências são contemplados nos documentos estruturantes da escola, em especial no PPP? Justifique.

P2: Sim. Nossa escola, como eu disse, ela é muito inclusiva. Ela sempre está a par de todos os direitos com as crianças com TEA, como a monitora. Cada autista tem a sua monitora para auxiliá-los na sala de aula, como em tudo mesmo. A Rute é muito ligada nesse meio autista. Ela procura se aperfeiçoar e passar pra gente. Então, aqui a gente trabalha mesmo.

10. De que forma a gestão e coordenação educativas contribuem para uma escola inclusiva de todos os alunos, tendo em conta a sua experiência profissional?

P2: Aqui, como eu já disse, a nossa gestora, que é a dona aqui, ela dá muito respaldo nesse meio com materiais, orientações pra gente trabalhar de forma específica com as crianças com TEA, formação continuada. A gente nunca para, sempre está trabalhando. Sempre com o Dr. Clay Britese e a Luciana Brites.

Pesquisadora: E quem são eles?

P2: Eles são doutores formados. A esposa dele é pedagoga, formada, especializada, doutorada em autismo e o Clay Brites é neuro em autismo.

INQUÉRITO POR ENTREVISTA

COORDENADOR, PROFESSOR, MONITOR E FONOAUDIÓLOGO

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

Idade: 21 anos

1. Qual é a sua experiência profissional quanto a crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?

Monit. 1: A minha experiência. A primeira experiência que eu tive foi com o Emanuel. Ele é uma criança autista e o grau dele é mais severo. Ele precisa muito das habilidades básicas. Ele precisa aprender, ainda tem muita coisa que ele precisa aprender. E assim, ele é uma criança que demora muito a te dar um retorno que ele aprendeu alguma coisa. E depois do Emanuel, agora estou com o João Lucas. O João Lucas já mais desenvolvido e consegue te acompanhar melhor. Ele conversa, o Emanuel não fala. O João Lucas já conversa, pede as coisas. O João Lucas precisa aprender mais: ele já conhece as letras, os sons, ele está aprendendo a ler os números e o Emanuel não, é uma diferença bem grande entre os dois, eles tem a mesma idade.

2. Qual a sua formação específica para trabalhar com crianças com deficiências? Indique que formação já fez e/ou a formação que pretende fazer no futuro.

Monit. 1: Eu curso pedagogia. Estou quase terminando pedagogia...é...já fiz vários cursos baseado no autismo, leitura de livros, e a gente fez um curso aqui que a Rute ministrou pra gente sobre autismo. E, futuramente, pretendo. Assim que eu terminar Pedagogia vou fazer alguma coisa em relação a isso, criança autista.

3. O que mudou no tratamento, Educação e inclusão de crianças com TEA e outras deficiências, com as Leis da última década, em especial a Lei 12.764/12, Berenice Piana?

Monit. 1: Já ouvi mais não estou muito bem lembrada.

Pesquisadora: Você não chegou a ler ela na íntegra?

Monit. 1: Não.

4. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças? Justifique.

Monit. 1: O ensino regular que você fala é a Escola Pública?

Pesquisadora: Não. Não seria só da Escola Pública, mas é da rede de ensino regular, ou seja, não é de uma Escola específica para as necessidades especiais, por exemplo, a APAE.

Monit. 1: A minha opinião é que a inclusão aqui ela é muito bem trabalhada. Porque a gente trabalha muito bem com as crianças, que a inclusão é para todos, e que a gente tem que ter o respeito e educação pelo colega. A gente vê que as crianças elas gostam de ajudar, fazer as coisas, auxiliar o coleguinha ou brincar com o coleguinha no parque: “oh, vamos brincar”, faz isso, faz aquilo. E eles inclui a criança autista, que a criança autista, igual o Emanuel que está brincando no parque com os outros colegas, que os colegas brincam daquilo que ele gosta, ele é uma criança muito feliz, e é muito interessante.

Pesquisadora: E você acredita que a criança autista estando no ensino regular, o desenvolvimento dela é muito maior, ela consegue se desenvolver mais, consegue aprender mais se ela está convivendo com outras crianças que não tem autismo?

Monit. 1: Eu creio que sim.

5. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças? Justifique.

Monit. 1: A minha opinião de crianças autista em escolas de ensino regular é que as escolas estão cada dia mais preparadas para receber crianças autistas. E trabalhar com crianças autistas com aquilo que eles precisa, porque aqui na escola cada criança tem a sua ficha das habilidades que ela precisa desenvolver. E as escolas de ensino regular estão cada vez mais preparadas para atender essas crianças.

6. Considera que ainda há preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA? Se sim, por parte de quem?

Monit. 1: Eu acredito que sim. Na educação...por exemplo o Emanuel e o João Lucas eles são menores. Mas nas turmas maiores, as crianças maiores tem hora que eles não conseguem lidar. Então, tipo assim: fica meio que excluídos. E aí eu acho que é um ponto que a gente tem que trabalhar: a Escola. Porque assim: eles são maiores, tipo assim, o colega que ele não

conhece, e aí chega, então é nesse ponto que a gente tem que trabalhar. Mas, assim, não é aquela exclusão. Mas eles não entendem como agir com aquela criança. Porque quando já é uma criança de casa, é mais fácil você lidar. Agora quando é uma criança nova que chegou recente, eles ficam meio assim sem saber como funciona. Não é bem um preconceito.

