

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ISABEL SOUSA RODRIGUES

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

RIO DE JANEIRO

2019

ISABEL SOUSA RODRIGUES

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Celeste Azulay Kelman

RIO DE JANEIRO

2019

ISABEL SOUSA RODRIGUES

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman

Examinador: Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos

Examinador: Prof^a Dr^a Sandra Cordeiro de Melo

RIO DE JANEIRO

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial aos meus pais Antônio Luiz e Maria Augusta que me apoiaram desde o início e que me estimularam desde pequena a buscar conhecimentos através dos estudos. Às minhas avós Fernanda e Maria Cândida, que mesmo sem compreenderem muito a respeito da graduação, sempre me incentivaram a ir em busca dos meus sonhos. E ao meu namorado Oscar Martins, que foi meu porto seguro e que sempre confiou e acreditou em mim. Amo vocês!

Agradeço a todos os professores que tive a imensa gratidão de conhecer e conviver, e que tanto me ensinaram sobre o que é educação. Em especial a minha orientadora Professora Celeste Azulay Kelman, que sempre foi muito atenciosa e carinhosa comigo, acreditando no meu potencial e me encorajando a vencer obstáculos. Obrigada por tudo!

Agradeço a todos os meus amigos que me deram palavras de apoio e força para conseguir concluir mais uma etapa tão importante em minha vida. Em especial a Thaysa Sant'anna que foi e é uma grande amiga que a Minerva me deu, desde o primeiro período da faculdade. Foram tantos desafios, descobertas e conquistas que tivemos juntas durante esses cinco anos, que só tenho a agradecer por poder ter compartilhado eles com você, amiga!

Agradeço a toda equipe LaPEADE/OEERJ por terem me acolhido tão bem em quase dois anos da minha presença nesse grupo. Por todos que tive a oportunidade de conhecer e aprender tanto nesse tempo. Em especial a Professora Mônica Pereira dos Santos que sempre me tratou tão bem, e foi tão generosa em compartilhar seus conhecimentos sobre o tema da inclusão. A minha amiga Monick França que me ensinou tanto, mesmo que tenhamos convivido por pouco tempo. E não menos importante, à Isabela Damasceno que de primeira foi estabelecida uma sintonia perfeita, resultando em conversas intermináveis sobre nossos futuros acadêmicos. Sei que você tem um futuro brilhante pela frente, Bela!

Agradeço ao meu aluno Cassiano e aos seus pais Joelma e Gilson, por me permitirem fazer parte de sua família e por terem me proporcionado tanto aprendizado e descobertas nesses cinco anos que nos conhecemos. Obrigada por terem despertado em mim o interesse na área do autismo e por sempre estarem ao meu lado, acreditando em mim com tanto carinho e amor. Tudo que trilhamos até hoje e todos os avanços que o Cassiano teve, não seriam possíveis sem a ajuda e a parceria maravilhosa de vocês dois, que são mais do que pais incríveis, vocês são super-heróis!

Por fim, gostaria de agradecer a todos que fizeram parte e estiveram presentes durante minha caminhada na graduação em Pedagogia na UFRJ. Aqueles que estiveram de pertinho e vivenciaram tudo comigo, mas também aqueles que passaram rapidamente por minha trajetória, me ensinando tanto! A todos que de alguma forma contribuíram na minha formação, meu muito obrigada!

Dedico este trabalho de conclusão de curso a minha família, em especial a meus pais e avós, que acreditaram no meu potencial como futura pedagoga e me apoiaram em toda essa trajetória.

EPIÍGRAFE

“Quando eu era pequeno, nem sabia que era uma criança com necessidades especiais. Como descobri? Com os outros me dizendo que eu era diferente de todo mundo, e que isso era um problema. Pura verdade. Para mim, era muito difícil agir como uma pessoa normal. Até hoje eu não consigo “fazer” uma conversa de verdade. Não tenho problemas em ler livros em voz alta e cantar, mas, assim que tento falar com alguém, minha voz simplesmente desaparece. Claro que às vezes consigo articular umas poucas palavras, mas elas podem acabar dizendo o completo oposto do que eu pretendia! Não consigo reagir de forma apropriada quando me dizem para fazer uma coisa e, quando fico nervoso, eu fujo, não importa onde esteja. Por isso, mesmo uma atividade simples como fazer compras pode se tornar um grande desafio para eu realizar sozinho.

Então por que não consigo fazer essas coisas? Durante os meus dias mais frustrantes, tristes e desesperados, eu ficava imaginando como seria se todos fossem autistas. Se o autismo fosse considerado apenas um tipo de comportamento, as coisas seriam mais fáceis e felizes para nós do que são agora. Com certeza é desagradável quando nos tornamos um grande estorvo para outras pessoas, mas o que realmente queremos é conseguir aspirar a um futuro melhor.

Não se pode julgar uma pessoa pela aparência. Mas, a partir do momento em que você entende o que acontece dentro do outro, vocês dois podem se tornar bem mais próximos. Do seu ponto de vista, o mundo do autismo deve parecer um lugar extremamente misterioso. Portanto, por favor, pare um pouco e ouça o que tenho a dizer.

E faça uma boa viagem através do nosso mundo.”

Naoki Higashida,
Japão, 2006.

RESUMO

O presente trabalho baseou-se em relatos de professores que participaram do curso de formação docente continuada, intitulado “*A Diversidade em Sala de Aula – Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão*” que foi realizado nos anos de 2016 e 2017, promovido pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), vinculado ao Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). Os grupos de professores participantes eram diferentes em ambos os anos. E a fim de unir temas como: inclusão (foco principal dos cursos de formação continuada, que por sua vez, tinha como principal aporte teórico metodológico o “*Index para a Inclusão*” de Booth e Ainscow (2011)) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram realizados questionários com os professores participantes do curso, com intuito de investigar e posteriormente analisar quais foram as experiências que tais professores tiveram com alunos com TEA no ambiente escolar. Além dos questionários, as transcrições em vídeos e áudios dos encontros de ambos os anos, também foram utilizadas como fonte de dados desta pesquisa, que adotou como metodologia a Pesquisa Exploratória (GIL, 2008). Após a coleta dos dados, foram criadas e analisadas as categorias a partir das falas dos professores participantes dessa pesquisa, que foram coletadas por meio dos instrumentos citados anteriormente (questionários e transcrições). Um total de cinco categorias foram elaboradas, sendo elas: Comunicação (língua verbal e não verbal), Interação Social, Comportamentos, Inclusão e Relação Família-Escola. Todas essas categorias foram melhor analisadas e ilustradas com falas desses professores a respeito de cada uma delas, compartilhando suas vivências com alunos com TEA.

Palavras-chave: Inclusão; Formação Docente Continuada; Transtorno do Espectro Autista; Autismo.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Americana de Psiquiatria

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DSM – *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FE – Faculdade de Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

IC – Iniciação Científica

LaPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e a Diversidade em Educação

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OEERJ – Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TGD-SOE – Transtornos Globais do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – DADOS INFORMATIVOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA (2016 e 2017)	22
QUADRO 2 – RELAÇÃO DE INCIDÊNCIA DO AUTISMO	31
QUADRO 3 – TRANSIÇÃO DAS TERMINOLOGIAS DO AUTISMO	37
QUADRO 4 – PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	38-40
QUADRO 5 – DIVISÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES: QUESTIONÁRIO 1	47
QUADRO 6 – QUADRO GERAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	48-49
FIGURA 1: ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO	20
FIGURA 2: CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	41
FIGURA 3: NÍVEIS DE GRAVIDADE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	42
FIGURA 4: MARCOS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, NO ÂMBITO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	43

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1: APLICADO AOS PROFESSORES	65-66
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2: APLICADO AOS PROFESSORES DO GRUPO C	67

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

LISTA DE APÊNDICES

CAPÍTULO 1: INTRODUZINDO O TEMA	13
1.1 Tema	13
1.2 Justificativa	14
1.3 Objetivos da Pesquisa	14
1.3.1 Objetivo Geral	14
1.3.2 Objetivos Específicos	15
1.4 Organização dos Capítulos	15
CAPÍTULO 2: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: “A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA: DESENVOLVENDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO”	16
2.1 O Curso de Formação Continuada	17
2.2 Organização do Curso	22
2.3 Os Professores Participantes	26
CAPÍTULO 3: COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	30
3.1 Para conhecer: Breve Histórico	32
3.2 Caminhos pelos Avanços Científicos e Legislação	35
3.3 Sobre o Autismo e Inclusão	40
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA	45
4.1 Método Utilizado	45
4.2 Local e Participantes	45
4.3 Instrumentos da Pesquisa	46
4.4 Planejamento da análise de dados	50

CAPÍTULO 5: RESULTADOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	51
5.1 Professoras Participantes e a Relação com o Autismo	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
APÊNDICES	65

CAPÍTULO 1

INTRODUZINDO O TEMA

1.1 Tema

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como autismo, no decorrer dos anos, vem sendo cada vez mais debatido, estudado e presente em nosso cotidiano graças à inclusão, principalmente nas salas de aula. Ele se caracteriza por condições, que segundo a quinta edição do *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*¹ (DSM-5, APA, 2013) inclui: déficits na comunicação e interação social e comportamentos repetitivos e estereotipados² (FILHO; LOWENTHAL, 2013).

O primeiro contato com esse transtorno foi no ano de 2014³, quando decidi ir em busca de um estágio, para que desde o princípio da graduação, pudesse ter contato com a prática docente. Para minha surpresa, nesse estágio ofertado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, fui destinada a ser mediadora de um aluno com autismo, em uma escola municipal da zona sul do município. Devido a esse primeiro estágio e a esse aluno – tenho um carinho muito especial por ele e sua família, o meu interesse sobre a temática do transtorno do espectro autista surgiu.

Alguns anos depois, fui convidada pela Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman, minha orientadora neste trabalho, a participar como bolsista de Iniciação Científica (IC), também sob sua orientação, nos anos de 2016 e 2017, no Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), vinculado ao Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e a Diversidade em Educação (LaPEADE) na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Em ambos os anos, o OEERJ promoveu um curso de formação docente continuada, intitulado como “*A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão*”. Este curso será descrito de forma detalhada em capítulo desta monografia.

A fim de unir meus dois interesses de estudo, o transtorno do espectro autista e a pesquisa acadêmica realizada pelo OEERJ, resolvi reuni-los e transformá-los em meu objeto de análise na monografia. Eu queria saber como seria a percepção dos professores participantes sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

¹ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua 5ª edição (DSM-5) teve sua nova versão lançada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) no ano de 2013. Consiste em um manual diagnóstico e estatístico, com intuito de definir como é realizado o diagnóstico de transtornos mentais. Ele pode ser usado por psicólogos, médicos e terapeutas ocupacionais.

² Comportamento caracterizado por ações repetitivas e de grande interesse, sem que haja um objetivo ou uma finalidade ao final.

³ Segundo semestre da graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

1.2 Justificativa

A relevância deste trabalho baseia-se na oportunidade de refletir e analisar os dados que foram gerados pela pesquisa realizada pelo Observatório nos anos de 2016 e 2017, em que tive o privilégio de poder participar como integrante da equipe organizadora em ambos os anos. Tendo em vista que o tema principal abordado nessa formação continuada de professores era a inclusão⁴, e que por isso, a temática do autismo estaria intrínseca a ela, resolvi que o meu trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia, seria baseado nesse curso de formação docente continuada.

Dessa forma, com auxílio da minha orientadora, decidi investigar quais dos professores participantes tinham ou tiveram em sua trajetória docente contato com algum aluno com o TEA, sendo esses professores, os escolhidos para colaborarem com minha pesquisa. A partir daí, através da aplicação de questionários, entrevistas e leitura das transcrições de áudios dos encontros, busquei identificar como acontecia a relação entre professor-aluno-escola-família. Este trabalho teve como principal aporte teórico-metodológico um material que foi elaborado por Booth e Ainscow (2011), e traduzido pela Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos⁵ e João Batista Esteves em 2012, que se chama *Index para Inclusão*, disponibilizado no site do LaPEADE.

1.3 Objetivos da Pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

Essa pesquisa tem por objetivo geral investigar o que os professores do curso de formação docente continuada, intitulado como *A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão*, realizado pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro – OEERJ nos anos de 2016 e 2017, pensam sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

⁴ O termo inclusão adotado neste trabalho ultrapassa o campo da educação especial, ou seja, não se restringe apenas a deficiências, altas habilidades e/ou transtornos do espectro autista. Por isso, deve ser entendido como combate a toda e qualquer forma de exclusão e discriminação que todos os sujeitos da educação possam experimentar, sejam elas de cunho religioso, racial, físico, de orientação sexual, dentre outras. (KELMAN, VENTURINI; GORNE, 2015; SANTOS, 2010)

⁵ Professora da Faculdade de Educação (FE) – UFRJ, coordenadora do OEERJ/LaPEADE.

1.3.2 Objetivos Específicos

Sendo assim, os objetivos específicos pensados a partir do objetivo geral, são:

- a) Descrever e caracterizar o curso de formação docente continuada e seus professores participantes;
- b) Expor características intrínsecas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- c) Realizar o levantamento do número de participantes que tiveram contato com algum aluno com TEA e em qual ambiente aconteceu esse convívio;
- d) Investigar as estratégias utilizadas pelo professor cursista que conviveu com alunos com autismo;
- e) Levantar o comportamento do aluno com TEA dentro da sala de aula e levantar as interações escola-família-aluno nos diferentes casos analisados.
- f) Criar e analisar categorias de falas dos professores que tiveram contato com alunos com TEA.

