

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2023

A criança autista na escola regular: olhares de professores de uma escola de ensino fundamental

Firmino, Ana Paula da Silva

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/439>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

ANA PAULA DA SILVA FIRMINO

**A CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR:
OLHARES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL**

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2023**

ANA PAULA DA SILVA FIRMINO

**A CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR:
OLHARES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

da Silva Firmino, Ana Paula
dF525a A CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR: OLHARES DE
c PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL /
Ana Paula da Silva Firmino; orientadora Marinez
Meneghello Passos - Cornélio Procópio, 2023.
72 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino, 2023.

1. Autismo. 2. Escola. 3. Inclusão. 4. Formação de
professores. I. Meneghello Passos, Marinez , orient.
II. Título.

ANA PAULA DA SILVA FIRMINO

**A CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR:
OLHARES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Profa. Dra. Angela Meneghello Passos
Instituto Federal do Paraná – IFPR

Prof. Dr. Sergio de Melo Arruda
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 17 de abril de 2023.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte da realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que no tempo certo me permitiu viver a realização desse sonho.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Marinez, não só pela constante orientação neste trabalho, mas, sobretudo, pela atenção e disponibilidade todas as vezes que precisei, pela imensa generosidade pessoal, obrigada pelo incentivo e por acreditar em mim, você é literalmente especial.

Aos professores do curso de pós-graduação da UENP, pelos ensinamentos de cada aula ministrada, em plena pandemia, gratidão pelos aprendizados e incentivos.

Aos colegas de turma, que mesmo sendo de forma remota dividiram seus conhecimentos, dúvidas, expectativas e risos.

Gostaria de agradecer também a algumas pessoas que contribuíram para esse trabalho, como as colegas depoentes, a formadora da APAE, ao Marcos na realização do produto, às mães pelos depoimentos, e outras pessoas que, diretamente ou indiretamente, fizeram parte desse processo.

À minha família, por acreditar em mim e apoiar minhas escolhas, em especial Ana Julia, Bianca e Maisa, pela compreensão nos momentos de estudo.

Aos professores Sergio Mello de Arruda e Roberta Negrão, por participarem da banca de entrevista e pela gentileza e acolhimento naquele momento de insegurança e ansiedade.

Aos professores que aceitaram o convite para participar da banca: Angela Meneghello Passos e Sergio de Mello Arruda.

FIRMINO, Ana Paula da Silva. **A criança autista na escola regular: olhares de professoras de uma escola de Ensino Fundamental.** 2023. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

RESUMO

As discussões envolvendo o tema inclusão escolar ganharam papel de destaque no final do século XX, sendo um dos grandes desafios atualmente, devido aos avanços na legislação nacional sobre a política de Educação Especial. Acreditamos que a ação positiva da escola está diretamente relacionada com a promoção do desenvolvimento infantil, fazendo-se necessárias discussões que levem a reflexões sobre o tema da inclusão e sobre as práticas pedagógicas relacionadas a este tema. A presente pesquisa foi realizada com a intenção de investigar a relação dos sujeitos com a profissão docente, em especial a relação com crianças autistas na sala de aula regular. Nesse sentido, nos propusemos a responder a seguinte questão de pesquisa: Quais saberes os professores desenvolveram a respeito do autismo, do ensino e da aprendizagem de crianças autistas? As coletas de dados foram realizadas por meio de entrevistas com quatro professoras que foram convidadas a responder quatro perguntas: 1) O que você pensa sobre autismo? Conte-me sua experiência de forma pessoal, profissional e o que espera que as crianças autistas consigam realizar; 2) O que você pensa sobre o processo de formação de professores referente à Educação Inclusiva? 3) Qual sua opinião sobre o processo de inclusão na escola regular? 4) O que a professora pensa sobre Educação Inclusiva? As respostas dadas pelas professoras, completadas por meio de explicações promovidas por uma especialista em autismo da APAE e o depoimento de duas mães de crianças autistas, permitiu-nos a elaboração de um podcast sobre o assunto, sendo ele a produção técnica educacional relativa ao mestrado profissional realizado. Com relação à nossa questão investigativa, pudemos evidenciar, por meio das respostas dadas à Pergunta 1, que as professoras desenvolveram diversos saberes sobre o autismo, sobre o ensino e a aprendizagem de crianças autistas. Mais especificamente, P2 foi quem mais falou na Pergunta 1, seguida de P4, P3, P5 e P1. Todas as professoras apresentaram falas relacionadas ao Conteúdo e ao Ensino, que são duas das categorias assumidas a priori. As professoras P1, P3 e P5 não apresentaram falas relacionadas à Aprendizagem (nossa terceira categoria). Também podemos ver que a categoria Ensino foi a que teve maior incidência de falas (58%).

Palavras-chave: Autismo. Escola. Inclusão. Formação de professores.

FIRMINO, Ana Paula da Silva. **The autistic child in the regular school: perspectives of teachers in an elementary school.** 2023. 74 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

ABSTRACT

Discussions involving the issue of school inclusion gained prominence at the end of the 20th century, one of the most significant challenges today due to advances in national legislation on Special Education policy. We believe that the positive action of the school is directly related to the promotion of child development, making necessary discussions that lead to reflections on the theme of inclusion and the pedagogical practices related to this theme. This research was carried out to investigate the relationship between subjects and the teaching profession, especially the relationship with autistic children in the regular classroom. In this sense, we proposed to answer the following research question: What knowledge did teachers develop regarding autism, teaching, and learning of autistic children? Data were collected through interviews with four teachers who were asked to answer four questions: 1) What do you think about autism? Tell me about your personal and professional experience and what you hope autistic children can achieve; 2) What do you think about the teacher training process regarding Inclusive Education? 3) What is your opinion about the inclusion process in regular schools? 4) What does the teacher think about Inclusive Education? The answers given by the teachers, completed with explanations promoted by an autism specialist from APAE and the testimony of two mothers of autistic children, allowed us to create a podcast on the subject, which is the educational technical production related to the professional master's degree accomplished. Regarding our investigative question, we showed, through the answers given to Question 1, that the teachers developed different knowledge about autism, about teaching and learning with autistic children. More specifically, P2 was the one who spoke most in Question 1, followed by P4, P3, P5 and P1. All teachers presented speeches related to Content and Teaching, which are two of the categories assumed a priori. Teachers P1, P3 and P5 made not present statements related to Learning (our third category). We can also see that the Teaching category had the highest number of statements (58%).

Keywords: Autism. School. Inclusion. Teacher education

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 LEIS E DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	15
3 AUTISMO	27
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	33
5 PODCAST: NOSSO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL	45
6 METODOLOGIA DA PESQUISA	48
6.1 A PESQUISA QUALITATIVA	48
6.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	50
6.3 A COLETA DE DADOS	52
7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	57
7.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE E DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE	57
7.2 SABERES DESENVOLVIDOS PELAS PROFESSORAS.....	59
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE	66

APRESENTAÇÃO

Era uma vez uma menina, filha de um pai analfabeto e uma mãe faxineira, que sempre incentivaram seus filhos a estudar, dizendo que através do estudo poderiam ter uma vida melhor.

E assim fui crescendo. Quando iniciei a primeira série, numa escola municipal, me deparei com uma professora que acolhia todos os alunos de maneira igual, independentemente de suas aparências ou classe social.

Mas ela sempre ali, pegando na mão, tratando com carinho e ensinando, passando de carteira em carteira para responder às dúvidas e parabenizar os acertos. Professora Silvéria, com quem tive o prazer de conversar depois de adulta, dedico a você este título. Por ver todo seu empenho e dedicação, decidi ser professora.

Iniciei a graduação de Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, em Jacarezinho, no ano de 2006, e já no primeiro ano do curso comecei estágio pela Secretaria de Educação da mesma cidade, em uma escola de educação infantil, num bairro considerado o mais carente da cidade.

Nos primeiros dias me assustei ao ver crianças tão pequenas com rostinhos sofridos e ouvi muitas histórias, que muitas vezes me chocavam como mãe e como futura profissional da Educação. Mas aos poucos fui entrando no ritmo e percebendo a importância da educação na formação do cidadão.

As crianças aprendiam rapidamente e eram espontâneas, aquilo me encantava, e assim continuei até o final da graduação.

Trabalhei dois anos como professora da Educação Infantil, por meio de processo seletivo, e depois passei no concurso de Educação Especial em 2015, assumindo a vaga.

Quantas dúvidas e incertezas! Quanta novidade!

Nos dois primeiros anos fiquei assustada, pois trabalhava como professora da sala de recursos multifuncionais, atendendo crianças do Ensino Fundamental. Tive dificuldade em trabalhar com crianças com necessidades especiais, pois cada uma tinha um diagnóstico e necessidades diferentes, como: oralidade, coordenação motora, física, comportamental, crises de convulsão. Aquele universo era muito amplo e complexo aos meus olhos.

No terceiro ano fui trabalhar como professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, dentro da sala de aula regular, com criança autista. O primeiro aluno era um menino de 7 anos, autista severo, que não se comunicava verbalmente, porém muito bem cuidado pela família, que buscava várias terapias. Ele frequentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – no período contrário. Eu busquei informações com as colegas mais experientes e fui fazer cursos para aprender um pouco sobre o tema, até então estranho pra mim, mas tinha formações para professores com curto tempo e abordagem daquilo que eu precisava naquele momento.

Sentia-me impotente e insegura, pois meu aluno merecia o melhor e eu não sabia ao certo qual o melhor caminho a trilhar, porque tinha dias que ele estava muito agitado, só queria correr, pular e eu não sabia o que fazer.

Nos próximos anos já me sentia um pouco mais confiante e comecei a entender que cada criança tem suas peculiaridades e que eu precisava trabalhar de acordo com suas habilidades e preferências, sempre trocando informações com as colegas de trabalho mais experientes. Ao mesmo tempo ouvia professores de sala regular dizendo não querer tal aluno na sala, devido à sua deficiência.

Mas compreendi que alguns falavam pela insegurança de trabalhar com criança autista e não saber o que fazer, por isso decidi pesquisar com algumas professoras o que pensavam, o que sentiam e suas expectativas em relação à educação inclusiva.

Foi então que em 2019 decidi tentar o processo seletivo para o Programa de Pós-graduação da UENP – PPGEN – Programa de Pós-graduação em Ensino. Fiz, primeiramente, uma disciplina como aluna especial, com a professora Marinez, e ao término de cada aula percebia a necessidade de buscar conhecimentos. Aquelas aulas me encantavam.

E na segunda tentativa no processo seletivo de 2020, fui aprovada. Sob a orientação da professora Marinez Meneghello Passos, a qual me estendeu a mão e disse aquele sonhado sim, ingressei no mestrado em 2021.

Enfim, a realização do sonho daquela menina, de família simples, mas cheia de valores, que sempre acreditou no poder transformador da Educação.

Cada etapa desse mestrado é a realização de um sonho, que parecia distante e impossível.

Agradeço imensamente a todos que me incentivaram e disseram aquele 'sim, você consegue', pela realização desse sonho.

1 INTRODUÇÃO

As discussões envolvendo o tema inclusão escolar ganharam papel de destaque no final do século XX, sendo um dos grandes desafios atualmente, devido aos avanços na legislação nacional sobre a política de Educação Especial. O número de crianças matriculadas nas escolas regulares é garantido pela lei, percebe-se o aumento gradativo dessas matrículas em escolas regulares, diferentemente dos séculos anteriores, porque ao apresentar alguma deficiência os indivíduos com necessidades especiais não podiam conviver na sociedade.

A partir da década de 1980, diversos congressos internacionais e encontros surgiram com o objetivo de discutir políticas públicas a favor da inclusão. No Brasil esse movimento teve início a partir da Constituição Federal, no artigo 205¹, em seu Capítulo III, destinado a discutir a Educação, a Cultura e o Desporto, temos na Seção I a seguinte inserção:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Que nos garante a Educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Isso implica estratégias e metodologias que visem o planejamento de ações que contemplem as crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, os processos inclusivos podem contribuir para a elaboração de políticas públicas que favoreçam a inclusão escolar e pedagógica de crianças com necessidades especiais.

A ação positiva da escola está diretamente relacionada com a promoção do desenvolvimento infantil, fazendo-se necessárias discussões que levem a reflexões sobre o tema da inclusão, as práticas pedagógicas, a discussão a favor da inclusão.

A presente pesquisa foi realizada com a intenção de investigar a relação dos sujeitos com a profissão docente, em especial a relação com crianças autistas na sala de aula regular.

¹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Observando esses comentários anteriores, destacamos que o interesse em desenvolver esta dissertação de mestrado se inicia com as vivências e desafios que obtive durante o trabalho com crianças autistas na sala de aula regular, em que notei por diversas vezes a insegurança e o medo de professores polivalentes em trabalhar com alunos autistas.

Para tal desenvolvimento nos propusemos a responder a seguinte questão de pesquisa: Quais saberes os professores desenvolveram a respeito do autismo, do ensino e da aprendizagem de crianças autistas?

Em função de nossas intenções, estruturamos esta dissertação da seguinte forma: no capítulo 2 apresentamos alguns detalhes a respeito da legislação de Educação Especial.

No capítulo 3 trazemos um pouco da história da descoberta do Transtorno do Espectro Autista e de como essas discussões foram avançando.