Pesquisadora: Eles não tem o conhecimento de que aquela criança é autista, não tem um jeito para lidar com ela.

Monit. 1: Eles não sabem lidar. Não tem o conhecimento.

7. Considera relevante o trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA? Justifique.

Monit. 1: É muito importante o trabalho da escola juntamente com a família, porque uma criança autista ela precisa de rotina. E se a rotina na escola seguida conforme tem que ser e em casa não, a criança não tem um desenvolvimento. Então, a gente tem que trabalhar juntos: a escola e as famílias para a gente ter um resultado muito bom em relação às crianças autistas.

8. Na sua ação profissional, como **coordenador/ professor/monitor/ fonoaudiólogo**, que dificuldades e condicionalismos enfrenta no seu trabalho com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? O que poderia ser feito para melhorar?

Monit. 1: Dificuldade! Assim, o trabalho que a gente desenvolve com o João Lucas, eu não creio que tem uma dificuldade. O João Lucas ele dá umas birras. Tem hora que ele dá umas birras. Mas assim, fora disso a gente não tem, tipo assim: uma dificuldade. Ele consegue. A professora tá explicando o som das letras, ele tá olhando nela. O João Lucas é uma criança muito esperta. Ele consegue acompanhar. Ele gosta de ficar andando pela sala. A gente tá trabalhando muito em cima disso: para ele ficar mais sentado, como ele vai para o 1º ano, ele precisa ficar mais sentado, e ele consegue acompanhar.

Pesquisadora: O aprendizado da turma?

Monit. 1: Não todo o aprendizado, porque algumas tarefas da apostila que são mais complexas, mas o aprendizado: as letras, o som, que a gente trabalha os sons das letras, os números, igual palavras pequenas ele já consegue ler. Então, isso tudo ele já consegue acompanhar. Então, assim, eu não vejo que tem alguma dificuldade.

Pesquisadora: Em relação ao seu trabalho você não vê isso como dificuldade?

Monit. 1: Não.

9. Os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências são contemplados nos documentos estruturantes da escola, em especial no PPP? Justifique.

Monit. 1: Sim. Tem lá. Todo trabalho que a gente faz com a inclusão tem cláusula lá no PPP falando tudinho sobre esses direitos.

10. De que forma a gestão e coordenação educativas contribuem para uma escola inclusiva de todos os alunos, tendo em conta a sua experiência profissional?

Monit. 1: No meu modo de pensar a Escola, ela: a Rute e a coordenadora estão sempre incentivando a gente a fazer curso, a estudar mais sobre as crianças com TEA. A Rute tem uma experiência muito grande com isso, por conta de todo o trabalho que ela faz, e ela passa muito ensinamento pra gente. E eu acho que isso é um dos maiores ponto, porque a inclusão ela começa...eu falo que a inclusão ela começa dentro de casa, mas como a gente sabe que pode demorar um pouco, prolongar mais essa inclusão, aqui na escola se a gente já chegar já entender a criança, eu acho que ela já vai ter um desenvolvimento bem melhor do que ficar: “Ah não sei”. Vamos fazer assim que vai dar certo, se não der certo assim, a gente faz de outro jeito. Eu acho que a inclusão começa ali.

INQUÉRITO POR ENTREVISTA

COORDENADOR, PROFESSOR, MONITOR E FONOAUDIÓLOGO

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

1. Qual é a sua experiência profissional quanto a crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?

Monit. 2: Então, no mês de maio eu comecei a trabalhar aqui e aí estou no 4º ano como monitora, e estou acompanhando no dia a dia uma criança que tem...que é autista.

Pesquisadora: é a primeira vez que você tem contato?

Monit. 2: Sim. Contato direto, sim.

Pesquisadora: Então, você não fez nenhuma especialização ou alguma coisa nesse sentido?

Monit. 2: Não.

Pesquisadora: E o que você está achando dessa experiência?

Monit. 2: Para mim...não sei se é porque eu sou muito empática, eu vejo muito o lado da criança, sabe, eu me coloco no lugar dele...e...eu acho que é muito importante a inclusão mesmo. A criança tá ali. Porque antes eles excluía. Eu acho muito importante, né...e...no dia a dia não é fácil. Tem os coleguinhas...às vezes eles tem limitações, o jeito deles, né, no dia a dia. Tá lá e o colega não tem paciência, até mesmo a gente, mas você tem que focar e ter a paciência e seguir e saber contornar. Chegar conversar.

2. Qual a sua formação específica para trabalhar com crianças com deficiências? Indique que formação já fez e/ou a formação que pretende fazer no futuro.

Monit. 2: Então, eu sou pedagoga., eu tenho a graduação, porém, eu quero me especializar em libras, que eu acho que ajudaria muito, né, caso fosse uma pessoa surda ou muda, e quero mesmo na área da alfabetização.

3. O que mudou no tratamento, Educação e inclusão de crianças com TEA e outras deficiências, com as Leis da última década, em especial a Lei 12.764/12, Berenice Piana?

Monit. 2: Eu não cheguei a ler na íntegra, mas, eu vi por alto que agora é lei, que tem que ter o acompanhamento, só que eu acho que eles colocam pessoas que não são muito capacitadas.