1.4 Organização dos Capítulos

O presente trabalho de conclusão de curso foi organizado da seguinte maneira: no capítulo 1 apresentamos a introdução ao leitor, evidenciando o tema, a justificativa, os objetivos gerais e específicos do estudo. O capítulo seguinte descreve a concepção e organização dos cursos de formação docente continuada vivenciados nos anos de 2016 e 2017. No capítulo 3 expusemos a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA), falando brevemente sobre suas características, trazendo as implicações históricas, políticas, legislativas e das relações família-escola. No capítulo 4 abordamos a metodologia, trazendo informações sobre o método adotado nessa pesquisa. No capítulo 5 realizamos a apresentação e análise dos dados de acordo com os materiais coletados durante a realização dos cursos. A monografia termina com nossas Considerações Finais quanto à realização do trabalho.

CAPÍTULO 2

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: “A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA: DESENVOLVENDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO”

“Descobrimos assim que a educação não é aquilo que o professor dá, mas um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente.”

Maria Montessori

Em 2010, foi criado o Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, que tinha como enfoque pesquisar, analisar e avaliar como ocorria a organização das salas de recursos multifuncionais, e também a formação dos professores que atendiam nas salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, além de analisar como acontecia a avaliação diagnóstica dos estudantes do Público Alvo da Educação Especial – PAEE. A iniciativa da criação do ONEESP foi da professora pesquisadora Enicéia Mendes, da Universidade Federal de São Carlos (MENDES, 2010), que propôs essa pesquisa à CAPES, tendo sido aceita. A ela se reuniu inicialmente com um grupo de 43 pesquisadores brasileiros de universidades públicas, totalizando 18 estados do Brasil.

Para que fosse possível a realização da pesquisa no estado do Rio de Janeiro foi criado o Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro – OEERJ, considerado como o braço fluminense do ONEESP. Cinco professores pesquisadores de quatro universidades públicas, sendo elas três federais (UFRJ, UFF e UFRRJ) e uma estadual (UERJ), fundaram o observatório nesse estado.

Entre os anos de 2011 a 2014, os pesquisadores do OEERJ, juntamente com o Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, desenvolveram uma pesquisa em âmbito nacional, tendo como foco as salas de recursos multifuncionais como uma das políticas públicas de inclusão dos alunos da educação especial. E em 2015, o OEERJ realizou uma pesquisa colaborativa, intitulada *Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo*, fruto de um desdobramento da pesquisa citada anteriormente.

Nos anos de 2016 e 2017, que serão os anos de enfoque desse trabalho de conclusão de curso, o OEERJ realizou uma pesquisa colaborativa (LIEBERMAN, 1986) que deu origem ao curso de formação docente continuada, nomeado como *A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão*. Ambos os cursos, possuíram como principal aporte teórico-metodológico o Index para a Inclusão, um material criado por Booth & Ainscow (2011), que será melhor comentado posteriormente. Nos encontros, as discussões realizadas entre professores participantes e pesquisadores, permeavam as três dimensões presentes nesse material, sendo elas: *Culturas, Políticas e Práticas*. Na sessão a seguir, será detalhado como foi organizado esse curso.

2.1 O Curso de Formação Continuada

O Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), vinculado ao Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), promoveu nos anos de 2016 e 2017 uma pesquisa baseada no curso de formação docente continuada, intitulado “*A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão*”, que foi realizado em ambos os anos, porém composto de professores participantes diferentes em cada um dos dois ciclos (2016 e 2017), oriundos de diversos municípios do Rio de Janeiro, sendo sete municípios em ambos os anos.

Essa pesquisa é considerada de cunho colaborativo pois, de acordo com Lieberman (1986) permite uma relação de colaboração entre pesquisadores e professores participantes, reconciliando as dimensões da pesquisa com a prática docente e formação contínua de professores. Ou seja, uma pesquisa feita “com” os professores e não “sobre” eles. Sendo assim, um processo intelectual consciente e também afetivo, já que através do diálogo e narração de suas vivências e experiências, o cursista professor se sente mais motivado a aprender.

Ao aderir a essa linha metodológica de colaboração, foi possível realizar, além de uma pesquisa acadêmica, a oportunidade de proporcionar uma experiência de formação docente a todos os sujeitos participantes nesse processo, sem que houvesse uma relação hierárquica entre os seus saberes. Buscou-se, dessa maneira, um trabalho simultâneo entre a atividade de pesquisa e de extensão, levando em consideração princípios adotados por uma perspectiva teórica sociocultural construtivista (MADUREIRA; BRANCO, 2005; VALSINER, 1998), onde professores universitários seriam mediadores mais experientes, auxiliando no processo da

construção coletiva de significados, a partir da formação profissional continuada desses professores, através de uma perspectiva dialógica e articuladora. Os professores, ao narrarem suas experiências no cotidiano escolar, no âmbito do curso, promovem um ambiente de aprendizagem, dialógico e dialético, com potencial transformador da própria práxis pedagógica.

Essa perspectiva sociocultural construtivista entende que a construção de processos cognitivos é construída a partir da interação em diversos contextos, e o curso de formação docente continuada, seria um deles. Assim, fomentando a ideia de Madureira & Branco (2005), “um pressuposto epistemológico importante da perspectiva sociocultural construtivista diz respeito à concepção de desenvolvimento humano em sua natureza complexa e dinâmica” (p. 94). Enfatiza dessa forma que o desenvolvimento humano ocorre através da construção de conhecimentos, e que como a natureza humana é de origem social, aprendemos de maneira coletiva e dinâmica. Por isso, quando o cursista escolhe fazer parte de um curso de formação, há assim uma intencionalidade; entende-se que ele está em busca de novos conhecimentos, que além de possibilitar a transformação de sua prática pedagógica, amplie e/ou revise pensamentos, práticas e conhecimentos já previamente internalizados.

Valsiner (1998), em seu texto, traz o conceito de uma regulação semiótica dos processos humanos, fazendo referência ao desenvolvimento da personalidade. Porém, o sentido do conceito aqui adotado será expandido, por entender que, na troca e no compartilhamento de ideias sobre as mais diferentes concepções, os professores podem reformular suas crenças e saberes durante a palavra de um professor ou de um colega cursista, por exemplo, o que possibilita a reflexão sobre a própria prática e uma eventual transformação da mesma.

Durante os encontros, a palavra dos professores era de suma importância e por isso sempre estimulada, para que fosse possível o compartilhamento de saberes entre os pares. Os pesquisadores do OEERJ entendiam um curso de formação continuada como uma atividade que proporciona uma interação eminentemente dinâmica, dialógica e dialética (BRUNER, 2001; MADUREIRA & BRANCO, 2005). E por essa razão, o curso, em seus dois ciclos (constituídos por diferentes professores), não possui um planejamento prévio, uma vez que cada curso adquiriu uma “personalidade própria”, única e singular, decorrente das motivações, desejos e inquietações dos participantes. Por sua vez, estes foram convidados a propor seus temas de interesse, explicitando o que queriam ouvir, dos temas que mais lhes intrigavam e que seriam então debatidos no decorrer do curso, logo no primeiro encontro. A partir daí foram pensadas propostas de debates pelos pesquisadores para os próximos encontros, de acordo com essas temáticas trazidas pelos professores.

As experiências reais do cotidiano dos professores participantes é a chave para despertar o potencial protagonista (crítico-reflexivo) de sua ação docente. Assim possibilita elaborar estratégias pedagógicas próprias que, intencionalmente, promovam o debate, a identificação e a valorização da diversidade e a eliminação das barreiras à inclusão em educação. Contrariando um pouco as expectativas dos professores, o curso buscou investigar e caracterizar práticas pedagógicas, em todos os ambientes escolares, que fossem voltadas para a valorização da diversidade e para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas, visando à participação e aprendizagem de todos os alunos no cotidiano escolar. Muitos professores julgavam que seria um curso sobre o público alvo da Educação Especial, contrariando o princípio que se queria ver difundido, que implicava na aceitação de todos dentro da escola, sem qualquer tipo de discriminação, independente do credo, cor, estrutura física, opção de gênero, etc.

O material adotado como base para o planejamento dos encontros de formação e de uso bibliográfico (consultas para estudos) dos participantes foi o Index para a Inclusão, elaborado por Booth e Ainscow (2011), que é o principal aporte teórico-metodológico utilizado, cujos preceitos práticos atendiam a diferentes interesses e facilitavam conjugar diferentes referenciais teóricos. A citação a seguir ilustra, nas palavras dos próprios autores, o que seria o Index:

(...) é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 9).

Dessa forma, o Index se tornou um material que pudesse ser adaptado a qualquer instituição e utilizado com qualquer ator social (SANTOS; SANTIAGO, 2011, 2013; SANTOS & SENNA, 2012). É importante ressaltar que o termo inclusão nele adotado ultrapassava o campo da educação especial (não se restringindo apenas às deficiências, altas habilidades ou transtornos do espectro autista), e por isso, deveria ser entendido como combate a toda e qualquer forma de exclusão e discriminação que todos os sujeitos da educação possam experimentar, sejam elas de cunho religioso, físico, de orientação sexual, dentre outras (KELMAN, VENTURINI; GORNE, 2015; SANTOS, 2010). Sendo assim, todos devem ser respeitados em suas individualidades e potencializados em suas habilidades. Além disso, a leitura do Index é bastante interativa e intuitiva, o que facilitava a compreensão e a aplicação prática de seus ideais, sendo composto por três grandes dimensões de investigação: Culturas, Políticas e Práticas. Cada dimensão está dividida em duas seções. Juntas, elas formam uma estrutura de planejamento assegurando que as ações ofereçam suporte umas às outras, como

por exemplo, a dimensão A: Criando culturas inclusivas, possui duas seções: A1: Edificando a comunidade e A2: Estabelecendo valores inclusivos. E dentro de cada seção existem os indicadores e suas respectivas questões que auxiliam na reflexão a respeito das dimensões anteriormente mencionadas. A seguir, na figura 1, retirada do próprio Index (2011), está ilustrada a estrutura de planejamento que é sugerida.

Figura 1: Estrutura de Planejamento



Fonte: Booth e Ainscow (2011)

A primeira das dimensões, diz respeito às *Culturas*, que consiste na construção e desenvolvimento de valores, percepções, justificativas e crenças do que é intrínseco a cada ator social, como fruto de suas experiências e vivências, tanto pessoais como profissionais. A segunda, é a dimensão das *Políticas*, referindo-se às intenções que, explicitadas, têm por objetivo inspirar as ações. Nesta dimensão, as normativas e marcos legais também são

incluídos, mas além deles projetos, missões institucionais, regimentos, grades curriculares, e assim sucessivamente, também possuem seu destaque nessa seção.

E a terceira dimensão, não menos importante, é a das *Práticas*. Este conceito, como os autores definem, remete a toda ação humana que se manifesta nas arenas sociais e nas instituições, no trato com o próximo e com os mecanismos institucionais e sociais. É importante evidenciar que estas três dimensões coexistem e se interinfluenciam mútua e simultaneamente, por vezes entrando em sincronia, ora desordem, em momentos em sinergia, ora em contradição, num movimento dinâmico e constantemente variável.

Essas dimensões e suas respectivas seções, indicadores e questões foram analisadas, estudadas e utilizadas parcialmente pelos pesquisadores participantes nos anos de 2016 e 2017, como elemento disparador das discussões presenciais, bem como das atividades complementares, chamadas de “prazer de casa”. O grupo de pesquisadores responsável pela organização dos cursos de formação docente continuada do OEERJ, envolvia integrantes com variados níveis de formação: professores doutores, doutorandos e mestrados na área da educação e educação física, bolsistas de iniciação científica graduandos vinculados ao CNPq e também voluntários. Na qualidade de bolsista CNPq, participei do OEERJ em 2016 e 2017, justificando a elaboração dessa monografia.

O grupo realizava reuniões presenciais quinzenalmente, para que fosse possível planejar os próximos encontros e conversar a respeito dos anteriores. Assim, as atividades do curso de formação continuada eram quinzenais também, intercaladas com as reuniões avaliativas e de planejamento. Eram nessas reuniões que as atividades nomeadas como “prazeres de casa” (atividades extraclasse) eram elaboradas de acordo com a temática que estava sendo abordada naquele momento do curso, de modo a articular com as dimensões explicitadas no Index. O termo “prazer de casa” foi escolhido propositalmente, ao invés do comumente usado “dever de casa”, já que as atividades extraclasse propostas tinham como intuito proporcionar aos professores participantes momentos reflexivos e de análise de suas práticas pedagógicas, realizados de forma prazerosa. Dessa forma, se buscavam alternativas para implementar em suas realidades escolares o que havia sido discutido nos encontros, intercambiando ideias e experiências, e sempre correlacionando com o tema abordado.

2.2 Organização do Curso

Os encontros do curso de formação docente continuada no ano de 2016 ocorreram no Colégio Pedro II, unidade Tijuca - RJ e no Instituto Benjamin Constant, localizado no bairro da Urca, no estado do Rio de Janeiro. Nesse ano, o curso consistiu de dez encontros que foram realizados aos sábados, tendo seis horas de duração cada um deles, totalizando assim, 75 horas/aula. Deste quantitativo de carga horária, 60 horas foram destinadas a encontros presenciais e 15 horas a atividades complementares, realizadas por meios virtuais.

No ano de 2017, os encontros aconteceram no auditório Pedro Calmon da UFRJ, campus Praia Vermelha. Em sextas-feiras pré-agendadas, os quatorze encontros planejados foram realizados, totalizando 100 horas/aula, sendo 84 horas presenciais e 16 horas complementares em meios virtuais. No Quadro 1, esses dados referentes a ambos os anos estão melhor explicitados.