No capítulo 4 expomos considerações a respeito da formação de professores e as relações que permeiam o trabalho docente, buscando evidenciar as formas como se estabelecem as relações com o próprio fazer e as perspectivas que embasam esse fazer; bem como as relações que se constroem entre os atores que compõem os processos de ensino e de aprendizagem.

No capítulo 5, focamos no que temos a respeito da elaboração de *podcasts* e de como idealizamos o nosso produto, a metodologia e dados das professoras depoentes.

O capítulo 6 explicita o tipo de pesquisa realizada, a metodologia utilizada e seus elementos, tendo como suporte, para análise das narrativas dos participantes, a Análise de Conteúdo com seu conjunto de técnicas de análise das comunicações.

No capítulo 7, a fim de entender o objeto de estudo, organizamos os dados coletados, apresentando-os e discutindo-os, por meio de algumas interpretações realizadas.

Em seguida, trazemos as considerações finais que nos revelam as compreensões e posicionamentos das professoras a respeito do assunto 'autismo' e para finalizar, listamos as referências e inserimos um Apêndice.

2 LEIS E DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial brasileira surge no século XIX, devido à expansão da rede de ensino tiveram de absorver uma população que antes não era atendida, incluindo pessoas com deficiência. Assim surgiu uma nova ordem de sistema educacional e de serviços oferecidos.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência começou na época do Império, com a formação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é criado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Já em 1945, é iniciado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à Educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Desde a década de 1970, os processos de inclusão/exclusão existiam na escola moderna, de maneiras distintas, a Educação Especial atrela-se à questão da inclusão escolar, que visa garantir uma Educação de qualidade para todos.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” aos que se encontram em atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não favorece a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, com ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda

configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à Educação.

A partir de 1986, por meio da Portaria CENESP/MEC n. 69, de 28 de agosto de 1986, a Educação Especial passou a ser inerente à Educação, enfatizando a potencialidade do educando com necessidades especiais, ditando normas à prestação de serviços e apoio técnico ou financeiro à Educação Especial nos sistemas privados e de ensino público.

Foi durante o Governo Sarney que a Constituição de 1988 foi promulgada, sendo contemplado o direito à educação de crianças com deficiência.

O conteúdo dessa Política Nacional de Educação Especial e seus objetivos estão fundamentados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano de Educação para Todos (MEC).

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A UNESCO realizou, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que em 1991 gerou a Conferência Geral da UNESCO, quando se decidiu convocar uma comissão internacional para refletir sobre o aprender e o educar no século XXI.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien-1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Para o alcance das metas de Educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar.

Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial², orientando o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais, de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da Educação desses estudantes, exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

A LDB/96 dedica o capítulo V à Educação Especial, composto por três artigos, iniciando por aquele que define o que é Educação Especial.

² <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Pela primeira vez a Educação Especial passa a ser considerada no Brasil como modalidade de ensino, considerando o alunado de Educação Especial e sendo, preferencialmente, na rede regular de ensino, a lei mais ampla da Educação Especial.

Já no artigo 59, apresenta um conjunto de dispositivos, tratando de serviços especializados para oferecer um sistema de ensino que assegure aos alunos com necessidades educacionais especiais um vínculo ao mundo do trabalho e a prática social. No inciso II do mesmo artigo, a lei garante terminalidade específica para aqueles que não atingiram o nível de escolarização, mas deverão expedir certificados de conclusão, caso não apresentem condições para tanto.

A lei determina que a educação escolar de alunos com necessidades especiais deve contar com professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, e contempla dois tipos de formação: uma para professor regente de classe regular e outra para professor especializado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96³ (BRASIL, 1996) apresenta as seguintes disposições:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 4º A oferta de Educação Especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

IIº- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

IIIº- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IVº- Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

Vº- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

Foram nesses três artigos – 58, 59 e 60 (BRASIL, 1996) – em que nos pautamos para delimitar alguns conceitos e denominações relativas à proposta de pesquisa que desenvolvemos.

Além da Lei nº 9.394/96, temos a Portaria nº 555/2007 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, prorrogada pela Portaria nº 948/2007⁴, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, que tem:

[...] como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Aqui podemos identificar a preocupação da inclusão da pessoa com autismo, considerando que os Transtornos Globais do Desenvolvimento abrangem vários transtornos, dentre eles o autismo. O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), segue orientando os sistemas de ensino para garantir a inclusão escolar dos alunos com alguma Necessidade Educacional Especial.

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 15)

O acesso e a permanência da pessoa com Necessidade Educacional Especial ao ensino regular são fundamentais para que ocorra o processo de inclusão, assim como a aprendizagem e a participação ativa desse sujeito. O direito à Educação, fundamental a todos os sujeitos enquanto cidadãos, é disponibilizado à pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE) desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, conduzindo a salas regulares.

⁴ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89⁵, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

No Brasil o Decreto nº 3.956/2001⁶, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, decorrente da Convenção da Guatemala no ano de 1999, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na área de Educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001⁷, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a)

As Diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de Educação Inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001⁸, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de

⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

⁶ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

⁷ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

⁸ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Cabe destacar também que essa Lei nº 10.172 vai ao encontro do que temos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial destinada a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, instituindo que o início deve ser na Educação Infantil, desde as creches e pré-escolas, assegurando os serviços de Educação Especial que são apresentados por meio de avaliação e da interação com a comunidade e familiares, além das necessidades que a demanda possa exigir.

A Educação Especial, como modalidade que perpassa todos os níveis de escolarização, deve considerar as singularidades dos alunos, as características biopsicossociais, os perfis e as faixas etárias.

Lei Berenice Piana é como é conhecida a Lei nº 12.764⁹, de 2012, que institui os direitos dos autistas e suas famílias em diversas esferas sociais. Por meio desta legislação, pessoas no espectro são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais.

O nome é uma homenagem à brasileira Berenice Piana, coautora da lei. Ela é mãe de três filhos, sendo o mais novo com autismo. Empenhada em lutar pelos direitos das pessoas com autismo e de suas famílias, Berenice ficou conhecida por diversas iniciativas, como a idealização da primeira clínica Escola do Autista do Brasil, criada na cidade de Itaboraí no estado do Rio de Janeiro. Ela também participou da elaboração de leis em defesa dos autistas em diversos municípios e estados brasileiros.

A Lei Berenice Piana garante que aqueles que estão no espectro e suas famílias possam utilizar todo o serviço oferecido pela Assistência Social no município onde reside, além de direito à Educação com atendimento especializado garantido pelo Estado.

⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Por meio da legislação, ainda é assegurado o acesso a ações e serviços de saúde. Entre eles destacamos: Diagnóstico precoce; Atendimento multidisciplinar; Medicamentos; Informações que auxiliem no diagnóstico e intervenções.

Em outros âmbitos, também são assegurados à pessoa com autismo: Acesso à Educação; Acesso ao Ensino Profissionalizante; Acesso à moradia; Acesso ao mercado de trabalho; Acesso à previdência e assistência social.

Nesta mesma Lei Berenice Piana está previsto o atendimento preferencial em supermercados, farmácias, padarias e outros estabelecimentos comerciais e segundo a legislação, esses locais podem usar o símbolo formado pela fita de conscientização com quebra-cabeças (Figura 1) para indicar a prioridade no atendimento às pessoas com Transtorno de Espectro Autista – TEA.

Figura 1 – Símbolo do autismo



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fita_quebra-cabe%C3%A7as

Da mesma forma, as famílias também podem solicitar o adesivo de pessoa com deficiência para estacionar em vagas determinadas para PcD – Pessoa com Deficiência.

Desde sua criação, a Lei Berenice Piana recebeu algumas modificações com a criação de novas legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão – LBI – nº 13.146¹⁰ do ano de 2015 e a Lei Romeo Mion nº 13.977¹¹ promulgada em 2020.

Com relação à Lei nº 13.146, de 2015, destacamos que ela foi criada como uma forma de validar os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

¹⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

¹¹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm

Facultativo, documento assinado pelo Brasil na Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas – ONU, ocorrida no ano de 2007.

Editada em julho de 2015, a legislação entrou em vigor somente em janeiro de 2016, após um período de 180 dias, desde a sanção para que os estados e municípios tomassem conhecimento e se ajustassem para cumprir o que é estabelecido pela lei.

Uma das mudanças propostas pela LBI teve como alvo o conceito jurídico do termo “deficiência”. A partir da sanção da lei, a palavra deixou de designar uma condição estática e biológica da pessoa, e passou a ser abordada como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo.

Essa adaptação é um dos primeiros passos dados pela Lei Brasileira de Inclusão, no que diz respeito à criação de ferramentas que garantem os direitos das pessoas com deficiência e as defendam de exclusão, discriminação, preconceito e falta de acessibilidade.

De fato, os dispositivos da Lei alteram normas anteriormente estabelecidas no: Código Eleitoral; Código de Defesa do Consumidor; Estatuto das Cidades; Código Civil; Consolidação das Leis de Trabalho (CLT); entre outros.

Ele também traz algumas alterações à Lei Berenice Piana (Lei Nº 12.764), de 2012, a lei que defende os direitos das pessoas autistas.

A seguir, relatamos a respeito de algumas outras mudanças trazidas por esta legislação.

Pessoas com deficiência, incluindo as autistas, passam a ter direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Também fica a cargo do Poder Público a função de instituir um projeto pedagógico que prevê atendimento educacional especializado, além de serviços e adaptações necessárias para atender o aluno PcD.

No que diz respeito às instituições de ensino privadas, essas são obrigadas a cumprir a LBI, respeitando a proibição quanto à cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas.

A Lei também cria o benefício assistencial para a pessoa com deficiência moderada ou grave. Isto é, os familiares de pessoas com essas condições podem receber o chamado Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Além disso, a pessoa com deficiência tem o direito de ingressar no mercado de trabalho, realizando atividades que a enquadrem como segurado obrigatório do regime geral de previdência social.

Estabelece como crime a discriminação, abandono e exclusão de pessoas com deficiência, podendo gerar penas que variam de seis meses a três anos de reclusão e multa.

Quando a conduta de induzir ou incitar discriminação contra pessoa com deficiência for realizada nas redes sociais, a pena de reclusão é de dois a cinco anos e multa.

Além disso, o próprio atendimento prioritário, já assegurado anteriormente na Lei Berenice Piana, também está incluso nesta legislação. Após a LBI, outra importante legislação que protege os direitos das pessoas com autismo é a Lei Romeo Mion, de 2020.

Sancionada em 2020, a Lei Nº 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, estabelece a emissão de uma Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Seu nome foi inspirado no adolescente Romeo, com 16 anos naquela ocasião, que é filho do apresentador de televisão Marcos Mion e está no espectro.

A Lei Romeo Mion cria a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA – CipTEA em sua versão abreviada, garantindo a todos aqueles com o diagnóstico de autismo um documento que possa ser apresentado para informar a condição do indivíduo.

Além disso, ela altera dispositivos da Lei 12.764, Lei Berenice Piana, oferecendo alguns benefícios, citados seguir.

A legislação foi aprovada em 8 de janeiro de 2020 pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, no entanto, o projeto de lei da Câmara (PL 2.573/2019) foi escrito pela deputada Rejane Dias e aprovado no Senado em dezembro de 2019.

A sanção contou ainda com dois vetos do presidente, são eles: Cinemas têm obrigação mensal de reservar uma sessão somente para pessoas autistas; Governadores e prefeitos têm prazo de 180 dias (a contar da sanção) para regulamentar a lei;

A CipTEA pode ser emitida por órgãos estaduais, distritais e municipais, que executam a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ao solicitar o documento, a família deve apresentar os

seguintes dados: Requerimento e Relatório médico com a indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde denominado CID.

O requerimento deve conter: Nome completo; Filiação; Local e data do nascimento; Número da carteira de identidade; Número do CPF; Tipo sanguíneo; Endereço residencial e telefone; Foto 3x4; Assinatura ou impressão digital do interessado.

Da pessoa cuidadora são exigidos: Nome completo; Documento de identificação; Endereço residencial; Número de telefone e *e-mail*.

Com validade de cinco anos, a legislação ainda exige que a família mantenha os dados cadastrais atualizados e que, sempre que a carteira for renovada, o número de identificação seja mantido. Isso porque ele permite a contagem das pessoas com TEA no território nacional.

Além da documentação que facilita a identificação de uma pessoa no espectro autista, a Lei Romeo Mion ainda oferece outros benefícios aos usuários.

Alguns deles são: Atenção integral; Pronto atendimento e prioridade no atendimento e acesso aos serviços públicos e privados (em especial nas áreas de Saúde, Educação e Assistência social).

A ideia, no entanto, é que a CipTEA se torne um documento único em todo o Brasil.

A sociedade tem avançado em alguns aspectos para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista.

3 AUTISMO

A origem da palavra autismo é grega (*autós*), que significa “de si mesmo”, sendo empregada pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, que retratava pacientes com esquizofrenia. Léo Kanner, na década de 40, um psiquiatra austríaco, naturalizado americano, dedicou-se ao estudo com crianças que apresentavam comportamentos peculiares, caracterizados por estereotípias e dificuldades nos relacionamentos interpessoais e dificuldades motoras.

Léo Kanner foi o primeiro a publicar um estudo sobre o tema, relatando um trabalho realizado com 11 crianças, entre 2 e 11 anos de idade, que apresentavam características de distúrbios do comportamento, estereotípias e ecolalia, nomeando Distúrbios do Contato Afetivo.