Aqui, a rede Municipal tem muito com ensino médio. Eu falo assim: tem que ter pessoas com formação, no mínimo a graduação. Então, está muito falho nessa parte. Eu acho muito importante.

Pesquisadora: E você acha que o Município, por parte da Secretaria da Educação, dá esse apoio para as escolas municipais?

Monit. 2: Dão. Atualmente está tendo. Eles dão várias capacitações, porém, a gente vê na sala de aula...porque meus filhos estudam na escola pública, agora eles estão no ensino médio. Um está na faculdade, porém, eu como mãe eu percebia que tinha pessoas que não tinha capacidade. Qualquer um que não tem uma graduação, uma especialização, um preparo.

4. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças? Justifique.

Monit. 2: É muito importante, porque eles tem que estar sim. Não pode deixar eles seprados. Muito importante para a criança até para o desenvolvimento. Porque estando ali com o coleguinah, ele vai aprendendo. Só que não é fácil, porque o coleguinah que é normal, ele não vai entender as dificuldades, as limitações do que tem, por exemplo o autismo. Mas, aquele que tem autismo é necessário estar próximo do outro. Então, eu falo que é fundamental e necessário.

Pesquisadora: Você acredita que ele vai aprender mais rápido, se desenvolver se ele tiver junto com outras crinaças que não seuja autista?

Monit. 2: Isso. Inclusive eles são muito inteligentes, por que...igual esse que eu acompanho, por exemplo, ele é um dos mais inteligentes da turma: matemática, sabe interpretar. Só que às vezes fica disperso por conta das limitações, tira o foco. Por exemplo, tá acontecendo ali uma situação, ele já foca naquela situação.

Pesquisadora: Por isso que é importante a monitora para auxiliar, que ela é essencial na sala de aula?

Monit. 2: Isso. A partir do momento que ele foca ali, ele faz rapidinho, parece que ele já sabia aquilo. E em especial um, aquele às vezes quando ele dispersa tem que ter uma pessoa para está próximo para falar: vamos, incentivar, né...tem que ter aquele: “Vamos!”. Inclusive eu acompanho dois: TDAH e autismo. O TDAH é dismotivado, você tem que chegar próximo, tem que ter uma paciência, um preparo, psicologicamente, sabe, mas vai dando certo.

5. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças? Justifique.

Monit. 2: Eu penso que é muito importante porque a criança não pode ser excluída do convívio escolar e ela tem que conviver com outras crianças. Eu até penso que na minha opinião é até melhor para o aprendizado dela. E as outras crianças a gente pensa que elas não entendem, mas no fundo são seres humanos e que vai se adaptando de acordo com a...a rotina escolar. Então, tem algumas situações que pode assim, desencadear alguns desentendimentos, mas, nada que venha a impedir que a criança deixa de ser incluída.

6. Considera que ainda há preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA? Se sim, por parte de quem?

Monit. 2: Eu penso que sim. E muitas das vezes as famílias. Eu falo que começa em casa, auxiliar ali...olha, seu coleguinha e diferente. Então a mãe e o pai do aluno é essencial ter essa visão e aceitação também. Porque tipo: tem aquelas palavras: oh!, o outro é maluco...tem aquelas palavrinhas que sempre...uma hora ou outra um aluninho que é considerado normal ele solta. E a gente percebe que aquilo não é dele, que lá na casa dele ele tá ouvindo. É igual preconceito racial. A gente percebe quando você vê uma criança falando, a gente vê que não é dele, vem da família, ali do ceio familiar.

Pesquisadora: Então você acredita que há o preconceito por parte da família?

Monit. 2: Isso.

Pesquisadora: Tanto da criança que é autista quanto da que não é autista?

Monit. 2: Isto. Porque, quando vem para a escola, aqui já tá todo mundo capacitado, principalmente na rede privada. É falo assim que tem todo um jeito de lidar. Mas se na família o aluno já chega com aquela visão, não é tão...aí é que entra o preconceito.

7. Considera relevante o trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA? Justifique.

Monit. 2: Sim. É muito importante. Porque, igual eu te falei...porque se começar lá, com os comentários e tiver uma visão ampla: “Seu coleguinha é diferente”, “seu coleguinha tem as limitações”. Ter paciência, a criança vem preparadinha psicologicamente já para lidar.

Pesquisadora: Não só a família daquelas crianças que não tem TEA mas aquelas que tem o filho com transtorno, você acredita que é importante ter essa ponte, a escola fazer junto com a

família para que essa criança tenha o desenvolvimento dela?

Monit. 2: Demais. Inclusive, por exemplo quando aconteceu uma situação do aluno que tem transtorno chegar e reclamar sobre alguma situação, a família já vai estar preparada, porque já aí tem aquela ponte de saber. Eu falo que é muito importante, porque ajuda demais, porque ele já vai estar por dentro de como que é, e a criança tem como chegar e explicar: “meu filho acontece dessa forma porque eles são assim também”. Tem que ter mais paciência.

8. Na sua ação profissional, como **coordenador/ professor/monitor/ fonoaudiólogo**, que dificuldades e condicionalismos enfrenta no seu trabalho com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? O que poderia ser feito para melhorar?