Quadro 1 – Dados Informativos do Curso de Formação Docente Continuada (2016 e 2017)

Curso 2016	Curso 2017
60 horas presenciais e 15 horas complementares em meios virtuais. Total de 75 horas	84 horas presenciais e 16 horas complementares em meios virtuais. Total de 100 horas
10 encontros presenciais (06 horas cada dia)	14 encontros presenciais (06 horas cada dia)
Encontro aos Sábados	Encontro às Sextas

Fonte: Banco de dados do OEERJ

Os currículos dos cursos foram construídos a partir dos objetivos particulares da pesquisa, tendo como foco o tema da inclusão, e também (não menos importante) os temas de interesse trazidos pelos professores participantes, em função das dificuldades encontradas durante o exercício da docência, envolvendo os saberes e práticas pedagógicas no ambiente escolar. Dessa forma, o primeiro encontro de cada curso foi de suma importância, pois nele apresentou-se o “pré-projeto” dos cursos, e foi solicitado aos participantes que falassem sobre as temáticas que tinham interesse em discutir durante os encontros subsequentes.

Os pré-projetos dos cursos foram pensados previamente entre os pesquisadores, antes do primeiro encontro, e, portanto, sem qualquer interferência do interesse dos professores participantes. Consistiu-se na estruturação mais básica do curso, onde foi pensado, por exemplo, qual seria o número de encontros presenciais, bem como o tempo de duração de cada um deles (explicitado anteriormente no quadro 1), e também como seria a dinâmica realizada nesses encontros, que basicamente possuíam 3 momentos, que poderiam alternar, de acordo com o planejamento do dia.

O primeiro momento era aquele onde os professores seriam os protagonistas nas falas; então eles estariam à frente da turma, compartilhando suas experiências e vivências a respeito do já mencionado “Prazer de Casa”. Esta tarefa consistia em uma atividade previamente solicitada, para ser realizada em casa (horas complementares). Ela poderia ser apresentada de algumas formas: oralmente, no encontro seguinte; de maneira individual ou em grupo, e também em forma de registro escrito, vídeos e/ou áudios, de acordo com a proposta em questão. Seu objetivo era levá-los a refletir e agir de forma crítica sobre as práticas em suas escolas, orientando-os para uma ação transformadora a partir dos debates, conversas e trocas de conhecimentos e experiências realizadas durante os encontros.

O segundo momento, seria destinado a explanação dos professores pesquisadores e/ou convidados que realizariam uma aula com embasamento teórico, já que reconhecemos a importância da articulação entre a teoria e a prática pedagógica. De acordo com Candau & Lelis (2001), a teoria e a prática podem ser encontradas em dois tipos de relações: na visão dicotômica – teoria versus prática, salientando que ambas são dissociáveis e na visão de unidade, que tem como características a união e a vinculação, sendo estabelecida uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência entre a teoria e a prática:

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. (CANDAU; LELIS, 2001, p. 63);

Sendo assim, a relação entre a teoria e a prática é indissociável, porém cada uma delas também possui suas particularidades, o que possibilita essa relação tão intrínseca de maneira que não se anulem, e dessa forma, possam constituir um caráter de reflexão-ação-transformação da nossa prática docente, proporcionando segundo Fávero (*apud* CANDAU; LELIS, 2001):

Num comprometer-se profundo, como construtor, organizador e pensador permanente do trabalho educativo que o educador se educa. Em particular, a partir de sua prática, cabe-lhe construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo em ato, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os seus elementos (p. 60).

No terceiro momento era proposto aos participantes que se reunissem em grupos e realizassem uma atividade reflexiva (previamente pensada pela equipe de pesquisadores), durante o encontro presencial. Tinha como objetivo propiciar um momento de maior proximidade entre eles, onde a troca de experiências e vivências pudesse ser compartilhada inicialmente entre os integrantes de cada grupo, e em um segundo momento, exposto de maneira resumida, para os demais grupos de professores e pesquisadores. Com alguma frequência agrupavam-se misturando os municípios, de forma que entravam em contato com realidades e políticas diversas, elencando os tópicos relacionados sobre o que foi conversado/relatado em cada um dos grupos, para posteriormente compartilharem assim, as suas considerações gerais a respeito da atividade proposta.

Além do “pré-projeto” do curso, também foi solicitado no primeiro encontro, que os professores participantes elencassem temas de interesses, e alguns dos temas, elegidos por eles nesses dois anos de curso de formação, foram: Inclusão e Diferenças; Educação que Não Exclui; Questões Sociais e Políticas; Transtornos de Aprendizagem; Culturas e Pobreza; Inclusão, Direitos Humanos e Legislação; Educação de Jovens e Adultos; Participação da Família; Formação Docente para a Inclusão; Pedagogia Hospitalar; Tecnologias Assistivas.

A partir dessa conversa inicial, os cursos começaram a ser lapidados e planejados em coparticipação entre pesquisadores e professores participantes, a fim de criar uma proposta curricular que atendesse aos interesses de ambos os grupos. O curso além de ser considerado uma pesquisa colaborativa, possuiu também, um caráter extensionista em nível de aperfeiçoamento, com direito a certificação aos participantes.

A colaboração é uma ação coordenada que envolve uma ajuda compartilhada, ou seja, de contribuição de todos os membros participantes ao longo de todo o processo, desde o planejamento até a sua concretização propriamente dita. Envolve, dessa forma, uma vontade de compartilhar saberes, em prol de uma causa comum, sendo neste caso, uma ação conjunta que conduza ao aperfeiçoamento da inclusão dentro da escola.

Nesse sentido, entende-se que os professores participantes são sujeitos ativos e criativos, que possuem desejos e competências para decidir quais são seus interesses de aprendizagem, de motivação e quais seriam os temas abordados na atividade extensionista em questão. São sujeitos que também compartilham suas experiências com os demais, sejam eles professores participantes e/ou professores pesquisadores, a fim de propiciar uma troca e ampliação na bagagem de conhecimentos.

Por se entender que não se dissocia atividade extensionista de pesquisa, os cursos de formação continuada de 2016 e 2017 foram também uma pesquisa cuja metodologia adotada foi a Pesquisa-ação. Nesse sentido, “[...] um tipo de pesquisa social com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1996, p.14).

Vale ressaltar que, intencionalmente foi adotado o termo “encontro” ao invés de “aula”, por entender que além de existir uma diferença na semântica das palavras, acreditamos que os professores participantes eram protagonistas em todo o processo da formação docente, e que por isso, os encontros propostos fossem mais dinâmicos do que uma aula, que poderia pressupor uma atitude mais passiva dos participantes. E também, por acreditarmos na constante troca de conhecimento entre todos os envolvidos, sem que houvesse uma verticalização das relações, ou seja, todos os sujeitos participantes desse processo estavam aptos a serem afetados e afetarem uns aos outros, através do compartilhamento de seus conhecimentos de mundo e pedagógicos, bem como o que experienciaram e viveram durante sua vida.

Esses processos colaborativos segundo Montes (2016) exigem do sujeito social a habilidade de transitar em diferentes esferas sociais, sendo estabelecido que nas relações tanto de professor-aluno e aluno-aluno, a relação dialógica e uma reflexão ética devem sempre estar presentes. Por entendermos a necessidade de promover um diálogo entre participantes e pesquisadores, tornou-se necessário que o processo de formação continuada fosse um espaço de diálogo voltado a temas como ensino, aprendizagem e sua relação com a inclusão. E para que os conhecimentos construídos durante os encontros com os participantes pudessem ser mais frequentes e mais sólidos, foi importante ver a aprendizagem colaborativa, segundo vários autores, como um processo que envolve não apenas a nossa consciência intelectual, mas também a afetividade. Desta forma, é necessário que as narrativas circulem no ambiente de ensino. É também evidenciado por Bruner, a importância da “... narrativa como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significados (2001, p. 44)”, de maneira que através dos diálogos e vivências, os professores participantes se sintam mais motivados a aprender.

Para que seja possível desenvolver uma pesquisa de cunho colaborativo como a proposta nos cursos aqui referidos, são necessários instrumentos importantes de construção de dados, para que sejam viabilizados a análise e conclusão dos mesmos. Alguns deles são: diários de campo; relatórios; documentos e registros elaborados anteriormente pelos pesquisadores;

questionários; entrevistas; filmagem; transcrição dos áudios e fotografia. O diário de campo consiste em um registro diário, com as observações mais importantes realizadas, a fim de gerar um histórico de desenvolvimento de pesquisa. Nele podem estar inclusos um resumo dos acontecimentos do encontro em questão, bem como conversas, debates, opiniões, questões a serem aprofundadas, observações de eventos e/ou fatos, e o planejamento para o próximo encontro. Já os relatórios ocorrem ao longo da pesquisa de maneira parcial, e ao final dela, é elaborado o chamado Relatório de Pesquisa, que possui todos os dados e informações pertinentes que foram coletados durante o estudo, como por exemplo, descrição dos fatos, dados e procedimentos utilizados, e os resultados obtidos ao decorrer do trabalho.

Quanto aos dados verbais falados e/ou escritos foi adotado o uso da técnica de análise de conteúdos de Bardin (2013). A filmagem, fotografia e gravação de áudios são recursos que permitem preservar na íntegra, momentos de participação e ação dos sujeitos participantes, que por sua vez irão se transformar em dados concretos de pesquisa através das transcrições de falas importantes e imagens que ajudem a ilustrar os momentos vivenciados. Para que fosse possível utilizar esses últimos recursos, foi solicitado aos participantes assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o que assegurou seu direito de participação ou desistência do curso conforme fosse de sua necessidade, sem nenhuma consequência danosa aos mesmos. Além desse termo, também foi requisitado a autorização de uso de imagens e depoimentos, e para aqueles que por ventura não quiseram permitir, mas que ainda desejaram participar da pesquisa, suas falas e depoimentos não foram identificados em trabalhos acadêmicos, seja por meio de filmes, fotos, áudios ou na escrita de artigos e/ou outros registros desta natureza.

2.3 Os Professores Participantes

No ano de 2016, o curso de formação docente continuada ofereceu dez encontros aos sábados, sendo 60 horas presenciais e 15 horas complementares em meios virtuais, totalizando 75 horas/aula. Um total de 44 pessoas realizaram a inscrição. Entretanto, o índice de evasão correspondeu a 50% do total de inscritos, já que apenas 22 pessoas finalizam o curso, e possuíram menos de 25% de faltas (podendo faltar até dois encontros). Os professores concluintes eram oriundos de sete municípios do estado do Rio de Janeiro, sendo eles: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Paracambi, Itaboraí e Saquarema.

Já no ano de 2017, o curso foi planejado para possuir 14 encontros que foram realizados em sextas-feiras pré-agendadas, totalizando 100 horas/aula, sendo 84 horas presenciais e 16 horas complementares em meios virtuais. Oitenta e quatro pessoas se inscreveram, porém, apenas 36 professores permaneceram no curso até o final, gerando um índice de evasão de 57% dos inscritos. Os concluintes poderiam faltar no máximo a três encontros, fazendo jus aos 75% de presença obrigatória para que pudessem receber certificação. Os sete municípios que participaram foram: Rio de Janeiro, Quatis, Piraí, São João de Meriti, Cachoeira de Macacu, Queimados e Araruama. A conhecida dificuldade salarial que os professores vivem e a conciliação e disponibilidade de horários para realizar o curso presencial foram fatores que contribuíram para a evasão nos dois anos de curso.

Em ambos os anos, a quantidade de professores participantes mulheres foi bem discrepante quanto à relação de homens. A prevalência do gênero feminino foi majoritária quando comparada ao gênero masculino. No ano de 2016, em um total de 22 professores concluintes, apenas um homem participou, e possuímos apenas três inscritos do gênero masculino. Em 2017, dos 36 professores concluintes, apenas dois homens participaram, e cinco se inscreveram. Essa prevalência da atuação feminina na área da educação é carregada de traços históricos e sociais que, segundo Vianna (2002), acabam perpetuando até os presentes dias.

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”. Trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto (p. 90).

No que diz respeito à formação acadêmica dos professores participantes nos dois anos de curso de formação, em sua grande maioria a graduação de destaque foi a de Pedagogia, mas outras graduações também se fizeram presentes, como por exemplo: as licenciaturas de Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia, Letras, Educação Física, Educação Artística/Artes Plásticas, assim como, Psicologia, Serviço Social, Fonoaudiologia, Direito e até mesmo uma cursista que tinha formação em Engenharia Civil, e que na época estava realizando um estágio no Instituto Benjamin Constant (IBC), já que também possuía “Formação Pedagógica de Docente em Matemática para Ensino Fundamental II”. Entretanto, ela não concluiu a formação.

Algumas das intenções dos participantes na escolha para realizar o curso, se basearam em: buscar mais conhecimento a respeito da temática da inclusão, bem como realizar essa dita

inclusão em suas realidades e vivências escolares. Os trechos abaixo, são falas de professores participante (uso de nomes fictícios), referentes ao primeiro encontro, onde foi perguntado a eles quais seriam suas expectativas quanto ao curso. Reafirmando os dois grandes interesses anteriormente citados, a busca por mais conhecimento sobre inclusão e como aplicá-lo na prática.