Em 1948, Kanner escreveu um manual de psiquiatria infantil, apontando o que a maioria dessas crianças tinha em comum, pais, avós, familiares, que na maioria das vezes apresentavam uma inteligência acima da média e também apresentavam alguma obsessão no ambiente familiar.

Em 1955, ele considerou a conduta dos pais como fator que interferia na gestação, com isso se aprofundou mais em estudos de nível biológico. Em virtude da falta de comprovantes em exames realizados em laboratórios, classificou o autismo com uma psicose.

A partir de Kanner, muitos pesquisadores surgiram e buscavam tentativas para explicar a origem do autismo, registrando hipóteses feitas com pessoas com a síndrome, em comum destacando a indiferença dessas crianças nos relacionamentos, os comportamentos repetitivos, alterações na linguagem, desejo obsessivo por certas coisas e objetos, pela rotina nas situações do cotidiano.

A psicogenicidade influenciada pela escola francesa descreve o autismo como uma desorganização da personalidade, conforme a Classificação Internacional das Doenças Mentais – CID-9, publicada em 1990.

Enquanto os adeptos da organicidade classificam o autismo como distúrbios globais do desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não verbal e da atividade imaginativa, segundo a posição da *American Psychiatric Association* (APA) – DSM – III-R (*Diagnostic and Statistical Manual – III edition, 1989*).

Em 1980, o DSM teve sua terceira edição publicada pela APA, apontando critérios mais específicos sobre a síndrome: déficits no desenvolvimento da

linguagem, padrões incomuns na fala, déficits sociais. O DSM-III foi revisado em 1987, destacando alguns critérios na realização de diagnóstico, como: comprometimento da interação social; comprometimento da comunicação; repertório restrito de atividades.

Em 1994, a APA publicou a quarta edição do DSM, mudando o termo “global” para “invasivo” e fez alterações em relação ao diagnóstico. De acordo com a ASA – *Autism Society of América* (1999), o autismo é um distúrbio de desenvolvimento, incapacitante e permanente.

A Organização Mundial da Saúde – OMS – publicou em 1993 a décima versão do Código Internacional de Doenças (CID-10), mudando de Transtornos Mentais e de Comportamento, enquadrando o autismo como “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”, com características como: padrões de comportamento, anormalidades na interação social, repertório de atividades restritas, repetitivas e estereotipadas sob o código de F84. Essa versão passou a ser adotada no Brasil em 1996.

Vários pesquisadores estudaram e deram suas opiniões a respeito desse fenômeno patológico. Gauderer (1986) ressalta que o sujeito tem um comportamento social inadequado, com fatores neurológicos de deterioração interacional.

Sacks (1995) concorda com Kanner e discorda da ligação do autismo com a esquizofrenia, como era proposto no começo das investigações, reafirmando que o autista sofre a ausência de influências externas e relaciona alguns casos com a rubéola, o que poderia ter provocado a síndrome durante o desenvolvimento da gestação.

Conforme Gilberg (1990), em seus estudos dizia, estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade inferior a três anos de idade, com incidência no sexo masculino, sendo a cada quatro, três do sexo masculino e um do feminino, uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e um distúrbio do comportamento.

Segundo Gaspar (1998), neuropediatra, os números de crianças nascendo com essa síndrome vêm crescendo rapidamente, não se restringindo a raça, etnia ou grupo social. De causa ainda não especificadamente determinada, o autismo pode ser em virtude de maiores possibilidades de diagnósticos e estudos que podem ser realizados.

As questões sobre as causas dos possíveis agentes causadores do autismo são muito polêmicas, causas psicológicas, disfunções cerebrais, fatores ambientais, de natureza genética, sendo a última investigada por muitos cientistas.

Devido à dificuldade do diagnóstico, a ciência tem um trajeto na investigação do autismo, assim como na literatura, alguns aspectos se destacam, como a dificuldade na fala, a falta de contato visual e outras comorbidades relacionadas.

Uma síndrome comportamental com comprometimento nas áreas relacionadas à comunicação, verbal ou não verbal, em ações simbólicas, no distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico, pode vir associada a múltiplas etiologias, participação de fatores genéticos e ambientais, com incidência no sexo masculino. Hiperatividade, deficiência mental e déficits de atenção, síndromes neurológicas, frequentemente estão associados ao autismo.

A vasta condição clínica dificulta o diagnóstico. Resultados de exames de neuroimagem demonstram alterações referentes ao cerebelo. A investigação por meio de exames e de comportamentos deve ser feita com critérios devido à complexidade da síndrome.

Embora suas características sejam peculiares, suas manifestações se diferenciam segundo seu nível linguístico e simbólico, história de vida, temperamento, ambiente, condições clínicas. Na maior parte, os exames são feitos através de dados colhidos por anamnese realizada por profissionais. A partir de três anos de idade, constata-se o diagnóstico.

Em entrevistas com os pais, ficou evidente que a maioria das crianças, na fase antes de um ano, apresentou choro e problemas relacionados ao sono, do primeiro ao segundo ano de vida a demora em andar, demora em falar ou a fala cessou repentinamente, nos indivíduos que chegam a falar, existe a chance de um comprometimento na capacidade de iniciar uma conversação, e a ecolalia, que é a repetição de palavras ou frases.

As maiores percepções de diferenças ocorrem a partir dos três anos de idade, com a ausência de criatividade na exploração de objetos e dificuldades na comunicação, resistência nas mudanças da rotina, medo anormal de objetos, pessoas e lugares.

A falta de reciprocidade e comunicação afeta, além da parte verbal, a alteração das representações sociais. Dos dois aos cinco anos de idade, essas alterações se intensificam, sua alienação diante de circunstâncias e dos estímulos

externos, a indiferença em relação às pessoas, assim como sua autoagressão, a irritação com ruídos. E com a adolescência podem ocorrer crises alimentares, depressivas e ansiedade.

A imagem de um autista clássico assusta muitas pessoas que não compreendem o autismo e existem muitas falas que revelam desinformação a respeito dessa síndrome. Esse desconhecimento percorre tanto a área clínica quanto a área educacional, evidenciando a falta de estudos. Quando o processo de intervenção é feito de maneira contínua, oportuniza à criança desenvolver-se e estruturar-se em seu contexto.

Alguns hábitos e brincadeiras podem ser observados na criança, reconhecendo alguns sintomas do transtorno: retardo no desenvolvimento da fala e ecolalias; não aceitar mudanças na rotina; resistir ao contato físico; não manter contato visual; não atender quando chamada; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; isolar-se de outras pessoas; não manifestar interesse por brincadeiras; apego a objetos; pouca alteração na expressão emocional; mímica e gesticulação mínimas; pouca tolerância para frustrações; dificuldades na compreensão de informações abstratas; fala nem sempre corresponde ao contexto.

A dificuldade de comunicação tem sido foco em estudos do transtorno, com a preocupação no desenvolvimento em razão da própria síndrome, já que é através da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu envolvimento social e cultural, sendo um obstáculo para as crianças autistas, poucos desenvolvem habilidades para conversação, tanto para iniciar uma conversação ou manter uma conversa. A questão dos barulhos também aparece nas pesquisas.

Grandin (1996) relata que, normalmente, sua audição é muito sensível e que pessoas com a síndrome deveriam ser poupadas de barulhos e grandes ruídos, inibindo-os de ficar no mesmo local com outras pessoas e causando danos emocionais e psicológicos.

Segundo Gaspar (1998), neuropediatra, os números de crianças nascendo com essa síndrome vêm crescendo rapidamente, não se restringindo a raça, etnia ou grupo social. De causa ainda não especificadamente determinada, o autismo pode ser em virtude de maiores possibilidades de diagnósticos e estudos que podem ser realizados.

Enquanto muitos autistas são classificados como de alto grau de funcionamento, podem sentir-se embaraçados no convívio social, devido à dificuldade para interpretar emoções dos outros e interpretar suas próprias emoções.

Em alguns casos tem pessoas que em minutos observam e memorizam em detalhes algo que as pessoas “ditas normais”, levariam dias ou até meses para observar. Seu raciocínio também é algo impressionante, mas isso não acontece com a maioria, tendo diferentes níveis de sintomas que começam na infância.

Os sintomas podem variar muito de uma criança para outra, o que dificulta o diagnóstico, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica, em que a capacidade para jogo imaginativo, simbolização e pensamento abstrato é prejudicada.

Segundo Cavalcante e Rocha (2001), as qualidades sensoriais ficam reduzidas, dominadas pela compulsão, repetição e manuseio de objetos inapropriadamente, surgindo assim estereotípias, deixando de ter uma interação com os pais, não interagindo com outras pessoas, o que gera problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e outras áreas.

Por isso, a importância de estímulos para desenvolver o aprendizado, a observação é o primeiro passo para desenvolver atividades e tentar resultados positivos, já que as informações nem sempre se tornam conhecimento.

A criança com TEA, por exemplo, ao ver uma bola pode não jogar ou chutar, as estereotípias podem causar atraso no desenvolvimento motor, o manuseio de alguns objetos é diferente, podem não demonstrar interesse e interação, objetos que rodam e balançam costuma chamar sua atenção, o adulto deve ensinar sobre o manuseio correto do objeto para estimular seu uso.

Os adultos que mantêm uma rotina com essas crianças passam uma segurança maior, já que a rotina pode ser utilizada como uma ferramenta, usada na aprendizagem de hábitos diários, como tomar banho, se alimentar, trocar de roupa, realizar outras atividades diárias.

Serra (2010) destaca que é comum a família criar expectativas em relação ao universo escolar da criança autista, desejando que ela adquira autonomia, desenvolva relação com seus pares, supere desafios em relação ao pedagógico, contudo, normalmente, apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, podendo levar mais tempo para realizar certas atividades.

Nesse sentido, a escola e a família precisam estar atentas e ser parceiras para descobrir a melhor maneira para identificar o modo mais correto para propiciar a aprendizagem, a interação social, desmistificando conceitos estabelecidos pela sociedade em geral.

A entrada de crianças autistas nas escolas regulares leva a escola a repensar suas metodologias, objetivos, respeitando as peculiaridades desses alunos e ter como metas desenvolver habilidades sociais e cognitivas nas crianças, preparando-as para o convívio na sociedade, que garante seus direitos através de leis e seu sistema de ensino, devendo se responsabilizar pelo processo de inclusão de cada aluno, respeitando seus limites.

Mantoan (2011) salienta que o direito da criança deve ser garantido e atendido, que ela precisa de um professor de atendimento especializado com formação e que vise a habilidade que pode ser desenvolvida, focando nas suas capacidades, e não ficar focando nas suas deficiências ou atipicidades, rompendo pensamentos e modelos de aprendizagem para essas crianças.

Pensar na metodologia do trabalho com crianças autistas exige pensar, analisar e refletir sobre quais estratégias serão necessárias para proporcionar uma aprendizagem significativa, desenvolvendo comportamentos e habilidades. Perceber a realidade escolar e as características dos alunos pode ser um passo fundamental para identificar fatores na sua prática educacional.

A inclusão implica uma mudança de paradigmas, pois as turmas são diversificadas. Desde os anos 90, gera ainda certos receios, distanciamento das pessoas e preconceitos, acarretando uma reorganização das práticas escolares, como planejamentos, currículo, formação de turma, avaliação, gestão do processo educativo.

Por isso, na sociedade atual o termo inclusão está em evidência, preocupado em recuperar o tempo perdido e promover uma reforma estrutural e organizacional das escolas comuns e especiais, uma escola capaz de oferecer condições para aprendizagem, oportunizar convivência com as diferenças, valorizando aquilo que as crianças autistas conseguem entender do mundo e de si mesmas.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Nóvoa (2017), durante todo o século XIX a reflexão sobre a educação se intensifica e se institucionaliza através de revistas, congressos, obras, dicionários, conferências, cursos, manuais de pedagogia, debatendo problemas educativos dedicados à Pedagogia. Mesmo tentando reaver o título de “Ciência da Educação”, a Pedagogia é concebida como uma ciência moral, tendo por tema o homem e o social, destacando a necessidade de abordagens científicas, as investigações, tendo por objeto a criança, seu desenvolvimento, sua educação.

A formação dos professores acontece da sua trajetória profissional e pessoal, sofrendo influências das dimensões políticas do Estado, da prática pedagógica cotidiana, da prática coletiva, das pesquisas na área de educação, sendo fatores constitutivos da sua formação.

Essa formação inicial acontece no período do ensino médio e superior e continua através do seu desenvolvimento profissional, trabalhando no cotidiano com pessoas mais experientes e fazendo trocas de saberes, e de como desempenhar seu trabalho dentro de uma sala de aula. A prática inicialmente acontece nos finais dos estágios supervisionados e no começo da atuação na unidade escolar.

Na formação inicial o ensino é voltado para desenvolver as habilidades e preparar o docente para sua profissão, tendo a teoria como principal meio de ensino e a prática no final do curso, enquanto na formação continuada o desenvolvimento da profissão docente, com capacitação e reuniões, nomeada formação contínua de professores.