Monit. 2: Então, eu às vezes eu fico pensando como motivar ainda mais, porque quando eles ficam dispersos, eu chego lá e fico: “vamos! vamos!”. Igual o que eu tenho, eu vou falar e ele fica, tipo que não me ouve, ou então quer fazer do jeitinho dele. Aí eu fico com dificuldade de pensar...aí eu tico pensando assim: eu tenho que montar uma estratégia para ver como que eu chamo a atenção dele para ele voltar ali para o foco, né, que é o conteúdo e não ficar tão disperso. Até mesmo o outro que é imperativo. Você ta motivando, motivando, e a criança não quer ir. Aí eu fico pensando: Meu deus, como que eu vou fazer agora! Como ele é muito de querer copiar: ele não quer aprender, porque ele fica esperando a resposta do quadro. E agora que vim perceber. Então, tem que puxar mais para aquele lado dele fazer sozinho. E ele quer esperar a resposta pronta.

Pesquisadora: Então, nesse caso o que deveria ser feito para melhorar isso? Essa dificuldade que você tem momentaneamente, atualmente, de trazer o aluno para si e criar esse incentivo?

Monit. 2: Eu te confesso que eu, como estou começando agora, vou procurar ajuda de profissionais mais experiente, na área da capacitação para ter essa noção de como eu vou resolver, porque te confesso que eu fico meio perdida, sem saber. Geralmetne eu procuro a Maura, que é a coordenadora ou a Rute.

9. Os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências são contemplados nos documentos estruturantes da escola, em especial no PPP? Justifique.

Monit. 2: Eu penso que sim. Nunca cheguei a ve-lo na integra. Mas eu penso que é assegurado sim.

Pesquisadora: No PPP há no currículo formas de fazer com que essa criança seja inclusa?

Monit. 2: Tem sim. Atualmente eles escreveram um livro, que é o projeto literário, que falava

sobre a inclusão. Tem todo um aparato. Eu percebo que essa parte aí tem, através de conversas, de palestras. Eu não sei se chegou assistir um filme....mas acho que assistiu sim. Tem todo um aparato.

10. De que forma a gestão e coordenação educativas contribuem para uma escola inclusiva de todos os alunos, tendo em conta a sua experiência profissional?

Monit. 2: Igual eu te falei, tem esse projeto literário que fizeram livros que fala sobre a inclusão. É...essa semana teve uma situação que logo que eu já identifiquei, eu e as Professoras regente, eu já passei para a coordenação, e automaticamente a Diretora já foi e conversou, teve todo um jeito de resolver de uma forma para a criança entender. Ela conversou, deu exemplos. Eu acho assim, que é muito importante. Depois que ela saiu, eu vejo coleguinhas que até a forma de olhar para o aluno que tem o autismo foi diferente. Mas a compreender mais. Então, a conversa é muito importante para eles entenderem. Porque na rotina muitos vai esquecendo. Muitos tem empatia, mas aí eu percebi que na sala tava assim, esquecendo, né....acho que assim, entra na cabecinha deles, mas é tanta coisa. Então assim, quando a pessoa passa a falar sobre o autismo, dar exemplos, aí eles começam a entender, compreender mais, e aí é onde entra a família, porque a família junto, chega em casa e aí vai conversar sobre aquilo, é muito importante o jeito que a mãe e o pai tem a visão, porque no outro dia vai chegar...eu vejo coleguinha...hoje mesmo eu tava reparando: depois da forma que a Rute conversou da situação que aconteceu, eu vejo o olhar do coleguinha diferente para ele que tem...mais tolerante.

INQUÉRITO POR ENTREVISTA

COORDENADOR, PROFESSOR, MONITOR E FONOAUDIÓLOGO

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino (X) Feminino ()

Idade: 39 anos

1. Qual é a sua experiência profissional quanto a crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?

Fon: Eu já trabalho com autismo já uns 15 anos mais ou menos. Passei pela mudança do DSM5. Desde antes que o autismo passou a ser diagnosticado de outra forma, mas eu sempre trabalhei com. Antigamente o sujeito autista era somente aquele que hoje é considerado autista grave. O autismo leve de hoje, o moderado de hoje não era diagnosticado antigamente.

Pesquisadora: Ele era diagnosticado como?

Fon: geralmente como deficiente intelectual ou com algum outro transtorno. Porque os critérios de diagnóstico orientado pelo DSM4 era completamente diferentes dos critérios exigidos hoje. Então, hoje você consegue entender que tem sujeitos de grau leve, moderado e severo dentro do transtorno. E minha experiência é essa e eu sempre trabalhei esse tempo todo – 15, 16 anos -, pode falar 16 porque desde o meu primeiro trabalho eu já tinha autista.

Pesquisadora: Só pegando o gancho. No início quando você começou a trabalhar era diagnosticado no DSM -4 só o grau mais grave?

Fon: Era um tipo de autismo e ponto. Só que os critérios de diagnóstico para o autismo no DSM-4 é o mesmo critério para o autista grave hoje. Por exemplo, o diagnóstico de hoje você vê... é... o nível 1 de suporte leve, o nível 2 de suporte moderado e o nível 3 de suporte que é o grave. Então, assim, o critério de diagnóstico pro autismo são 3, basicamente, que é a dificuldade de interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos, hoje. O DSM5 dita que esses são os critérios de diagnóstico pro autismo atualmente. E aí você consegue nivelar o autista. Então, ele tem que se enquadrar dentro desse critério, só que mesmo assim, hoje você consegue nivelar entre essas pessoas que se enquadram dentro do critério nível 1, nível 2 e nível 3. No DSM anterior os critérios de diagnósticos, eles eram esses só que eles tinham mais coisas. Então, o que acontecia? Você só conseguia encher um autista grave. Essas crianças que são hoje um grau de suporte leve, elas não se

enquadravam dentro do diagnóstico pro autismo e aí geralmente elas eram diagnosticada como deficiente intelectual. Se eles fossem muito leves eram considerados crianças difíceis.