“Adquirir experiência e sensibilidade para desenvolver um trabalho pedagógico mais acolhedor, e promover reflexões junto ao corpo docente buscando práticas e ações cada vez mais inclusivas, sem preconceitos.” (Jaqueline, Rio de Janeiro)

“Ampliar conhecimentos para fortalecimento de práticas em sala de aula quanto à inclusão” (Mariana, Rio de Janeiro)

“Interesse em participar da elaboração e difusão de novas práticas pedagógicas e políticas de valorização da diversidade e da inclusão ampla e irrestrita dentro e fora da escola.” (Luiza, Duque de Caxias)

Pode-se dizer que os resultados obtidos através da realização desse curso, apontaram para a ressignificação do conceito de inclusão e do potencial protagonista da ação docente dentro e fora da escola. Percebeu-se também a criação de estratégias pedagógicas próprias, através da realização de debates, bem como a identificação e valorização da diversidade, além da eliminação das barreiras à inclusão em educação, como campanhas anti-bullying, por exemplo. Além desses resultados, percebemos a construção e diferenciação entre os conceitos de “inclusão em educação” e “educação inclusiva”, tendo em vista que o primeiro deles é o mais apropriado, pois espelha melhor a ideia de que inclusão é um processo, não tendo fim, e sendo necessário a todos os sujeitos, tenham eles alguma deficiência, transtorno e/ou síndrome, ou não. A inclusão dever ser pensada, praticada e vivenciada por todos que estão inseridos no contexto na educação. A seguir serão expostas algumas falas dos professores (nomes fictícios) que espelham a ressignificação dos conceitos trazidos ao final do curso.

“Foi desafiador estar aqui, mas também foi muito esclarecedor e vai ajudar muito em minha prática.” (Joana, de Paracambi, emocionada).

“Depois de dois anos de OEERJ sinto-me privilegiada e agradecida. ” (Rafaela, Rio de Janeiro).

“Sinto-me desconfortada (*sic*), pois esse curso me ajudou a refletir e ver que não estou sozinha. O curso abriu um leque de informações e aprendizagem. ” (Rebeca, Rio de Janeiro).

Dessa forma, os professores participantes também puderam refletir acerca de suas ações cotidianas, em que cada um deles poderia e deveria buscar transformar a realidade da escola onde atua, interagindo de forma mais proativa não apenas com seus pares, mas também com as famílias de seus alunos. A participação de todos, sejam eles, gestores, professores, alunos e suas famílias, e demais profissionais que atuam na escola, é de suma importância para resolução de

dilemas que nela surjam. O aluno que apresenta uma necessidade especial de aprendizagem, deixa de ser “do professor”, para ser pertencente à escola como um todo.

No próximo capítulo será abordada a relação do processo histórico e legislativo da construção do que hoje conhecemos por Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando o momento atual, em que alunos que possuem tal transtorno frequentam classes inclusivas. Esta monografia abordará, portanto, temas como inclusão escolar, autismo e as leis que permearam esse processo, desde o século XX até os dias atuais, de forma a, finalmente, chegarmos à pesquisa sobre a percepção dos professores participantes sobre a inclusão de alunos com TEA.

CAPÍTULO 3

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

“Mas o que é realmente autismo? Essa pergunta não é tão fácil de responder, pois não se conseguiu, até hoje, uma definição e uma delimitação consensual das terminologias sobre ele. A multiplicidade das terminologias fenomenológicas e, respectivamente, seus sinônimos demonstram a complexidade dos princípios de esclarecimento existentes até hoje.”

José Raimundo Facion.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também conhecido como autismo, é uma síndrome que se manifesta logo nos primeiros anos de vida, e é caracterizada pelo prejuízo na qualidade da comunicação e da interação social. Além disso, há também a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, alterações sensoriais, rituais (rotinas fixas), e interesses restritos. E por se tratar de uma síndrome tão complexa, os diagnósticos médicos podem reunir diferentes características comportamentais, em níveis de severidade distintos (CUNHA, 2017). Assim, indivíduos com o mesmo diagnóstico podem ter manifestações clínicas diversificadas.

Daí vem o termo “espectro”, já que atualmente se entende que cada indivíduo com TEA se encontra em um determinado ponto específico e peculiar do espectro. Por isso, nenhum diagnóstico será idêntico a outro, não existe uma “lista” de sintomas previamente elaborados para determinar o fechamento de um diagnóstico ou não. Não podemos esquecer que antes de qualquer síndrome, deficiência e/ou transtorno, somos sujeitos únicos e singulares, e nesse transtorno não seria diferente. Por isso há uma certa dificuldade em fechar rapidamente diagnóstico de pessoas com esse transtorno.

Sua incidência estimada é em 1% das crianças e adolescentes em todo mundo, de acordo com pesquisas internacionais realizadas em alguns locais como Estados Unidos, Europa e Ásia (TEIXEIRA, 2018). Uma publicação de um grande estudo publicado em 2014 pelo Center for Disease Control and Prevention (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), órgão governamental americano, divulgou dados impressionantes da incidência do autismo nos Estados Unidos. Resultados apontaram para um levantamento de dados em que cerca de uma criança a cada 59 possui o transtorno do espectro autista.

Outro fato importante é a frequência da ocorrência do transtorno entre os gêneros masculino e feminino. A prevalência de gênero é o masculino, tendo uma correlação de quatro meninos para cada uma menina nascida. Estima-se que para cada 42 nascimentos de meninos, um seja autista, enquanto que em 189 meninas nascidas uma tenha o transtorno. Porém, vale

destacar que “casos de autismo em meninas costumam ser mais graves, comprometedores e incapacitantes, quando comparados aos casos no gênero masculino (TEIXEIRA, 2018, p. 30).” No Quadro 2, esses dados estão melhor exemplificados.

Quadro 2 – Relação de Incidência do Autismo

Incidência	Relação
Autismo nos Estados Unidos	1 criança autista a cada 59
Meninos	1 menino autista a cada 42 nascimentos
Meninas	1 menina autista a cada 189 nascimentos
Relação de 4 meninos para 1 menina	

Fonte: Teixeira (2018)

A temática do transtorno do espectro autista vem sendo estudada e pesquisada cada vez mais. E, com isso, alguns “mitos” que foram surgindo ao decorrer das décadas, hoje já são desmistificados através de comprovações científicas, como por exemplo, a famosa crença da “mãe geladeira” que responsabilizava os pais, e principalmente a mãe, por causarem o autismo em seus filhos, já que por demonstrarem pouco ou nenhum afeto a seu filho, sendo negligentes e/ou violentos, seriam esses os motivos dele ter autismo.

A vacinação também foi outro mito com relação à origem do autismo. Essa hipótese foi levantada por Andrew Wakefield (1998), médico britânico, que publicou um artigo na revista *The Lancet* onde relacionou a vacina tríplice viral com o aumento da incidência de autismo na Inglaterra. Posteriormente foi constatado que existiam vários erros no artigo escrito por ele, incluindo conflito de interesses, violações éticas e falhas metodológicas, o que desqualificou seu artigo pela comunidade científica internacional, tendo a retratação de seu artigo pela revista em 2010, além de ter sua licença médica cassada.

Além dos mitos anteriormente citados, também há a ideia de que dietas especiais (principalmente voltadas ao glúten) seriam possíveis tratamentos do transtorno. Porém, segundo Teixeira (2018) “essas tentativas são potencialmente perigosas e desfocam os esforços terapêuticos para intervenções sem fundamentação científica. (p. 59)”. Dietas devem ser prescritas caso o indivíduo, tendo autismo ou não, tenha alguma questão gastrointestinal, caso contrário, não faz sentido algum restringir ainda mais a alimentação de uma pessoa com autismo, e privá-la de ingerir certos alimentos e até mesmo evitar locais/situações em que tais alimentos estariam sendo oferecidos, como por exemplo, em uma festa de aniversário.

Atualmente ainda há pessoas que acreditam na relação direta entre os mitos citados acima com a causa ou um possível tratamento do autismo. Por isso, é importante que sejam sempre buscadas informações com fundamentação científica comprovada, para que as ações auxiliem na intervenção e não prejudiquem ainda mais essas relações. Ressaltamos que o diagnóstico do TEA é clínico e depende de uma minuciosa avaliação comportamental da criança, além de entrevistas com os pais. Caso ela já esteja frequentando um ambiente escolar, a avaliação pedagógica também será de fundamental importância. Vale frisar que, mais importante do que chegar ao fechamento de um diagnóstico, é a intervenção e estimulação educacional que devem ser realizadas o mais breve possível com a criança, a fim de minimizar as características inerentes ao transtorno e promover uma maior habilidade social, motora e cognitiva desse sujeito. É preciso aproveitar ao máximo as “janelas de oportunidade” que surgem, para intervir o quanto antes na estimulação de seu desenvolvimento.

3.1 Para conhecer: Breve Histórico

Desde o início do século XX até os dias de hoje, muito se tem avançado nos estudos sobre autismo, e através dos conhecimentos acumulados em diversas áreas, muitas descobertas e mudanças ocorreram na trajetória histórica do que consideramos hoje, como Transtorno do Espectro Autista (TEA). O termo mais conhecido e popularmente utilizado é o “autismo”, que “é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo” (ORRÚ, 2012, p.17).

O primeiro a empregar este termo foi o psiquiatra suíço, Eugene Bleuler, em 1911, “para se referir aos sintomas negativos da esquizofrenia (ex.: embotamento afetivo⁶)” (SCHMIDT, 2013, p. 9), caracterizados pela perda de contato com a realidade, o que desencadearia uma extrema dificuldade ou até mesmo uma impossibilidade de se comunicar com outras pessoas. Porém, o que conhecemos hoje a respeito do autismo, começou a se configurar quase três décadas mais tarde, a partir de publicações independentes realizadas por dois estudiosos renomados e de fundamental importância nessa trajetória, sendo eles, Leo Kanner e Hans Asperger.

Leo Kanner (1943), um psiquiatra austríaco que residia nos Estados Unidos, dedicou-se aos estudos e à investigação de comportamentos que eram considerados peculiares em algumas

⁶ Um tipo de comportamento em que o indivíduo apresenta dificuldade de expressar emoções e sentimentos.

crianças da época, caracterizados por estereotípias (repetição de movimentos corporais sem propósito aparente) e posições estranhas, além da imensa dificuldade em estabelecer relações interpessoais (ORRÚ, 2016).

Em 1943, Kanner publicou um artigo onde relatou seu estudo a respeito de onze casos de crianças com faixa etária entre dois anos e meio e oito anos, que possuíam características clínicas específicas, porém diferente dos comportamentos já conhecidos pela literatura das síndromes psiquiátricas. Através desse estudo ele pode observar que haviam características condizentes ao distúrbio de desenvolvimento, o qual denominou como um quadro de “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. As características que esse grupo de crianças apresentavam correspondiam à prevalência de comportamentos estereotipados, fixação em determinados objetos, movimentos e sons e ecolalia. Esta última característica consiste na repetição de sons ou palavras ouvidas de modo mecânico e inconsciente com relação aos seus sentidos e significados.

Algumas das características comuns a esse grupo de crianças estudadas, foram: “a incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, uma série de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e certa obsessão em manter o ambiente intacto junto à tendência de repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas” (ORRÚ, 2016, p. 14). Além dessas características, Leo Kanner menciona o alheamento extremo em que viviam essas crianças, era como se não estivessem no mundo, não respondiam a estímulos externos, e mantinham-se em um isolamento rígido e peculiar. Tinham aparência agradável e inteligente, e também possuíam habilidades especiais e uma memória excepcional (ORRÚ, 2012).

Dessa forma Kanner não possuía a mesma linha de pensamento que Bleuler, já que ele diferenciava o distúrbio caracterizado como autístico do grupo das esquizofrenias, por entender não se tratar de uma doença independente, mas sim, como mais um dos sintomas encontrados na esquizofrenia. Para Kanner, a pessoa com esquizofrenia conseguia isolar-se do mundo, já a pessoa com autismo jamais sequer, conseguiu penetrar nesse mundo mencionado por Bleuler.

Kanner admite no autismo uma “inaptidão” em estabelecer relações sociais normais com as pessoas e em reagir diante de situações da realidade. Já Bleuler propõe uma “ausência da realidade”, com visível ênfase à vida interior, e, conseqüentemente, impedimento ou impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando atos de um proceder muito reservado. Para Bleuler, o autista mergulha ativamente no seu imaginário. Kanner discorda e sugere uma falta de imaginação. (RODRIGUES; SPENCER, 2015, p.19)

Após a sua primeira publicação, Leo Kanner (1948) continuou a estudar e investigar casos, e novas publicações foram realizadas por ele, como a de 1949 onde passou a referir-se

ao quadro como “Autismo Infantil Precoce”. E a de cinco anos após, em que o pesquisador psiquiatra salientava o autismo como uma psicose, em virtude da falta de comprovação dos laboratórios pelos exames realizados com as crianças do estudo. Nos anos após outros estudos foram realizados por Leo Kanner que foi considerado o precursor da descoberta e da construção do conceito de autismo no século XX. Outros pesquisadores surgiram e também foram registrando seus estudos e hipóteses sobre a origem desse transtorno.

Cerca de um ano após a primeira publicação de Kanner em 1943, Hans Asperger (1944) publica seu estudo referente ao caso de quatro crianças, em sua tese de doutorado, que possuíam um comportamento parecido ao das crianças estudadas por Kanner. Entretanto, enquanto Kanner tentava definir o autismo, Asperger identificava alguns comportamentos que eram perceptíveis a essas crianças, como por exemplo, “falta de empatia, pouca capacidade de fazer amigos, conversas unilaterais, absorção intensa em um interesse em especial e movimentos desajeitados” (GRANDIN & PANEK, 2016, p.22), além disso, observou que elas poderiam ter diálogos intermináveis sobre seus assuntos favoritos, e por isso as apelidou de “pequenos professores” ou “professorezinhos”.

Apesar de Asperger ter escrito seu trabalho em 1944, seu estudo somente ficou conhecido na comunidade científica mundial no ano de 1981, pela psiquiatra e médica britânica Lorna Wing, através da publicação de seu artigo que fazia referência aos estudos do médico austríaco. Asperger faleceu em 1980, antes de ter seu trabalho reconhecido internacionalmente. Acredita-se que a principal dificuldade dos cientistas e pesquisadores do mundo foi na tradução e compreensão das publicações de Asperger, já que elas foram escritas em alemão. Wing (1981) traduziu vários artigos originais do austríaco para o inglês, e é por isso que os estudos de Asperger entraram mais tardiamente no DSM-IV (APA, 1994), “iniciando a ideia de que o autismo poderia ser visto como um espectro de condições variáveis em vez de um quadro único” (SCHMIDT, 2013, p. 13).