A participação do professor nos eventos de formação é de extrema importância para o crescimento profissional, porém, por vezes, não considera as necessidades cotidianas da prática pedagógica do docente na escola e não contempla os desafios que o mesmo encontra na rotina escolar. De acordo com Nóvoa (1992, p. 13)

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

Dessa maneira, podemos considerar a escola como um espaço de formação a ser construído, espaço democrático, onde se oportunize aos professores o diálogo, a interação, debate sobre suas práticas pedagógicas, a sua própria formação, as suas referências de âmbito social, cultural, político, ideológico, o seu conhecimento, as suas experiências que deram certo e as que não obtiveram sucesso, o seu trabalho. Portanto, espaço privilegiado de produção do conhecimento, no qual teoria e prática devem se integrar, num processo de estudo e reflexão. Nesta perspectiva, as escolas devem ser entendidas como lócus de formação continuada, com ênfase na consciência crítica, possibilitando aos docentes assumirem uma intencionalidade política diante do seu desenvolvimento profissional, compreendendo-se em permanente transformação e construção de sua própria identidade. Para isto, a formação continuada na escola deve priorizar a relação indissociável entre a teoria e a prática.

Tardif e Lessard (2014) citam três considerações que devem ser feitas em relação à formação dos professores: a primeira, que os professores deveriam ter o direito de expressar aquilo que pensam a respeito de sua formação e não ficarem apenas como ouvintes nas universidades, nos institutos e outros lugares, que está ocorrendo uma lenta mudança nesse aspecto e que os professores universitários estão dando espaços para um diálogo com os novos colegas de trabalho, visando um diálogo de iniciantes e profissionais com tempo de experiência na docência.

A segunda, é que se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos, que a formação dos mesmos deveria ser baseada nesses conhecimentos, que a maioria das formações se preocupa com várias teorias que não contemplam a relação de ensino que o profissional desenvolve no seu cotidiano e não condiz com sua realidade escolar, que muitas teorias são pregadas por pessoas que nunca estiveram numa sala de aula, desconhecem a realidade escolar e não demonstram real interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, tornando as formações muito técnicas e pouco condizentes com a realidade escolar.

A terceira, que a formação para o ensino é organizada em torno das lógicas disciplinares, que geram em torno de disciplinas distintas que duram em torno de 40 a 50 minutos de aula e não estabelecem relações entre elas, como: Psicologia, Didática, Sociologia, e com isso terminam sua formação e começam a aprender na prática outras necessidades relacionadas com a profissão, que essas disciplinas

deveriam contemplar os alunos como sujeitos e estabelecer estratégias para o ensino, levando em conta os condicionantes reais para o trabalho docente.

Descrevendo que a Pedagogia, diferentemente da indústria, não consegue prever os resultados dos objetivos desejados, porque não é uma técnica ou utiliza maquinários e sim uma ciência que se relaciona com uma multiplicidade de conceitos e com pessoas de níveis sociais, econômicos e políticos diversificados, diante de tantos desafios a serem conquistados não tem uma previsão exata de suas conclusões, que podem ter ações de sucesso ou fracasso escolar, que a profissão docente não é baseada em técnicas, mas sim na humanização das pessoas.

A formação inicial dos docentes no ensino primário é diferente de outros ciclos, tem seus aspectos distintos, como a educação primária prioriza outros elementos e no secundário, por vezes, não tem uma sequência de conteúdos e resultados, isso decorre da falta de continuidade das propostas para o desenvolvimento e fechamento dos ciclos, que por vezes acaba se perdendo no meio de defasagens e conceitos, que atrapalham os estudos pedagógicos e sua eficácia.

Pimenta (1997) destaca que os estudos pedagógicos no Brasil sempre tiveram uma formação restrita de professores, em todos os níveis de ensino, e que as formações deveriam realizar estudos de teoria educacional, com pensamentos nas questões educacionais, capacitando para planejamento e gestão de educação, visando a formulação de políticas, pesquisa, administração, avaliação, formação continuada etc.

Destaca ainda, que a qualificação dos professores formadores deveria ser feita por pessoas com capacitação continuada e não apenas com encontros de carga horária reduzida, que não visam os desafios de aprendizagem, que a formação do coletivo escolar não pode deixar de estabelecer relações entre si, porque a formação coletiva é tão importante quanto a formação continuada, fazendo com que as disciplinas e os professores saibam os assuntos abordados dentro da proposta de ensino e consigam fazer a contextualização das mesmas, trazendo desafios para os alunos e motivando para uma reflexão de conhecimentos.

Tardif e Lessard (2014) destacam que os profissionais da Educação, diferente de outras áreas, se tornam professores porque se identificam com alguém próximo ou algum professor e que a profissão docente encontra inúmeros desafios no seu

cotidiano, encontrados em todos os níveis de sistemas de ensino, e com isso as técnicas e teorias pedagógicas devem estar amparadas para serem úteis no processo de ensino. Salientam que o saber é social porque é partilhado por professores e agentes, que possuem uma formação comum, independentemente dos graus ou ciclos de ensino que trabalham. Por conta da estrutura do trabalho e seus condicionantes e regras parecidas, um professor nunca se define sozinho, está sempre trabalhando com sujeitos.

Que o perigo das pesquisas voltadas na área da Educação é a abstração e que as coisas simples e mais fundamentais não ganham o destaque necessário da rotina escolar, como: o tempo de trabalho, a quantidade de alunos nas salas de aula, a matéria a ser estudada, os recursos disponíveis, a relação entre os professores e as trocas de experiências relacionadas à prática docente, à administração do tempo e aos saberes, são fatores que não podem ser esquecidos, pois as mudanças da sociedade estão diretamente relacionadas à Educação.

Entretanto, a Pedagogia não é neutra, as questões sociais e os problemas estão vinculados à escolarização e à profissionalização, não podendo ser definida cientificamente ou logicamente, mas sim com ideologias, crenças, valores e interesses, e que todo trabalho exige uma técnica.

Nesse sentido, Mantoan, Pietro e Amorim (2006) destacam que a formação continuada do professor deve-se a compromisso dos sistemas de ensino, assegurando que os profissionais da Educação sejam capazes de elaborar e implantar novas práticas de ensino para atender as características dos discentes, incluindo os alunos com necessidades especiais, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, aprimorando o planejamento de acordo com as necessidades dos alunos, pois muitos deles completaram seu exercício para o magistério e com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto.

Entretanto, para mudar as práticas dos professores, eles precisam ter consciência de suas razões e os benefícios que ofertaram, tanto para os alunos, quanto para a escola e o sistema de ensino quanto para o desenvolvimento profissional, buscando aperfeiçoar sua prática e estudar sobre os objetivos almejados, com planejamento e flexibilidade dos conteúdos.

Todavia, devem entender e considerar que os alunos com necessidades especiais não frequentam a escola apenas para socialização, e precisam estar aptos para a implantação de propostas de ensino. A escola é espaço de aprendizagem,

desenvolvimento social e cognitivo, que o plano de aula deve visar todos os alunos, os que apresentam dificuldades e os que se destacam, proporcionando aos alunos da educação inclusiva meios para que aprendam e desenvolvam suas habilidades com autonomia.

Devido à complexidade do transtorno do espectro autismo, analisar o manejo do seu comportamento é um passo importante para elaborar um planejamento que contemple suas características, visto que cada sujeito é único, e essa observação serve como subsídio na avaliação de comportamento do aluno, assegurando, principalmente, a escolarização tanto dos alunos com e sem necessidades especiais, essa prática que os professores não carregam como herança e, portanto, deve ser objeto de uma formação continuada.

Sua formação precisa possibilitar a disseminação de conhecimentos e as mudanças devem ser responsabilidade de todos nesse processo, pois todos ganham quando o professor busca conhecimentos para qualificar sua prática na sala de aula, ganha a comunidade escolar, pais, alunos e os profissionais envolvidos.

A formação é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas, assim os horários disponíveis para estudos e formação continuada precisam ser eficientes e atender as complexidades da comunidade escolar, de acordo com sua realidade, pois cada comunidade tem suas peculiaridades e características distintas, o que serve para uma comunidade escolar não serve para outra, mesmo estando no mesmo município, cada unidade escolar tem suas características e públicos distintos.

A profissão docente é uma das profissões que exigem qualificação diante das mudanças da sociedade, considerando que o Brasil tem uma diversidade de raças e etnias na formação do povo brasileiro, com classes sociais distintas e a socialização de saberes e conhecimentos diferentes no processo de ensino, exigindo assim uma formação multicultural.

Pimenta (1994) afirma que os cursos de formação desenvolvem um currículo formal com atividades e conteúdos distantes da realidade das escolas, que não contempla uma formação que modifica a prática docente e não dá conta das contradições das práticas sociais.

Cita a importância da identidade do professor, uma vez que essa atividade não é burocrática para a qual se adquire habilidades técnicas, que a natureza desse trabalho é ensinar e humanizar os alunos, desenvolver suas habilidades e

conhecimentos, atitudes e valores que possibilitem as construções de saberes, superando os desafios que o cotidiano impõe, mobilizando os conhecimentos da teoria para investigar a própria identidade.

Ainda Mantoan (2011) descreve que a escola tem um papel inestimável na formação dos cidadãos, é nesse espaço que encontramos pessoas de valores e costumes distintos e requer que o modelo de ensino seja recriado, pensando nos conteúdos e o que está sendo ensinando, com o objetivo de transformar os alunos, educá-los e instruí-los, evoluindo com o tempo e as mudanças sociais, pois no campo da Pedagogia devem ser consideradas as construções da sociedade que estão em constante mudança, principalmente nos aspectos tecnológicos.

A prática que visava a memorização e respostas prontas não deve ser o centro da aprendizagem, mas sim a formação de uma rede de saberes, uma sociedade mais humanitária, destacando o aspecto social, intuitivo, sensorial que todos estão diretamente ou indiretamente ligados.

Os professores e gestores devem aproveitar o espaço multicultural e a diversidade existente na escola, de modo a torná-lo o mais propício possível para aprendizagem, socialização e inclusão de todos os alunos.

Sendo assim, os cursos de formação continuada são de extrema relevância, capacitando os docentes para desenvolverem práticas pedagógicas efetivas, que promovam a aprendizagem dos alunos. Por meio desse processo, é possível, também, é “necessário, nesse momento de sua implantação, considerar a organização federativa e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal” (BRASIL¹², 2007, p. 6) e ressalta ainda:

[...] que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. (BRASIL, 2007, p. 6)

No Plano Nacional de Educação¹³ (BRASIL, 2014), são previstas 20 metas a serem cumpridas até 2024:

¹² <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>

¹³ <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE;

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE;

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%;

Meta 4: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica;

Meta 7: fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio;

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional;

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público;

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público;

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores;

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores;

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;

Meta 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal;

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto;

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 3-15)

Assim, as escolas precisam ter ousadia e quebrar paradigmas, revendo conceitos estipulados historicamente, respeitando a diversidade e as necessidades dos alunos com necessidades especiais. A garantia da matrícula em lei não garante as ações que favoreçam o desenvolvimento das interações e as alterações curriculares para atender esse público.

O currículo e os projetos político-pedagógicos devem contemplar as necessidades dos alunos para que as práticas educativas ocorram em manifestações com variedade de atividades (sociais, econômicas, políticas, escolares).

É justamente nesse sentido que se destaca a importância da formação continuada, visto que, de acordo com o Brasil¹⁴ (2015):

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Os estudos apontam que institucionalização e profissionalização, ao longo das últimas décadas, demonstram um movimento dos sistemas de formação sendo públicos, privados, que hoje existem no mercado diversos setores que visam a Educação como mercadoria e não oferecem formações eficientes, visam apenas lucros.

Nos cursos de licenciatura as disciplinas são fragmentadas, o que resulta num ensino limitado, sendo um dos desafios encontrarem lugares e profissionais qualificados para assim superar os desafios encontrados na formação docente. A sociedade é complexa e a educação precisa avançar em resultados e qualidade, mobilizar conhecimentos em diversas áreas e não limitar a leitura do mundo.

No Brasil, de acordo com a LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a habilitação para a docência entra em vigor por meio da graduação em cursos de pedagogia, ofertados tanto em instituições privadas e públicas, sendo constantemente alterada em decorrência de inúmeros fatores das mudanças sociopolíticas-educacionais e da tecnologia.

Os cursos de formação docente necessitam de uma reformulação que proporcione aos profissionais da educação um aprendizado na sua formação tanto integral como intelectual, priorizando a qualidade, buscando uma política educacional que valorize esse profissional e suas condições de trabalho.

A formação inicial do indivíduo para a docência encontra-se amparada por ordenamento legal, mas sua identidade será construída ao longo do seu exercício profissional, com a convivência diária com outros docentes, com as horas de estudo na unidade escolar, com o planejamento feito no coletivo, com a ajuda de uma

¹⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

coordenação ou direção e assim sucessivamente, pois a teoria e a prática se complementam.

Nóvoa (1992) cita três ciclos: a formação inicial, indução profissional e a formação continuada, mencionando que a primeira fase é o momento que separa a fase inicial da profissão, a passagem discente à de docente.

A formação inicial precisa incluir em seu currículo a importância da pesquisa da própria prática e o reconhecimento de seus saberes.

De acordo com alguns autores, as pesquisas discutem as condições objetivas e subjetivas em relação à escolha e permanência na profissão. As condições de trabalho e remuneração desses profissionais têm diminuído o número de professores, que não se sentem atraídos pela profissão e sua permanência na docência. Podemos inferir que as condições precárias e a falta de recursos materiais não têm motivado a formação inicial e continuada. De acordo com estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, dos indivíduos que se interessam pela área da licenciatura, um terço são pessoas com percentuais de nota mais baixa desde o ensino básico e apresentam dificuldades de aprendizagem, e que a maioria provém de famílias cultural e financeiramente desprovidas.