Pesquisadora: E com isso qual que era então o prejuízo que essas crianças tiveram por ser diagnosticada com questão do intelecto?

Fon: Inúmeras dificuldades.

Pesquisadora: Quais?

Fon: Por exemplo, hoje você sabe que a criança autista, quando você oferta uma terapia de qualidade para ela, você consegue modelar o comportamento da criança. Você consegue fazer com que a criança entenda que existe muitas outras coisas aqui para ela poder aproveitar. Se você não lida da forma adequada com a criança, ela não vai ter um desenvolvimento esperado. Então, assim, essas pessoas que não se enquadravam dentro do autismo, mas, que tinham as dificuldades e elas eram levadas como as preguiçosas: “Ah! Ela não quer falar porque ela tem preguiça”; “porque ela não interage”, “porque ela é chata”, “porque ela é arteira”. E às vezes essa criança poderia não ter deficiência intelectual, porque na primeira idade, nos primeiros anos de vida se confunde muito as características de um autista com deficiente intelectual. E não necessariamente toda criança autista tem deficiência intelectual. Então, quais são as dificuldades que se encontrava antigamente no seu desenvolvimento? Você não sabia o que era autismo. Dificilmente se fazia um teste que fosse capaz de aferir a inteligência da criança para você falar: não, mas ela é inteligente! Por que ela não está desenvolvendo? Então, não tinha com facilidade esse tipo de teste. Aí acabava batendo o martelo: é deficiente intelectual. Entendeu? E quando a criança ela era autista, mas já nascia num grau leve, pra mim é pior ainda. Porque, assim, mal suporte se dava para essa criança. Então, ela tinha um atraso de linguagem, aí ela cresce com dificuldades de relacionamentos, de relacionamento com as pessoas, porque ela não aprendeu isso e sempre taxada como: Ah! é chata. E não tinha um tratamento para isso e o tratamento do autismo é muito específico. Não é qualquer coisa que você faz que você vai conseguir modelar o comportamento de uma criança, mas isso não era encarado antigamente. Então, com certeza acarretava muita dificuldade. Por que? Porque o autismo, ele nada mais é do que barreira de aprendizagem. As características do autismo são barreiras de aprendizagem. Então, quando a gente fala assim: a criança autista não olha nos olhos. Isso não é uma característica do autismo não olhar nos olhos. A característica do autismo é ter dificuldade de interação social, e olhar nos olhos faz parte da interação social. Entendeu? Agora, como é uma criança muito crua, não teve nenhum tipo de experiência na vida, porque ela é criança, ela não consegue entender isso. Então, eles

agem meio que assim...como que fala....de uma forma primitiva, porque a criança é primitiva. Então, assim, ela não aprendeu nada e tal...e a primeira coisa: se eu tenho dificuldade de interagir, eu não quero interagir. Por que que eu vou ficar olhando pro seu olho quando você tá falando comigo se eu tenho dificuldade de interagir contigo? Entendeu? Eu não sei interagir com você. Eu não sinto atração pela interação; eu tenho essa dificuldade de interagir contigo. E isso é uma barreira de aprendizagem.

2. Qual a sua formação específica para trabalhar com crianças com deficiências? Indique que formação já fez e/ou a formação que pretende fazer no futuro.

Fon: Com a formação de pós-graduação, de especialização, eu estou terminando a Análise do Comportamento Aplicada, é uma especialização de 2 anos. Essa é a única, mas, eu fiz inúmeros cursos que não chegam na quantidade de horas de uma especialização, mas todas direcionadas pro autismo, eu não sei contar quantas. Mas sou psicopedagogo e estou terminando a Análise do Comportamento Aplicada. Agora, cursos de aprimoramento, isso eu já fiz demais. Então, são cursos de 16, 25, 30 horas.

3. O que mudou no tratamento, Educação e inclusão de crianças com TEA e outras deficiências, com as Leis da última década, em especial a Lei 12.764/12, Berenice Piana?

Fon:: Então, eu não sou muito apegado a isso não. Não sou apegado porque realmente eu não vou atrás dessas coisas de lei pra saber, pra te apontar, pra te falar: Olha, quando que isso mudou? Mas o que que a gente vem percebendo? O autista hoje é considerado um público incluso. Então, ele tem vários direitos, só por ele pertencer ao grupo da inclusão, que seriam as deficiências, né...todas: intelectual, auditiva, visual, motora, múltipla, os transtornos globais do desenvolvimento que é onde se enquadra o autismo e super habilidades, alta habilidade e dotação. Esse é o público incluso. Hoje, por exemplo, ele tem assistência, direito do diagnóstico precoce, apesar de que somente no papel, porque quem diagnostica autismo é médico e nem todo município tem na rede pública, por exemplo. Porque quem tem que diagnosticar autismo? Psiquiatra infantil e neuropediatra: eles que analisam comportamento. Porque o autismo é um transtorno comportamental. Você vai fazer uma ressonância, não tem nada ali no resultado da ressonância. Você não vai achar autismo com uma imagem de exame de imagem, por exemplo. É comportamental. Então você tem que ter um médico especialista nisso. Todas cidades tem? Não, não tem. Então, no papel fala que toda criança tem direito a diagnóstico precoce. Mas como que isso é feito? Então, assim, eu não sou capaz de falar para