Os estudos de Lorna Wing também foram importantes para a construção do conceito desse transtorno. Sob a ótica de três “pilares de prejuízos” principais, ou seja, referentes ao comprometimento de áreas de funcionamento cerebral, foi estabelecida uma análise sobre o autismo, que ficou conhecida como “tríade de Lorna Wing”. Tais pilares correspondiam a prejuízos relacionados a: socialização ou interação social, comunicação (linguagem verbal e não verbal) e comportamentos repetitivos e estereotipados.

Asperger nomeou a síndrome como “psicopatia autista”, porém, “para Wing, devido as associações infelizes atribuídas à palavra psicopatia ao longo dos anos, seria preferível o termo

síndrome de Asperger” (GRANDIN; PANEK, 2016, p.22), que para ela seria mais neutro, daí vem a escolha do nome dessa síndrome que também é tão conhecida e popularizada quanto a palavra autismo.

3.2 Caminhos pelos Avanços Científicos e Legislação

No decorrer dos anos, juntamente com os avanços científicos, o termo “autismo” permeou esses estudos “ora como generalização de um conjunto de sinais e sintomas, ora como um tipo específico de transtorno do espectro autista (TEA)” (GOERGEN, 2013, p.29). De acordo com o DSM-IV-TR⁷ (APA, 2002), algumas das terminologias como: transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro do autismo (TEA) ou transtorno invasivo (pervasivo) do desenvolvimento (TID), nominavam o mesmo conjunto de sinais e sintomas. Já no atual e em vigor DSM-5, que foi lançado em 2013, todas essas subdivisões deixam de existir como transtornos distintos, e passam a coexistir sob o guarda-chuva do TEA.

Para que seja possível compreender melhor as transições dessa terminologia é preciso evidenciar a trajetória da construção do que hoje conhecemos por TEA, através de sistemas importantes como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID), além das legislações que foram sendo criadas e implementadas de acordo com a evolução desses sistemas.

O DSM consiste em um manual diagnóstico e estatístico, com intuito de definir como é realizado o diagnóstico de transtornos mentais. Suas publicações são realizadas pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Ele é voltado para médicos, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, dentre outros. O atual DSM-5 foi “elaborado para melhor satisfazer a necessidade de clínicos, pacientes, famílias e pesquisadores de uma descrição clara e concisa de cada transtorno mental, organizada por meio de critérios diagnósticos claros” (APA, 2014, p. 5), além de um breve resumo com informações acerca do diagnóstico, dos fatores de risco, das características associadas, dos avanços em pesquisa e das várias expressões do transtorno.

Já o CID tem como principal função padronizar e codificar doenças e outros problemas relacionados à saúde, através de códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à

⁷ Termo usado para se referir ao texto revisado do DSM-IV.

qual corresponde um código CID. Atualmente a sua 10ª edição (CID-10) está em vigor e foi publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em maio de 2019, durante a Assembleia Mundial da Saúde, será apresentada oficialmente a nova CID-11, que só entrará de fato em vigor apenas no ano de 2022.

Esses dois sistemas nem sempre convergiram, mas os avanços científicos e suas novas revisões explicitaram a necessidade que ambos os sistemas se tornassem mais harmônicos em suas classificações, de modo a minimizar possíveis divergências entre eles. O fato de existir duas classificações principais sobre transtornos mentais dificultaria a coleta e o uso de estatísticas de saúde; o delineamento de ensaios clínicos destinados ao desenvolvimento de novos tratamentos; a aplicabilidade global dos resultados por agências de regulação internacional, dificultando a tentativa de replicar resultados científicos entre países (APA, 2014).

“Era fundamental, tanto para a Força-tarefa do DSM-5 quanto para o Grupo Consultor Internacional da OMS para a revisão da Seção de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, que revisões na organização melhorassem a utilidade clínica e permanecessem dentro dos limites de informações científicas bem replicadas. Embora a necessidade de uma reformulação parecesse evidente, era importante respeitar o estado da ciência, bem como superar o desafio que uma mudança rápida demais significaria para as comunidades clínica e de pesquisa. Com essas noções em mente, a revisão na organização foi abordada como uma reforma diagnóstica conservadora e evolutiva que seria orientada por novas evidências científicas sobre as relações entre grupos de transtornos. Ao reordenar e reagrupar os transtornos existentes, a estrutura revisada destina-se a estimular novas perspectivas clínicas e a encorajar pesquisadores a identificar os fatores psicológicos e fisiológicos transversais que não estão presos a designações categóricas estritas.” (p.10-11)

No ano de 1952 o DSM-I não trazia nenhuma menção ao autismo, já que esse termo na época estava associado a comportamentos da esquizofrenia, não sendo considerado um diagnóstico próprio. O DSM-II, em 1972, passou por uma fase de suspeita em sua confiabilidade quanto aos seus diagnósticos, pois nesse ano o movimento pelos direitos gays conseguiu acabar com a classificação existente no DSM da homossexualidade como uma doença mental.

Apenas em 1980, com a publicação do DSM-III pela primeira vez o termo autismo foi empregado de fato como um diagnóstico médico e nomeado por *Autismo Infantil*. Ele fazia parte de uma categoria mais ampla chamada de *Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)*. Em 1987, no DSM-III-R⁸ o diagnóstico de autismo infantil sofreu alteração para o *Transtorno Autista* (popularmente conhecido por Autismo Clássico), e o TGD expandiu um de

⁸ Termo usado para se referir a revisão do DSM-III.

seus diagnósticos que passou a ser nomeado por *Transtornos Globais do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-SOE)*. Quando o DSM-IV foi publicado em 1994, um novo diagnóstico foi acrescentado ao TGD e foi denominado como *Síndrome de Asperger*, proposto por Lorna Wing. Assim o TGD passa a ter cinco transtornos listados, sendo eles: o transtorno autista, TGD-SOE, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e a síndrome de Asperger. E por fim, o DSM-5, lançado em 2013, passa a utilizar a denominação de *Transtorno do Espectro Autista*, que se localiza no grupo dos “Transtornos do neurodesenvolvimento”. Essas transições das terminologias podem ser melhor exemplificadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Transição das terminologias do autismo

Tempo Histórico	Terminologias
1911 - Eugene Bleuler	<i>Esquizofrenia Infantil</i>
1943 - Leo Kanner	<i>Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo</i>
1949 - Leo Kanner	<i>Autismo Infantil Precoce</i>
1944 - Hans Asperger	<i>Psicopatia Autista</i>
1952 - DSM-I	Termo associado a comportamentos da esquizofrenia
1980 - DSM-III	<i>Autismo Infantil (como parte do TGD)</i>
1987 - DSM-III-R	Alteração: <i>Transtorno Autista</i> (conhecido popularmente como Autismo Clássico)
1994 - DSM-IV	<i>Síndrome de Asperger incluída ao TGD</i>
2013 - DSM-5	<i>Transtorno do Espectro Autista</i>

Vale ressaltar que apesar de existirem estudos e sistemas que auxiliam na descoberta de possíveis diagnósticos, é de suma importância que, a partir do momento em que seja identificado ou percebido por alguém, seja essa pessoa um familiar próximo, um educador ou um profissional da saúde, que o desenvolvimento da criança em questão não corresponde ao que é esperado para a faixa etária correspondente, se faz necessário que haja uma intervenção imediata para a estimulação do desenvolvimento dessa criança. Portanto, se é percebido uma dificuldade em sua fala, intervenções precisam ser pensadas e aplicadas a fim de estimular uma maior evolução dessa área. Essas ações interventivas devem se aplicar a qualquer tipo de dificuldade que seja percebida na criança, seja ela a nível motor, social e/ou intelectual do ponto de vista educacional, antes de se preocupar em descobrir qual seria a nomenclatura e/ou

diagnóstico do que a pessoa possa ter, é preciso intervir! Quanto antes a intervenção seja feita, melhor serão os resultados alcançados e desenvolvidos por ela.

Os avanços e alterações ocorridos nos sistemas citados anteriormente também exerceram influência nas legislações dos países, de maneira geral, já que eles precisam adequar suas políticas públicas, de modo que acolham e incluam pessoas com deficiência e/ou transtornos no cotidiano social. A legislação brasileira possui leis que buscam contemplar a educação inclusiva no país, e que foram criadas desde a Constituição de 1988, que mencionava como dever do Estado, garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁹. No Quadro 4, serão expostas algumas das principais legislações, em ordem cronológica, que fazem jus à educação inclusiva de pessoas com deficiência.

Quadro 4: Principais legislações acerca da Educação Inclusiva

Ano/Lei	Descrição
1989 - Lei n.º 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – (CORDE)
1990 - Lei nº 8069/90	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Fala sobre Educação Especial no Capítulo IV, Art. 53
1994 - Lei nº 10.098/94	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
1996 - Lei nº 9.394/96	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) que destinou o seu Capítulo V, a educação especial.
2000 - Decreto nº 3.691/00	Regulamenta a Lei nº 8.899/96 que dispões sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

⁹ O termo portadores de deficiência atualmente encontra-se em desuso. A maneira correta de se referir a pessoas que possuam algum tipo de deficiência é através do termo “pessoas com deficiência”

2001 - Lei nº 10.172/01	Plano Nacional de Educação (PNE) - Destaca a necessidade da construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.
2001 - Decreto nº 3.956/01	Promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
2005 - Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2007 - Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
2009 - Decreto nº 6949/09	Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007.
2012 - Lei nº 12.764/12	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (Lei Berenice Piana)

2015 – Lei nº 13.146/15	Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI)
2016 – Lei nº 13.409/16	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Tais legislações buscam auxiliar a prática inclusiva em todos os níveis da sociedade, desde o núcleo familiar, oferecendo subsídios (financeiros e de informações) para essas famílias, até a inclusão nas escolas e no mercado de trabalho. Na seção a seguir, serão melhor discutidos algumas das relações intrínsecas ao autismo, e a sua relação com a inclusão.

3.3 Sobre o Autismo e Inclusão

Muitas mudanças ocorreram na área dos estudos sobre o autismo, principalmente devido aos avanços científicos nos últimos anos. Um dos grandes marcos na trajetória histórica desse tema foi na virada do DSM-IV-TR para o DSM-5, quando o autismo deixa de fazer parte de uma subcategoria dos transtornos globais do desenvolvimento, para se tornar no atual DSM, de fato, uma categoria singular, nomeada de Transtorno do Espectro Autista. Que, por sua vez, passa a ser compreendido como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos sociocomunicativos (comunicação social) e de comportamentos/interesses atípicos e estereotipados (NUNES, 2013).

Dessa maneira, pode-se observar que a antiga tríade do funcionamento cerebral (DSM-IV-TR), composta por comprometimentos nas áreas da interação social, comunicação (língua verbal e não verbal) e comportamentos estereotipados, torna-se uma díade no DSM-5. As áreas da interação social e da comunicação se fundem e se tornam uma só categoria, chamada de comunicação social, com a justificativa que ambas as áreas se assemelham por envolverem questões de socialização. O presidente do Grupo de Trabalho em Desenvolvimento Neurológico do DSM-5 chegou a afirmar que “os déficits de comunicação estão intimamente relacionados aos déficits sociais. Os dois são ‘manifestações’ de um só conjunto de sintomas muitas vezes presentes em contextos distintos” (GRANDIN; PANEK, 2016, p.118).

Sendo assim, as características essenciais desse transtorno são: prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B), que foram usadas no próprio material do DSM-5 (2014) como base para a elaboração de critérios diagnósticos do TEA. A seguir, na figura 2, estará exposta a descrição desses critérios.

Figura 2: Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista

Transtorno do Espectro Autista	
Critérios Diagnósticos	299.00 (F84.0)
<p>A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. <p><i>Especificar a gravidade atual:</i> A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (ver Tabela 2).</p>	
<p>B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). <p><i>Especificar a gravidade atual:</i> A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento (ver Tabela 2).</p>	

Fonte: DSM-5 (2014)

Além dos critérios diagnósticos citados acima, existem mais três (Critério C, Critério D e Critério E) que correspondem: (C) os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento (infância); (D) eles também causam um prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida; (E) a deficiência intelectual e o transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos, mas para isso a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro, já que se entende que cada indivíduo se encontra em um ponto específico do espectro

e com características singulares dos sintomas do transtorno. Sendo assim, nenhum sujeito que possua TEA terá exatamente as mesmas características autísticas. Dentro desse espectro, a pessoa pode se encaixar em um dos três níveis de gravidade do transtorno: severo, moderado e leve. O nível 3, categorizado como severo (necessita de maior apoio), apresenta um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais, dificuldade nas interações sociais e tem cognição reduzida. Também possuem um perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças, tendendo ao isolamento social, se não estimulados. O nível 2, classificado como moderado (necessita de apoio), se assemelha às características descritas no nível 3, mas com menor intensidade no que cabe aos transtornos de comunicação e deficiência de linguagem. E o nível 1, é considerado leve (necessita de pouco apoio), pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante para interações sociais. E os problemas de organização e planejamento impedem à independência. A figura 3, ilustra com mais detalhes esses níveis de gravidade do transtorno.

Figura 3: Níveis de Gravidade do Transtorno do Espectro Autista

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

Fonte: DSM-5 (2014)

Casos de indivíduos com transtorno do espectro autista também podem apresentar outras síndromes associadas, segundo Teixeira (2018). Alguns exemplos dessas principais condições são transtorno obsessivo compulsivo, o transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtornos de humor e tiques, além de epilepsia, deficiência intelectual, agressividade, depressão e alterações de sono.