A isenção da responsabilidade do Estado com as políticas públicas de formação e valorização da carreira docente e a falta de medidas efetivas, compromete a qualidade do ensino ofertado, especialmente na educação pública.

Pimenta (1994) descreve que a profissão docente não é uma atividade com técnicas mecânicas. Dada à natureza do seu trabalho, espera-se que seu trabalho desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para irem construindo seus saberes e sendo capazes de superar os desafios apresentados pelo cotidiano.

A identidade é outro aspecto que precisa ser apontado nos estudos e pesquisas relacionados à formação dos professores, já que a mesma não é imutável, mas sim um processo construído historicamente. E assim como profissões deixam de existir, outras surgem, conforme as necessidades da sociedade. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam, assim como a profissão de docente.

E o professor está em contato direto com seus alunos desde a formação em nível fundamental e médio, já quando se torna professor traz consigo referências

daqueles professores que marcaram sua trajetória como aluno e como indivíduo, apontam suas preferências e as falhas de alguns, formando assim sua identidade, que passa a ser construída de acordo com sua vivência profissional e social.

Com relação ao âmbito profissional, os currículos elaborados de maneira formal e os estágios que não contemplam a realidade das escolas pouco contribuem para a identidade docente. Espera-se que no curso de formação inicial formem o professor, colaborando com sua atividade docente, desenvolvendo nos alunos habilidades e conhecimentos, não só em nível de conhecer e informar, e sim despertar e mobilizar saberes, atitudes e valores.

Saberes que os mesmos já possuem no curso de formação inicial, pois sabem e conhecem as estereotípias e representações que a sociedade tem dos profissionais da educação. Conhecer implica trabalhar com as informações, classificar e analisar, sempre contextualizando os novos saberes.

Muitos cidadãos não têm acesso à informação, daí a importância do professor não só informar, mas através do uso das mesmas contribuir e realizar trabalhos para proporcionar aos jovens e às crianças meios para fazer a mediação entre a sociedade e as informações, possibilitando a reflexão, a sabedoria para a construção do ser humano, entendendo que a educação é um processo de humanização e que cada sujeito desenvolve saberes de maneiras distintas.

Categorização dos saberes docentes segundo Tardif (2013):

- Saberes da formação profissional – Adquiridos nas instituições formadoras de professores. E subdividem-se em: Saberes das ciências da educação – que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os Saberes pedagógicos – que são tidos através de concepções;

- Saberes disciplinares – São oriundos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, tais quais: Matemática, História, Literatura, Biologia etc.

- Saberes curriculares – São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar;

- Saberes experienciais – Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática, e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos;

Categorização dos saberes docentes, segundo Pimenta (1994):

– Saberes da experiência – São os saberes que os professores adquirem com o tempo em sala de aula, diante das atividades cotidianas enquanto professores, e que se estabelecem, segundo a autora, em um contínuo processo de reflexão da prática mediatizada pela ação das posturas de seus colegas de trabalho;

– Saberes do conhecimento – Relacionados à disciplina que o docente leciona, os saberes do conhecimento são aqueles que são adquiridos na formação acadêmica, que tendem a ser mais teóricos, e que se figurarão como conteúdo a ser ensinado;

– Saberes pedagógicos – São saberes que estabelecem vínculo com o saber ensinar, rompendo com propostas que não tiveram êxito, utilizando-se de novos métodos, e de novas formas de organizar o currículo e a escola.

A profissão docente exige do profissional os saberes de formação, de conteúdos, experienciais, ética, habilidades para trabalhar em uma sala de aula com alunos de valores, cultura, costumes, diferentes etnias, e esse profissional precisa buscar formação para ampliar e qualificar sua prática diante de tantos desafios impostos pelo cotidiano e pela sociedade.

5 PODCAST: NOSSO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

A palavra *podcast* é nova, com surgimento no ano de 2004, quando iniciou sua divulgação pelo jornal britânico “*The Guardian*”, em um artigo que citava a possibilidade de o usuário produzir seus próprios programas de rádio, utilizando um *Ipod*, um *software* de áudio e um *blog* para divulgação desses programas.

Segundo alguns *podcasters*, o vocabulário teve origem através das palavras *Broadcasting* (radiodifusão) com *Ipod* (aparelho portátil que reproduz sons em MP3) e essa tecnologia pode ser considerada uma evolução dos *blogs* que deram origem posteriormente aos *audioblogs* (FREIRE, 2014).

Se os blogueiros antes escreviam seus pensamentos, passaram a gravá-los e publicá-los por meio desses áudios em arquivos. Adam Curry foi quem fez as modificações referentes aos formatos dos áudios, alterando o processo de publicação dos *audioblogs*, que anteriormente eram ouvidos no interior do *blog*.

Quanto ao desenvolvimento da programação a ser veiculada, fica a critério do *podcaster*, que é responsável pela produção dos episódios e dos conteúdos que serão abordados, com diferentes tipos de registros (palestra, entrevista, exposição, aula). Suas principais vantagens são: facilidade de uso, gratuidade, portabilidade, sendo importante utilizar uma linguagem adequada para o público-alvo. Diferente de algumas rádios que impõem algumas restrições, os áudios possuem certa liberdade de expressão.

Os recursos utilizados para a realização dos programas são: um computador com acesso à *internet*, o microfone e *software* específico para a edição dos conteúdos. Depois de prontos, os usuários podem acessar através da *web*, o ouvinte pode escolher onde quer ouvi-lo, no computador ou em qualquer aparelho que reproduza mp3, celulares, *smartphones*, *Ipod* etc.

Outro diferencial é que, tendo feito o *download* dos episódios, estes podem ser ouvidos de forma linear ou não, de acordo com as possibilidades de tempo e lugar de cada ouvinte, permitindo assim o acesso direto às informações e conteúdos desejados, sem horários específicos ao uso e dando ao ouvinte a possibilidade de escolher o que deseja ouvir e ainda tem a possibilidade de “navegar em áudio”, selecionado na formulação dos programas e consegue, se desejar, interagir com o *podcaster* por meio de fóruns de discussão e *chats*, disponíveis no *site* em que o programa está hospedado, em geral, vinculados a um *blog*.

A Associação Brasileira de *Podcasters* (ABPod), fundada em 13 de maio de 2006, possui o objetivo de orientar, coordenar e representar locutores, produtores e comentaristas de *Podcast* brasileiro.

Em 2020, a PodPesquisa apontou o número de ouvintes num total de 30 milhões¹⁵ de brasileiros, considerando um aumento desse hábito entre os brasileiros.

A programação de *podcast* permite que usuários que tenham acesso à internet troquem ideias, emitam opiniões sobre determinado assunto, atingindo pessoas de diferentes lugares do mundo, anulando distâncias até então não superadas.

Devido à sua disponibilização na internet, o acesso aos áudios do *podcast* é de forma não vinculada à sua produção, pois o *podcaster* realiza as gravações, suas edições e, posteriormente, define o processo de produção, disponibilizando na *web* para serem ouvidos de acordo com a escolha de seus usuários, não possuindo assim uma sincronia entre produção, publicação e escuta.

Outra facilidade que proporciona ao ouvinte é que, além de escolher o assunto do seu interesse, ainda pode interrompê-lo sempre que achar necessário e voltar a ouvi-lo quando quiser, de acordo com seu tempo. Estima-se que o tempo de duração dos ouvintes de *podcast* gera em torno de três horas semanais e que a maioria participa dos comentários sobre os assuntos escolhidos.

A maioria dos *sites* possibilita fóruns de discussão, onde os usuários trocam informações, debatem sobre o assunto do episódio, podendo fazer sugestões para a produção de novos episódios, de acordo com seus interesses, a partir das questões colocadas nos fóruns e comentários.

Outra possibilidade é a interação de *links* disponibilizados pelo uso do *podcast*, e a navegação entre assuntos relacionados com os episódios. Enquanto o ouvinte escuta o *podcast*, pode navegar pelo *site* disponibilizado para obter mais informações acerca dos assuntos abordados nos episódios.

Segundo Primo (2008), o *podcast* possibilita outras interações, extrapolando o simples fato de escutar, oferecendo imagens, capítulos e *links* para navegação através da internet, com recursos hipertextuais e de multimídia diversificados, conforme o interesse dos ouvintes.

Medeiros (2006) destaca diferentes modelos de *podcast*, sendo eles:

¹⁵ <https://exame.com/pop/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-consome-podcast-no-mundo/>

- modelo metáfora, quando possui características iguais à programação de uma emissora de rádio convencional;
- modelo editado, funciona como opção para o ouvinte que perdeu seu programa favorito;
- modelo registro ou *audioblog*, com diversos conteúdos de especificidades variadas, tendo formatos mais específicos com noticiários e comentários tecnológicos, guia de turismo, aulas, até um desabafo;
- modelo educacional, que tem sido utilizado recentemente e atrelado ao Ensino à Distância – EaD, tendo conteúdos ministrados por professores e alunos.

Na área educacional o *podcast* se apresenta como um grande potencial para os próximos anos, já que tanto para professores como para alunos pode ser utilizado como uma nova metodologia de ensino, proporcionando novas formas de ensino e trocas de experiências. Dependendo do assunto o *podcast* pode ser utilizado como um emissor de áudio, atendendo boa parte das necessidades por meio de palestras, entrevistas, debates.

O uso de *podcast* também oferece a oportunidade de alunos faltosos ouvirem os conteúdos em outros momentos e locais, diversificando a atividade de estudo, contribuindo para a autonomia do aluno e fazendo com que ele se torne responsável pela construção do seu aprendizado. Aos alunos deficientes visuais, representa a oportunidade de ouvir seus episódios de forma autônoma.

Portanto, pensando em relação ao tempo e ao espaço físico, a utilização de *podcast* quebra barreiras, pois os usuários podem escolher onde e quando ouvir os áudios ou episódios, a qualquer momento e em qualquer lugar, gerando assim uma condição de portabilidade.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo inserimos diversos esclarecimentos a respeito dos procedimentos metodológicos assumidos para a realização desta investigação. Alguns já foram explicitados anteriormente, todavia neste momento nós os retomamos detalhes complementares e situado em continuidade com relação às escolhas realizadas e caminhos selecionados para a coleta e organização dos dados.

6.1 A pesquisa qualitativa

Trata de uma pesquisa qualitativa, a qual se pretende registrar, descrever, analisar, interpretar e compreender as necessidades das crianças com TEA na escola de ensino regular, ouvindo depoimentos de cinco professoras que trabalham com crianças da educação básica.

Segundo Brandão (1988), deve-se entender a pesquisa como:

[...] a forma de obtenção de informações que redunde num processo de discussão, troca de experiência e conhecimentos entre pesquisadores e comunidade, no qual os resultados e condições também sejam debatidos e utilizados pelas partes envolvidas, numa perspectiva de elevação da capacidade crítica e da consciência dos problemas socioeconômico-culturais existentes. (BRANDÃO, 1988, p. 202)

Ainda de acordo com Brandão (1988, p. 43), pesquisa “É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior” e está pautada em seis princípios metodológicos: autenticidade e compromisso; antidogmatismo; restituição sistemática; *feedback* para os intelectuais orgânicos; ritmo e equilíbrio de ação-reflexão; ciência modesta e técnicas dialogais (BRANDÃO, 1988, p. 49-56). A pesquisa participante apresenta algumas peculiaridades, tais como as assinaladas por Brandão (1985):

- 1) explicitação de uma intencionalidade política e uma opção de trabalho junto aos grupos mais relegados da sociedade;
- 2) integração de investigação, educação e participação social como momentos de um processo centrado na análise daquelas contradições que mostram com maior clareza os determinantes estruturais da realidade vivida e enfrentada como objeto de estudo;
- 3) incorporação dos setores populares como atores de um processo de conhecimento, onde os problemas se definem em função de uma

realidade concreta e compartilhada, cabendo aos grupos decidir a programação do estudo e as formas de encará-la;

4) sustentação das atividades de investigação e ação educativa sobre uma base (ou grupo) organizada, de sorte que esta atividade não culmine em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de propostas de ação expressadas em uma perspectiva de mudança social. (BRANDÃO, 1985, p. 16)

Dessa forma, os princípios da pesquisa vêm ao encontro da necessidade de se dar voz àqueles que estão dentro da sala de aula, sejam eles professores ou crianças, com ou sem TEA. Busca-se alinhar teoria e prática como inseparáveis e complementares ao ato de pesquisar e à ação educativa. Ao suscitar problemas oriundos da realidade vivida, almeja-se aprofundar em seus conhecimentos, suas discussões coletivas, suas diversas formas de ação e participação, analisando-as criticamente, transformando-se, transformando sua realidade e contribuindo para uma transformação mais ampla. De acordo com Brandão (1985, p. 68).

A análise crítica da realidade e a realização de ações programadas conduzem à descoberta de outras necessidades e outras dimensões da realidade. A ação é uma fonte de conhecimento e de novas hipóteses. O diagnóstico, a análise crítica e a ação constituem, assim, três momentos de um processo permanente de estudo, de reflexão e de transformação da realidade, os quais se nutrem mutuamente.

Assim, nas palavras de Brandão (1985, p. 129), “A tônica básica, todavia, do ponto de vista metodológico é a união entre conhecimento e ação”.

Como essa pesquisa analisa as situações de inclusões ocorridas no contexto escolar, que por sua vez está inserido em um contexto social, a natureza da mesma é de cunho qualitativo. Sobre a pesquisa qualitativa, Neves (1996, p. 1) afirma:

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado.