você como é a situação do autista no âmbito nacional. Mas, aqui de Caçu eu dou conta. Aqui hoje o município oferece um neurologista com especialização em neuropediatria. É ele que tá socorrendo a gente. Município de Caçu, ele oferece para todos os autistas que precisam, um Professor de apoio. Então, a gente tem uma equipe multiprofissional no município que acompanham todas essas crianças autistas. Então, a gente tá ali na escola com muita preferência. Então, essas crianças tem suas habilidades escolares, cognitivas, habilidades globais dela, são avaliadas frequentemente, ela, equipe multiprofissional, é a equipe que está em constante contato com o Professor regente, além de oferecer o Professor de apoio para esses alunos que precisam. Porque, assim, direito de professor de apoio hoje, que deve ter sido essa lei que deu essa obrigatoriedade, toda criança autista tem, contudo, nem toda criança autista precisa. Que às vezes, em alguns casos, o Professor de apoio ele pode atrapalhar, dependendo do caso. Então, essa criança, através de uma avaliação multiprofissional é que vai ser decidido ou não. Mas, por exemplo: direito tem. Se a gente falar: Precisa. A prefeitura vai contratar uma pessoa para acompanhar essa criança, e com limite de crianças inclusas muito baixas. Aqui em Caçu, por exemplo, na pior das hipóteses não tem mais que 4 crianças inclusas dentro de uma sala.

Pesquisadora: Isso é pouco?

Fon: É pouco! Se você for fazer uma comparação com outras cidades ou com escolas estaduais, por exemplo, às vezes você tem um professor de apoio para toda a escola. Aqui, você tem um Professor de apoio para no máximo 4 alunos da mesma sala. O que a gente não deixa acontecer. Entendeu? Aqui a gente tem essa regra interna, mas geralmente é um para cada aluno. E a gente não deixa ficar duas crianças com muitas dificuldades na mesma sala. A gente chega a conversar com a mãe para uma delas trocar o filho para uma outra sala, para que cada um tenha uma quase que exclusiva. Porque, ali no Professor Mariano, de manhã, só tem uma sala de 1º ano, ou de 2º ano, ou de 3º ano que seja. A do 3º ano tem uma sala de manhã e uma a tarde. Seu eu tenho uma criança autista e ela quer estudar de manhã e ela tem muita dificuldade e precisa de um Professor de apoio, ela vai ter um professor de apoio. Se chega uma outra criança com essas mesmas dificuldades, nessa mesma escola para entrar nesse mesmo ano, a gente já orienta a mãe: não põe de manhã não, põe a tarde, porque daí a tarde a gente vai te oferecer um Professor de apoio quase que exclusivo para o seu filho. Então, a gente tem esse cuidado para não deixar essas duas crianças com muita dificuldade... entendeu? o que que a gente procura fazer dentro desse público que eu falei para você: as deficiências de um modo geral, as habilidades, superdotações e os TGDs, que são os autistas,

a gente tenta montar uma sala que seja tranquilo para o Professor de apoio ajudar para quem tem bastante dificuldade mesmo. Então, se a gente tem uma criança com dificuldade com deficiência intelectual leve que é muito tranquila e a gente tem uma física, aí a gente põem elas juntas, porque aí o Professor dá conta. Porque se eu pegar duas crianças com deficiência intelectual grave e colocar na mesma sala, um professor de apoio não dá conta. Mas como que isso acontece no Estado, por exemplo? É uma para a escola interior. Tem cidades do interior de São Paulo, até mesmo de Goiás que nem monitor tem. Eu não sei o que eles fazem para burlar a lei, porque eu sou uma negação com lei, mas nem isso tem. Mas, agora aqui em Caçu, sim. A gente tem todo esse cuidado.

Pesquisadora: E essa equipe multiprofissional é formada por quais profissionais?

Fon: Um fonoaudiólogo, uma psicóloga, uma psicopedagoga e uma assistente social.

4. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento dessas crianças? Justifique.

Fon: Caçu? Excelente. Eu acho que tem que ser. Tem que haver a inclusão. Elas tem que ser incluídas.

Pesquisadora: Por qual motivo?

Fon: Só pelo fato delas serem um ser humano e ter o direito como os outros.

Pesquisadora: Mas você entende que se elas estiverem inclusas no ensino regular, qual o benefício que elas terão de estarem inclusas no ensino regular?