Conforme verificado, muitos processos de transição foram vivenciados ao decorrer da trajetória do autismo. As mudanças na terminologia atualmente no Brasil levam a uma transformação na representação social que se faz no âmbito da inclusão de pessoas com autismo.

Existem quatro marcos principais no trajeto histórico. São eles: exclusão, segregação, integração e inclusão. Nos três primeiros momentos (exclusão, segregação e integração) observa-se o foco nas diferenças e também nos sujeitos com deficiência. O último momento ilustra a inclusão, que vem para promover uma ruptura de olhar e paradigma a respeito das diferenças no processo de transformação social. A figura 4, exemplifica muito bem esses marcos.

Figura 4: Marcos da Transformação Social, no âmbito da Inclusão de Pessoas com Deficiência



Promover a inclusão nesse contexto significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar a respeito da deficiência (FILHO; LOWENTHAL, 2013). Implica em quebrar paradigmas, reformular o nosso sistema de ensino a fim de conquistar e promover uma educação de qualidade, na qual, o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Segundo Mittler (2003), por mais que a sociedade se comprometa com a questão da inclusão e exclusão, principalmente dentro das salas de aula, “são as experiências cotidianas das crianças na sala de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de

experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola” (idem, p. 173). E por isso, de acordo com Rodrigues (2003) “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (idem, p. 95).

E com essa perspectiva que o presente trabalho buscou investigar como se dava a inclusão de alunos com TEA nas escolas dos professores participantes que participaram do curso de formação docente, promovido pelo OEERJ nos anos de 2016 e 2017.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1 Método Utilizado

O trabalho de campo utilizou como método investigativo a pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008), ela tem por finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (p. 27). Ela é um dos tipos de pesquisa científica que consiste na realização de um estudo para a familiarização do pesquisador com o objeto que está sendo investigado durante a pesquisa, de maneira que exista uma maior proximidade com o universo do objeto de estudo, oferecendo informações e orientações para a formulação de hipóteses da pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Este tipo de pesquisa apresenta menor rigidez no planejamento (GIL, 2008) e envolve, além do levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tenham domínio do assunto estudado, pesquisas de campo e análise de outros exemplos que estimulem a compreensão do tema. No caso do meu trabalho, foram utilizados dois questionários realizados com os professores participantes do curso de formação docente continuada do ano de 2017, as transcrições de áudio e vídeo dos encontros dos cursos dos anos de 2016 e 2017 e material bibliográfico condizente com o tema. Tais questionários não foram aplicados aos participantes de 2016, pois na época, a ideia do formato deste trabalho de conclusão de curso ainda não estava consolidada.

4.2 Local e Participantes

Este estudo refere-se a um curso de formação continuada nos anos de 2016 e 2017, em caráter de curso de aperfeiçoamento (75 horas/aula e 100 horas/aula, respectivamente) para 58 professores de 13 municípios¹⁰ do estado do Rio de Janeiro, em ambos os anos. Sendo 22 professores concluintes em 2016, e 36 professores no ano de 2017. Ofertado pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), vinculado ao Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e a Diversidade em Educação (LaPEADE) na Universidade

¹⁰ Municípios participantes em 2016: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Paracambi, Itaboraí e Saquarema. Municípios participantes em 2017: Rio de Janeiro, Quatis, Piraí, São João de Meriti, Cachoeira de Macacu, Queimados e Araruama.

Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Esta monografia foi um recorte dos encontros dessa formação. Neste trabalho, buscamos pesquisar em uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório, quais professores atuavam direta ou indiretamente com alunos com o Transtorno do Espectro Autista. Já o método de pesquisa adotado durante a realização dos cursos de formação foi a Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) mencionada anteriormente no segundo capítulo deste trabalho.

4.3 Instrumentos da Pesquisa

Nessa pesquisa, três etapas foram necessárias para a construção dos dados. A primeira delas consistiu na aplicação de um questionário (Questionário 1) que se encontra na íntegra ao final dessa monografia (Apêndice A). A segunda etapa caracterizou-se pela realização de um segundo questionário (Questionário 2), com perguntas mais específicas a respeito da relação do professor cursista com o aluno com TEA (Apêndice B). Mais adiante será melhor detalhada a seleção para responder ao Questionário 2. A terceira etapa buscou criar as categorias a partir das falas dos professores participantes dessa pesquisa, seja por meio dos questionários 1 e 2, seja pelas transcrições de áudio e vídeo dos encontros dos cursos de 2016 e 2017. Essa última etapa será melhor detalhada no próximo capítulo, destinado à análise mais completa dos dados. Tais transcrições, assim como ambos os questionários, foram os três instrumentos utilizados na construção de dados para esse trabalho.

A análise dos dados referentes a essas três etapas foi realizada de acordo com o que diz Laurence Bardin (2011), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (p.15 *apud* SANTOS, 2012, p. 383), que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. Ou seja, na elaboração de categorias de falas.

Ambos os questionários foram aplicados individualmente, apenas aos professores participantes no ano de 2017. Apesar deste instrumento costumar ser aplicado a um grande contingente de informantes, decidimos pela sua utilização, uma vez que não haveria um tempo hábil para que cada um dos professores fosse entrevistado. No Questionário 1 havia algumas perguntas sobre as características de suas atuações profissionais, como por exemplo, em qual segmento pedagógico atuava (educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; coordenação, etc.); em qual município e por quanto tempo; qual era a sua formação docente; o

que motivou a buscar e realizar o curso; e se esse professor cursista já teve contato com algum aluno com TEA, (em caso afirmativo, que descrevesse esse contato). Essa última pergunta, era peça chave para que esse cursista fosse selecionado ou não, para seguir para a próxima etapa: o Questionário 2.

Após a leitura do primeiro questionário, os professores participantes foram divididos entre três grupos: A, B, C, como pode ser observado no quadro 5, abaixo. O grupo A era aquele onde os participantes não tinham contato com aluno com autismo. No grupo B, os participantes tiveram de algum modo esse contato, porém de maneira indireta. O grupo C era formado por professores que possuíram contato direto com alunos com TEA. Sendo assim, apenas os professores do grupo C foram selecionados para participarem da entrevista, que foi realizada individualmente, através de perguntas previamente elaboradas, distribuídas em um documento impresso.

Quadro 5 – Divisão da participação dos professores: Questionário 1

Nível de contato com alunos com TEA	Número de Participantes
Total de Participantes	32
Sem contato (Grupo A)	13
Contato Indireto (Grupo B)	9
Contato Direto (Grupo C)	10

Do total de 36 professores concluintes do curso de 2017, 32 professores responderam ao Questionário 1. Os outros quatro faltaram nesse dia. Desse grupo de professores respondentes, treze não possuíram nenhum contato com algum aluno com TEA (Grupo A). Nove narraram experiências indiretas com alunos com autismo, ou seja, nas escolas que trabalharam existiam alunos com TEA, mas esses professores não tinham uma relação direta com eles, já que tais alunos pertenciam a outras turmas, ou então por alguns professores atuarem na equipe de coordenação pedagógica (direção, coordenação e orientação) o contato com esses alunos não era tão direto (Grupo B). E por fim, dez professores tiveram contato direto com algum aluno com TEA ao decorrer de sua trajetória docente (Grupo C). Esse último foi o grupo selecionado a passar para a próxima fase e responder ao Questionário 2, que continha perguntas mais específicas sobre a relação com esse aluno. No Quadro 5, abaixo será melhor evidenciado tais divisões dos grupos.

Dentre os 32 professores de 2017 que participaram do Questionário 1, trinta eram mulheres e dois eram homens. Desse total vinte e oito tinham graduação em Pedagogia ou em alguma outra licenciatura, como Geografia, História, Letras, Ciências Biológicas, Educação Artística e Educação Física, e, dentre elas, sete professoras também fizeram o Curso Normal (Magistério) além da graduação. As outras quatro professoras só possuíam formação de professores a nível médio (Curso Normal), sendo que duas delas estão cursando a graduação de Pedagogia e uma a graduação de Licenciatura em História.

No Grupo A, onze professores eram mulheres e dois homens. Dentre eles haviam uma diretora, três coordenadoras pedagógicas, uma professora da Educação Infantil, cinco professoras do Ensino Fundamental I e três professores do Ensino Fundamental II. O Grupo B, era formado nove por mulheres. Suas atuações docentes eram: uma diretora, duas professoras do Ensino Fundamental I, uma do Ensino Fundamental II, duas orientadoras educacionais e três coordenadoras pedagógicas. O Grupo C também era formado apenas por mulheres, totalizando dez. Elas atuavam como: uma professora da Educação Infantil, três professoras do Ensino Fundamental I e uma do Ensino Fundamental II, duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma orientadora educacional e duas coordenadoras pedagógicas. A seguir, no Quadro 6 todas essas informações estarão esquematizadas de acordo com divisões dos grupos.

Quadro 6: Quadro geral dos professores participantes

Gênero				
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Feminino	11	9	10	30
Masculino	2	0	0	2
Total	13	9	10	32
Formação Acadêmica				
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Graduação	10	9	9	28
Curso Normal	3	-	1	4

Continuação do Quadro 6: Quadro geral dos cursistas

Atuação Docente				
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Educação Infantil	1	-	1	2
Ensino Fundamental I	5	2	3	10
Ensino Fundamental II	3	1	1	5
Coordenadora Pedagógica	3	3	2	8
Orientadora Educacional	-	2	1	3
Diretora	1	1	-	2
Atendimento Educacional Especializado	-	-	2	2
Total	13	9	10	32

No Questionário 2, as perguntas eram mais direcionadas ao contato/relação que esse professor cursista tinha com o aluno em questão. Como por exemplo: como era esse contato com essa pessoa com autismo (dentro de sala de aula; escola regular (pública/particular) ou classe especial; convívio pessoal; familiar, etc.); características desse aluno (idade, gênero, etnia, escolarização, se havia participação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em que lugar ele acontecia); como era a relação com esse sujeito (se havia planejamento específico; como o professor cursista se sentia nesse contexto; se existia mediador em sala; o tempo que ele teve contato com esse aluno; se havia retenção dele durante os anos ou prosseguia com a turma; se era alfabetizado e/ou oralizado); relação escola-família-aluno (se a família era presente); comportamento do aluno em sala de aula e/ou em outros espaços da escola (como era a interação dele com outras pessoas); se esse aluno participava de algum atendimento ou atividade (esportiva, social) fora da escola.

As respostas a essas perguntas, juntamente com os materiais de transcrição de áudio dos encontros de ambos os anos, foram transformadas em categorias a respeito das relações que permeavam o aluno-escola-família. Serão melhor analisadas no capítulo 5 deste trabalho.

4.4 Planejamento da análise de dados

A análise dos dados ocorreu através de três fases distintas: organização e estruturação, classificação e interpretação dos dados. Essa primeira fase constituiu-se na transcrição dos dados, na leitura dos dois questionários como um todo e, posteriormente, como reflexão.

A segunda fase, da classificação, compreendeu a leitura dos dados (questionários 1 e 2 e transcrições), a fim de identificar e extrair as ideias principais relativas ao foco do estudo (por exemplo, como os alunos com TEA são incluídos, etc.). Assim, foi possível construir as categorias empíricas a partir dos eixos do estudo sobre inclusão de alunos com TEA nos diferentes casos relatados pelos professores cursistas. Cada categoria reuniu excertos das entrevistas (falas dos professores), relacionados com uma temática (as categorias).

A terceira fase implicou na interpretação das categorias à luz do quadro teórico e empírico do estudo sobre como se dá a inclusão de alunos com TEA, tendo por base os objetivos dessa monografia.

O próximo capítulo será destinado à categorização das falas dos professores que contribuíram para a elaboração deste trabalho, através da participação nos questionários e do compartilhamento de suas experiências durante os encontros dos cursos de ambos os anos.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Este capítulo é destinado à categorização das falas das professoras que participaram do segundo questionário realizado em 2017, e também de suas falas durante os encontros presenciais dos cursos de 2016 e 2017. Os casos que serão citados a seguir foram vivenciados apenas por professoras do gênero feminino. Os professores, do gênero masculino, que participaram dos cursos em ambos os anos, não tiveram nenhum contato com algum aluno com autismo que pudessem ser compartilhados nesse trabalho.

Porém, antes de analisarmos tais categorias, iremos evidenciar quem eram as pessoas com TEA e como eram as relações entre elas e as professoras participantes. Curiosamente, todos os casos de pessoas com TEA que serão citados aqui, são do gênero masculino, o que reforça a estatística mundial de que a prevalência dos casos de autismo em meninos é maior do que em meninas, em uma relação de quatro para um, respectivamente (TEIXEIRA, 2018). Suas idades variavam entre 6 a 12 anos. E as relações de contato das professoras com os casos expostos, em sua grande maioria, era dentro da escola, atuando como professora direta de tal aluno ou na parte de coordenação pedagógica. Em um caso, a relação era através do contato pessoal com o filho de uma amiga vizinha. É importante frisar que todos os nomes utilizados nesse trabalho, para se referir aos casos, são fictícios.

5.1 Professoras Participantes e a Relação com o Autismo

Essa seção ficou destinada às falas das professoras selecionadas, que foram organizadas em categorias. Cinco categorias foram criadas para que pudéssemos analisá-las melhor, sendo elas: Comunicação (linguagem verbal e não verbal), Interação Social, Comportamentos, Inclusão e Relação Família-Escola.