Neste sentido, para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa também é aquela com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, procura responder a questões extremamente específicas, portanto este tipo de pesquisa proporciona a aproximação com o objeto de estudo, principalmente porque, ainda de acordo com Minayo (2001), na maioria das vezes a

pesquisa qualitativa é realizada no mesmo local de origem dos dados, como é o caso deste trabalho. Outro aspecto importante relacionado à natureza qualitativa da pesquisa é referente aos instrumentos utilizados para coleta de dados.

Duarte (2002) destaca a importância da definição de critérios para seleção dos sujeitos e dos instrumentos da pesquisa. A seleção dos sujeitos deste trabalho deu-se pela opção de escolas onde havia casos de crianças com diagnóstico TEA. Quanto ao local onde a pesquisa foi realizada e seus participantes, ocorreu no âmbito da escola regular pública de incumbência municipal, em uma cidade no interior do estado de São Paulo.

6.2 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo no campo das investigações sociais tem uma significativa importância, pois “constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias” (MORAES, 1999, p. 2).

A Análise de Conteúdo foi denominada como a metodologia da análise, configurando-se como um caminho a ser seguido, a qual faz do analista um detetive munido de instrumentos que o ajudam a realizar a decodificação de mensagens subjetivas, que possam ser encontradas e decifradas nas entrelinhas de um texto. A Análise de Conteúdo pode ser aplicada em situações voltadas, principalmente, para a pesquisa nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Para Bardin (2016), a Análise de Conteúdo é definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 47)

Trata-se de um instrumento utilizado para interpretar as variações dentro de um texto, interpretar o que está além das palavras. O aspecto de inferência da Análise de Conteúdo que, somado a outras características, pode responder a dois tipos de problemas:

[...] o que *levou* a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; quais as *consequências*

que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto se refere aos possíveis *efeitos* das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda). (BARDIN, 2016, p. 41)

Segundo Moraes (1999, p. 9), “a Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, que pode ser fundamentada na interpretação daquele que conduz a investigação de modo particular e pessoal, pois, de acordo com o autor citado, não existe uma forma neutra de fazer essa leitura, “de certo modo a Análise de Conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 1999, p. 11).

Não é possível uma leitura neutra, objetiva e completa. Os valores e a linguagem do objeto analisado “e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir”. (MORAES, 1999, p. 3)

A Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2016), está organizada em fases que podem ser divididas em três etapas básicas: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados e interpretação deles.

Na primeira fase, a pré-análise, é realizada a seleção e organização dos materiais que serão submetidos à análise – que em nosso caso foram as observações e as entrevistas realizadas com os alunos do Curso de Formação a Docentes – que irão compor o *corpus*, a definição dos procedimentos metodológicos, a formulação das hipóteses e dos objetivos que serão seguidos.

Já a exploração ou análise do material remete a como transformar esses materiais em dados com reais possibilidades de serem analisados através de codificação. Esse processo requer a implementação de códigos nas amostras que farão parte da pesquisa. Para Bauer e Gaskell (2008), a codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra, são uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa.

O tratamento e a interpretação têm, por sua vez, o papel de geração de inferências e dos resultados da investigação feita pelo pesquisador. Esse processo de análise resulta na sistematização, enumeração e caracterização dos elementos encontrados, o que ajuda na descrição e produção de um texto para cada categoria

que possa expressar os significados presentes nas inúmeras unidades de análises encontradas. Dessa forma, é hora de interpretar ou, como diz Bardin (2016), dar novo significado a essas características. A autora ainda esclarece que a interpretação proposta pela Análise de Conteúdo consiste em descobrir, por trás do discurso, um sentido não explícito, o que normalmente causa ao pesquisador grande esforço.

6.3 A coleta de dados

Antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita, buscamos procurar na unidade escolar professores interessados em participar da presente pesquisa. Foram convidadas quinze docentes, mas apenas quatro aceitaram o convite.

Para a coleta de dados desta pesquisa foram realizadas entrevistas com professoras de uma escola municipal no interior do estado de São Paulo, para sabermos o que elas pensam a respeito da Educação Especial em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular. Embora todas as envolvidas tenham concordado em participar da pesquisa, foi esclarecido que suas identidades seriam preservadas, que somente os dados seriam divulgados sem que haja a identificação de nenhuma participante.

Para começar, explicamos que seriam feitas perguntas sobre o tema e que, posteriormente, seriam feitas gravações de áudio através do aparelho celular, conforme as dúvidas e perguntas fossem surgindo. Assim elaboramos quatro perguntas em conjunto, após a primeira pergunta que era sobre o que pensavam sobre o autismo.

As perguntas foram feitas uma por vez, de acordo com o que as professoras colocavam na resposta anterior, para ouvirmos suas opiniões e assim realizar as gravações de maneira individual, pois elas não conseguiam se encontrar no mesmo horário e local.

As perguntas foram as seguintes:

Pergunta 1 – O que você pensa sobre autismo? Conte-me sua experiência com crianças autistas e o que você pensa sobre o autismo.

Pergunta 2 – O que as professoras pensam sobre a formação de professores em relação à Educação Inclusiva.

Pergunta 3 – Qual sua opinião sobre o processo de Educação Inclusiva na escola regular?

Pergunta 4 – O que você pensa sobre a Educação Inclusiva.

Para a análise dos dados selecionamos apenas as respostas à Pergunta 1.

Para complementar, foram convidadas duas mães de meninos autistas para falarem um pouco da vivência e do diagnóstico dos filhos.

E para encerrar convidamos uma formadora da APAE do setor de autismo, que trabalha há anos com crianças com TEA, que fez sua gravação descrevendo o Transtorno do Espectro Autista e suas considerações em relação às outras perguntas elaboradas pelas professoras.

Após serem feitas as gravações individuais, foram enviados os áudios para o responsável pela edição e formatação do produto educacional, o *podcast*.

No primeiro momento foi perguntado para quinze professoras da unidade escolar quem gostaria de participar da pesquisa e fazer gravação em formato de áudio para, posteriormente, ser montado um *podcast* da pesquisa.

Apenas três responderam que sim no mesmo momento, outras três responderam que precisavam pensar um pouco e no dia seguinte dariam a resposta, quatro responderam não ter interesse em participar e outras cinco disseram que não teriam tempo e vontade de participar, devido ao cansaço da rotina escolar.

No dia seguinte apenas uma professora respondeu que aceitava participar e uma respondeu que não queria ser depoente.

As cinco professoras que aceitaram participar, primeiramente disseram que não estavam prontas e se sentindo seguras para participar de uma pesquisa, que fazia muito tempo que não participavam de nada e estavam distantes das leituras escolares.

Foi explicado que o intuito da pesquisa era saber um pouco da realidade delas com crianças autistas e que ninguém tinha a intenção de impor certo ou errado para as respostas dadas.

A primeira depoente, na primeira gravação, teve um ataque de risos e não conseguia se concentrar, dizendo que estava muito nervosa e não conseguiria gravar nada, foram realizadas três tentativas de gravação e conforme ia ouvindo sua fala pedia para recomeçar o áudio.

A segunda depoente disse que primeiro queria ouvir o áudio gravado pela colega e que em seguida daria sua resposta, demonstrou timidez, mas conseguiu dar sua resposta, queria refazer o áudio, como não tinha necessidade, concordou em manter o mesmo.

A terceira entrevistada estava calma e segura, mas ao apertar o botão e começar a gravação, pediu para ser feita a gravação na sua residência, pois teria uma concentração melhor e gostaria de analisar o áudio antes da utilização. Foi respeitada sua vontade, à noite ela fez a gravação e me enviou.

A quarta docente fez as gravações na sua residência e enviou os áudios.

A última professora é a elaboradora da presente pesquisa, fez as gravações e incluiu no produto educacional.

Respondidas as questões, foram montados os áudios na sequência das perguntas.

Foi feito um convite para uma responsável do setor de autismo que trabalha na APAE da cidade. Ela aceitou no mesmo instante, pedindo apenas que fosse feita uma carta-convite, formalizando o pedido e enviado um *e-mail* para a diretora da instituição assinar a autorização e assim foi feito. No mês seguinte foram enviadas as respostas para a formação do produto.

E por último, foram convidadas duas mães de meninos autistas para falarem sobre seus filhos, uma com um filho com autismo leve e outra com o filho com autismo moderado. Elas aceitaram no mesmo momento do convite e enviaram o áudio na semana seguinte, explicando como foi receber o diagnóstico, suas reações e expectativas em relação ao Transtorno do Espectro Autista. Ficou evidente o quanto se emocionaram ao realizar a gravação.

Para a elaboração do *podcast* foi feito um convite para um aluno do programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina, Marcos Akira, que aceitou o convite e editou as gravações para a montagem do *podcast*.

Algumas informações sobre as professoras participantes do *podcast*

No quadro a seguir organizamos algumas informações a respeito das professoras que participaram do processo de elaboração do *podcast* e das entrevistas.

Quadro 1 – Informações sobre as cinco professoras

Código¹⁶	Idade	Formação	Tempo de trabalho
P1	33 anos	Letras Pós-graduação Ed. Especial	7 anos
P2	36 anos	Pedagogia Psicopedagogia	12 anos
P3	53 anos	Licenciatura Analista de Sistemas Especialização Ed. Especial Mestrado em Matemática	13 anos
P4	42 anos	Pedagogia Artes Visuais e Letras	12 anos
P5	39 anos	Pedagogia Psicopedagogia	12 anos

Fonte: a autora

Observa-se uma semelhança no tempo de exercício da profissão entre as quatro professoras, o que pode refletir na prática pedagógica, nas metodologias utilizadas, na didática desenvolvida e nas atitudes cotidianas no trabalho junto às crianças. Quanto ao nível de escolaridade/formação, três das cinco professoras possuem nível superior com Licenciatura Plena em Pedagogia e duas não, porém possuem pós-graduação em Educação Especial.

Já quanto à natureza do vínculo empregatício, cinco são ocupantes de cargo efetivo na prefeitura municipal. Na segunda parte do questionário, quatro questões foram apresentadas sobre a escolarização da criança com TEA no Ensino Fundamental. Quando questionadas se se sentem preparadas para trabalhar com crianças com TEA, as professoras responderam que não, devido a dúvidas do transtorno e insegurança, justificando-se pela falta de informações teóricas acerca do assunto. Isto revela certa insegurança no exercício docente em sala de aula, mas também a conscientização de que com a prática e a experiência poderá melhorar em sua qualificação. Ademais, reflete a necessidade de teoria e prática caminharem concomitantemente em prol de uma melhoria no trabalho docente.

As questões procuram analisar, portanto, como essas formações oferecidas refletem no desempenho do trabalho docente, resultando em ações que cada um realiza para que a inclusão de fato ocorra e ainda elencar as principais dificuldades que esses profissionais encontram ao exercerem seu trabalho com o aluno autista. Além do roteiro, também foram utilizados alguns recursos próprios, como: gravador

¹⁶ Deixamos aqui registrado os nomes próprios das cinco professoras. Nossa opção por mantê-los está relacionada à divulgação da voz por meio do *podcast* que está disponível publicamente. P1 – Ana Carolina; P2 – Luana; P3 – Priscila; P4 – Ligia; P5 – Ana Paula [a pesquisadora].

de áudio durante as entrevistas, bloco de anotações e computador para edição de dados concernentes à pesquisa.

A gravação do áudio das entrevistas, autorizada previamente pelos participantes, tornou-se instrumento essencial durante a transcrição, uma vez que se pretendeu ir além da captação do discurso. A intenção da gravação é dar sentido à fala do entrevistado, marcando os principais elementos percebidos que demonstram muitos sentimentos e inquietações implícitos expressados pelas diferentes entonações de voz e que no momento da entrevista podem passar despercebidos.

O *link* dos áudios encontra-se na plataforma, o responsável pela edição e formatação pelo produto educacional é Marcos Akira Umeno, que responde pelo e-mail: marcos.umeno98@gmail.com.

<https://anchor.fm/sci-on-akira/episodes/Produto-Educacional-PPGEN-UENP-e1pguhu/a-a8nhau>

O produto encontra-se publicado na Plataforma Cientificamente Falando e foi postado no mês de outubro de 2022, com duração de quarenta e três minutos.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo trazemos a apresentação e a análise dos dados organizada em três seções. A primeira denominada “Categorias de análise e distribuição das UA”, em que UA são Unidades de Análise, ou seja, frases delimitadas por meio de nossas interpretações e que nos remetem a uma determinada categoria. Na segunda seção trazemos discussões a respeito dos saberes desenvolvidos pelas professoras e manifestados por elas durante a entrevista em suas respostas para a Pergunta 1. Por fim, na terceira seção elencamos algumas conclusões a que chegamos com este processo analítico.

7.1 Categorias de análise e distribuição das UA

Nesta seção descrevemos uma proposta de análise dos dados com base em três categorias que foram parcialmente definidas a partir da consideração de que as tarefas principais do professor em sala de aula envolvem a “gestão das relações do professor” com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.147):

As categorias propostas são as seguintes:

Conteúdo – diz respeito às percepções e reflexões do professor sobre o autismo, a criança autista e a inclusão de um modo geral. O que ele entende, conhece ou aprendeu sobre tais assuntos.