Fon: Os mesmos benefícios que as outras crianças tem. De forma diferente, às vezes, mas os mesmos benefícios. Por exemplo: uma escola de ensino especial acaba que exclui, porque você segrega um grupo ali de crianças com dificuldades, enquanto que numa escola de ensino regular você tem crianças sem. Isso é segregação!! O que que a inclusão nos pede? O que que num processo de inclusão nos apontam o que deve ser feito? É incluir essas crianças. Esses grupos, eles tem que caminhar juntos. Então, incluir, você proporciona para criança, minimamente, grosseiramente falando, você consegue oferecer para essa criança o direito e a condição de socialização com todos. Então, antigamente você colocava um deficiente intelectual leve - porque eu trabalhei na APAE nessa época - , uma criança com deficiência intelectual que ela ia para a APAE, antigamente, ela não tinha tanta destreza socialmente. Por que? Porque o grupo dela era aquele grupo reduzido de escola especial. Limitadíssimo!! Não tinham outras influências. Então, limitava aquele sujeito. Hoje, quando você coloca esse sujeito

com deficiência ou esse sujeito com autismo para socializar com todos; para conviver com sociedade; com todo mundo, ele tem muito mais destreza para transitar em qualquer ambiente que ele esteja, mesmo sendo autista, mesmo tendo dificuldades, mesmo tendo limitações. Então, o desenvolvimento da criança é muito maior e muito mais perto da tipicidade, do que você deixar essa criança somente dentro de uma escola especial, de uma sala especial. Às vezes, o que que acontece? Tem escolas especiais que tem programas tão consistentes e tão bons para crianças autistas, que você faz uma dobradinha: você deixa a criança na escola especial recebendo estímulos, que fazem parte de um programa específico, que trabalha principalmente nessa eliminação de barreira que o autismo trás, e no contraturno ela vai frequentar uma sala regular, porque aí ela vai receber várias coisas importantes para ela. O trabalho específico de retirada de barreiras, de modelação de comportamento, aí ela vai para a escola regular. Ela tá fazendo o que? Ela tá socializando, ela tá trabalhando as habilidades básicas infantis: cognitivas, motoras, etc. e tal. Então, tem que incluir.

5. Qual é sua opinião sobre a inclusão de crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular, considerando o desenvolvimento de todas as crianças? Justifique.

Fon: A inclusão precisa acontecer e não há nenhuma influência negativa no desenvolvimento em relação às outras crianças típicas. O desenvolvimento das outras crianças vai continuar de forma normal e, às vezes, é até melhor. Porque quando você tem um professor que compreende melhor o que é o Transtorno do Espectro do Autista ele acaba ensinando de uma forma muito mais rica, porque uma das coisas que mais auxilia no ensino para a criança autista é que o Professor utiliza muito recurso visual, que ele utilize muita repetitividade, e que ele utilize a previsibilidade durante as aulas. Nisso, as crianças típicas acabam ganhando. Então, o que a gente percebe? Quando tem um bom Professor e na sala desse Professor existe uma criança com autismo, você percebe que as outras crianças acabam aprendendo mais, porque a forma de ensinar devido ter na sala de aula uma criança com autismo é uma forma mais rica, mais completa.

6. Considera que ainda há preconceito em relação à inclusão educativa de alunos com TEA? Se sim, por parte de quem?

Fon: Muita, muita!! Muito preconceito. Antigamente muito mais preconceito pelos próprios profissionais de escola. Pela própria escola. Pela própria falta de informação de professores. O

que a gente costuma ver: o professor não quer essa criança. Alguns. Não estou generalizando. Mas, mesmo dentro de uma cidade que a inclusão começou há anos atrás, a gente tenta enfiar a “guela abaixo” nessas escolas, ainda tem conservadores, que eles não compreendem a inclusão. Eles não entendem essa necessidade de incluir. Que segregar é crime!!

Pesquisadora: E nesse caso a Prefeitura incentiva os Professores para se habilitarem? Existe isso na rede pública? As escolas municipais, estaduais incentivam?

Fon: É o que a gente vem fazendo há anos: a equipe multiprofissional da educação inclusiva. Antes da nossa entrada, antes do início dessa equipe multiprofissional ninguém falava em inclusão. E quando que essa inclusão começou? Quando surgiu aquela lei lá de Salamanca; Lei Brasileira de inclusão, que tem que incluir. Não se falava sobre isso. Essas crianças estavam totalmente segregada na educação especial, no ensino especial, né. Nas APAEs, São Cotelengo, nas escolas especiais de modo geral...é....e aí, quando teve esse “BOOM” da inclusão: agora tem que sair da APAE e ir pro ensino regular é que alguns municípios tiveram...é...a sensibilidade para criar equipes preparadas para conduzir esse trabalho de inclusão. Mas, por exemplo: como eu falei para você, lá na cidade dos meus pais que é interior do estado de São Paulo, não tem equipe multiprofissional inclusiva. Não tem apoio nenhum. As crianças acabam que ficam ali esquecidas dentro da sala, sem uma lida adequada. Mas, voltando aqui para Caçu, ainda há preconceito pelos próprios Professores, os mais conservadores, que não aceitam isso. Então, assim, a gente entende que o professor tem uma vida completamente difícil, também a gente precisa encher o lado deles. A gente tem Professor que trabalha os 3 turnos de escolas diferentes e roda essas escolas mais de uma vez por dia. Ele dá 3 horas de aula numa escola, daí ele vai para outra escola e dá mais duas, ele vai almoçar e volta a tarde dá mais quatro aulas numa escola, daí ele vai para outra, para ele poder ganhar um salário para ele atingir um salário com mínimo de dignidade. Porque o salário não é digno jamais. E, assim, eles não tem tempo de se preparar, as aulas são muito curtas, eles são cobrados pelas notas dos alunos, pelo desempenho dos alunos. E você para trabalhar com uma criança inclusa, você precisa adaptar o seu currículo à criança. Porque é isso que a inclusão prega. Não é a criança inclusa que tem que se adaptar. É a escola que tem que se adaptar. Então, o que que é mais fácil? Eu (professor) não to dando conta. Eu, no final de semana eu vou pra minha casa com 150 (cento e cinquenta) provas para corrigir. Eu não tenho tempo de fazer nada. Então, assim, como eu vou preparar uma aula diferenciada para essa criança. Então, a gente consegue ver que nos primeiros anos escolares, é comum a gente ver nos primeiros anos o processo funcionar melhor, pelo fato de que é um Professor que

toma conta dessa exclusiva turma durante um período todo. Então, é mais fácil. Agora, você pega um Professor de química que dá aula no 8º ano, em todos os oitavo anos do município, em todos os sétimos, em todos os sextos. O que ele faz? Ele tá grudado naquele livro dele ali, e vai seguir o protocolo ali do livro. Que tempo ele tem para ele poder...então, assim, a gente tem esses casos. Em contapartida a gente também tem os casos de exclusão mesmo, né...eles não aceitam isso, essa criança não está dentro de um padrão esperado. Se ele não está dentro de um padrão esperado, não é aqui que ele deve estar. São os famosos preconceitos com minorias que a gente tem aí.

7. Considera relevante o trabalho conjunto entre a escola e a família, no caso de crianças com TEA? Justifique.

Fon: Eu diria que essa relação de escola com família é fundamental para o desenvolvimento da criança que esteja no Transtorno do Espectro do Autismo. Então, assim, é muito importante que essa família tenha essa facilidade de entrada na escola, porque alguns autistas tem umas particularidades que podem influenciar no seu desenvolvimento. A família, se ela tem essa abertura e essa união com a escola, ela sempre está mantendo a escola informada se essa criança tá sendo medicada direitinho, se ela teve uma crise no dia anterior ou não, porque aí já prepara a escola no dia de aula da criança. A escola já sabe como essa criança vai chegar e o que ela precisa fazer para ajudar a criança ou para amenizar, de repente, um comportamento que não seja muito legal: um comportamento disruptivo. E o contrário também pode acontecer, né... pelo fato de que tem pessoas mais preparadas dentro das escolas, essa criança incluída num grupo maior de pessoas e...e...participando ali da interação, a escola é capaz, inclusive, de orientar a família a respeito de comportamento, a respeito de habilidades que a criança pode estar desenvolvendo dentro de casa. Essa relação de escola e família eu diria que é fundamental.

8. Na sua ação profissional, como **coordenador/ professor/monitor/ fonoaudiólogo**, que dificuldades e condicionalismos enfrenta no seu trabalho com crianças portadoras de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? O que poderia ser feito para melhorar?

Fon: Nenhuma. É o meu trabalho. Da minha profissão na lida com o sujeito autista eu não tenho dificuldade nenhuma para trabalhar com ela. Obvio! Tem os percausos: tem aquela criança que demora mais para se desenvolver, tem aquela criança que exige mais um pouco de você. Não só em autista, mas todas as crianças. Você prepara uma terapia perfeita para

desenvolver com a criança, e a criança chega e vai “tudo por água abaixo”. A criança de repente não se vincula à aquilo. Mas eu não encaro como isso sendo uma dificuldade, eu encaro como que faz parte do meu trabalho.

9. Os direitos e necessidades de crianças com TEA e outras deficiências são contemplados nos documentos estruturantes da escola, em especial no PPP? Justifique.

Fon: Sim. No documento sim. Se é aplicado nem sempre, com o teor sugerido ali nos documentos. Mas, sim, é previsto que a inclusão ocorra em todos esses documentos.

Pesquisadora: A equipe multiprofissional fiscaliza isso?

Fon: Não. É outra área que eu não sei te falar. Se a gente fiscaliza em que sentido?

Pesquisadora: Verificar se no PPP foi feita essa alteração.

Fon: Ah! sim. Se foi feita a gente fiscaliza. Não é nem questão de fiscalizar, é de acompanhar e criar junto. Isso, sim, se foi feito.

10. De que forma a gestão e coordenação educativas contribuem para uma escola inclusiva de todos os alunos, tendo em conta a sua experiência profissional?

Fon: Aqui, por exemplo, nós tivemos sorte da grande maioria dos Secretários da Educação (municipal), que foram Secretários nesse período que a gente montou a equipe multiprofissional, extremamente comprometidos com isso. Então, assim, confiavam no que a gente tava passando, e eles nos dão realmente recursos e estrutura para trabalhar. Teve um ou outro Secretário, nesse período, que não foi tão legal nesse sentido, mas, acredito que os 3 últimos foram excelentes Secretários da Educação, que nos ouvem, nos escutam, nos apoiam e automaticamente tão apoiando a inclusão e fazendo ela acontecer. Gestão escolar já é outra história. Nem todos os gestores municipais atuais são tão comprometidos com a causa. Mas, como eu te falei lá no começo, a gente tenta nem que seja “enfiando guela abaixo”, meio que a gente ignora ali e tenta fazer um trabalho mais de perto ali com eles. A gente faz de tudo para que haja a inclusão. Mas a gente percebe que tem gestor que não é tão comprometido com a causa. De repente, se encaixa ali naquele grupo que eu te falei dos conservadores. Assim, eu to chamando de conservadores, mais nesse sentido de conservar mesmo a cultura desde sempre, que é manter sempre do mesmo jeito.