Categoria 1: Comunicação (linguagem verbal e não verbal)

Na comunicação social os déficits verbais e não verbais possuem manifestações variadas, a depender da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos podem ter déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, até ecolalias

(repetição de frases ou palavras sem um contexto aparente), atrasos na linguagem e compreensão reduzida da fala. Essas capacidades linguísticas podem não ser desenvolvidas “por implicações na compreensão de códigos linguísticos e por notáveis desvios qualitativos no processo de expressão e recepção de ideias” (RODRIGUES; SPENCER, 2015, p. 23 e 24), impossibilitando que pessoas com transtorno do espectro autista façam uma leitura de mundo, de modo que possam compreender os significados das representações, o que gera obstáculos de comunicação em sua vida cotidiana.

Nos casos que foram trazidos pelas cursistas, muitos dos meninos com autismo tinham as suas falas desenvolvidas, e estavam avançando na aprendizagem da escrita e leitura. Porém, essas crianças que possuem pouca habilidade da fala podem ter muita dificuldade em dar início e, principalmente, manter uma conversação adequada, especialmente com pessoas desconhecidas (RIESGO, 2013).

“Atualmente possui um vocabulário amplo, narra fatos, acontecimentos e experiências vividas, demonstrando certeza em suas opiniões. Em relação à escrita encontra-se na fase alfabética, compreende o sistema da escrita, demonstrando preocupação apenas com as questões ortográficas. Lê com entonação e pontuação adequada.” (Carolina, Quatis)

Paulo se expressa muito bem, sua oralidade é completamente desenvolvida. Até o terceiro ano havia um mediador para auxiliá-lo, porém, atendendo uma sugestão do próprio aluno, esse ano ele não dispõe mais do mediador, visto que, ele é um aluno autônomo e independente. Não apresenta dificuldades de aprendizagem, apenas a coordenação motora ainda necessita ser mais trabalhada, pois ele ainda não consegue fazer letra cursiva. (Sofia, Quatis)

“Nesse pequeno período de início do ano letivo, já tem mostrado grandes avanços inclusive em sua comunicação e socialização. Também elabora conversas com início, meio e fim. Ele é oralizado.” (Amanda, São João de Meriti)

“O estudante tem boa oralidade e encontra-se no nível silábico do desenvolvimento da leitura da escrita.” (Lucia, Quatis)

Categoria 2: Interação Social

Por vezes, a interação social do indivíduo com TEA com outras pessoas é uma relação delicada. Já que para eles lidarem com o novo, com o desconhecido, é muito difícil. Por isso é sempre importante que as pessoas que conviviam com essa criança buscassem estabelecer uma

relação de confiança com ela. A confiança é chave fundamental para que a criança com transtorno socialize e aprenda.

“A interação com as outras pessoas também era difícil, mas conforme uma relação de confiança era construída o contato era realizado. Contudo, a relação maior sempre foi com a professora regente.” (Julia, Rio de Janeiro)

“De maneira isolada. Brinca mais sozinho. Sua interação é comprometida. Só interage quando o outro toma a iniciativa.” (Bruna, Pirai)

Importância da interação social em outros espaços fora da escola também, para que a criança com autismo possa cada vez mais expandir suas relações sociais em outros contextos. Segundo Rodrigues e Spencer (2015), “quando a pessoa com autismo permanece muito tempo em um espaço social limitado, convivendo exclusivamente com as pessoas da família, sem uma estimulação adequada, seu comportamento pode apresentar comprometimentos” (p.23).

Além disso, segundo Teixeira (2013), atividades esportivas e de psicomotricidade auxiliam bastante no desenvolvimento de habilidades motoras e da consciência corporal, bem como no aumento da autoestima e facilitando a socialização, ocasionando, assim, a inclusão social dessas crianças em eventos escolares e em seu cotidiano. Em muitos dos casos analisados, foi relatado pelas professoras que o aluno com TEA realizava outras atividades paralelas à escola.

“Paulo participa ativamente do seu grupo religioso, frequenta festas com a família, joga xadrez. Sua família é muito presente, fazendo questão de oferecer a ele todas as oportunidades de convivência e interação com o mundo.” (Sofia, Quatis)

“Realiza atendimento na Terapia Ocupacional, Psicóloga e faz Judô.” (Amanda, São João de Meriti)

“Ele faz natação, e também teve atendimento na APAE com especialistas, como psicólogo e fonoaudiólogo,” (Flávia, Pirai)

Categoria 3: Comportamentos

O comportamento de cada indivíduo com TEA irá variar de acordo com o nível da gravidade do transtorno. Podendo existir pessoas que sejam muito agressivas e agitadas, principalmente quando são contrariados ou algo não sai como o esperado por eles:

“Caso alguma atividade não desse tempo de terminar, nos primeiros meses, os dois alunos se desestruturavam, gritando ou querendo sair

da sala, invariavelmente. Somente um dia, em dois anos, Pedro teve um surto em sala de aula, quebrando objetos e querendo agredir os colegas.” (Julia, Rio de Janeiro)

“Se comporta bem na maioria das vezes, só não gosta de ser contrariado. Reage chorando.” (Amanda, São João de Meriti)

“Eventualmente quando está nervoso ocorrem certas agressividades com os colegas em sala de aula. Nestes dias não realiza atividades que requerem a escrita. Quando isso acontece eu ofereço o jogo de Lego, porque essa atividade ajuda a controlar as emoções do estudante, quando isso não funciona ele vai para o parquinho da escola ou sala de informática.” (Lucia, Quatis)

Também podem apresentar movimentos estereotipados e atípicos, que são “respostas repetitivas em que a criança se estimula, objetivando uma regulação sensorial ou mesmo uma busca por sensações físicas de prazer” (TEIXEIRA, 2018, p. 28). Como foi vivenciado pela cursista Bárbara com seu aluno de 12 anos que, além de ser diagnosticado com autismo severo, deficiência intelectual severa e hiperatividade, também era cego de ambos os olhos. Ele apresentava movimentos repetitivos como *rocking* (mover o tronco para frente e para trás) e *flapping* (movimentos de balançar as mãos). Já o aluno de Carolina apresentava ecolalia:

“No ano em que foi meu aluno apresentava comportamento agitado e em determinados momentos mostrava-se um pouco agressivo, com bastantes maneirismos, balanceio do corpo, mordida-se especificamente nas mãos, tiques com a boca, gostava muito de comer demasiadamente.” (Bárbara, Rio de Janeiro)

“O aluno realizava estereotipias, ecolalia, quando menor.” (Carolina, Quatis)

Já outras pessoas com o transtorno são bem tranquilas e calmas, não apresentando quadros tão graves. Abaixo, um trecho relatado pela cursista Carolina, que foi professora no Atendimento Educacional Especializado de seu aluno de 12 anos.

“Seu comportamento é tranquilo, é um aluno observador e questionador, possuindo interação com funcionários, professores e alunos.” (Carolina, Quatis)

Há também aqueles que possuem interesses restritos dos mais variados, segundo Rodrigues & Spencer (2015) “existe em alguns autistas um comportamento obsessivo expressado pela fixação de parte de um brinquedo ou partes do corpo de alguém que está próximo” (p. 22), mas esses interesses podem ser os mais variados. Nos casos que foram

analisados, foram citados quatro meninos entre 11 e 12 anos, um era obcecado por realizar cálculos mentais, outro por computadores, o terceiro por trens, e o quarto menino por animais.

“A obsessão do primeiro era por fazer cálculos mentais cada vez mais rápidos e a do segundo por computadores.” (Julia, Rio de Janeiro)

“Gosta de pesquisar, levando muitas vezes para escola e para sala de recursos informações interessantes sobre seu centro de interesse, que são os animais.” (Carolina, Quatis)

Outros têm avanços em seus comportamentos, podendo até mesmo apresentar alguma melhora, depois que ingressam na escola. Segundo Filho & Lowenthal (2013) “as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. A oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança” (p. 134):

“Quando ele era pequeno seu comportamento era muito diferente, às vezes passava a noite inteira aos gritos. Depois que começou o tratamento e ingressou na escola seu comportamento mudou muito, para melhor, hoje eu diria que José leva uma vida normal como qualquer outra criança.” (Sofia, Quatis)

Categoria 4: Inclusão

Para que a inclusão escolar exista é necessário que novos contextos escolares sejam criados, para que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, possam de fato participar de maneira ativa da escola. Dessa forma, “pensar inclusão escolar a partir das pessoas com TEA é enriquecer e diversificar o processo de ensino-aprendizagem” (FILHO & LOWENTHAL, 2013, p.138) das mais diversas maneiras, pensando em estratégias novas que tornem o ambiente escolar o mais acolhedor e seguro possível, através de vínculos construídos entre a criança e a escola, possibilitando um espaço propício à aprendizagem.

“Os outros alunos da sala utilizavam cadernos e livros. Ele já não conseguia. A professora tinha que fazer um material diferente para ele. Como exemplo: fichas adesivas, pinturas, etc.” (Flávia, Pirai)

“A relação entre nós é de confiança e entusiasmo, porque a todo momento ele é estimulado para realizar as atividades. Porém, não é fácil até que o aluno pegue confiança e a família também.” (Amanda, São João de Meriti)

É muito importante que durante o processo de aprendizagem desse aluno, seja elaborado o Plano Educacional Individualizado (PEI), que leva em consideração as necessidades particulares do aluno, e tem por objetivo estruturar o ambiente escolar a fim de promover a aprendizagem e a socialização, sempre respeitando as limitações individuais e estimulando as potencialidades da criança.

“Desenvolvi estratégias metodológicas diferenciadas com esse aluno, em relação ao restante da turma. Penso que consegui que ele fosse integrado socialmente e incluído educacionalmente à turma que pertencia.” (Julia, Rio de Janeiro)

“A criança citada gostava de música. Então eram planejadas atividades musicais especificamente com uso de instrumento musical de cordas (violão) que fazia com que o aluno se sentisse mais calmo.” (Bárbara, Rio de Janeiro)

“Para trabalhar com autista é necessária uma produção de materiais e estratégias que facilitem o aprendizado. O trabalho deve ser estruturado, organizado atendendo às especificidades desse aluno.” (Bruna, Pirai)

Um profissional que é muito importante, segundo o relato de algumas professoras, para que a inclusão ocorra de maneira mais fluida dentro da escola, é o mediador. Ele é responsável por ajudar o aluno com TEA a criar suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar de forma independente, tornando sua vida escolar mais potente e autônoma. Sendo assim, ele é o elo entre os educadores (escola), o aluno e sua família. De acordo com Teixeira (2013), “o mediador escolar proporcionará uma constante evolução da criança, atendendo às suas necessidades e criando oportunidades e metas de desenvolvimento a serem alcançadas” (p. 70). A cursista Bruna narra a importância da presença do mediador como facilitador para a compreensão do contexto social que o aluno em questão está inserido. E Lucia, relata a parceria existente entre ela, enquanto professora regente, e a mediadora.

“Mediação é necessária para ajudá-lo a perceber, conhecer e compreender o seu contexto, o que está ao seu redor e como interagir e responder às demandas.” (Bruna, Pirai)

“O trabalho é desenvolvido com a ajuda de uma monitora, e as atividades são explicadas por mim e executadas junto com a monitora.” (Lucia, Quatis)

Categoria 5: Relação Família-Escola

A participação e o apoio da família é de suma importância para o desenvolvimento da criança, possua ela algum transtorno e/ou deficiência ou não. Na maioria dos casos, são os pais ou algum parente próximo que notam os primeiros sinais do transtorno, porém, mais importante do que percebê-los, é buscar ajuda com profissionais capacitados e que ajudem a essa família, e principalmente a criança, a se desenvolver.

“Considero que a participação da família é fundamental para seu bom desenvolvimento. O aluno foi diagnosticado aos quatro anos com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (atraso de linguagem, coordenação motora fina e grossa, hiperatividade). Comportamento hipercinético e imaturo. Mas a família iniciou as estimulações desde cedo, atendimento psicológico, fonoaudiológico, atendimento educacional especializado, natação, sendo assíduo e pontual em todos os atendimentos.” (Carolina, Quatis)

A relação de parceria entre família e escola é fundamental para que ambas possam compartilhar informações mais detalhadas sobre características do aluno, seus interesses, suas habilidades, etc. Ou seja, todo tipo de informação que auxilie no processo de aprendizagem e socialização da criança. Por isso, a participação ativa dos pais na escola faz toda a diferença, já que estabelece um diálogo mais próximo com os educadores, possibilitando avanços e conquistas.