Ensino – diz respeito às percepções e reflexões do professor sobre o ensino da criança autista e sobre o ensino em situações de inclusão; o quanto o ambiente escolar seria ou não adaptado para tais funções. Também inclui a adaptação da gestão de classe em função da presença de uma criança especial em sala de aula.

Aprendizagem – diz respeito às percepções e reflexões do professor sobre a aprendizagem da criança autista, o cuidado com ela e as dificuldades que ele percebe na criança em estar no ambiente escolar. De certa forma, tem a ver com o que já foi observado com a inclusão de deficientes visuais.

As categorias foram desenvolvidas para responder à seguinte questão de pesquisa, conforme já enunciada na Introdução desta dissertação: *Quais saberes os professores desenvolveram a respeito do autismo e sobre o ensino e a aprendizagem de crianças autistas?*

As entrevistas foram editadas para que o significado das frases (aos olhos do pesquisador) ficasse mais explícito. Pontuações foram feitas, bem como complementos nas frases, quando necessário, que estão entre colchetes. Cada Unidade de Análise procura captar um significado daquilo que o professor disse.

Como já mencionado nos procedimentos metodológicos, fizemos a análise apenas de uma pergunta (Pergunta 1), a qual repetimos o enunciado a seguir: *Pergunta 1 – Conte-me sua experiência com crianças autistas e o que você pensa sobre o autismo*

A distribuição das Unidades de Análise (UA) pelas categorias é mostrada no Apêndice.

Inicialmente vamos explicitar a distribuição das UA nas três categorias em um quadro geral (Quadro 2).

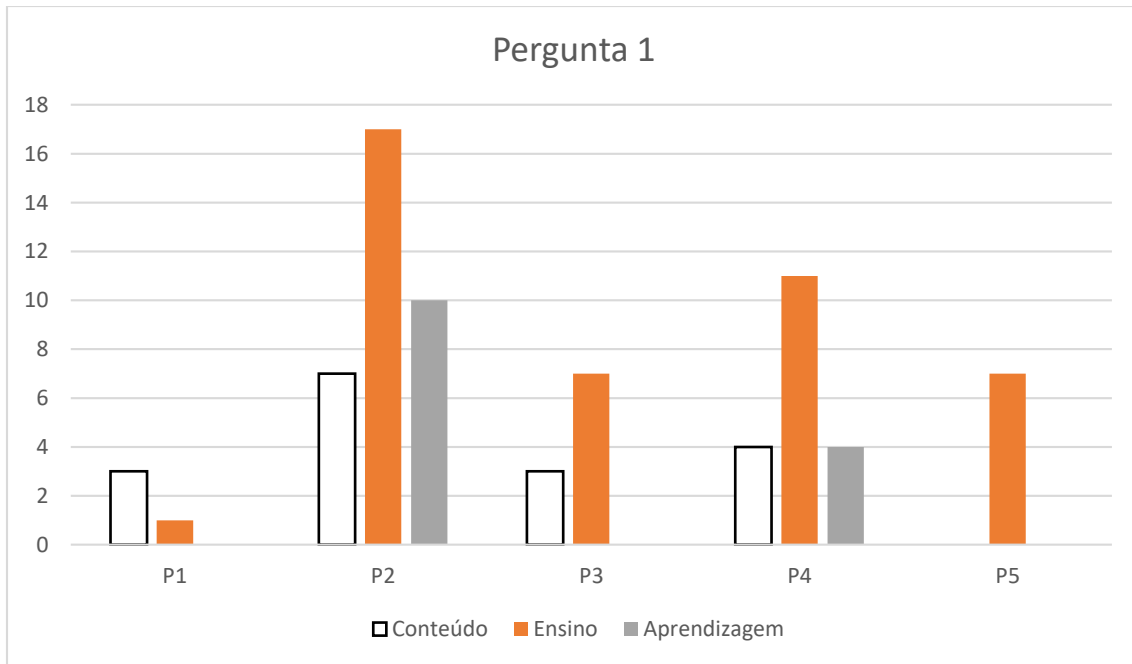
Quadro 2 – Distribuição das UA na Pergunta 1

Professor	Conteúdo	Ensino	Aprendizagem	TOTAL
P1	03	01	00	04
P2	07	17	10	34
P3	03	07	00	10
P4	04	11	04	19
P5	00	07	00	07
Total	17	43	14	74
Percentual	23%	58%	19%	100%

Fonte: a autora

Em seguida, foi construído um gráfico não normalizado das incidências das UA pelas categorias, para cada pergunta (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição das UA na Pergunta 1



Fonte: a autora

Por meio das duas representações dos dados (Quadro 2 e Gráfico 1), podemos ver que o professor P2 foi o que mais falou na Pergunta 1, seguido de P4, P3 e P1. Todos os professores apresentaram falas relacionadas ao Conteúdo e ao Ensino. Os professores P1 e P3 não apresentaram falas relacionadas à Aprendizagem. Também podemos ver que a categoria Ensino foi a que teve maior incidência de falas (52%).

7.2 Saberes desenvolvidos pelas professoras

A seguir realizamos uma síntese dos seguintes pontos: os saberes que os professores demonstraram (i) sobre o autismo (conteúdo), (ii) sobre o ensino de crianças autistas e (iii) sobre o aprendizado das crianças autistas. As palavras entre aspas são citações diretas das entrevistas (ver Apêndice). O texto procura compilar e unir as ideias que os professores manifestaram.

(i) Saberes desenvolvidos pelas professoras sobre o conteúdo (autismo).

Até um tempo atrás não se ouvia falar sobre o autismo (P4), mas esse “transtorno” tem se destacado ultimamente (P1), pois “as pessoas autistas estão cada vez mais aí na sociedade” (P2). Provavelmente muitos adultos poderiam ter sido diagnosticados como autistas, mas antigamente não havia “estudos sobre o assunto” (P4) e nem “laudo clínico” (P1), o que pode ser diagnosticado hoje, com o

“avanço da medicina” (P1). De um modo geral, as professoras conseguiram perceber: “que uma pessoa com autismo é muito diferente de outra” (P2); que “cada caso é um caso”, com “características próprias” (P3); que tem casos leves, moderados ou severos (P2, P3); e que a criança autista apresenta características próprias e “movimentos estereotipados”, por exemplo, não olhar diretamente para os outros (P4); mas que às vezes é difícil você diferenciar uma criança autista de uma criança sem o transtorno (P4). Alguns professores tiveram que começar a estudar, para compreender melhor o autismo (P2). Outros relatam que os contatos iniciais com o transtorno ocorreram em casos da própria família (P3). Seja como for, é importante que o diagnóstico seja feito antecipadamente para que a criança (ou a pessoa) possa ser encaminhada rapidamente a uma equipe de profissionais (P2). A convivência das professoras com as crianças autistas levou-as a se apropriarem de alguns termos técnicos, além da própria palavra autismo, tais como: transtorno; laudo clínico; diagnóstico; casos leves, moderados e severos; movimentos estereotipados; síndromes etc.

(ii) *Saberes das professoras sobre o ensino de crianças autistas*

Como podemos ver pelo Quadro 2, a categoria Ensino foi a que mais teve incidência de falas das quatro professoras. Elas, em geral, demonstraram dois tipos de percepções relativas ao ensino: as relacionadas às experiências pessoais com a criança autista e às relacionadas ao papel da escola. Sobre a experiência com crianças autistas, esta pode ter ocorrido na escola (caso de todas as professoras), como também no âmbito da família (P4). A professora procura se adaptar à criança autista, controlando o seu tom de voz e o das demais crianças (P2), procurando fazer com que as crianças entendam o incômodo que o “barulho” causa, as suas “manias”, e tentando “promover uma interação” entre a criança autista e as outras crianças (P2). O ensino da criança autista apresenta dificuldade, é complicado e desafiador, gerando “muitas dúvidas para o professor” (P3), mas, por outro lado, a convivência com autistas pode ser “uma experiência muito boa”, proporcionando um aprendizado sobre “como conviver com as outras pessoas” (P4). Em resumo, “a gente precisa ter todo esse cuidado, esse respeito e de forma profissional aprender e nos qualificar cada dia mais pra poder atender a demanda que está tendo aí com as crianças e com o autismo” (P4). Em relação ao ambiente escolar, a professora P2 é quem fala mais diretamente sobre este tema. Ela acredita que a escola pode ser

“muito boa para essas crianças”, mas que elas deveriam também recorrer às “escolas especializadas”, visto que nas escolas regulares o “foco maior é o ensino acadêmico”, ou seja, “essas duas escolas se complementariam” (P2). A professora P4 já fala em termos mais gerais, sobre a importância da criança autista “conviver junto com as outras crianças dita normais” e que “a socialização é muito importante” para todos e também para o autista “com toda sua especificidade” (P4). P5 indica que sua experiência “teve início em 2015” em uma “sala regular”.

Desde então venho trabalhando regularmente com criança autista na sala regular, da primeira à terceira série da Educação Básica.

(iii) Saberes das professoras sobre a aprendizagem de crianças autistas

Nenhuma das falas das professoras P1 e P3 puderam ser classificadas como relativas à Aprendizagem. Vejamos então o que as professoras P2 e P4 disseram sobre isso. As professoras percebem que há graus de autismo, como já apontado nas respostas ao item (i). Para as crianças que apresentam um grau mais severo, o “tempo normal da escola de cinco horas” pode ser “muito cansativo”, deixando as crianças irritadas, chorando e gritando (P2). Essas crianças “não conseguem fazer atividades, principalmente na aula de informática”, não conseguem ficar sentadas na frente de um computador, ou seja, a “criança está sofrendo naquele ambiente” (P2). Nesses casos a escola pode não ser “uma boa opção pra criança com autismo muito severo” (P2). Agora, “tem crianças autistas que acompanham muito bem a escola” e conseguem “desenvolver melhor sua linguagem, a convivência em grupo” (P2). Ou seja, para as crianças que não têm um “nível tão grave de autismo”, a escola pode ser boa (P2). Algumas crianças apresentam “sensibilidade né com barulho da sala de aula” (P4). Nesses casos (que são mais leves) a criança tem “um pouco mais dificuldade na aprendizagem” e precisam de uma “atenção especial” (P4). Se o professor for “trabalhando o ano todo”, a criança pode conseguir “realizar as atividades”, porque ela precisa de uma “atenção especial” (P4).

8. Considerações Finais

Pudemos observar que as professoras desenvolveram diversos saberes sobre o autismo, sobre o ensino e a aprendizagem de crianças autistas. Manifestaram-se sobre os limites e as possibilidades da educação dessas crianças na escola regular e sobre as dificuldades que os professores enfrentam ao tratar com tais crianças. No entanto, de um modo geral, consideraram que tais experiências são gratificantes e socialmente significativas.

Os dados também apontam que as professoras que participaram da pesquisa defendem que a educação inclusiva é muito importante para a sociedade e para a formação de cidadãos da nova geração, que irão conviver com crianças com necessidades especiais, que provavelmente serão pessoas mais tolerantes e solidárias ao conviverem com as diferenças.

Quanto ao assunto do Transtorno do Espectro Autista, as mesmas deixaram evidente que o assunto deveria ser mais citado no ambiente escolar e que a falta de informações e de diagnóstico rápido prejudica sua prática, que precisam lidar com as crianças sem necessidades especiais, fazendo adaptações para as crianças com TEA e as famílias das crianças com autismo, que criam expectativas em relação à socialização e alfabetização dos mesmos.

Outro aspecto é em relação ao processo de inclusão na escola regular, as docentes dizem que precisa ser repensado o olhar e atendimento desses alunos, que apenas matricular a criança no ensino regular não contempla sua inclusão e que a falta de recursos é outro agravante, porque a rotina e a falta de materiais diferenciados prejudicam o desenvolvimento das práticas, que a formação e adequação das necessidades peculiares de cada aluno quando não contempladas, ao invés da inclusão torna-se um processo de exclusão.

No que diz respeito à formação de professores, elas colocaram que as formações têm melhorado com o passar do tempo, mas que em relação à educação inclusiva quase não se ouve o tema nas formações de professoras polivalentes e sim nas formações das professoras AEE, que gostariam de uma formação voltada para o assunto da educação inclusiva, já que o aluno está presente no ambiente e elas não se sentem preparadas. Completaram dizendo que buscaram pós-graduação de Educação Especial devido à demanda que está surgindo nos últimos anos.

Com o final das entrevistas e gravações, destacamos o quanto a Educação Especial precisa ser divulgada e estudada, que as crianças autistas estão chegando às escolas de ensino regular e precisam de professores preparados para o desenvolvimento de práticas que contemplem suas necessidades de modo geral.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa Participante**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1999.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.
- BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 10.172**. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011b.
- BRASIL. **Lei nº 12.764**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**. Plano Nacional De Educação. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. De 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

- BRASIL. **Portaria nº 948/2007**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1E, p. 39-40. Brasília: CNE/CEB, 2001a.
- CAVALCANTI, Ana E; ROCHA, Paulina. **Autismo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Relações educacionais do *podcast* brasileiro com as hierarquias expressivas online **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 55-67, 2014.
- GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. Autismo: procurando vencer as barreiras impostas pelo isolamento. **Mensagem da APAE**. Brasília, ano XXXV, n.º 83, p. 13, outubro, 1998.
- GAUDERER, Christian. **Autismo, década de 80**: uma atualização para os que atuam na área, do especialista aos pais. São Paulo: ALMED, 1986.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GILBERG, C. Autism and pervasive developmental disorders. **Journal of Child Psychoid Psychiat**, v. 31, n. 1, p. 99-119, 1990.
- GRANDIN, Temple. **My Experiences with Visual Thinking Sensory Problems and Communication Difficulties**. Colorado: Colorado State University, 1996.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Contribuições Teórico-Methodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, 2020.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MANTOAN, Maria T. E.; PRIETO, Rosângela G.; AMORIM, Valéria. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MEDEIROS, Marcello Santos. Podcasting: um antípoda radiofônico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação: UnB, 2006. p. 1-11.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, ano XXII, n. 37, p. 7-31, 1999.
- NEVES, José Luis. PESQUISA QUALITATIVA – CARACTERÍSTICAS, USOS E POSSIBILIDADES. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. "Para além da emissão sonora: As interações no Podcasting". **Intexto**, n. 13, p. 64-87, 2008.

SACKS, Oliver. **Um Antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêm!ca**, v. 9, n. 1, p. 40-56, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE

Unidades de Análise (UA) das respostas das professoras relativas à Pergunta 1: Conte-me sua experiência com crianças autistas e o que você pensa sobre o autismo.

PROFESSORA P1

nº da UA	Unidade de análise	Categoria
1.	O autismo é um transtorno que tem se destacado nos últimos tempos.	Conteúdo
2.	Antigamente o laudo clínico era bem difícil de diagnosticar.	Conteúdo
3.	[...], mas hoje com o avanço da medicina esse transtorno tem sido diagnosticado bem cedo [...].	Conteúdo
4.	[o diagnóstico bem cedo tem ajudado] muito familiares bem como nós professores.	Ensino

PROFESSORA P2

nº da UA	Unidade de análise	Categoria
5.	[...] eu vejo também que dependendo do grau do espectro que a criança esteja o tempo normal da escola de cinco horas eu acho muito cansativo eles não conseguem produzir muito ficam muito cansados, irritados com o barulho, choram, gritam né, não conseguem ficar na sala de aula [...].	Aprendizagem
6.	[...] que a gente observa que tem um sofrimento ali com aquela criança, a criança está sofrendo naquele ambiente gritando ficando muito tempo, [...].	Aprendizagem
7.	[...] têm crianças autistas que acompanham muito bem a escola [...].	Aprendizagem
8.	[...] essas crianças tem oportunidade de desenvolver melhor sua linguagem, a convivência em grupo [...].	Aprendizagem
9.	[...] então eu acho que pra essas crianças que tem um nível mais, não um nível tão grave de autismo, para essas crianças a escola é boa.	Aprendizagem
10.	[...] agora, para as outras, que tem um comprometimento maior eu acho assim que o tempo normal da escola é muito cansativo, é isso aí.	Aprendizagem
11.	[...] então eu tenho observado e não vejo a escola como uma boa opção pra criança com autismo muito severo, eu percebo um sofrimento na criança, sabe? Eles ficam gritando eles não conseguem ficar na escola, o barulho incomoda.	Aprendizagem

12.	[...] eu vejo nessas tentativas apenas uma forma assim de socializar a criança nesse ambiente escolar.	Aprendizagem
13.	Eu vejo que elas não conseguem fazer atividades, principalmente, na aula de informática, tem criança que não consegue nem ficar sentado olhando no computador, eles ficam correndo na sala, gritando.	Aprendizagem
14.	Então, seria assim mais um momento pra eles socializar com as outras crianças e importante para construir uma sociedade mais inclusiva acho muito importante.	Aprendizagem
15.	Eu tenho estudado, buscado compreender melhor sobre o autismo.	Conteúdo
16.	Eu sei que uma pessoa com autismo é muito diferente de outra também, né.	Conteúdo
17.	Agora, esse ano, eu estou também como professora de informática e esse ano a gente tem criança com um grau mais severo na escola.	Conteúdo
18.	De maneira pessoal eu acho que as pessoas autistas estão cada vez mais aí na sociedade, [...].	Conteúdo
19.	[...] eu acho muito importante o diagnóstico rápido pra que elas recebam os cuidados físicos, mental, emocional o mais cedo possível, além dos familiares receber essas informações de forma adequada.	Conteúdo
20.	Então, eu acho que esse diagnóstico antecipado também é importante para que se possam fazer os encaminhamentos quando necessário com uma equipe de profissionais que pode ser um fisioterapeuta, um fonoaudiólogo, uma terapia ocupacional, psicólogos etc.	Conteúdo
21.	Eu acho que de forma pessoal eu penso isso que as crianças estão aí que esse diagnóstico precisa ser de forma rápida.	Conteúdo
22.	[...] acredito que a escola também seja muito boa para essas crianças, [...].	Ensino
23.	[...], mas também não devam se limitar apenas à escola regular cujo foco maior é o ensino acadêmico.	Ensino
24.	Eu acredito que as escolas especializadas podem contribuir muito no sentido de proporcionar autonomia na vida dessas crianças, né, o que falta em ambiente escolar, [...].	Ensino
25.	[...] dessa forma então essas duas escolas se complementariam.	Ensino
26.	[...] então, eu acho que deveriam ficar menos tempo dentro da escola, né.	Ensino
27.	Acho que deveria tentar devagar, com menos tempo, né.	Ensino
28.	E a gente percebe que a escola é muito boa pra essas crianças porque é um ambiente que tem rotinas, [...].	Ensino
29.	Agora vou falar um pouco sobre minha experiência, a minha experiência com autismo se limita apenas a escola mesmo, [...].	Ensino
30.	[...] é, enquanto professora de sala regular, eu tive estudando comigo poucas crianças autistas e todos eles	Ensino

	com um grau assim muito leve, [...].	
31.	[...] então, assim, sempre tentei durante as aulas controlar meu tom de voz, controlar o tom de voz das outras crianças pra não incomodar a criança autista.	Ensino
32.	Eu sempre converso muito com os alunos sobre a dificuldade da criança, né, do colega autista por causa dos barulhos, às vezes algumas manias, [...].	Ensino
33.	[...] então a gente sempre conversa com eles, pra eles, assim, quando observarem alguma situação não ficarem espantados não demonstrarem pra criança assim que está uma coisa muito chocante, muito diferente, [...].	Ensino
34.	[...] eu fiz o possível durante o tempo que trabalhei com criança autista na sala de aula porque esse ano eu não tenho criança autista.	Ensino
35.	É, então, durante os anos que trabalhei, que eu tive alguma criança, eu sempre fiz o possível pra manter um trabalho colaborativo de compartilhamento com a professora AEE, que fica sempre com a criança em relação à atividade adaptada, em manter rotina, promover uma interação entre a criança autista com as outras [...].	Ensino
36.	[...] é um trabalho que eu tento fazer assim de forma muito atenta e muito pontual, [...].	Ensino
37.	[...] então, tem momentos que eu vejo que a escola faz mais mal do que bem pra essas crianças, [...].	Ensino
38.	[...] a nossa escola tem tido o cuidado de modificar o horário de entrada dessas crianças, eles entram um pouquinho mais tarde saem um pouquinho mais cedo pra evitar o barulho, né.	Ensino

PROFESSORA P3

nº da UA	Unidade de análise	Categoria
39.	Minha experiência com autista ela iniciou antes do processo educacional. Eu tenho autista na família, meu cunhado ele é autista já está com quase 50 anos; é um autista mais leve, mas é um autista. Esse foi o primeiro contato que eu tive com autismo.	Conteúdo
40.	Porque cada caso é um caso, cada um tem as suas características próprias.	Conteúdo
41.	A gente não consegue achar a resposta de um por quê. Casos leves, casos moderados, casos severos e que a gente não sabe exatamente o porquê desse aumento tão grande e tem aumentado.	Conteúdo
42.	Ele frequentou escola regular um bom tempo, até 40 anos, uma forma de inclusão e agora ele saiu desse processo de ir pra escola.	Ensino
43.	Dentro da profissão da sala de aula meu contato com autista foi na educação infantil e um contato muito	Ensino

	desafiador.	
44.	Confesso que há muita dificuldade sim... No início até você se adaptar até você conhecer, até você pegar a forma correta de lidar com cada um é um pouquinho complicado.	Ensino
45.	O autismo eu acho que é um caminho ainda muito desconhecido que gera muitas dúvidas tanto pra família, para o professor, [...].	Ensino
46.	[...] então, assim, hoje em dia poucas salas de aula não possuem nenhum caso de autismo, nem que seja um caso leve; eu acho que a maioria tem e esses casos têm aumentado bastante.	Ensino
47.	De maneira pessoal [o autismo] é uma dúvida, é sempre uma incógnita, uma dúvida; é, como lidar, como vai ser, como é essa criança, como trabalhar com ela, [...].	Ensino
48.	[...] ainda é uma lacuna muito grande e há uma busca por informações constante porque muda muito, cada caso é um caso, cada caso requer uma busca diferente, uma metodologia diferente então é muito desafiador.	Ensino

PROFESSORA P4

nº da UA	Unidade de análise	Categoria
49.	Então é eu trabalhei o ano todo com um aluno que depois foi comprovado que era autista.	Aprendizagem
50.	Ele tinha sensibilidade, né, com barulho da sala de aula, tinha é... Ficava balançando, estereotipado.	Aprendizagem
51.	Ele tinha um pouco mais dificuldade na aprendizagem, porque precisava daquela atenção especial pra ele e não tinha naquele momento, não tinha ninguém que trabalhasse só com ele, [...].	Aprendizagem
52.	[...] mas a gente foi trabalhando o ano todo, ele foi conseguindo na medida do possível realizar as atividades.	Aprendizagem
53.	O autismo a um tempo atrás, nós não ouvíamos muito falar sobre ele, [...].	Conteúdo
54.	[...] mas a gente sabe que muitos adultos podem ser autistas só que não diagnosticados porque antes a gente não tinha essa... Todos esses estudos sobre o assunto, né.	Conteúdo
55.	Agora nós vemos crianças que você olhando pra elas as vezes você não consegue diferenciar uma criança com ou uma criança sem autismo, [...].	Conteúdo
56.	[...] só que quando você começa conviver com elas, né. Você vê que acontece as vezes de movimentos estereotipados, quando a criança as vezes não olha fixamente pra você, tem algumas características de criança autista.	Conteúdo
57.	Eu penso que a criança autista pode também, assim	Ensino

	como os outros, conviver junto com as outras crianças dita normais, [...].	
58.	[...] porque precisa, sempre vou continuar dizendo isso... que a socialização é muito importante.	Ensino
59.	Todos os indivíduos precisam viver em uma sociedade, o autista também, com toda sua especificidade.	Ensino
60.	Minha experiência com autista, eu não vou lembrar certo agora [se] o ano foi 2013 ou 2014, na cidade onde trabalho, né, já têm professores de... especialistas de Educação Especial, que trabalha com autista ou outras síndromes também, né.	Ensino
61.	Quando eu comecei trabalhar na minha sala não tinha nenhuma professora especialista, [...].	Ensino
62.	[...] então foi uma experiência que... um ano assim... não digo tranquilo, mas um ano que trabalhamos normalmente com aluno.	Ensino
63.	Foi uma experiência muito boa, né, sempre a gente aprende algo novo e como conviver com as outras pessoas.	Ensino
64.	De maneira pessoal sobre o autismo, que pode ter na minha família como já tem, pode ter na sua então, a gente tem que viver da melhor maneira possível, [...].	Ensino
65.	[...] acolher as crianças autistas, os adultos que talvez não tenham sido diagnosticados na infância, é que é a melhor coisa que temos que fazer, acolher, viver, estudar, aprender sobre como lidar de maneira social, [...].	Ensino
66.	[...] e, também, o convívio precisa ser bom, tanto pra nós quanto para os autistas, precisamos saber acolher, se não é na sua família é na família de um amigo, saber como respeitar, né, essa família que tem essa criança ou alguém autista, [...].	Ensino
67.	[...] então a gente precisa ter todo esse cuidado, esse respeito e de forma profissional aprender e nos qualificar cada dia mais pra poder atender a demanda que está tendo aí com as crianças e com o autismo.	Ensino

PROFESSORA P5

nº da UA	Unidade de análise	Categoria
68.	De maneira pessoal, eu acho que as pessoas autistas estão cada vez mais na sociedade.	Ensino
69.	Então, acho que é muito importante o diagnóstico rápido para que elas recebam os cuidados, né, o cuidado físico, mental, emocional o mais cedo possível, né, além dos familiares receberem essas orientações de forma adequada.	Ensino
70.	Então, eu acho que esse diagnóstico antecipado também é importante para que se possam fazer os	Ensino

	encaminhamentos, quando necessário, para uma equipe de profissionais, que pode ser um fisioterapeuta, um fonoaudiólogo, terapeutas ocupacionais, psicólogos etc.	
71.	Então, de forma pessoal eu acho isso, que as crianças estão aí, mas que esse diagnóstico tem que ser feito de forma rápida.	Ensino
72.	Acredito que o autismo é uma síndrome que atinge algumas crianças de maneira diferente, sendo de forma leve, moderada e severa; algumas com comprometimento maior na fala, na socialização, na interação, no comportamento; cada criança com características diferentes.	Ensino
73.	Minha experiência com criança autista teve início em 2015, trabalhando como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala regular.	Ensino
74.	Desde então venho trabalhando regularmente com criança autista na sala regular, da primeira à terceira série da Educação Básica.	Ensino