“É uma relação de muita parceria visando o bem-estar do aluno.” (Sofia, Quatis)

“Antes de ingressar na escola José não conseguia se concentrar, conviver em harmonia com outras crianças e tinha muita dificuldade em se socializar. Isso mudou por completo com o trabalho dos educadores, juntamente com os especialistas da área da saúde.” (Sofia, Quatis)

“Há relação de parceria entre as partes, para auxiliar o progresso do aluno.” (Amanda, São João de Meriti)

“Os pais eram presentes e sempre que chamados participavam das reuniões e dos encontros, mantendo estreito contato comigo.” (Julia, Rio de Janeiro)

Situações onde a escola tem um “olhar de pena” para a criança incluída, e que ela não seria capaz de aprender, infelizmente, ainda acontecem, e reforçam a ideia de que no quesito da

educação inclusiva, as escolas estão muito despreparadas para receber esses alunos e suas famílias, que por sua vez, também precisam de orientação e acolhimento. De acordo com Semensato & Bosa (2013), as famílias “tendem naturalmente a desenvolver suas ideias e conclusões a respeito do autismo do filho e isso tem grande influência na forma como agem no papel de pais” (p. 93)

“A escola inicialmente via a criança como um coitado que nunca ia aprender e a mãe confiava na escola. Até que, após uma conversa comigo fora da escola, professora e mãe, a mãe se atentou que o filho precisava de auxílio, inclusive de especialistas. Hoje, a escola reconhece a situação dele, mas também não sabe lidar com isso. É uma escola muito tradicional. Preparada para trabalhar com crianças ditas “normais”. ” (Flávia, Pirai)

“Em ambos os casos que tive contato, as famílias eram presentes. Contudo havia uma nítida superproteção em relação aos filhos, o que prejudicava sua autonomia. Também notava que a mãe e o pai de Vitor (ambos pouco letrados), não acreditavam no potencial do filho, o que já não ocorria com os pais de Luiz (ambos com curso superior) que acreditavam que o filho poderia exercer uma profissão quando terminasse os estudos. ” (Julia, Rio de Janeiro)

Há também uma relação direta em como o professor se sente, quando é responsável por uma turma que tenha algum aluno com transtorno ou deficiência. Segundo Filho & Lowenthal (2013), quando os professores percebem de maneira mais positiva o seu relacionamento com alunos com transtornos, o índice de problemas de comportamentos dessas crianças era menor, e também foi observado que elas foram mais socialmente incluídas na sala de aula. Fica claro que “quando o professor consegue trabalhar seus medos, seu desconhecimento, e a escola abraça o aluno com TEA como alguém que faz parte da escola, o êxito nos processos é significativo.” (idem p.135)

“Os alunos com espectro autista me ajudaram a melhorar minha prática pedagógica, que se tornou muito mais inclusiva. Hoje tenho mais segurança e conhecimento para lidar com alunos com outros comprometimentos. Foco sempre na potencialidade desses alunos, apostando em sua aprendizagem e os seus limites não me desanimam, se constituem em um desafio a ser enfrentado com profissionalismo e afetividade. ” (Julia, Rio de Janeiro)

“(...) contudo, essa educação inclusiva não se estendeu a todo o ambiente escolar, infelizmente. No segundo segmento do ensino fundamental, foram sistematicamente excluídos das práticas educacionais. Seus professores se sentiam “despreparados” para ministrar o ensino de conteúdos curriculares. ” (Julia, Rio de Janeiro)

Dessa forma, é indispensável que os educadores busquem cada vez mais informações, capacitações e especializações na área da Educação Inclusiva, tendo em vista que cada vez mais as escolas passam a receber alunos com deficiências ou TEA. E nós, como professores, temos que estar preparados para receber esses alunos e estimular da melhor maneira possível suas potencialidades, e ajudá-los na socialização com os demais sujeitos existentes no ambiente escolar.

“O professor necessita de formação continuada para conseguir desenvolver um trabalho de qualidade com seus alunos referidos e, principalmente, acreditar no potencial destes discentes que, com as estratégias metodológicas adequadas, podem alcançar a aprendizagem escolar.” (Julia, Rio de Janeiro)

“O profissional que irá lecionar com os TEA’s precisará de formação contínua. Deve ter características como: ser paciente, resiliente, flexível e inovador; sempre observar o comportamento; trabalhar de forma diversificada e contextualizada. Conhecê-los com o apoio da família.” (Fernanda, Rio de Janeiro)

As trocas de conhecimentos e informações acerca da pessoa com autismo, entre os profissionais que o atendem, sejam eles da área clínica, terapêutica ou educacional, é primordial para que seja possível um melhor desenvolvimento cognitivo, motor e social desse sujeito. E por essa razão, “ao acompanhar uma criança com TEA, não só a equipe de profissionais deve estar sintonizada com os pais e a criança, mas também em contato com a escola” (GOERGEN, 2013, p. 37). Ou seja, uma relação que envolva a criança, a família, a escola e os profissionais de áreas diversas.

“Através de conversas agendadas com a coordenação e professor, a família sempre apresenta orientações dadas pelo Psicólogo e Neurologista, que acompanham o estado clínico do menino.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como um dos objetivos realizar uma descrição e caracterização do curso de formação continuada promovido pelo OEERJ. Buscou também descrever a formação dos professores que participaram de tal curso, no capítulo dois. No capítulo três foram expostas as características intrínsecas ao TEA e informações relevantes ao tema, como características inerentes ao espectro e suas diversas nomenclaturas, que variaram com a evolução dos novos estudos. Também foi investigado como era o relacionamento das professoras participantes do curso, que possuíam algum contato com aluno com TEA. Através da análise de suas falas, ao responder os questionários, e também durante os encontros do curso em ambos os anos (transcrições), foram criadas e analisadas cinco categorias de falas, nomeadas como: Comunicação (linguagem verbal e não verbal), Interação Social, Comportamentos, Inclusão e Relação Família-Escola.

Através da análise das categorias de falas das professoras a respeito de suas vivências com alunos com TEA, foi possível observar que os professores, de maneira geral, ainda não se sentem preparados para acolher tais alunos e suas famílias, e nem profissionais aptos a estimularem ao máximo o potencial desses alunos. Porém, em algumas falas das professoras, foi evidenciado que as vivências com alunos com TEA foram enriquecedoras para as suas práticas docentes e que elas aprenderam muito com esses educandos.

Dessa forma, a educação se inspira nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, almejando o pleno desenvolvimento do educando através da prática pedagógica, considerada peça-chave na transformação da escola. Como consequência, pode transformar também a sociedade. São práticas que valorizam o tema da diversidade, que se encontra em pleno estado de ebulição; caminhando no sentido da pedagogia das diferenças, aquela que abrange a todos, sem distinção.

E para que seja possível promover essa inclusão social, é necessária uma mudança de olhar e postura acerca das diferenças, sejam elas referentes as deficiências, etnias, religião, orientação sexual, etc. Implica desse modo na quebra de paradigmas, e na constante reformulação do nosso sistema de ensino para que seja possível uma educação de qualidade, onde haja atendimento adequado, e o acesso e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades e necessidades.

Sendo assim, a base de toda a construção social, intelectual, de interação e crescimento individual é a educação. E para as crianças que possuem o transtorno do espectro autista não

seria diferente. É na escola que grandes conquistas e avanços no processo da aprendizagem podem acontecer, bem como promover a socialização desse indivíduo, mas para isso é necessário que existam profissionais capacitados e dispostos a lidarem e aprenderem diariamente com as peculiaridades desse transtorno. Além de que é fundamental uma relação de parceria e confiança entre a escola, família, aluno e profissionais de áreas afins.

Acredita-se que a convivência compartilhada das crianças com TEA no ambiente escolar não só favoreça desenvolvimento delas, mas também o despertar de um novo olhar nas outras crianças que têm a oportunidade de conviver e aprender com as diferenças.

Por essas questões a busca por cursos de formação, especializações e informações acerca desse transtorno e da educação inclusiva (em sua definição mais ampla) tem ficado cada vez mais em evidência e procurada por educadores. Esperamos que essa “nova onda” da educação inclusiva não seja passageira, mas que de fato permaneça e seja incorporada aos hábitos da nossa sociedade brasileira, assim como na sociedade mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION – APA (2002). **DSM-IV-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (2013). **DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington: American Psychiatric Association.

_____ (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5ª. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BOOTH, T. ; AINSCOW, M. **The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. London: CSIE, 2011.

BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, V. M. Rumo a uma nova didática. 12ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Disponível em: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>. Acessado em 11/11/2018.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7ª. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

FACION, J. R. **Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2005.

FILHO, J. B.; LOWENTHAL, R. **A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo**. In: Carlo Schmidt (org.): Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papyrus, 2013. – (Série Educação Especial), p. 125-143.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, M.S. **Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): considerações introdutórias à temática**. In: Carlo Schmidt (Org.): Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papyrus, 2013. – (Série Educação Especial), p. 29-41.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. (tradução). 3ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2016.

KANNER, L. **Child Psychiatry**. 2. Ed. Springfield: Charles C. Thomas, 1948.

_____. **Autistic Disturbances of Affective Contact.** *Nervous Child*, v. 2, 1943, p. 217-250.

KELMAN, C.A.; VENTURINI, A. M.; GORNE, C.S. **A quem cabe a avaliação dos alunos Público Alvo da Educação Especial?** In: Eniceia G. Mendes, Fabiana Cia, Sabrina M. D’Affonseca (Orgs.): *Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marqueline & Manzini, ABPEE, 2015, p. 349-366.

LIEBERMAN, A. **Collaborative research: working with, not working on.** *Educational Leadership*, v. 43, n. 5, p. 29-32, 1986.

NUNES, D. R.P. **Comunicação alternativa e ampliada para pessoas com autismo.** In: Carlo Schmidt (org.): *Autismo, Educação e Transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2013. – (Série Educação Especial), p. 145-164.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. U. de A. **Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano.** In: M. Auxiliadora Dessen & A. L.C. Júnior (Org.): *A Ciência do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 90-109.

MENDES, E.G. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto submetido ao edital observatório em Educação.** Edital n° 38/2010, CAPES/INEP, 2010.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTES, M. T. do A. **Aprendizagem colaborativa na Educação Ética do Pedagogo formado a distância.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ, 2016.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente.** Rio de Janeiro: Portugália Editora, s/d, 2ª edição b.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

_____. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3ª. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

RIESGO, R. **Neuropediatria, autismo e educação.** In: Carlo Schmidt (org.): *Autismo, Educação e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Educação Especial), p. 43-60.

RODRIGUES, D. (org.) (2003). **Perspectivas sobre inclusão da Educação à Sociedade.** Coleção Educação. Porto: Porto Editora

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora: 2015.

SANTOS, F. M. dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin.** Resenha de: [BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. C. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação.** Revista Espaço do Currículo (Online), v.3, p.548 - 562, 2011.

SANTOS, M. P. dos; SENNA, M. **O papel do gestor da educação especial e o Plano de Desenvolvimento da Educação: tessituras e rupturas.** Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2012.

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. C. **Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética** In: Anais da 36ª ANPED, 2013, Goiânia.

SCHMIDT, C. **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** In: Carlo Schmidt (org.): Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Educação Especial), p. 7-27.

SEMENSATO, M. R.; BOSA, C. A. **A família das crianças com autismo: contribuições empíricas e clínicas.** In: Carlo Schmidt (org.): Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Educação Especial), p. 81-103.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo.** 5. Ed. – Rio de Janeiro: Best Seller, 2018.

THIOLLENT, M. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação.** In: BRANDÃO, C.R. (org.) Repensando a Pesquisa Participante. 3a. edição. São Paulo: ed. Brasiliense, 1996.

VALSINER, J. **The Guided Mind: a sociogenetic approach to personality.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência.** Cad. Pagu [online]. 2002, n.17-18, pp.81-103. ISSN 0104-8333.

WAKEFIELD, A.J.; MURCH, S.H.; ANTHONY, A. et al. **Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children.** The Lancet. 1998; 351: 637-64. **RETRACTED:** disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(97\)11096-0/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(97)11096-0/fulltext) Acessado em: 11/11/2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário 1: Aplicado aos Professores

Oi, gente! Esse é um breve questionário que irá me auxiliar no meu levantamento de dados para o trabalho final da graduação em Pedagogia. Peço que vocês me ajudem respondendo a esse breve questionário. Fiquem tranquilos que vocês não serão identificados no trabalho final.

Nome: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Não quis declarar () Outro **Idade:** _____

Qual é a sua atuação?

() Professor(a) Ensino Fundamental I. Qual ano? _____

() Professor(a) Ensino Fundamental II. Qual disciplina? _____

() Professor(a) Ensino Médio. Qual disciplina? _____

() Coordenador(a) Pedagógico(a)

() Orientador(a) Educacional

() Diretor(a)

() Outra. Especifique: _____

Qual é o seu município e tempo de atuação nele?

Qual é a sua formação? Há quanto tempo?

Quais são as questões que te levaram a procurar esse curso?

Você possui algum contato com um aluno do Transtorno do Espectro Autista?

Sim Não

Em caso afirmativo, como é esse contato? (Em sua sala de aula? Na escola em que você é coordenadora? Descreva detalhadamente) _____

Outras observações que você queira fazer: _____

Muito obrigada pela sua participação!!!

APÊNDICE B

Questionário 2: Aplicado aos Professores do Grupo C

Oi, gente! Esse é um breve roteiro de um segundo questionário que irá me auxiliar no meu levantamento de dados para o trabalho final da graduação em Pedagogia. Peço que vocês me ajudem, respondendo-o e me enviando por e-mail. Fiquem tranquilos, vocês não serão identificados no trabalho final. Obrigada!

Nome:

Atuação profissional:

- 1) Você conhece alguma pessoa com transtorno do espectro autista? Em caso afirmativo, qual é o seu contato/sua relação com essa pessoa? (dentro de sala de aula; escola regular (pública/particular) ou classe especial; convívio pessoal; familiar)
- 2) Quem é esse sujeito?
 - a) Idade, Sexo, Etnia:
 - b) Escolarização (em qual ano e segmento ele se encontra?) Já foi retido em algum ano?
 - c) Participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Em caso afirmativo comente (quantas vezes vai, é individual ou em grupo, como reage).
 - d) O Atendimento Educacional Especializado é na própria escola? Em caso negativo, aonde?
- 3) Como é a sua relação com esse sujeito? Há algum planejamento específico para esse aluno? Ele é alfabetizado? Oralizado? Há mediador em sala? Quanto tempo você foi professor desse aluno? Ele tem progredido/avançado com a turma ou tem ficado retido?
- 4) Como você se sente nessa interação/relação com ele(a)? A família é presente?
- 5) Como esse sujeito se comporta em sala de aula e/ou nos outros espaços da escola? Há interação com outras pessoas?
- 6) De que forma se dá a relação escola-família-aluno?
- 7) Ele tem algum atendimento ou atividade (esportiva, social) fora da escola? Qual?
- 8) Outras considerações: