

GLADYS GRACIELA PANIAGO MIRANDA

**A PERCEÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
SOBRE OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE / MS: DIÁLOGOS A
PARTIR DOS ESTUDOS DA DIFERENÇA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS**

2023

GLADYS GRACIELA PANIAGO MIRANDA

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
SOBRE OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE / MS: DIÁLOGOS A
PARTIR DOS ESTUDOS DA DIFERENÇA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira



CAMPO GRANDE – MS
2023

M672p Miranda, Gladys Graciela Paniago

A percepção de professores da educação especial sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas de Campo Grande/MS: diálogos a partir dos estudos das diferenças/ Gladys Graciela Paniago Miranda sob orientação do Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira.-- Campo Grande, MS : 2023.
116 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023
Bibliografia: p. 98- 110

1. Professores da educação especial. 2. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. 3. Estudos da diferença. 4. Campo Grande (MS) I.Vieira, Carlos Magno Naglis. II. Título.

CDD: 371.94

“A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE / MS: DIÁLOGOS A PARTIR DOS ESTUDOS DA DIFERENÇA”

GLADYS GRACIELA PANIAGO MIRANDA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (UNIR/UCDB) Orientador e Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Marlene Rodrigues (UNIR) Examinadora Externa

Prof.^o Dr.^o Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 14 de agosto de 2023.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação primeiramente aos meus pais, José e Doracy (*in memoriam*), por todo o amor, apoio e incentivo que me deram ao longo da minha vida.

Ao meu irmão, que sempre foi uma inspiração para mim, me ensinando valiosas lições sobre resiliência, empatia e alegria de viver.

Ao meu marido, aos meus filhos e a todos os meus familiares que sempre me deram forças para seguir em frente.

A todos os professores que dedicam suas vidas a acompanhar estudantes com deficiência. Vocês são verdadeiros heróis e heroínas, que superam desafios únicos e difíceis para garantir que seus alunos tenham acesso à educação e ao desenvolvimento de suas habilidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu força, sabedoria e perseverança para concluir esta pesquisa.

Aos meus pais, Doracy e José, ao meu irmão, Júlio, e aos demais da minha família por todo amor, apoio e incentivo que sempre me deram. Infelizmente, minha mãe, Doracy, não está mais conosco, mas seu exemplo de dedicação, amor e determinação continuará a me guiar pelo caminho da vida.

Ao meu marido João Lucas e aos meus filhos Thiago e Maria Eduarda por compreenderem minha dedicação aos estudos e trabalho, mesmo quando isso significou estar ausente em alguns momentos.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por autorizar a realização desta pesquisa, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fornecimento da bolsa de estudos que tornou possível a minha jornada acadêmica.

Aos/às professores/as do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), pela dedicação e contribuição na minha formação acadêmica e pessoal. Gostaria também de expressar minha gratidão à secretária Luciana de Azevedo, pela gentileza, eficiência e apoio constantes durante todo o período do meu curso.

Ao meu orientador, o professor Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, por todo cuidado, disponibilidade e orientação essenciais para a realização desta pesquisa. Através de sua expertise, experiência e paciência, ele me guiou pelos melhores caminhos na elaboração deste trabalho. Seu apoio, escuta e conselhos foram fundamentais para o sucesso desta jornada.

Às professoras membros da banca examinadora, Dra. Adir Casaro Nascimento e Dra. Marlene Rodrigues, pela generosidade em dedicar seu tempo e conhecimento para avaliar minha pesquisa, enriquecendo-a com significativas contribuições.

Aos participantes desta pesquisa por terem compartilhado suas vivências e contribuído significativamente para a escrita deste trabalho.

E a todos os meus amigos e colegas que estiveram ao meu lado nesta jornada, por fazerem parte desta caminhada e por terem me apoiado e incentivado em cada etapa.

MIRANDA, GLADYS GRACIELA PANIAGO. **A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE / MS: DIÁLOGOS A PARTIR DOS ESTUDOS DA DIFERENÇA**. Campo Grande, 2023. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco- UCDB.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e ao Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq. A temática busca uma reflexão de diversas inquietações a esse campo do saber e procura aprofundar os estudos diante dos desafios do olhar sensível e da formação e percepção de professores da Educação Especial nas representações dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, dentro de um contexto educacional. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a partir dos estudos da diferença a percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) matriculados em escolas de Campo Grande/MS e quanto aos objetivos específicos: a) Identificar e analisar os documentos legais referentes ao atendimento de estudantes com TEA a partir dos estudos da diferença; b) Compreender a importância da formação de professores para o trabalho com estudantes com TEA; c) Verificar os elementos que contribuem para a percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Escolhemos aportar nossa pesquisa no método do Grupo de Discussão que visa analisar as opiniões coletivas e não somente nas individuais. Os posicionamentos resultam de orientações coletivas que demonstram a visão de mundo do grupo ao qual os entrevistados pertencem, decorrentes de experiências vividas numa mesma estrutura. O campo teórico escolhido para análise foi a teoria pós-colonial onde está inserido o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que nos ajudou a compreender a respeito das diferentes colonialidades presentes nos dias atuais (do poder, ser e do saber). Além desses estudos a dissertação está amparada no campo da Pedagogia da Diferença onde ajudou a refletir sobre os fundamentos da Educação Especial em sua constituição. Sobre a percepção dos professores da Educação Especial em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), notamos que está baseada principalmente na convivência cotidiana com seus alunos, visto que descreveram seu cotidiano como cada dia sendo um dia diferente. Há dias em que seus alunos participam mais e dias em que participam menos, mas enxergam cada pequeno avanço como uma conquista no desenvolvimento do mesmo. Isso é observado porque fazem o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento todos os dias. Os estudos apontaram que a inclusão é uma construção que não ocorre do dia para a noite, sendo necessário modificações no sistema de ensino, salas adequadas para que o aprendizado se realize. A inclusão ocorre de maneira gradativa, planejada, com os professores tentando superar sua inconclusão para oferecer aos estudantes com ou sem deficiência uma educação de qualidade, visando prepará-lo para exercer sua cidadania e seus direitos, visto que convivemos em um espaço (escolar) tensionado pelas diferenças e em um mundo globalizado marcado por preconceitos étnicos, raciais, linguísticos, culturais, sociais, de gênero e de classe.

Palavras-chave: Professores da Educação Especial. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Estudos da Diferença. Campo Grande/MS.

MIRANDA. GLADYS GRACIELA PANIAGO. **THE PERCEPTION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS ON STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN SCHOOLS IN CAMPO GRANDE / MS: DIALOGUES BASED ON STUDIES OF DIFFERENCE.** Campo Grande, 2023. 116 p. Dissertation (Master in Education), Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the line of research: Cultural Diversity and Indigenous Education of the Graduate Program in Education at Dom Bosco Catholic University/UCDB and to the Research Group Intercultural Education and Traditional People/CNPq. The theme seeks to reflect on several concerns in this field of knowledge and seeks to deepen studies on the challenges of the sensitive look and the training and perception of Special Education teachers in the representations of students with Autistic Spectrum Disorder, within an educational context. In this sense, the present research has the general objective of analyzing, based on studies of difference, the perception of Special Education teachers about students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in schools in Campo Grande/MS and regarding the specific objectives: a) Identify and analyze the legal documents regarding the care of students with ASD based on studies of difference; b) Understand the importance of training teachers to work with students with ASD; c) Check the elements that contribute to the perception of Special Education teachers about students with Autism Spectrum Disorder (ASD). We chose to contribute our research to the Discussion Group method, which aims to analyze collective opinions and not just individual ones. The positions result from collective orientations that demonstrate the worldview of the group to which the interviewees belong, resulting from experiences lived in the same structure. The theoretical/methodological field chosen for analysis was the post-colonial theory where the Modernity/Coloniality (M/C) group is inserted, which helped us to understand the different colonialities present today (of power, being and knowledge). In addition to these studies, the dissertation is supported in the field of Pedagogy of Difference, where it helped to reflect on the foundations of Special Education in its constitution. Regarding the perception of Special Education teachers in relation to students with Autistic Spectrum Disorder (ASD), we note that it is based mainly on daily living with their students, since they described their daily life as each day being a different day. There are days when your students participate more and days when they participate less, but they see each small advance as an achievement in their development. This is observed because they monitor and evaluate development every day. We conclude that inclusion is a construction that does not happen overnight, requiring changes in the education system, adequate rooms for learning to take place. Inclusion occurs in a gradual, planned way, with teachers trying to overcome their inconclusiveness to offer students with or without disabilities a quality education, aiming to prepare them to exercise their citizenship and their rights, since we live in a (school) space tensioned by differences and in a globalized world marked by ethnic, racial, linguistic, cultural, social, gender and class prejudices.

Keywords: Special Education Teachers. Students with Autistic Spectrum Disorder. Difference Studies. Campo Grande, MS.

LISTA DE SIGLAS

AMA – Associação de Pais e Amigos dos Autistas

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAME/TEA - Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista

CEP – Conselho de Pesquisa

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

SED/MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e os contornos teóricos-metodológicos da pesquisa	
1.1. A pesquisadora e a sua história	16
1.2. Os procedimentos metodológicos que auxiliaram a produção dos dados da pesquisa	26
1.3. As produções que auxiliaram nos contornos da pesquisa	33
1.4. Diálogos teóricos sobre o assunto de pesquisa	36
CAPÍTULO 2 - O estudante com Transtorno do Espectro Autista/TEA e as bases legais: um diálogo a partir dos estudos da diferença	44
2.1. O estudante com Transtorno do Espectro Autista/TEA e a escola: apresentando um contexto	44
2.2. O Transtorno do Espectro Autista/TEA	46
2.3. As bases legais que amparam o estudante com transtorno do espectro autista/TEA frente à diversidade	56
2.4. Legislação de Mato Grosso do Sul sobre Educação Especial e TEA	61
2.5. A Formação de Professores para o trabalho com estudante com Transtorno do Espectro Autista/TEA: uma breve análise	66
CAPÍTULO 3 - Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista/TEA a partir da percepção de professores da educação especial	75
3.1. Entrevistas pré Grupo de Discussão	76
3.2. Grupo de Discussão	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXO 1	111
APÊNDICE 1	112
APÊNDICE 2	116

INTRODUÇÃO

A escrita de um trabalho acadêmico é algo desafiador. Exige do pesquisador muita atenção, compromisso, leitura, tempo de pesquisa e boas horas de dedicação para a escrita. Para quem está construindo, produzindo e escrevendo o trabalho de pesquisa, mestrado ou doutorado, está diante de um aprendizado diário. Ainda, nessa direção, a leitura do trabalho de Vieira (2015), me ajudou a perceber o quanto é importante refletir sobre palavras, expressões e verdades cristalizadas que podem compor a escrita, nesse caso da dissertação.

Diante dessa questão, já sinalizo que o trabalho busca apresentar, de forma geral, o quanto é necessário “o olhar sem julgamento, nem condenação prévia, [o] olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa [...]” (SKLIAR, 2015, p. 27).

A escolha da proposta de pesquisa partiu de experiências pessoais e profissionais, observações e inquietações, que pude vivenciar durante o período que atuava como técnica do Núcleo de Assessoramento Educacional do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA- SED/MS). Nesse período acompanhei o crescente número de estudantes com TEA matriculados nas escolas públicas de Campo Grande/MS, rede estadual e municipal, e a dificuldade de inúmeros docentes com o trabalho pedagógico.

A pesquisa vinculada à linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e ao Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq, busca uma reflexão de diversas inquietações a esse campo do saber e procura aprofundar os estudos diante dos desafios do olhar sensível e da formação e percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, dentro de um contexto educacional, visto que são singulares.

Algumas pessoas com TEA podem de fato enfrentar dificuldades nas interações sociais, não estabelecem contato visual, evitam contato verbal ou físico e apresentam comportamentos repetitivos. Essas características são parte dos chamados “comportamentos restritivos e repetitivos”, que são comuns em muitas pessoas com TEA (GADIA, 2006).

Em relação à comunicação verbal, algumas crianças não desenvolvem a fala requerendo formas alternativas de comunicação para se expressarem. Já aquelas que apresentam comunicação verbal podem demonstrar características peculiares, como uma linguagem imatura, entonação monótona, prosódia anormal (padrão de entonação da fala), ecolalia (repetição de palavras ou frases ouvidas anteriormente). Há dificuldade em iniciar e manter

conversas de forma fluida, assim como há aqueles que possuem vocabulário mais estruturado, porém não funcional, soando descontextualizados (GADIA, 2006).

Ainda segundo a autora, outra característica é a dificuldade de imaginação e por essa razão a compreensão é literal impedindo a abstração, o que impede o entendimento de conceitos, brincadeiras e ironias. Possuem comportamentos voltados para uma rotina, com hábitos repetitivos, sair desse padrão pode afetar a intensidade e a abrangência das características apresentadas dependendo do nível do autismo: leve, moderado ou severo. A pessoa com autismo pode apresentar “padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, tem resistência a mudanças, insistência em determinadas rotinas, apego excessivo a objetos específicos e fascínio com movimentos de rotação” (GADIA, 2006, p. 424).

Além de todas as características do autismo, também precisamos considerar que ele pode estar associado a outras patologias que podem agravar danos cognitivos. Sobre isso, Khoury et al. (2014, p. 6) entende que “quando há prejuízos cognitivos e comportamentais graves, a adaptação de um aluno com TEA em contextos de sala de aula regular inclusiva se torna, muitas vezes, inviável”. Dessa forma, as necessidades educacionais podem ser mais intensas e a inclusão pode não ser adequada para garantir o desenvolvimento pleno desse estudante.

Por essas razões a criança com autismo é singular, não havendo duas pessoas com as mesmas características, sendo necessário que o professor compreenda a diversidade de especificidades e comportamentos para melhor atender às individualidades de cada aluno com TEA. As pessoas com o espectro fogem à regra, e dentro da normalidade construída pela modernidade não são enxergadas, são deixadas na fronteira da exclusão, onde predomina o preconceito e a discriminação.

O desafio da educação inclusiva é ter professores com olhar sensível dispostos a enxergar e valorizar as singularidades presentes em sala de aula, discutindo a construção das diferenças para superação dos preconceitos (SKLIAR, 2003), promovendo a visibilidade dos que “fogem ao código” (SANTOS, 1997) e auxiliando em seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto sócio emocional.

Em virtude dessa especificidade e singularidade, a questão norteadora que contribuiu para a investigação foi: Qual a percepção dos professores da Educação Especial sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista presentes nas escolas de Campo Grande/MS? A(s) pergunta(s) presente(s) ou apresentada(s) no trabalho de pesquisa “são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o

campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa” (COSTA, 2005, p. 200).

Considerando a pergunta presente, o objetivo geral consiste em analisar, a partir dos estudos da diferença, a percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) matriculados em escolas de Campo Grande/MS e a formação desses professores para o seu trabalho.

Para alcançar o objetivo geral propusemos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar os documentos legais referentes ao atendimento de estudantes com TEA e analisar a partir dos estudos da diferença;
- b) compreender a importância da formação de professores no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com TEA;
- c) verificar os elementos que contribuem para a percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA).

Com base nos objetivos, entendemos que as formações continuadas para professores de apoio aos estudantes com TEA da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande/MS podem contribuir positivamente no preparo e percepção do professor na maneira pedagógica de trabalhar com os desafios no ensino e aprendizagem de estudantes com TEA.

Organizamos a dissertação em três capítulos, iniciando com a introdução onde justifico a escolha pelo tema pesquisado. No capítulo um trago um relato da minha trajetória pessoal e profissional. Explano a minha formação enquanto professora/pesquisadora envolvida profundamente com a Educação Especial e apresento os procedimentos metodológicos, o estado do conhecimento e o referencial teórico.

No capítulo dois, abordamos o estudante com Transtorno do Espectro Autista, as bases legais e a formação de professores. Ressaltamos o compromisso de constituir uma sociedade inclusiva, promotora de mudanças, que é o maior desafio educacional no cenário brasileiro atual. A efetiva participação de todos na escola, viabilizando os conhecimentos produzidos a partir do diálogo com diferentes culturas no processo de construção de uma nova sociedade, é capaz de permitir que os estudantes se apropriem dos mais variados conceitos (KASSAR, 2011) e colabore para a formação de um espaço escolar mais inclusivo, justo e solidário.

Ainda no segundo capítulo, explicamos que o autismo é um transtorno de origem neurobiológica que se origina em um curso diferente no desenvolvimento das áreas de comunicação verbal e não verbal, interações sociais, flexibilidade de comportamento e interesses (REZENDE, 2021). Diante deste contexto, podemos entender que é um transtorno,

ou seja, um conjunto de comportamentos alterados simultaneamente em diferentes níveis. Além disso, discutimos as bases legais em nível nacional e estadual.

No terceiro capítulo, nos dedicamos à apresentação e análise dos dados produzidos pela pesquisa por meio do grupo de discussão. Após a transcrição da fala dos professores, foi realizada a leitura com reflexão para compreensão dos dados a fim de identificar e extrair as ideias principais relativas ao foco do estudo. Feito isso, dedico o capítulo à interpretação dos dados a partir do referencial teórico, tendo por base os objetivos desta pesquisa.

Iniciamos a análise enfatizando que a escola é considerada o ambiente que proporciona estímulos em frequência, grau e complexidade diferentes, essenciais para o desenvolvimento da criança. É no período escolar que as crianças em geral, com ou sem deficiência, recebem e processam informações sensoriais, assim como também demonstram as dificuldades presentes no processo de assimilação dificultando o desenvolvimento da aprendizagem (MILLS & CHAPARRO, 2017).

Se desejamos uma escola inclusiva, é importante dialogar sobre as visões de igualdade e diferença, inclusão e exclusão, particularidades, especificidades e dificuldades. É na escola, sendo um espaço de tensão, que precisamos buscar novas formas de ensinar, conhecer e aprender no que tange a diversidade que nos cerca.

Nas considerações finais, deixamos claro que no contexto da educação do estudante com TEA, transcorrem-se muitos fatores para que a escola enfrente dificuldades em promover uma educação inclusiva, visando proporcionar a todos as melhores condições de interação social. Nesse sentido, observa-se que no trabalho desenvolvido com estudante com autismo, a escola precisa realizar o seu papel social e o seu compromisso com a educação dos diferentes sujeitos culturais que estão matriculados no ambiente, assumindo a inclusão de forma consciente, com o objetivo de diminuir as lacunas que ainda existem em relação à aprendizagem dos estudantes com TEA.

Na pesquisa, cujo objetivo era analisar, a partir dos estudos da diferença, a percepção de professores da Educação Especial que possuem olhar diferenciado sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em escolas de Campo Grande/MS, consideramos que a inclusão é uma construção que não ocorre do dia para a noite, sendo necessárias modificações no sistema de ensino e salas adequadas para que o aprendizado se realize.

A inclusão ocorre de maneira gradativa e planejada, com os professores buscando superar sua inconclusão para oferecer aos estudantes com ou sem deficiência uma educação de qualidade, visando prepará-los para exercer sua cidadania e seus direitos. Convivemos em um

espaço escolar tensionado pelas diferenças e em um mundo globalizado marcado por preconceitos étnicos, raciais, linguísticos, culturais, sociais, de gênero e de classe.

CAPÍTULO 1

A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E OS CONTORNOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

1.1. A pesquisadora e a sua história

“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti¹

Começo o trabalho com essa poesia de Cris Pizzimenti, a qual nos convida a refletir sobre como a vida é construída a partir das conexões que fazemos com outras pessoas e como cada um desses encontros nos acrescenta e nos molda como seres humanos. A ideia de que somos feitos de retalhos, de pedaços de outras pessoas, é uma metáfora poderosa que nos faz pensar sobre a complexidade da vida e das relações humanas. E o fato de que nunca estamos prontos, sempre há algo novo para aprender e adicionar à nossa história, é um lembrete importante para vivermos cada momento de forma intensa e significativa. Agradecer a cada pessoa que faz parte de nossa vida e deixar pedacinhos de nós pelos caminhos também é uma forma de construir uma história rica e cheia de significado. E, como a poesia sugere, podemos

¹ FONTE: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/> Acesso em: 11/04/2023.

nos tornar um imenso bordado de "nós" se nos permitirmos conectar e aprender uns com os outros.

Eu pensava que essa seção, seria a parte mais fácil de escrever da minha dissertação, porém em diversos momentos estava sentada em frente ao computador e nenhuma ideia do que escrever vinha à minha mente, o que me levou a refletir o fato de ser difícil organizar nossas experiências pessoais em uma narrativa que seja compreensível. Optei por começar minha dissertação explorando a história dos meus pais, a fim de fornecer aos leitores uma compreensão mais profunda sobre minha origem e formação pessoal.

Minha mãe é de Alto Taquari- MT, de uma família de pecuaristas. O meu avô (materno) era pecuarista e a minha avó (materna) dona de casa. Quando se casaram, o local para o qual se mudaram era distante da cidade mais próxima, cerca de dois dias de viagem a cavalo, resultando em uma viagem bastante desgastante, sendo necessário que acampassem uma noite no meio do cerrado. Neste local eles praticavam agricultura de subsistência. Todos os anos “faziam roça” de arroz, feijão, milho, além de quiabo, abóbora e melancia. Depois que colhiam e secavam os grãos, armazenavam em grandes depósitos de madeira denominados “tulhas”, para serem consumidos no decorrer do ano até a próxima colheita. Produziam praticamente tudo o que consumiam. Criavam porcos para ter banha, galinhas para ovos, carne e penas (para travesseiros); no quintal tinham pés de café, além de mandioca e outros pés de frutas diversas como laranja, limão, manga, mamão, entre outras. Além disso, era comum o consumo de plantas que hoje são conhecidas como PANCs (plantas alimentícias não convencionais), tais como ora pro nobis, taioba, cará e outras.

Meus avós tiveram cinco filhos, sendo quatro meninas, uma delas a minha mãe, e um menino. Como não havia escolas por perto, os filhos foram alfabetizados por minha avó ou por uma prima (Maria Isolda) que morava perto. Mais tarde, foram para escolas formais, mantidas por padres e freiras salesianas, onde estudaram em regime de internato, morando no colégio, longe da família durante os meses escolares que, na época, ia de março a junho e de agosto a novembro. Nas férias, os filhos voltavam para a casa e iam ajudar na lida do campo. Como minha mãe era a mais nova dos filhos que nasceram na fazenda (a filha caçula já nasceu na cidade e viveu menos de um mês), quando chegou a vez de minha mãe ir para a escola, meus avós decidiram se mudar para o município de Alto Araguaia – MT, fazendo com que a minha mãe não precisasse estudar no internato.

Na adolescência, minha mãe e minha tia decidiram que seriam freiras e vieram para a cidade de Campo Grande estudar. No entanto, somente minha tia persistiu. Minha mãe logo mudou de ideia e voltou para casa dos meus avós, que moravam no município de Alto Araguaia-

MT. Depois de um tempo, minha mãe resolveu voltar para Campo Grande, onde fez graduação em Letras e passou a trabalhar como professora concursada na rede pública de ensino. Foi nessa época que ela conheceu meu pai e eles se casaram.

Na velhice, meus avós também se mudaram para Campo Grande/MS. Meu avô, que sempre fora um homem muito ativo e ligado ao campo (nada urbano), para se distrair passou a fazer réplicas em miniatura de carro de bois. Ele fez em torno de 150 unidades que doou aos filhos, netos e amigos.

Meu pai nasceu em Caarapó, cidade localizada na região sul do estado de Mato Grosso do Sul. Parte da sua família tem origem em Sanga Puitã, distrito de Ponta Porã/MS, e também de Pedro Juan Caballero, no Paraguai. Ele iniciou o curso de Geografia na Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso/FUCMAT, hoje Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, porém não concluiu. Lembro-me de que ele trabalhou no MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização².

Falar sobre a história do meu pai é um pouco difícil, pois ele sempre foi uma pessoa muito reservada, não costumava compartilhar sobre a sua vida. Talvez isso se deva ao fato de não conhecer muito sobre sua origem, já que foi criado por uma mãe adotiva. Com relação ao trabalho, ele exerceu a função de civil na parte administrativa do quartel por um longo período, até se aposentar.

Meus pais tiveram dois filhos campo-grandenses, eu nascida em 1978 e meu irmão Júlio Cezar nascido em 1982. Meu irmão é mais baixo que eu, magro, muito carinhoso, gosta de abraçar as pessoas e tem Síndrome de Down. Sempre moramos no mesmo bairro no período da minha infância e adolescência, atualmente próximo a um shopping do município de Campo Grande/MS. Naquela época, eu costumava brincar na rua com outras crianças da vizinhança, de pega-pega, esconde-esconde, casinha, bets e andando de bicicleta. Voltava para casa no final do dia toda suja, mas não havia tanta preocupação com a violência e a falta de segurança como existe hoje em dia. Os vizinhos costumavam cuidar uns dos outros.

Quando eu era criança, costumava brincar com meu irmão na sala de casa, com jogos de tabuleiro como ludo, damas e blocos de montar. No entanto, à medida que ele entrava na adolescência, seu comportamento se tornava mais desafiador. Tínhamos que ter muito cuidado com o portão da casa, pois ele era propenso a fugir. De fato, em algumas ocasiões, ele escapou

² Foi um programa de educação do governo militar que propunha uma alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de incluí-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar (MENEZES, 2001, p. 1)

da escola sem que ninguém percebesse. Felizmente, como ele estava uniformizado, a pessoa que o encontrou na rua conseguiu levá-lo de volta para a escola. Minha mãe chegou a tentar matriculá-lo em uma escola particular, mas, segundo a escola, não estavam preparados para ensiná-lo e lidar com suas atitudes, comportamento e especificidades, ou seja, a escola não estava preparada para lidar com a diferença. Isso me deixou triste, pois já se falava em inclusão na época. Sobre esse acontecimento relacionado ao espaço escolar, recordo a palavras de Skliar (2019) quando escreve que o ato de educar é “receber o outro sem questões, sem perguntas, sem suspeitas e, sobretudo, sem julgar para travar uma conversa a propósito do que faremos com o mundo e o que faremos com nossas vidas” (p. 16).

Retomando as memórias, lembro que certa vez, meu irmão fugiu de casa e eu o encontrei sentado na calçada de uma rua próxima de casa (rua Salgado Filho com a Bandeirantes), jogando pedrinhas. Algum tempo depois, ele se tornou mais tranquilo, após a adolescência, não fugindo mais. No entanto, outro fato marcante para mim foi quando íamos ao Shopping Campo Grande passear e os adolescentes riam e faziam comentários preconceituosos quando viam meu irmão. Isso tudo mexia muito comigo e me despertava um sentimento de proteção, já que meu irmão era uma pessoa inocente e extremamente amorosa. Como pondera Santos (2007, p. 87), “aos corpos que fogem ao código, à diferença, resta a intolerância, a doença, a descompostura”, a discriminação.

Utilizando de outras palavras, Bauman (1998) nos ajuda a compreender o quanto a presença de um corpo “estranho” apresenta uma certa “desordem”. Para o autor, a modernidade trouxe consigo uma exaltação da ordem na tentativa de construção de um mundo estável. Sendo assim, tudo aquilo que estiver fora de “lugar” ou fora da “ordem” deve ser retirado do convívio, sendo considerado algo “impuro”, “estranho” ou “agente poluidor”. De acordo com Skliar (2003, p.39) “não temos, nunca, compreendido o outro. Temos massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído”. Esse sujeito por vezes é visto como um problema, nos esquecemos de contemplar a completude do outro, suas possibilidades e suas identidades.

Durante a infância, na época da Semana Santa, meu irmão e eu, íamos sempre para Sanga Puitã visitar a família do meu pai e passar a Páscoa por lá. Um dos lugares que eu mais gostava de frequentar era o parquinho infantil, onde nos divertíamos com meus primos, subindo em árvores e cavalgando. Tínhamos as tradicionais e culturais delícias da culinária paraguaia, como a chipa e a sopa paraguaia, cujos aromas ainda me trazem lembranças e saudades até hoje.

Meus pais gostavam muito de viajar ao longo das férias escolares. Em janeiro, íamos para a fazenda do meu tio em Alto Taquari/MT, cidade em que minha mãe nasceu. Naquela época, não havia eletricidade e usávamos lampiões à noite. Não havia banheiro dentro de casa,

nem chuveiro, então tomávamos banho de balde, mas isso não importava, era simplesmente divertido. Lá estava eu, sempre em cima das árvores frutíferas, correndo, jogando, balançando, brincando com primos e primas, andando a cavalo e ouvindo as histórias contadas pelos mais velhos durante a noite. Acredito que essas experiências contribuíram para minha paixão pela natureza na vida adulta.

Minha mãe era dedicada e envolvida na profissão com muito amor, lembro-me de uma época em que ela trabalhava os três períodos para o sustento da família. Quando eu era criança, adorava ficar perto dela enquanto ela preparava suas aulas e ali observava a sua dedicação. Mesmo após sua aposentadoria, minha mãe permaneceu ativa e envolvida em diversas atividades, incluindo participação em grupos de teatro, dança e poesia. Ela até mesmo escreveu um poema que eu adoro ler, pois me faz sentir mais próxima dela, apesar de sua partida.

Durante minha infância, era comum que professores perguntassem aos alunos sobre seus sonhos e objetivos futuros. Quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse ou quando tínhamos que escrever sobre isso, minha resposta sempre era a mesma: professora. Eu adorava brincar de escolinha na varanda da minha casa, usando um quadro de giz branco e imaginando que estava ensinando uma sala de aula cheia de alunos. Era uma diversão que me dava muita alegria e satisfação.

Essa paixão pela educação não diminuiu ao longo dos anos e me acompanhou durante toda a minha trajetória escolar. Eu estudei no colégio Nossa Senhora Auxiliadora durante o primário até a 5ª série do ginásio, onde só estudavam meninas. Nos três anos finais do ginásio, fui para o colégio Perpétuo Socorro, que, embora fosse conhecido como colégio de padres, tinha alunos do sexo masculino e feminino. No ensino médio (antigo científico), ingressei no Colégio Dom Bosco. Meus pais sempre se esforçaram para me manter em escolas particulares com o intuito de me proporcionar a melhor educação.

Na adolescência, em certos momentos acompanhava a minha mãe até a escola onde ela lecionava. Ficava observando atentamente dentro das salas de aula, durante as explicações e provas dos alunos do ginásio e do magistério. Em casa, costumava ajudá-la nas atividades escolares que eram simples e ela permitia que eu auxiliasse. No entanto, apesar dessas experiências, minha vida acabou se direcionando por caminhos diferentes ao do magistério.

Embora minha vida não tenha seguido o caminho da docência, as minhas experiências anteriores na escola ainda permaneciam presentes em mim. Foi durante o meu terceiro ano do ensino médio que uma professora de biologia despertou meu interesse em explorar novas possibilidades de carreira. Como ela também era terapeuta ocupacional, pude me informar mais

sobre esse curso universitário e, a partir das minhas aspirações em ajudar as pessoas, comecei a considerar a possibilidade de seguir nessa área.

A terapia ocupacional é uma profissão que engloba campos diferentes e tem uma grade curricular ampla. Logo, tomei conhecimento mais específico a respeito de uma das disciplinas de desenvolvimento infantil e as diversas deficiências. Percebendo o quanto o meu contexto familiar apontava nessa direção, - visto que vivenciava todas as dificuldades dos meus pais em relação ao tratamento de saúde e educação do meu irmão, Júlio Cezar -, decidi me inscrever no vestibular e escolhi a terapia ocupacional como uma das minhas opções.

Em 1996, iniciei o curso, e no ano de 2000 me formei como Bacharel em Terapia Ocupacional, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que me proporcionou conhecimento e titulação para o início de minha vida profissional. No final do curso defendi o trabalho de conclusão de curso com o tema: “O Terapeuta Ocupacional e a inserção do Portador da Síndrome de Down no Mercado de Trabalho”. A minha primeira experiência profissional como terapeuta ocupacional foi em uma Clínica Médica de Ortopedia e Traumatologia, durante seis meses na cidade de Campo Grande/MS. Diante do pouco conhecimento e desvalorização da profissão optei em buscar novos caminhos, e no ano de 2001 recebi uma proposta de trabalho para atuar na área social na cidade de Juiz de Fora/MG. Fui enfrentar esse desafio sozinha, pois seria a oportunidade de ampliar meu conhecimento nas áreas de patologia para o público adulto e idoso.

Com intuito de me aprimorar mais na profissão, em 2001, iniciei a Especialização “*Lato Sensu*” em Terapia Ocupacional com Área de Concentração “Uma Visão Dinâmica Aplicada à Neurologia”, ministrado pela Faculdade Salesianas de Lins/SP. Com a visão do conhecimento da Terapia Ocupacional voltada a população com disfunções neurológicas a fim de capacitar o profissional para o desenvolvimento de um raciocínio clínico, decidi por aprofundar o conhecimento sobre as deficiências, recursos e tecnologia assistiva, durante o curso, que tinha um currículo bastante amplo.

Ao finalizar a especialização elaborei um Trabalho de Conclusão de Curso juntamente com outras duas acadêmicas, tendo como título: “A Contribuição dos procedimentos de Terapia Ocupacional na construção do cotidiano de pacientes com diagnóstico de Acidente Vascular Encefálico (AVE)”. O mesmo abordava questões relacionadas ao uso de recursos da Tecnologia Assistiva para esse público. Nesse mesmo ano, 2001, conheci meu esposo e formei minha família. Tivemos um menino no ano de 2002 e uma menina em 2005.

Em 2003 atuei como responsável pelo setor de Terapia Ocupacional na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade de Visconde do Rio Branco/MG, local

onde pude colocar em prática o conhecimento adquirido até aquele momento com os meus pacientes e com toda a equipe de profissionais da instituição.

Trabalhando na APAE, tive a oportunidade de conviver com crianças com autismo, o que despertou em mim um interesse em aprofundar meus estudos para melhor compreender seu funcionamento nos aspectos cognitivos, motores, sensoriais e da linguagem. Além dos atendimentos clínicos, também auxiliei na oficina de preparo ao mercado de trabalho durante esse período.

No ano de 2004, passei a trabalhar em um Centro de Reabilitação (Hospital Ana Nery), Clínica de Especialidade Infantis e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE na cidade de Juiz de Fora/MG, atendendo o público infantil, adultos e idosos nas diversas disfunções e aperfeiçoando o saber, observando as dificuldades e necessidades de cada sujeito.

No ano de 2006 retornei para a cidade de Campo Grande/MS e em 2008 decidi retomar ao estudo na área da educação, cursando então Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), a fim de estabelecer uma relação entre ambas as áreas e refletir a atuação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, sendo este um dos temas mais discutidos no campo da educação.

A Pedagogia tem um papel importante no processo de educar crianças e jovens, formar opiniões e criar questionamentos para uma geração mais consciente. O papel do educador é de suma importância para a sociedade e, por esta razão, acredito que posso contribuir em minha jornada com os meus estudos em torno de uma proposta de pesquisa para a vida social e acadêmica. Ao fim do curso, apresentei minha pesquisa cuja temática fora “A Importância do Lúdico na Educação Infantil”. Durante os estágios, descobri minha afinidade por essa área, porém, na minha trajetória profissional posterior, acabei me aproximando bastante do ensino fundamental e médio.

No ano de 2009 fui convidada a compor a equipe multiprofissional da Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA) de Campo Grande/MS. Lá foi o local que comecei a ter maior contato voltado para esse público e a necessidade de participar de grupos de estudos, cursos, seminários com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento clínico e escolar, bem como orientar seus familiares. Em 2012 comecei a Especialização em Psicopedagogia (Clínica, Institucional e Hospitalar) e a Prática Pedagógica no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino aprendizagem.

No ano de 2013 surgiu a oportunidade de atuar como técnica da equipe de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (SEMED) de

Campo Grande/MS, com a finalidade de acompanhar os estudantes com Paralisia Cerebral e Deficiência Física desde a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, orientar na indicação de recursos de Tecnologia Assistiva, dar suporte pedagógico e formação continuada aos professores que acompanham os alunos, conforme as especificidades de cada educando. Também tive como responsabilidade o cuidado com materiais a serem disponibilizados e os registros patrimoniais.

Mesmo com meu foco nos estudos e trabalho, em 2014, eu tive que lidar com uma grande perda: minha mãe faleceu após uma batalha contra o câncer que havia sido descoberto em 2011. Foi um momento difícil para mim, já que ela era uma grande incentivadora em relação aos meus estudos e uma presença muito importante na minha vida. Sua ausência foi sentida profundamente, mas agradeço por ter voltado para Campo Grande em 2006, permitindo que meus filhos tivessem a oportunidade de conviver e receber o amor da avó nos últimos anos de vida dela.

Após a perda da minha mãe, em meio ao luto, encontrei na minha carreira uma forma de seguir em frente. Em 2015 comecei a orientar os professores que acompanhavam os alunos com Transtorno do Espectro Autista dentro dos aspectos motores, linguísticos, sensoriais e de socialização, além da oferta dos recursos assistivos. Nesse mesmo ano iniciei o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*- Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal/SP, sendo de grande valia na minha atuação para atender os estudantes com deficiência na escola de ensino comum. Finalizei o curso com o trabalho de conclusão enfatizando a acessibilidade no ambiente escolar, pois durante a minha prática verifiquei as dificuldades do educando, as condições mínimas de acessibilidade que a escola pública oferece e a importância das adaptações necessárias, garantindo a qualidade de inclusão.

Para que haja inclusão é fundamental haver acessibilidade, e segundo Sasaki são necessárias as seguintes dimensões de acessibilidade:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 1)

A acessibilidade possibilita garantir a todos a igualdade de oportunidades para participar ativamente na sociedade sem barreiras ou discriminação (BRASIL, 2013). Em linhas mais à frente, será realizada uma reflexão com ajuda dos estudos de Skliar (2003) em relação à inclusão

que temos hoje, pois ela mascara as diferenças, e nos faz tolerar o outro, ou seja, suportar com indulgência, sem sequer sabermos quem é esse outro que nos é apresentado diariamente. Segundo Rodrigues (2006, p. 30), “tolerar o outro é deixar claro que ele é moralmente censurável, detestável, e que nós somos generosos de lhe permitir continuar vivendo – ou sobrevivendo – nessa condição de diversidade, de alteridade”.

O outro foi criado/inventado por um dispositivo de poder por meio de uma “lógica binária que reprimia as diferenças” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 87) com intuito de homogeneizar a população.

Para formar o cidadão foi utilizada a legitimidade da escrita na elaboração de tecnologias de subjetivação como: constituições, manuais de urbanidade e gramaticidade do idioma que ajudaram na construção de leis e identidades nacionais assim como organiza a compreensão de mundo em relação à inclusões e exclusões. Por essas razões um projeto de nação é baseado na “implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos [...] que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros [...]” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 88-89).

Ao discutir identidade e diferença, não podemos reduzi-las a uma questão de respeito e tolerância em relação à diversidade. A identidade e a diferença são produzidas de maneira sociocultural e precisam ser questionadas, visto que a cultura hegemônica ocidental criou concepções elitistas que subordinam grupos que resistem a essa imposição de significados de interesses dos grupos dominantes (SILVA, 2000).

Após me envolver na área de Educação Especial e Inclusiva, em 2015 decidi buscar mais conhecimento e me especializar em Tecnologia Assistiva, matriculando-me no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*- Especialização em Tecnologia Assistiva pela Faculdade de Tecnologia em Saúde (CIEPH) em parceria com a Technocare na cidade de Belo Horizonte/MG. Me interessei por essa área quando estava trabalhando na APAE/MG, porém tomei a decisão de buscar mais informação sobre a atuação, as diversas áreas, acesso aos produtos e conteúdos repassados pelos profissionais especializados e também o contato com colegas de diferentes profissões. A partir desse momento, me aprofundei mais ainda na pesquisa sobre o Uso da Tecnologia Assistiva por Alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar, conhecendo os recursos a serem utilizados com mais precisão diante da necessidade de cada perfil.

No período de 2016 até 2021, fiz parte da equipe como técnica do Núcleo de Assessoramento Educacional do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA- SED/MS), acompanhando os

estudantes e a equipe pedagógica das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul durante o processo de aprendizagem, orientando e verificando os recursos pedagógicos e assistivos em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Neste período, tenho publicado, em parceria com os demais técnicos, alguns capítulos em E-Books, disponíveis em publicações do site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Em 2022, desempenhei o papel de professora regente na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Atualmente, estou ocupando a função de Técnica de Atendimento Educacional Especializado da Divisão de Educação Especial que faz parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Com todo esse percurso, ainda não posso deixar de reconhecer as dificuldades que enfrentamos para colocar em prática políticas de educação inclusiva, em uma sociedade que ainda não avançou suficientemente nesse sentido. De acordo com o Parecer CNE/CEB 17/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determina que:

Cabe a todos, principalmente aos setores de pesquisa, às Universidades, o desenvolvimento de estudos na busca de melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira cada vez mais autônoma, do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania. Estudos e pesquisas sobre inovações na prática pedagógica e desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias ao processo educativo, por exemplo, são de grande relevância para o avanço das práticas inclusivas, assim como atividades de extensão junto às comunidades escolares (BRASIL, 2001, p. 03).

Dessa maneira, resolvi dar mais um passo no meu desenvolvimento intelectual, acadêmico e profissional, ao me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A linha de pesquisa escolhida foi “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, pois estuda a diversidade, minorias, identidade, diferença e alteridades, o que me ajudou a compreender e refletir o tema de pesquisa escolhido: “A Percepção de Professores da Educação Especial sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas de Campo Grande/MS: diálogos a partir dos estudos da diferença”.

Durante o meu processo de aprendizagem no mestrado, tive a oportunidade de refletir sobre a importância de expressarmos o “lugar” de onde falamos. Os professores enfatizavam que cada sujeito possui uma perspectiva única, moldada pelas suas experiências, relações e cultura de origem. Ao reconhecermos o nosso “lugar” de fala, estamos também reconhecendo as diferentes visões e vozes que existem na sociedade.

Em diversos momentos vinha aquele sentimento de angústia e insegurança. Pensei em desistir, mesmo sabendo de relatos de colegas que era um processo difícil, que muitos sentem ou já sentiram. Confesso que durante as aulas, ler os textos de autores que não pertenciam a minha rotina não foi fácil de encarar. Mas me esforcei muito nas leituras, atenta às explicações dos professores e diálogo dos colegas. Entendo que desde a primeira aula até o presente momento, houve diversas reflexões, questionamentos, desconstruções, transformações, aprendizado e o melhor, a forma como tudo isso contribuiu com minha pesquisa.

Continuo a dizer, não foi um período fácil sendo necessário uma pausa, deixar o material um pouco de lado, a escrita, respeitar o meu corpo, meu tempo de apropriações. Um período que faz parte desse processo e aprender a lidar com ele, com o seu autoconhecimento e autocrítica, quando necessário. Por diversas vezes, eu disse a mim mesma – “calma, respira e segue”.

O recomeçar não é tão simples, mas com algumas estratégias e pensando no novo, desse momento para frente, a escrita passou a surgir novamente entre uma linha e outra, parágrafos e assim sucessivamente.

1.2. Os procedimentos metodológicos que auxiliaram a produção dos dados da pesquisa

A escolha pelo tema de pesquisa é justificada e relacionada à minha história de vida, primeiro por ter um irmão com deficiência, o que me tornou uma pessoa sensível e com um olhar diferenciado para pessoas como ele, despertando o desejo de ajudá-los e “valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação” (CANDAU, 2006, p. 41). Segundo, por conta da trajetória de estudos e especializações voltadas para práticas nas áreas de saúde e educação especial.

Os caminhos profissionais percorridos e os estudos acadêmicos se baseados em teóricos como, Rodrigues (2015), Monteiro (2016), Alves (2014), Barbosa (2018) e Nunes (2019) mostraram a falta e a necessidade de formações continuadas aos professores especialistas, uma vez que esta temática é complexa e desafiadora no que diz respeito ao trabalho que deve ser desenvolvido em sala de aula.

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre esse tema, observamos um quantitativo pequeno de pesquisas relacionadas à formação de professores da educação especial de estudantes com TEA. Isso demonstra uma lacuna em relação ao estudo e evidencia o quanto é primordial a busca dessa temática no meio acadêmico para a construção do saber e do conhecimento.

Por meio dessa pesquisa desejo contribuir com uma visão mais detalhada e reflexiva sobre a formação de professores especialistas que atuam diretamente com o apoio de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, pensando na possibilidade de reestruturações e promoções das formações, entendendo que essas devem ser pensadas com os professores e não para eles.

O campo teórico/metodológico escolhido para análise foi a teoria pós-colonial onde está inserido o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que nos ajudou a compreender a respeito das diferentes colonialidades presentes nos dias atuais (do poder, ser e do saber). Além desses estudos a dissertação está amparada no campo da Pedagogia da Diferença o que nos ajudou a refletir sobre os fundamentos da Educação Especial em sua constituição. Esse campo faz reflexões acerca dos significados da normalidade e discursos que produzem o outro, ou seja, a diferença e identidade na escola (LUNARD, 2004), assim como inclusão, alteridade, diversidade, igualdade, relações de poder, entre outros conceitos. Buscamos utilizar as teorias “como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico” (HALL, 2003, p. 217).

Dentro desses campos teóricos dialogamos com autores como: Skliar (2003), Bhabha (1998), Hall (2003), Castro-Gomez (2005), Boaventura Souza Santos (2007), Quijano (2000, 2014), Mignolo (2003, 2017), Walsh (2009). A partir desses autores e outros, busquei ouvir e compreender a percepção dos professores que trabalham com estudantes com Transtorno do Espectro Autista e apresentar como suas vozes se encontram “nas fronteiras da exclusão” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25).

Para compreender a percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em escolas de Campo Grande/MS e a formação desses professores para o seu trabalho, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa, pois possibilita entender os fenômenos das relações sociais dentro dos contextos em que acontecem e a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas (GODOY, 1995). Em concordância com Godoy, Minayo (2010, p. 57) reflete que esse tipo de pesquisa “[...]se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Segundo Ludke e André (1986), esse tipo de pesquisa privilegia a compreensão dos fenômenos segundo a visão dos participantes sendo interativa e flexível e também envolve uma produção de dados estando em contato direto com o meio e a situação estudada, o que permite revisões e alterações possibilitando a reconstrução de novos caminhos.

Outra característica de nossa pesquisa é o comprometimento de estudar e intervir como tentativa de mudar o “status quo”, razão pela qual também é embasada nas Teorias Pós-Críticas. A Teoria Pós-Crítica se compromete politicamente com os princípios da democracia cultural “explorando modos alternativos de pensar, falar e fazer práticas sociais, remodelar as metodologias de pesquisa para que não sejam ferramentas de reprodução social” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 9-10).

Quando as teorias Pós-críticas orientam a metodologia, são criadas narrativas não neutras, comprometidas, o que permite outras possibilidades na compreensão dos fenômenos, assim como confrontar a forma tradicional de fazer ciência (MEYER; PARAÍSO, 2012). Dessa maneira podemos desconstruir discursos hegemônicos sem a preocupação de buscar respostas, mas sim em “descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos” (MEYER; PARAISO, 2012, p. 53).

Escolhemos aportar nossa pesquisa no método do Grupo de Discussão. A utilização desse método de investigação se deu na primeira metade do século XX. Enquanto possibilidade de produção de dados, o grupo de discussão surgiu dos chamados *focus group*, popularizado em estudos de verificação e aceitação de produtos no mercado consumidor (GODOI, 2015), com a finalidade de analisar os “motivos que levaram os sujeitos a consumirem ou não determinados produtos” (MEINERZ, 2011, p. 89).

No contexto da sociologia, o grupo de discussão surgiu nos anos de 1970 na Espanha (GODOI, 2013; MEINERZ, 2011). Assim, o grupo de discussão:

[...] aproximava-se de um grupo terapêutico e o papel de moderador e intérprete dos fenômenos produzidos na micro-situação do grupo eram atribuições prioritariamente de um psicanalista. No entanto esta proximidade e semelhança com o grupo terapêutico logo foi abandonada e o centro na análise passou a ser a macro-situação dos participantes, sendo a figura do psicanalista substituída pela do investigador em ciências sociais (GODOI, 2015, p. 02).

Dessa maneira, o grupo de discussão deixou de ser uma pesquisa de mercado e passou a ser uma pesquisa em ciências humanas e sociais sendo encarada como prática de pesquisa, e ainda que semelhante ao grupo focal, ele se difere na medida em que o coletivo artificial, prevê aos sujeitos participantes, liberdade de expressão e opinião de suas ações relacionadas à vida coletiva (GODOI, 2015).

O grupo de discussão privilegia “as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio

pesquisado” (WELLER, 2006, p. 242). Ainda segundo a autora, os grupos de discussão se interessam pelas opiniões coletivas e não somente nas individuais. Os posicionamentos resultam de orientações coletivas que demonstram a visão de mundo do grupo ao qual os entrevistados pertencem, decorrentes de experiências vividas numa mesma estrutura. Dessa forma, os entrevistados são “como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões” (WELLER, 2006, p. 245).

O grupo nos ajudou a compreender a constituição do espaço social de experiências em conjunto ou experiências em comum, mesmo que trabalhadas de forma diferente. O grupo de discussão exige rigor quanto às suas bases teóricas relacionando-as com os sujeitos da pesquisa e quando colocado em prática é necessário observar os “possíveis tensionamentos e reformulações na execução” (MEINERZ, 2011, p. 492).

Para investigar o grupo de discussão optamos pela entrevista semiestruturada como ferramenta de pesquisa. Manzini (1990/1991) entende que a entrevista semiestruturada foca um assunto que possui um roteiro com perguntas iniciais que são complementadas ao longo da conversa por outras questões que surgirão de acordo com as respostas das perguntas iniciais. Dessa maneira, podem aparecer informações importantes e espontâneas.

Manzini (2003) destaca a importância de elaborar um roteiro de perguntas usadas na produção dos dados, assim como é uma forma de sistematização do pesquisador para chegar nas informações que se pretende alcançar. É importante destacar que a entrevista exige cuidado para não haver tantas interferências, não contaminando assim, as respostas ou gerando informações irrelevantes. Quanto melhor o pesquisador estiver preparado e informado sobre a temática estudada, melhor será a interpretação e análise das entrevistas (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Outra ferramenta utilizada foi a análise documental que consiste na busca de informações qualitativas e/ou quantitativas, de caráter histórico ou contemporâneo, ou seja, de fontes primárias, como: leis, decretos, portarias, resoluções, jornais, fotografias, etc., ou seja, que não foram analisadas (FONSECA, 2002; OLIVEIRA, 2007). A utilização de documentos na pesquisa é enriquecedora para compreensão dos fatos (FONSECA, 2002).

Os documentos analisados nesta pesquisa foram: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990); Política Nacional de Educação Especial; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996); a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Lei Berenice Piana; e Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ou seja, a legislação brasileira de educação e de educação especial, assim como a legislação do Estado de Mato Grosso do Sul com intuito de verificar os direitos da criança com deficiência.

A pesquisa foi desenvolvida com quatro docentes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul com experiências em serem professores de apoio a estudantes com TEA. Esses quatro professores faziam parte do quadro do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) no ano de 2021.

A Lei nº 4.770, de 02 de dezembro de 2015, autorizou o Poder Executivo do MS a criar e implantar Centros Avançados de Estudos para Capacitação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Isso possibilitou a criação do CEAME/TEA, que foi promulgado no Diário Oficial sob o decreto nº 14.480, em 24 de maio de 2016 (BUYTENDORP E SANTOS, 2017).

O CEAME/TEA, é organizado em três núcleos, vinculados à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), tanto administrativamente quanto pedagogicamente, assim temos: Núcleo de Apoio Educacional; Núcleo de Assessoramento Educacional e Núcleo de Pesquisa Educacional (BUYTENDORP E SANTOS, 2017).

NÚCLEO DE APOIO EDUCACIONAL Acompanhar o processo de escolarização dos estudantes com TEA a partir da observação e identificação de demandas, orientando a escola e equipe pedagógica acerca do processo de ensino-aprendizagem deste. **NÚCLEO DE ASSESSORAMENTO EDUCACIONAL** Formar e capacitar a equipe pedagógica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino ao estudante com TEA, além de implementar programas que promovam a disponibilização de material didático e recursos pedagógicos próprios. **NÚCLEO DE PESQUISA EDUCACIONAL** Balizar os trabalhos realizados pelo Centro através da fomentação de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, publicações de cunho didático científico, equipamentos e recursos pedagógicos (DIAS, 2017, p. 203)

A organização e gestão das atividades desenvolvidas pelo centro é realizada pela coordenação do CEAME/TEA, assim como é responsável também pelas ações definidas em seu Projeto Político Pedagógico orientadas da Secretaria de Estado e Educação do Mato Grosso do Sul (BUYTENDORP e SANTOS, 2017).

Atualmente três das quatro professoras, as quais são sujeitos da pesquisa, não fazem mais parte do CEAME/TEA. Duas dessas professoras são regentes em salas de aula no município de Campo Grande/MS. A terceira continua como professora de apoio no CEAME/TEA e a quarta professora, hoje atua em sala de recursos na cidade de Rochedo/MS.

O quadro a seguir, apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa quanto à sua formação e ao tempo de experiência com TEA.

TABELA 1: Formação Acadêmica e Experiência das participantes

Participante	Formação Acadêmica		Experiência com TEA
	Graduação	Especialização	
H.	Pedagogia	Educação Especial e Psicopedagogia	4 anos
J.N.	Pedagogia	Educação Especial	4 anos
F.C.	Pedagogia	Diversidade em Educação Especial	6 anos
M.F.	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar, Metodologia da Educação Especial	20 anos

Fonte: Dados da autora (2022)

Com a devida autorização para a realização desta pesquisa, tanto do Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) quanto da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (anexo 01), agendei um horário com os professores, no ano de 2022, a fim de apresentar a proposta de pesquisa e convidá-los a participar do estudo.

Concordamos com Klein e Damico (2012), que o tema e o local onde as entrevistas são realizadas acabam por influenciar as respostas dos informantes. Dessa maneira é importante que o pesquisador:

[...] não sugira respostas, respeite o/a entrevistado, não o interrompa, não o/a intimide, estabeleça um clima de confiança, utilize uma linguagem próxima à dele/dela, eliminando palavras técnicas, eruditas ou, por outro lado, as de baixo calão, seja flexível, minimize a presença do gravador, procure falar menos do que ele/ela, mas [...] insista no que quer... [...] (SILVEIRA, 2007, p. 120).

A partir do momento que aceitaram o convite, criei um grupo no WhatsApp, em outubro de 2022, a fim de facilitar nossa comunicação. A princípio, pelo grupo de WhatsApp conseguimos as seguintes informações dos sujeitos da pesquisa: nome, idade e nível de escolarização (ficha sociodemográfica). Com esses dados pretendemos apresentar o perfil dos participantes.

Como uma prévia, solicitei aos docentes que me ajudassem na resposta de duas perguntas para a pesquisa. Foi a partir dessas respostas que organizamos as categorias de análise que originaram mais cinco perguntas que foram realizadas, problematizadas e trabalhadas no

grupo de discussão. As análises serão apresentadas no capítulo três deste trabalho. As perguntas realizadas aos docentes foram as seguintes:

- 1) O que é ser Professor da Educação Especial?
- 2) Qual a sua concepção sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista na escola regular?

A realização do grupo de discussão com os professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul me proporcionou a oportunidade de provocá-los a responder às seguintes questões:

- 1) Quais as motivações que te levaram a trabalhar com a educação especial?
- 2) Como você acha que uma escola regular pode se tornar inclusiva?
- 3) Qual é a importância da formação continuada para professores que trabalham com estudantes com TEA?
- 4) Em sua opinião, quais foram as contribuições das formações continuadas para o seu trabalho? Você considera que seu trabalho como professora mudou após essas formações? Se sim, como mudou?
- 5) Como você avalia o desenvolvimento do aluno autista com a inclusão em sala de aula regular? Você percebe algum avanço nesse processo?

As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio do método de Análise Temática, onde padrões ou temas são identificados, analisados e descritos, de modo a apresentar e organizar os dados de maneira rica e compreensível (BRAUN; CLARKE, 2006). A Análise Temática envolve, portanto, codificar os dados, identificar temas ou categorias e apresentar os resultados. Destacamos que as análises foram embasadas nos estudos da Pedagogia da Diferença e no Grupo Modernidade/Colonialidade.

Aos sujeitos da pesquisa foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que tomassem ciência dos passos da pesquisa assim como sobre a autorização do uso de imagem, uso dos dados produzidos no grupo de discussão e sobre a forma de utilização dos dados.

É impotente destacar que o Projeto de Pesquisa e o Termo Livre Esclarecido foram aprovados pelo Conselho de Pesquisa (CEP) da universidade. Observamos aqui que o Termo Livre Esclarecido foi assinado por todos os participantes da pesquisa, nos conferindo autorização para a divulgação de todo material produzido, como, filmagens, entrevistas e imagens, na produção da dissertação e artigos.

1.3. As produções que auxiliaram nos contornos da pesquisa

Durante as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, aprendi por meio dos textos indicados pelos professores, que antes de se iniciar a investigação propriamente dita, devemos definir o estado do conhecimento que é um levantamento de teses, dissertações e livros, ou seja, o registro da produção científica da área pesquisada num determinado espaço e tempo (MOROSINI e FERNANDES, 2014). Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40) o estudo do conhecimento é o “[...] estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]”, inicialmente com teses e dissertações de universidades que possuem Programas de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado.

Ao realizar o levantamento de teses e dissertações que se aproximavam da nossa pesquisa, pudemos observar a quantidade de trabalhos escritos que abordam o mesmo tema, as metodologias, os instrumentos de produção dados, as teorias ou abordagens teóricas utilizadas.

O levantamento das produções que auxiliam essa dissertação foi realizado por meio das bases de buscas do Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Primeiramente, utilizamos os descritores: Estudos da Diferença + Educação Especial; Estudos da Diferença + Transtorno do Espectro Autista; Estudos da Diferença + Formação de Professores; e Estudos da Diferença + Transtorno do Espectro Autista + Formação de Professores, no portal da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Foram encontrados diversos trabalhos, no entanto, ora abordavam somente a Educação Especial, ora somente o Transtorno do Espectro Autista, ou ainda somente a Educação Especial + Formação de Professores. Não foram encontrados trabalhos que relacionavam os Estudos da Diferença com a Educação Especial, ou com a Formação de Professores ou até mesmo o TEA. Após a leitura dos resumos foram encontrados seis trabalhos que se aproximavam da nossa pesquisa, com diferentes assuntos que nos ajudaram no desenvolvimento da dissertação.

A tese da Profa. Dra. Marcia Doralina Alves, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), intitulada “Alunos com Autismo na Escola: um estudo de práticas de escolarização”, teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo em uma escola pública de Santa Maria/RS. Segundo a autora, “a Educação Especial se constituiu a partir da institucionalização da deficiência e no entorno do debate sobre a educação desses sujeitos” (ALVES, 2014, p. 101). Isso contribuiu com o discurso dos especialistas a respeito da criação

de recursos e técnicas, além de abordar no que tange o surgimento da Educação Inclusiva. A tese em questão nos ajudou a perceber a existência de práticas pedagógicas excludentes e a existência de escolas homogeneizadoras que não acolhem as diferenças.

Em seguida a tese da Profa. Dra. Jaqueline da Silva Nunes, orientada pela Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, no Programa de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, no ano de 2019, denominada como “Formação de Professores de Educação Física para Educação Inclusiva: práticas corporais para crianças autistas”, onde analisou a formação de professores de educação física acerca de práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo, a partir de um programa de formação continuada na região da Grande Dourados/MS. A autora fez um levantamento das publicações mais recentes sobre a Educação Especial identificando as orientações da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, o que contribuiu para um melhor entendimento a respeito das dificuldades para implantação de políticas públicas inclusivas. Nunes (2019) aponta que a partir da década de 1990 houve um avanço significativo, pois, a Lei passou a reconhecer as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como pessoas com deficiência, mas ainda há muito por se fazer para que haja um atendimento ideal.

Em diálogo com a produção de Menezes (2012), entendo que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que pode causar atraso no desenvolvimento infantil e compromete a socialização, comunicação e imaginação. As pessoas com autismo tendem a apresentar dificuldades em se relacionar com os outros, podendo levar ao isolamento social, além de não conseguirem se comunicar, possuírem alterações na linguagem, apresentarem ecolalia e inversão pronominal, produzirem movimentos repetitivos e terem resistência a mudanças, são pessoas que se apoiam na rotina (MENEZES, 2012, p. 37). Por meio de pesquisas e estudos, o TEA tem sido mais conhecido, e o diagnóstico mais frequente, ampliando as possibilidades de intervenção.

Consonante a essa discussão, ressalto que em 27 de dezembro de 2012, foi promulgada a Lei nº 12.764, estabelecendo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde um dos tópicos trata de considerar a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais - Art. 1º, § 2º (BRASIL, 2012). Dessa maneira, todo o direito reservado à pessoa com deficiência, passa a contemplar a pessoa com autismo.

Entre os trabalhos encontrados foi selecionada a dissertação da Profa. Ma. Michely Aguiar Rodrigues, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2015, orientada pela Profa. Dra. Mônica Pereira Santos,

com o título: “O Processo de Inclusão da Criança com Autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos”, buscando analisar o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista em uma escola regular do município de Arraial do Cabo. A autora, como nós, utilizou como ferramenta de pesquisa a entrevista semiestruturada, contribuindo para o embasamento metodológico da nossa pesquisa.

A escolha por este tipo de entrevista se deu pela liberdade que é oferecida ao entrevistado de falar sobre os assuntos relacionados ao tema principal, sem fugir do objetivo da entrevista, já que durante esta fala livre pode-se revelar minúcias e informações que podem levar a uma melhor interpretação e comparação a respeito daquilo que se fala e daquilo que se pratica no ambiente da escola regular (RODRIGUES, 2015, p. 30).

A autora elaborou roteiros com objetivo de perceber a opinião da equipe que auxilia o aluno incluído e suas necessidades, para analisar a forma como ocorre o processo de inclusão na escola, seus procedimentos, suas práticas, e qual o papel colaborativo de cada entrevistado para o acontecimento ou não da inclusão. Essa metodologia nos ajudará a levantar a percepção dos professores sobre os estudantes com TEA.

Outro trabalho selecionado foi a dissertação de Jozinalva Oliveira Castelo Branco Bonfim (2021) cujo título é: “Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular: um olhar para as teses e dissertações produzidas no Brasil” produzida em 2021 e apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). A autora traz em sua pesquisa a história das políticas públicas educacionais voltadas para o TEA e os desafios da escola inclusiva para esses alunos. A autora observa que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos sujeitos sofre com práticas de inclusão excludentes. Nesse sentido, o trabalho nos ajudou a refletir as práticas de inclusão que na verdade podem ser, na realidade, excludentes.

A tese intitulada “Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada” da autora Marily Oliveira Barbosa, defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), teve como objetivo analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência a partir da perspectiva dos/as coordenadores/as de cursos de mestrado e doutorado que tinham em seu corpo discente universitários com deficiências.

A autora concluiu que “a escola pública brasileira ainda enfrenta inúmeras dificuldades, desde as relacionadas à estrutura física para atender a diversidade de estudantes como aquelas que envolve formação de professores” (BARBOSA, 2018, p. 211). Ainda existem professores

que atuam em condições precárias de trabalho e não têm tempo para estudar e se capacitar para ofertarem um atendimento cada vez mais inclusivo para seus estudantes.

O ideário neoliberal brasileiro disponibiliza poucos recursos financeiros, materiais e até mesmo humano para a educação pública e exige que os estudantes matriculados no sistema de educação tenham níveis elevados de conhecimentos padronizados e comprovados por meio das avaliações nacionais. O grau de pressão imposta aos profissionais que atuam no ambiente escolar direciona alguns profissionais para desabrochar e lutar por mudanças e qualidade escolar, enquanto inúmeros outros profissionais acabam por estagnar frente as investidas neoliberais (BARBOSA, 2018, p. 211).

As percepções da pesquisadora nos ajudaram a refletir sobre as condições de trabalho e as pressões impostas sobre os professores que auxiliam alunos com TEA no estado de Mato Grosso do Sul.

A última tese selecionada foi defendida por Francisca Keyle de Freitas Vale Monteiro, em 2016, com o seguinte título: “Formação de Professores em Sistema de Comunicação Alternativa para Pessoas com Transtorno Do Espectro Autista - Tea: Uma Inserção das Tecnologias Assistivas em Contextos Escolares Maranhenses”, do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. O objetivo da pesquisa foi investigar a formação de professores com recursos tecnológicos em Comunicação Alternativa. Segundo a autora:

Numa breve análise se pôde constatar o descaso, o desinteresse e certa resistência do professor à própria formação para atender os alunos com TEA. Mesmo conhecendo que precisamos melhorar as questões estruturais, administrativas, políticas e tecnológicas como o desempenho da internet nas escolas, é necessário envolver o professor em mediações comprometidas com a causa da educação inclusiva das pessoas especiais, para alcançar desenvolvimento efetivo delas pelo sucesso de ações mediadoras (MONTEIRO, 2016, p. 112).

A tese contribuiu para o entendimento da importância das formações e capacitações para os professores, mesmo aqueles mais resistentes avançaram em termos de conhecimento na área da educação inclusiva, melhorando o atendimento dos alunos com TEA na sala de recursos.

1.4. Diálogos teóricos sobre o assunto de pesquisa

Na busca por compreender a percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a formação desses professores para o seu trabalho, encontramos apoio teórico/metodológico na Pedagogia da Diferença e no Grupo Modernidade/Colonialidade, que fazem a crítica aos modelos de homogeneização das pessoas, que subalternam identidades as quais não seguem o padrão imposto pela modernidade,

colocando-os à margem, como inferiores e sem valor. As concepções dos teóricos foram trabalhadas como um “conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico” (HALL, 2003, p. 217).

A Educação Especial na perspectiva educacional resulta em uma sequência de paradigmas, destacando, a formação docente e a implantação de uma política pública educacional democrática, formas de avaliação e a adaptação de currículo. No que se refere ao último citado, não podemos deixar de destacar a existência de um histórico curricular ocidental que, além de não considerar conhecimentos de outras culturas e as especificidades de alguns grupos, tem a função de homogeneizar os conhecimentos. Quando pensamos na Educação Especial compreendemos, por meio de Bhabha (1998, p.189), “[...] que o processo de recusa, mesmo ao negar a visibilidade da diferença, produz uma estratégia para a negociação dos saberes da diferenciação” (BHABHA, 1998, p. 189), isso quer dizer que ao negar a diferença se reconhece a sua existência.

Segundo Silva (1995, p. 194) “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz”, ou seja, o este conduz a nossa formação. O conhecimento que compõe a formação é sistematizado pensando no tipo de sujeito que se deseja desenvolver. Para o autor o currículo é uma invenção social e seu conteúdo, uma construção social, cheio de relações de poder que precisam ser analisadas, já que nos chegam prontos e sem possibilidades de negociações.

Currículo é tudo que atravessa o percurso escolar da criança, como propostas, planos, planejamentos e suas concretizações no processo de ensino e aprendizagem. A modernidade está inserida no programa de estudos das escolas contemporâneas tornando-o linear, estático, sequencial, separando alta de baixa cultura, seguindo “fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente, está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade” (SILVA, 2004, p. 115).

Por meio das concepções de Silva (2004), compreendemos que o currículo traz conteúdos determinados e eurocêntricos, não favorecendo assim, a contextualização da realidade social e cultural dos alunos. No entanto, segundo Bujes (2012), o currículo também é usado para condução da formação de professores com intuito de regular disciplinas e as formas de agir e pensar, ou seja, o professor é formado para moldar os alunos nas normas da sociedade, homogeneizando-os.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o um, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAUI, 2011a, p. 241).

Dessa forma, é necessário que a educação instigue a construção de subjetividades e identidades que dialoguem com as diferenças (CANDAUI, 2006). Discutir as diferenças contribui para que a sociedade preconceituosa em que vivemos se transforme. Conteúdos que valorizam a diversidade cultural e promovem a superação de preconceitos, sem discutir a construção das diferenças, não dão conta de neutralizar os mecanismos históricos, políticos e sociais que alicerçam os discursos de silenciamento de identidades e marginalização de grupos (CANEN; OLIVEIRA, 2002), isso porque conhecimento e currículo são campos culturais submetidos a disputa e interpretações para o estabelecimento de hegemonias por diferentes grupos.

Um dos desafios do processo da educação inclusiva é a falta de preparo dos educadores, mais especificamente a falta de formação. Skliar (2003, p. 31) afirma que “a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, os ‘anormais’, nas aulas”, pois os professores foram formados dentro do multiculturalismo liberal para ser apenas um conhecedor cultural, que não discute a construção das diferenças e superação do preconceito, visto que, “aos corpos que fogem ao código, à diferença, resta a intolerância, a doença, a descompostura” (SANTOS, 1997, p. 87). Politicamente falando, a culpa da dificuldade dos professores e das escolas em receber os alunos com deficiência, precisa ser partilhada com os governantes desse país. No momento em que assumem seus lugares e espaços, criam novas leis e desfazem aquilo que estava sendo realizado pelo governo anterior, independente de estar dando certo ou não. O fato da escola e professores não estarem preparados não dá o direito de se eximir em capacidades.

Nosso referencial teórico, nos ajudou a entender que tudo que foge à regra imposta pela modernidade, por meio da colonialidade, é rejeitado, inferiorizado e subalternizado. A colonialidade impõe um padrão colonial de poder, que Mignolo (2017, p. 13) explica como sendo “um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”. A colonialidade possui uma estrutura disciplinadora e disseminadora do conhecimento moderno europeu hegemônico, classificado como único e verdadeiro.

Quijano (2014) explica que a diferença se originou na América. Os colonizadores imprimiram nos colonizados a classificação social por se acharem superiores e puros de sangue. Dessa maneira, a colonialidade construiu a diferença colonial e esta foi expandida para o mundo. Para Quijano as relações de exploração, dominação e conflito foram ordenadas através da classificação em raça, gênero e trabalho. Dessa forma, a visão de raça e racismo acaba organizando e estruturando as hierarquias dos sistemas mundiais, promovendo “a diferença colonial, a periferia como natureza” (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Em nosso caso, as crianças com deficiência fogem à regra, não são consideradas dentro da normalidade da modernidade, e assim, são colocadas nas fronteiras da exclusão, onde o preconceito e a discriminação são naturalizados. É dentro da compreensão de que a colonização acabou, mas a colonialidade continua a existir e a fazer vítimas dentro das sociedades, que o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) realizou uma grande quantidade de estudos e pesquisas chamados Estudos Decoloniais que:

[...] atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Para o Grupo M/C, é por meio da análise da colonialidade que as marcas deixadas nas sociedades pelo colonialismo são expostas, e ao revelar “a função jurídico-política das constituições [que] é, precisamente, inventar a cidadania, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89). As análises das relações de poder feitas desde a colonização mostram a continuidade da colonialidade por meio do discurso da ciência, da razão e cultura europeia, subalternizando as alterações em suas subjetividades. A colonialidade se reproduz por meio das dimensões do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2017). Assim, o Grupo M/C, propõe a decolonialidade para romper com a universalidade do conhecimento imposta pelo colonialismo.

Dessa maneira, a decolonialidade é uma forma contestar e tentar destruir “as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24), que estabelece padrões de poder fixados na racialização, na inferiorização, na desumanização, no preconceito, na discriminação e no conhecimento eurocêntrico hegemônico. A decolonialidade surge por meio de lutas e resistências de grupos sociais silenciados pela colonialidade. Para Walsh a decolonialidade pode ser usada “como [uma] ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 23) e também valoriza outros sistemas culturais, trazendo uma pluralidade de conhecimentos para superar o pensamento moderno.

Dessa concepção, Walsh (2017) propõe, por meio da educação, a construção de pedagogias decoloniais como referências teóricas e metodológicas elaboradas por meio de contextos de luta e resistências (WALSH, 2017). A autora indica a necessidade de posicionamentos e projetos para transgredir, resistir, intervir, emergir e criar o decolonial.

[...] as metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de ‘re-existência’; pedagogias

como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2017, p. 19).

Para Mota Neto (2016), a pedagogia decolonial necessita de educadores subversivos, ligados a projetos de reconstrução da sociedade. Suas estratégias de trabalho devem estar comprometidas politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos, como é o caso das pessoas com deficiência. Por meio dessas análises entendemos que a inclusão escolar é um direito que nos traz desafios, não podendo ser negada ou ignorada. As crianças com deficiência em idade escolar precisam dos professores de apoio capacitados para atendê-los e as escolas têm que se reorganizar para atender a todas, de preferência embasados na pedagogia decolonial e na pedagogia da diferença.

A pedagogia da diferença foi construída pensando na inclusão. O professor precisa estar consciente e respeitar as diferenças, possibilitando a cada um de ser reconhecido pelo grupo, independente das competências escolares ou do nível cultural. As diferenças existentes na sala de aula, seja ela física ou cultural, exigem do professor o esforço de pesquisar atividades e situações de aprendizagem significativas e diversificadas oportunizando a aprendizagem a todos, incluindo-os (ANDRÉ, 1999).

O discurso da inclusão é forte, mas em qual proporção têm-se criado situações reais para que a inclusão aconteça com desenvolvimento da autonomia e individualidade dos educandos outros? Para Skliar (2003, p. 29), o outro foi:

[...] suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral.

Acontece que é mais fácil ignorar o diferente, pois é muito trabalhoso para o professor lidar com a turma dita normal e ainda ter que pensar em atividades diferenciadas para o(s) inclusos, pensamento da maioria dos professores. É mais fácil optar pela “mesmidade” e normalidade, assunto o qual, Skliar (2003, p. 30) argumenta dizendo que, “a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro”.

O que percebo é que a escola geralmente transforma o aluno incluído em um outro específico para encaixá-lo num padrão de normalidade, inviabilizando-o e atrapalhando o desenvolvimento da sua subjetividade. Por essa razão, para que a inclusão ocorra de fato, é preciso que as propostas pedagógicas atendam às necessidades dos estudantes com deficiência.

A nossa experiência na área da Educação Especial nos mostra que os diferentes possuem dificuldades na entrada e permanência na escola, por essa razão é necessário reconsiderar as ações inclusivas. As diferenças precisam ser vistas, percebidas e ouvidas, devendo transcorrer um diálogo permanente para a promoção de uma escuta sensível.

Para Skliar (1999), a educação deve ser criativa, saindo da invariabilidade. Quando a escola considera as diferenças criando situações de aprendizagem significativa para o seu pleno desenvolvimento, oportuniza que toda a comunidade escolar aprenda com as diferenças e trocas. Para que isso ocorra o papel do professor é muito importante, eles precisam estar dispostos a praticar a escuta pedagógica para o diálogo e construção do conhecimento, já que muitas vezes ajudam a disseminar ideias homogêneas por meio da sua obediência, treinamento e aperfeiçoamento, como marionetes do sistema. Santos pontua (2013a), que o professor e a sua prática entrelaçam-se na centralidade da política de inclusão escolar, mostrando que a formação inicial e a formação continuada precisam passar por uma reestruturação de concepções, visto que seu papel é:

[...] relevante, a começar de um processo de responsabilidade individual atribuída ao profissional, no processo de inclusão escolar, que implica em angústias vivenciadas pelos docentes. As preocupações com o trabalho docente e a formação estão atreladas a um jeito de ser e de constituir-se como professor, dentro de um contexto contemporâneo dito inclusivo ou de um *ethos de formação* (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, p. 84).

Santos (2013b) descreve que, na formação inicial, os professores devem se preparar para atuar com a inclusão escolar, mas a inclusão escolar exige do professor “conhecimento pedagógico e uma postura consciente, que atenda às diferentes demandas de seus alunos, sem deixar de lado suas próprias necessidades, dentre estas, a sua formação continuada” (SANTOS, 2013b, p. 109).

No contexto da política pública da educação inclusiva, penso que compreender essa relação com a prática do professor de apoio no processo de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, torna-se um desafio. No viés da formação continuada apresenta-se como possibilidade de reflexão os diferentes saberes e fazeres que envolve a formação e atuação desse profissional. Por outro lado, os processos de subjetivação engajados a esses estudantes constitui-se como desafio de uma educação para todos. Pereira (2014), que realizou sua pesquisa sobre o TEA, também aponta fragilidades na formação docente para se trabalhar com a inclusão escolar.

A precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com esses educandos é apontada como um dos principais desafios. De forma específica, a literatura revela que, ao trabalhar diretamente com os alunos com TEA no cotidiano da escola, os docentes são tipicamente

invadidos por sentimentos que vão da indiferença à frustração, da exaustão à impotência. Não sabem o que fazer, nem como ensinar a esses estudantes (PEREIRA, 2014, p. 18).

Porém, Skliar incentiva os professores a trabalhar com a conversa/diálogo, pois a inclusão depende do que se planeja a partir das escutas. O pesquisador pontua que:

Pensar em uma formação de um professor que escute, um professor escutador... É uma ideia muito criticada, mas é escutar para conversar, não é, escutar apenas passivamente. Não existe outra ação na educação senão escutar primeiro (SKLIAR, 2012, p. 324).

Será que o problema nessa Universidade em nível de graduação, que ainda treina em relação à teoria, que trabalha mais a partir do falar e do agir impacta na nossa formação para ouvir e refletir? Brasil (2018, p. 1) alerta que “em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento no ensino para a educação [...]”.

Pensar a formação de professor em conjunto com a prática é uma retomada teórica, uma busca do saber fazer, porque se faz de determinada forma e não de outra, reconhecer a realidade do educando com TEA e suas particularidades, devem ser consideradas em meio ao processo inclusivo. Logo, “não tendo receita nem bula” (SANTOS, 2013b, p. 81) para trabalhar em uma sala de aula, podemos considerar de grande importância reflexões e reformulações práticas, culturais e políticas.

Segundo Mantoan (2006, p. 54), “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Sendo assim, a formação para professores de apoio é de grande relevância, não esquecendo que os mesmos são responsáveis por sua formação continuada tendo a oportunidade de conhecer e colocar em prática a pedagogia da diferença. O professor deve tomar decisões conforme o contexto que está inserido, os aspectos diante das metodologias, conteúdos a serem utilizados, bem como a maneira de atuar, pensando que a escola é um ambiente plural onde o convívio com as diferenças passa a ser um aprendizado para a vida.

Candau (1997, p. 143) destaca que “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente”. Na formação pedagógica, o saber é o centro da escola onde os educadores têm grande importância na identificação dos problemas, dialogar e refletir nos resultados de uma maneira coletiva por meio das reflexões da teoria e da prática. Sobre a prática pedagógica Skliar (2012) reflete que é preciso criar literaturas diante das situações em que:

[...] as representações dos estudantes sofreram mudanças, mas a literatura na área se mantinha um passo atrás. Sentíamos falta de uma bibliografia outra que acompanhasse essas mudanças. Acho que foi nessa época que começamos a publicar alguns livros, resultados desses processos. A discussão sobre identidade, sobre diferenças, sobre movimentos, sobre artes. Enfim, muitas discussões que precisavam aparecer em livros para que as pessoas pudessem ter acesso a uma literatura mais próxima das experiências vividas (SKLIAR, 2012, p. 321).

Há necessidade de melhorar a formação de professores pois é essencial para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista que necessitam de atendimento especializado, visto que a atual realidade mostra que muitos não estão preparados. Segundo Libâneo (1998, p. 254) “a formação recebida pelos professores influencia de forma direta no desenvolvimento dos educandos e com isso precisa aprender em sua formação inicial como na continuada”, mas não uma formação no sentido de formatar, mas sim de construção, desconstrução e reconstrução de posicionamentos diante das diferenças presentes na sala de aula, sendo fundamental “valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação” (CANDAUI, 2006, p. 41).

Nesta dissertação busco fazer o diálogo entre a Educação Especial e a Pedagogia da Diferença, embora exista vários modelos de sociedade, o modelo da nossa sociedade não é inclusivo e além de não aceitar, luta contra diferenças, invisibilizando as diferenças presentes na sala de aula.

CAPÍTULO 2

O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/TEA E AS BASES LEGAIS: UM DIÁLOGO A PARTIR DOS ESTUDOS DA DIFERENÇA

No capítulo anterior, apresentei os trajetos que me constituíram enquanto profissional e pesquisadora com a temática desta dissertação. Tive a oportunidade de escrever as razões que me levaram a desenvolver uma pesquisa com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste capítulo abordarei, de forma analítica, questões relacionadas ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando dialogar com as necessidades pertinentes, perpassando pelas bases legais que amparam o estudante com autismo quanto a sua diferença.

2.1. O estudante com Transtorno do Espectro Autista/TEA e a escola: apresentando um contexto

O compromisso de constituir uma sociedade inclusiva, promotora de mudanças é o maior desafio educacional do atual cenário brasileiro. A efetiva participação de todos na escola, viabilizando os conhecimentos produzidos a partir do diálogo com diferentes culturas no processo de construção de uma nova sociedade, é capaz de permitir que os estudantes se apropriem dos mais variados conceitos (KASSAR, 2011) e colabore para a formação de um espaço escolar mais inclusivo, justo e solidário (CANDAU, 2016).

Na função das atividades motoras adaptadas que são inseridas na educação e presente, em algumas práticas educacionais, observo que é possível possibilitar a todos aqueles que se encontram em contato com a escola, a possibilidade de se desenvolverem, trazendo, assim, o acesso às diferentes áreas do conhecimento humano, saberes e culturas. No dia a dia do espaço escolar essa relação entre o ensino e a aprendizagem aparece mediante a utilização de adaptações, recursos e estratégias alternativas que possibilitem o alargamento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais de nossos estudantes (MANTOAN, 2011).

De acordo com a autora supracitada, a equipe pedagógica da escola e os professores, ao compreenderem que necessitam redimensionar seus conceitos e visualizar as novas práticas inseridas no contexto educacional, oriundas de uma sociedade em constantes transformações, ocorre uma tensão, que algumas vezes resulta no despreparo e na falta de formação daqueles que deveriam estar construindo as novas habilidades para seus alunos.

Apesar do significativo avanço que ocorreu na formação de professores para o contexto da educação especial, pode observar na prática docente, que ainda temos um longo caminho a percorrer. São inúmeros os desafios diários que necessitam ser problematizados, repensados e indagados para que aqueles que vivem nessas fronteiras, muitas vezes de exclusão, possam ser protagonistas de diferentes práticas inclusivas.

Em consonância com a discussão, Skliar (2019, p. 36) escreve que:

Sou daqueles que sentem e pensam a inclusão como um termo que ainda hoje expressa um desejo não cumprido, uma falta, um vazio. Sua reiterada pronúncia não indicaria senão sua ausência de vitalidade, sua inexistência, uma apelação às vezes desesperada e uma presença fantasmagórica. Nas práticas educativas mais centradas na busca de experiências e da linguagem narrativa, “inclusão” é uma palavra que sobra, que não precisa ser enunciada: a relação - assim como as práticas - está presente ou não está, existe ou não existe.

Para Couto et al. (2019), quando se trata da educação do educando com autismo, a escola é responsável por grandes transformações em nível individual e social. Ela deve comprometer-se com a luta contra as desigualdades sociais, procurando garantir a aquisição de conhecimentos e competências que as instrumentalizem para atuar na transformação da sociedade. Assim, a escola tem o compromisso de auxiliar e preparar o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para o mundo cultural, profissional e político que o cerca.

Em relação ao trabalho desenvolvido com estudantes com autismo, é fundamental e significativo que a escola realize e desempenhe o seu papel social. Ela deve mostrar a relevância e o compromisso que possui com a educação dos diferentes sujeitos culturais que estão matriculados no ambiente escolar. Para isso, é preciso que ela assuma um papel de trabalhar a inclusão, de forma consciente, com o objetivo de diminuir as lacunas que ainda existem, principalmente as que se relacionam com a aprendizagem dos estudantes com TEA. Desse modo, deve-se desmistificar a linguagem inclusiva e iniciar seus alunos no entendimento da diversidade e das diferenças (WEIZENMANN, PEZZI & ZANON, 2020).

Portanto, compete à escola, juntamente com a sociedade em que está inserida, encontrar caminhos e possibilidades de desenvolvimento que favoreçam o seu crescimento como um todo, permitindo assim, a sua perfeita inserção no espaço histórico em que atua e cresce, e principalmente incluindo todas as crianças que ali procuram matrícula.

Skliar (2019, p. 37) nos apresenta em seus escritos que:

O desafio é ampliar a dimensão da formação, não apenas “incluindo” o relato dos até agora supostamente “silenciados e silenciosos”, mas gerando espaços de liberdade e de igualdade onde se possa ir em direção ao outro, escutando, percebendo, atendendo e construindo uma formação acerca do comum. E o

comum aqui não significa necessariamente o universal, mas aquilo que, destinado a qualquer um, afeta a cada um.

Nesse contexto da educação do estudante com TEA, muitos fatores contribuem para que a escola enfrente dificuldades em promover uma educação inclusiva, visando proporcionar a todos as melhores condições de interação social. Entre as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, há inúmeras barreiras encontradas pelos professores para atender e entender completamente todos os seus alunos, principalmente os com alguma deficiência (MANTOAN, 2004). Em diálogo com Xavier (2008), observo que muitos professores foram formados em grades curriculares cuja disciplinas não pensam e, muito menos, problematizam a diferença, tampouco o estudante com TEA. Nesse sentido, de acordo com a autora:

A organização atual de tais cursos forma os professores para dar conta de uma área de conhecimento, daí a dificuldade dos mesmos de trabalhar em projetos interdisciplinares e de se ocupar de áreas que não sejam as referidas especificamente ao seu curso de formação (p. 29-30)

Nesse viés, a fim de prestar toda mediação necessária ao aluno com autismo, o professor necessita entender o processo de inclusão como sendo um caminho aberto que precisa ser percorrido. Além disso, para que ele possa enfrentar esses novos desafios, faz-se necessário que ele aceite a todos os seus estudantes como sujeitos que apresentam diferenças e que estas diferenças precisam ser respeitadas.

Com relação ao educando com TEA, Soares et al., (2022), escreve que o papel da educação é o de formar o cidadão, tornando-o apto a tomar decisões e a fazer escolhas bem informadas acerca de todos os aspectos da vida em sociedade que o afetam. Isso exige acesso à informação e capacidade de processá-la, a partir de sua cosmovisão de mundo e do contexto que a insere.

2.2. O Transtorno do Espectro Autista/TEA

O autismo é um transtorno de origem neurobiológica que origina um curso diferente no desenvolvimento das áreas de comunicação verbal e não verbal, interações sociais, flexibilidade de comportamento e interesses (REZENDE, 2021). Diante deste contexto, podemos entender ser um transtorno, ou seja, um conjunto de comportamentos alterados simultaneamente em diferentes níveis.

Em diálogo com Kassir (2011), os transtornos do espectro do autismo são referidos para se atribuir a todas as variações na manifestação da condição, incluindo o autismo típico, também conhecido como tipo de Kanner, e o transtorno de Asperger, que difere de autismo

clássico. Nesse último caso, não há atraso de linguagem clinicamente significativo e suas habilidades cognitivas são normais.

A compreensão do que se define por autismo varia desde 1944, quando Leo Kanner e Hans Asperger analisaram as características de um grupo de pacientes, a quem chamaram de autistas. As hipóteses explicativas amadureceram e se complicaram, junto com as descobertas de diferentes grupos de pesquisa. Desse modo, atualmente existem modelos neuropsicológicos que sustentam a natureza neurobiológica do autismo (CUNHA, 2020). De acordo com Mantoan (2004), as primeiras teorias, que levantaram a relação dos sintomas com um vínculo afetivo remoto entre os pais e a criança, deram lugar a explicações nas quais os neurônios-espelho desempenham um papel relevante, funções executivas e, principalmente, conectividade neural e processamento de informações.

As evidências descritas por Santos (2021) sugerem que, no autismo, o desenvolvimento de redes neurais falha, levando a uma conectividade deficiente, o que afeta, particularmente, regiões distantes do cérebro. Isso torna difícil para a criança realizar comportamentos complexos que requerem coordenação entre diferentes partes do cérebro. Os sintomas característicos a essas diferenças no funcionamento cognitivo das pessoas com TEA referem-se a três aspectos fundamentais. De acordo com De Almeida (2022) é possível destacar os seguintes pontos importantes:

- a) **Relações sociais:** pessoas com TEA mostram pouca motivação para interagir com seus pares e têm dificuldade em compreender, espontaneamente, os códigos, normas e princípios que regem as interações sociais. Desde tenra idade, diferenças significativas foram encontradas entre crianças posteriormente diagnosticadas com autismo e pares sem esse transtorno, em comportamentos como contato visual, sorriso social, imitação, interesse social e expressão de emoções (DE ALMEIDA, 2022).
- b) **Comunicação:** as dificuldades mais significativas das pessoas com TEA nesse aspecto referem-se ao uso social da linguagem, ou seja, o uso espontâneo da habilidade inata do ser humano de expressar desejos, pensamentos e experiências para outras pessoas; mas também inclui a capacidade de compreender e responder às mensagens que outras pessoas transmitem. O atraso no aparecimento da linguagem é um dos sintomas que começam a alarmar os pais, embora já tenham sido encontradas diferenças, mesmo desde a fase pré-linguística, com menos intenções comunicativas ou comportamentos protodeclarativos, por exemplo mostrando elementos de seu interesse combinando gestos, verbalizações e contato visual com o interlocutor (DE ALMEIDA, 2022).

- c) Comportamentos repetitivos e inflexibilidade mental: a terceira característica das pessoas com TEA, evidente desde os primeiros anos, refere-se à preferência por ações que se repetem com um certo padrão, seja com o corpo ou com objetos e o fascínio por determinados elementos, temas ou atividades, que resultam em ações pouco funcionais, além de interferirem nas demais atividades do cotidiano, no aprendizado e na sua participação no meio social. Sua insistência na invariância leva à resistência e à mudança, o que resulta em intensas reações emocionais e comportamentais (DE ALMEIDA, 2022).

Nesse sentido, o diagnóstico de TEA é feito, em média, aos cinco anos. No entanto, tem sido sugerido que alguns sinais atípicos estão presentes desde o primeiro ano, principalmente alterações nas habilidades de comunicação social e contato visual. Isso é essencial se tivermos em mente que, atualmente, tem-se por objetivo a detecção e cuidados precoces, relevantes para a evolução e bom prognóstico das pessoas com TEA. Quanto mais precoce o diagnóstico é feito, mais rápido os familiares da pessoa com autismo podem oferecer ajuda (SOARES et al., 2022).

Dessa forma, os ganhos em habilidades funcionais, comunicação e funcionamento intelectual podem ser aumentados. Além disso, algumas manifestações mais graves desses distúrbios podem ser evitadas. Conforme os escritos de Nascimento Silva (2020), uma intervenção antes dos 3 anos é mais eficaz do que uma que começa aos 5 anos. Isso é possível, desde que os programas sejam sistematizados, cuidadosamente planejados, que tenham objetivos individualizados e sejam realizados de forma intensiva nos primeiros anos de vida.

Com base nos estudos de Mantoan (2011), é possível compreender que a proliferação de métodos e técnicas para avaliar e categorizar as pessoas levou ao estabelecimento de padrões de comparação que buscavam as diferenças individuais dentro do sujeito, deixando de lado o papel do meio em que este indivíduo está inserido, seu ambiente, contexto familiar e comunitário. Com o passar do tempo, segundo a referida autora, a concepção do diagnóstico e sua tendência à rotulagem, sofreu transformações condicionadas pelas mudanças no desenvolvimento histórico e social da humanidade, e tem sido alvo de críticas em sua concepção tradicional relacionada a uma concepção biologicista.

É importante destacar que as pedagogias ou as propostas pedagógicas não foram pensadas e produzidas para o sujeito que se encontra numa condição de subalternidade e inferioridade. O pensamento educacional continua trabalhando com pedagogias que foram construídas a partir de experiências tradicionais e muitas vezes conservadoras. Por esse motivo,

a presença da diferença no contexto escolar, principalmente dos estudantes com TEA, têm criado a possibilidade para uma outra discussão.

Outro aspecto importante para o ensino dos estudantes com autismo é a interpretação das informações obtidas. Não basta observar, fazer entrevistas ou tentar medir processos psíquicos. Dos dados obtidos, tem que emergir um quadro geral que não deve apenas mostrar o nível atual de desenvolvimento dos processos ou propriedades psíquicas, mas também ter que fazer performances e/ou habilidades compreensíveis, bem como potencialidades, sendo necessário para isso penetrar a natureza dos processos e qualidades pessoais (DE OLIVEIRA ARRUDA E DE AZEVEDO, 2022).

Nessa seara de pensamentos, Silva, Ferreira e Portugal (2019), apresentam que a utilização de testes e instrumentos de medida, continuam sendo um dos temas polêmicos no debate atual sobre os fundamentos teóricos e práticos do processo de avaliação e educação de crianças com autismo, nas quais suas habilidades cognitivas se manifestam de diversas formas, desde aqueles com deficiência mental profunda³, até aquelas que exibem habilidades ou talentos excepcionais que coexistem com total incompetência mental. Por isso, torna-se necessária a utilização de atividades pedagógicas capazes de motivá-los e medir aspectos relevantes e diversos de sua capacidade cognitiva.

Nesta direção, Kassar, (2011) considera significativa a necessidade dos instrumentos de avaliação utilizados se ajustarem às características das pessoas com autismo, o que implica modificações nos procedimentos de avaliação e, se necessário, o reordenamento dos itens para determinar o nível de desenvolvimento atual, bem como o uso de níveis de ajuda para auxiliar no desenvolvimento da zona proximal da criança.

Diante desse contexto, a compreensão que ocorre é que o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com autismo é complexo, portanto, requer uma avaliação cuidadosa de todas as áreas do desenvolvimento. Concordo com Da Cruz e Coelho (2022), ao verificar que devido à complexidade dos problemas do autismo, a perspectiva multidisciplinar é a mais eficaz, uma vez que o objetivo do diagnóstico não é rotular uma criança, mas sim traçar estratégias de intervenção adequadas para sua educação.

É preciso estar atento para não realizar aquilo que conhecemos como “inclusão excludente”, onde apenas contempla o sujeito no mesmo espaço físico e que ao incluir, no momento posterior, exclui (VEIGA-NETO, 2001). Incluir não é somente aceitar uma matrícula, existe todo um processo por trás. Por esse motivo, podemos pensar a inclusão como um

³ Em 2019 o conceito utilizado já era deficiência intelectual.

movimento. Mantoan (2006), em seus estudos, apresenta que é preciso desconstruir essa exclusão que ainda existem nas escolas e realmente, acreditar que, a fim de promover a inclusão, é preciso superar barreiras, enfrentar novos desafios, compreender o próximo e não apenas afirmar que não consegue inserir esse aluno e enviá-lo para outra escola. Neste contexto, é importante que o aluno sinta que é bem recepcionado por todos, que recebe o apoio dos amigos, sem preconceitos e que os docentes exploram o ambiente da sala de aula para criar relações significativas com todos, incluindo assim, o estudante com autismo na dinâmica da sala de aula e, não somente, no círculo escolar.

Nessa perspectiva, de acordo com Skliar (2019, p. 31), é importante ressaltar que, embora o olhar apresente uma certa dicotomia entre enfoques e margens ainda pouco exploradas, sabemos que nas escolas decisões são tomadas diariamente, mediante um produto da naturalização do olhar. Destarte, muito além da linguagem técnica e especializada e das fichas e relações pontuais no contexto de sala de aula, é possível notar que determinadas decisões sobre os educandos “dependem muito [infelizmente] de um jogo (muito sério, muito grave) de olhares” (2019, p. 31), determinando aqueles que podem ou não aprender, tendo influência, ainda, sobre quem poderá ou não ser incluído e, assim, ser capaz de ter ou não um futuro.

Cabe mencionar que a interação é importante para o ser humano, e no caso de crianças com TEA, em determinado tempo, eles preferem ter um espaço somente para eles, sem muito barulho. Nesse contexto, cabe ao professor, buscar entender o motivo dessa condição, e porquê a criança quer um momento distante dos demais. Vale ressaltar que a relação mais próxima e a vivência com o estudante, além do contato com a família, é importante para que o professor entenda o motivo desse comportamento (CANDA, 1997).

Em relação ao ensino de alunos com autismo, entendemos que o professor é o elo de ajuda para os pais. Os professores possuem um certo distanciamento que os ajuda a compreender algumas situações que não são enxergadas pelos pais por conta da proximidade que existe na relação pai e filho. Assim o professor consegue fazer um alerta à família quanto à resolução de alguns problemas.

De fato, a inclusão não pode e nem deve ser algo solitário, como afirma Kassar (2011), é importante pensá-la a partir de estratégias e experiências coletivas que apresentem e compreendam uma inclusão com responsabilidade, utilizando recursos que, de fato, possam auxiliar esse estudante a atender às suas necessidades para uma aprendizagem efetiva, de qualidade e inclusiva. Em outras palavras, uma aprendizagem que valorize o seu protagonismo e os saberes que emergem de seus movimentos.

Neste sentido, podemos observar que o apoio da família sempre é importante, principalmente na inclusão escolar. O efetivo trabalho de parceria entre a família e a escola tem dado certo, pois toda intervenção necessária no autismo precisa de uma participação de todos os agentes envolvidos com esse educando (DA COSTA SILVA et al., 2020). Quando os autores se referem à família, trata-se dos membros desta que possam contribuir, junto com a escola, na busca por melhorias no desenvolvimento deste educando. Além disso, quando o professor consegue inserir toda a sala de aula, o relacionamento fica mais favorável. Assim, o aluno com autismo se sente parte daquela rotina e entende que todos o compreendem da maneira que ele é.

Considerando, ainda, as particularidades do educando com autismo, muitas vezes, ele demonstra interesse por objetos estranhos, ignorando, inclusive, a utilidade para que os mesmos foram feitos (DA CRUZ & COELHO, 2022). O movimento rotativo para a criança com autismo é surpreendente, pois despertam outros movimentos, como: correr, andar na ponta dos pés, bater as mãos e girar por alguns minutos sem ficar tonto. É importante ressaltar algumas das características para reconhecimento da síndrome do autismo, de acordo com Cunha (2020):

- a) Apresentam estereotípias gestuais e uma necessidade de manter o ambiente como o encontrou;
- b) As crianças entre 4 e 5 anos continuam com as mesmas características anteriores, com certa diminuição de comportamentos desajustados, tenta comunicar-se com poucas palavras, usando muitas vezes a repetição com quem está falando;
- c) Aos 6 anos de idade, apresenta uma melhora nas respostas e estímulos sensoriais, mas apresentando alguma incapacidade ou inabilidade de aprender ou de desenvolver certas funções intelectuais e altas habilidades para outras.

Cabe enfatizar que o ambiente em que o sujeito se encontra é uma inabalável fonte de estímulos das mais variadas naturezas, sendo que estes determinarão mudanças significativas no curso de sua vida. Muitos educandos com autismo aprendem a ler precocemente, mas a comunicação em geral é bastante restrita, a maioria deles não fala até por volta dos quatro anos. Acaso as crianças tenham acesso a recursos como computadores ou outros equipamentos estimulantes, como smartphones ou tablets, aprender a leitura muito cedo (hiperlexia, ou síndrome de Asperger) demonstra um aparente salto de etapas de crescimento intelectual (SILVA, FERREIRA & PORTUGAL, 2019).

Os autores elencam ainda que, no contexto do ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, há um relaxamento durante o *stress* com a manipulação de tintas, sendo que a maioria

apresenta ausência de coordenação motora fina; a repetição exaustiva de uma situação, como ver o mesmo filme muitas vezes; e baixo limiar de tolerabilidade e irritação.

De acordo com Ministério da Saúde, TEA é definido como:

um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por **desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social**, padrões de **comportamentos repetitivos e estereotipados**, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (BRASIL, 2021, p. 2, grifo deles).

Trata-se, portanto, de um grupo com diversas condições que apresentam características diferentes, como algum grau de dificuldade social, comunicação e processamento sensorial, bem como padrões de comportamento atípicos, como grande atenção aos detalhes ou diferentes reações às sensações. De acordo com o autor, as habilidades para aprender, pensar e resolver problemas dos educandos com TEA podem variar, alguns são muito capazes e independentes, enquanto outros precisam de atenção e apoio constantes em suas vidas diárias.

Embora todas as crianças tenham direito à educação, muitas vezes o simples fato de ir à escola pode ser um grande desafio para quem tem o Transtorno do Espectro Autista. Os educandos com autismo geralmente têm disfunção sensorial, então coisas como luzes brilhantes, colegas gritando ou o toque de uma campainha podem ser estímulos avassaladores que desencadeiam ansiedade extrema ou comportamentos autistas como agressão ou automutilação (WEIZENMANN, PEZZI & ZANON, 2020). Além disso, estes alunos podem enfrentar dificuldades ao alternar entre atividades ou assuntos, o que dificulta sua habilidade de planejar e realizar diferentes tarefas e muito mais.

No caso da leitura e expressão verbal, os estudantes com autismo estão em desvantagem, pois espera-se que aumentem sua compreensão e agilidade na fala, escrita e leitura a cada ano letivo. A expressão e compreensão verbal são desafios significativos para eles, ainda mais quando a linguagem figurativa ou expressiva está presente. Sua situação é ainda mais vulnerável quando fazem testes padronizados que buscam uma certa velocidade e nível de aprendizado (CANDAUI, 1997).

Consoante ao desenvolvimento sensório-motor, Da Costa Silva et al. (2020) mostram que educandos com autismo podem ter problemas com suas habilidades motoras finas, referindo-se à capacidade de fazer movimentos usando os pulsos e as mãos e ao uso de grandes músculos nos braços, pernas e tronco.

Embora possam ser superados, acredita-se que estas condições existam devido a seus desafios sensoriais e diferenças neurológicas. Isso dificulta sua capacidade de realizar atividades escolares básicas, como escrever, desenhar, pintar, chutar uma bola, correr, entre

outros. Conforme De Almeida (2022) expõe, essas limitações afetam a vida escolar desses estudantes todos os dias.

Para Rezende (2021), outro desafio para meninas e meninos com TEA é a comunicação social. A interação é parte básica de qualquer experiência educacional, mas é difícil para um aluno com TEA distinguir como se comportar na sala de aula, nas aulas de Educação Física ou no recreio, bem como saber se seus colegas estão provocando, sendo sarcásticos ou sendo honestos. Isso pode fazer com que eles se sintam isolados ou vistos como introvertidos se não participarem ou acompanharem. Por esse motivo a necessidade de práticas educacionais que repensem determinadas diferenças, derrubem barreiras, criem fissuras e promovam uma relação mais próxima onde os estudantes possam conhecer mais de perto as identidades e diferenças de seus colegas de sala de aula.

Ainda, com relação ao contexto escolar, é fundamental destacar que a passagem ou troca de uma turma para outra também é complicada para eles, pois as regras e expectativas podem ser diferentes, visto que cada professor possui normas diferentes dentro da sala de aula, então o que estava bem em uma turma pode não estar bem na outra, o que acaba confundindo o aluno com autismo (DA CRUZ & COELHO, 2022). Cabe salientar que, para os educandos com TEA, rotina e estrutura são essenciais. Estabelecer uma rotina os faz prosperar e, embora a escola, por sua natureza, possa fornecer essas rotinas e estruturas, é um ambiente onde muitas mudanças também são vivenciadas.

Vivenciamos no também no ambiente escolar a passagem para novas etapas escolares com diferentes educadores e colegas, professores substitutos, eventos especiais e esportivos, dias de testes padronizados, férias, etc., sendo elementos que interferem e desestabilizam o hábito dos estudantes. As mudanças provocam inúmeras tensões no dia a dia, o que para os estudantes com TEA é algo desafiador o qual necessita de um trabalho mais presente e constante da equipe pedagógica, pois em muitas situações, eles precisam modificar sua rotina para participar de sessões de terapia ou algum tipo de programa justamente projetado para ajudá-los a participar das novas experiências escolares (KASSAR, 2011).

Para Silva, Ferreira e Portugal (2019), outro desafio enfrentado na escola, é que cada professor tem diferentes níveis de tolerância e empatia em relação às atitudes dos educandos com TEA podem ter. Especialmente se eles se envolverem em um comportamento auto estimulante, como repetir palavras ou frases, mover os dedos ou as mãos ou apenas se mover de maneiras inesperadas, isso pode ser entendido por alguns, mas não por outros professores. Somado a isso, se o professor espera que todos progridam no mesmo ritmo, uma criança com autismo pode não atender a essas expectativas e ficar para trás.

Em relação ao ambiente social, como nos mostra Candau (1997), se torna cada vez mais complexa a convivência deste indivíduo, principalmente à medida que o aluno avança nas séries, assim como a exigência acadêmica que aumenta. Isso causa dificuldades para os alunos com autismo, pois eles precisam mudar seu comportamento, gerenciar suas emoções, lutar para manter amigos ou fazer novos amigos, além de lidar com diferentes ambientes sensoriais, resultando em uma experiência avassaladora.

Convém ressaltar que um dos problemas que as pessoas com TEA enfrentam é o de, muitas vezes serem vistas como crianças "difíceis", especialmente quando se trata de incluí-las socialmente com outros alunos. Além disso, muitos professores relataram não ter a formação necessária para apoiá-los.

É possível dizer que muitos pais reconhecem que seus filhos têm dificuldades para se adaptar a situações diversas, seja no recreio ou nos diferentes tempos e jogos, uma vez que nem sempre são estruturados. Além disso, eles relatam que seus filhos têm dificuldades em lidar com o ambiente sensorial e de comunicação, principalmente porque interpretam tudo ao pé da letra (DA CRUZ & COELHO, 2022).

De acordo com os autores mencionados, alguns pais relataram sentir que as escolas não reconhecem as necessidades de seus filhos com TEA e não oferecem apoio adequado, o que causa angústia e ansiedade aos estudantes com autismo. Esses pais enfatizam a importância de as escolas reconhecerem e entenderem as necessidades específicas de seus filhos, bem como os saberes relacionados a esse transtorno.

É necessário que nas escolas, as práticas pedagógicas relacionadas ao educando com autismo precisam respeitar o estabelecimento de uma rotina, ao passo que os alunos com TEA prosperam na estrutura e, portanto, ter uma rotina previsível e estável diminui sua ansiedade. Então, criar uma programação visual é uma maneira eficaz de fazer isso, pois lhe dará confiança e ajudará a exercitar sua memória (NOVOA, 1992).

Ao ensinar o aluno com autismo considerando todas as suas particularidades, é preciso levar em consideração sua sensibilidade sensorial, visto que os alunos com autismo podem ter fortes reações positivas ou negativas à estimulação sensorial, portanto, levar isso em consideração e tentar tornar a sala de aula mais amigável é essencial nesses casos (MANTOAN, 2004). Para isso, é preciso observar e compreender quais são as sensibilidades individuais do aluno, pois cada estudante com TEA tem suas particularidades, por exemplo, se um determinado som lhe causa angústia, tente evitar fazê-lo; ou se é a falta de rotina e as mudanças bruscas de atividades que lhe trazem desconforto, é importante que sejam questões evitadas.

Os professores devem possuir habilidades para lidar com mudanças, pois mesmo quando os contratempos ocasionalmente são inevitáveis, é possível antecipar e preparar o estudante para essas alterações, o que pode amenizar a situação. Ou seja, se fizer uma atividade no pátio, pode-se levá-los com dias de antecedência ou mostrar-lhes fotos para que se familiarizem com o espaço antes dessa mudança. Esses tipos de atividades são muito úteis, pois dão ao aluno a oportunidade de se preparar psicologicamente, adaptar-se e não ficar sobrecarregado (DA COSTA SILVA et al., 2020).

Ainda podemos observar, de acordo com Cunha (2020), que para atender às boas práticas pedagógicas diante dos alunos com TEA, também é importante que o professor seja objetivo, visto que alguns alunos com autismo têm dificuldade de se comunicar e interpretar o que os outros estão dizendo, então é importante ser simples e direto. Deve-se ter cuidado, também, com a forma como se expressar e evitar metáforas, perguntas retóricas ou frases complicadas.

Os estudos de Cunha (2020), ponderam que há de se considerar que os educandos com TEA possuem interesses muitos focados. O professor pode aproveitar esse interesse para incentivá-los a aprender e fazer suas tarefas e atividades. Por exemplo, se o educando estiver interessado em dinossauros, pode-se incluir fotos ou espécies deles em problemas de matemática ou exercícios de ortografia, utilizando como uma ponte para que haja aprendizagem e participação

Como já mencionamos anteriormente, na educação das pessoas com autismo, é válido incluir também os pais, que são aqueles que melhor sabem que tipo de estímulos sensoriais, atitudes e gostos afetam seu filho. O pai, mãe ou responsável pode orientar o professor sobre coisas que deram certo em casa, por exemplo, ou vice-versa, o professor também pode orientar sobre quais atividades fazer ou evitar. Isso ajudará as famílias a se sentirem mais incluídas e à vontade com a educação de seus filhos e com a capacidade do educador e da escola (COUTO et al., 2019).

Considerando as ideias debatidas, a didática destinada aos alunos com TEA precisa construir um relacionamento com ele, o que não acontece da noite para o dia, leva tempo e dedicação. Eles têm uma visão de mundo diferente e o docente precisa ser paciente com eles e, quanto mais se entender o aluno, mais fácil será distinguir de onde vêm suas atitudes. Enquanto professores temos que ter um “arco-íris das culturas nas práticas educativas [o que] supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas para sermos educadores capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas [...] salas de aula” (CANDAUI, 2014, p. 39).

Diante o exposto, podemos observar o quanto se faz necessário, ainda, melhorar o conhecimento dos professores sobre as necessidades específicas dos estudantes do Espectro Autista, formando-os nestas temáticas e sensibilizando-os para os desafios que enfrentam todos os dias, para que seja possível responder às necessidades destes alunos. Saber o que eles precisam e como apoiá-los não apenas evita a exclusão escolar, mas, também, os ajuda a atingir todo o seu potencial.

Candau (2014) aponta que os professores precisam exercer função estimuladora para o desenvolvimento pessoal e social desafiando seus alunos a ampliar suas perspectivas e experiências, a dialogar com conhecimentos outros, a reconhecer os diferentes atores do seu cotidiano e a valorizar as diferenças combatendo o preconceito e a discriminação. “É neste horizonte de preocupações que nos situamos. Temos a profunda convicção de que estamos chamados/as à “reinventar a escola”, e nesse processo, o papel do professor é central” (CANDAU, 2014, p. 34).

De modo que o presente tópico tratou das particularidades dos educandos com autismo, passaremos ao próximo ponto que abordará os direitos do estudante com TEA, apresentando então o arcabouço legal que assegura a eles a efetivação de seus direitos, como será exposto a seguir.

2.3. As bases legais que amparam o estudante com Transtorno do Espectro Autista/TEA frente à diversidade

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi trazido à tona a inquietação frente a necessidade em dirimir todas as formas de distinções, preconceitos ou qualquer tipo de discriminação, sustentada pela validação de direitos, bem como de garantias fundamentais, respeitando, entre outros, os pressupostos da isonomia (BRASIL, 1988).

O texto constitucional prevê a educação como um direito fundamental, representando um marco legal muito importante para o desenvolvimento dos direitos à educação dos alunos com deficiência. Entretanto, essas políticas se consolidaram após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Essa legislação da LDB em seu artigo 4º, inciso III trata dos direitos educacionais da pessoa com deficiência:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Como expressa a Lei, o atendimento especializado e gratuito é dever do Estado. Quando a lei frisa “preferencialmente na rede regular de ensino”, podemos entender que a rede regular atende as crianças ditas normais, então essa frase se refere à inclusão de crianças com deficiência junto às demais.

Em consonância com isso, o Plano Nacional de Educação (PNE) inclui, inclusive, uma meta relacionada ao acesso à educação básica, assim como ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) – de preferência na rede regular de ensino – garantindo a inclusão dos educandos nas aulas regulares e nas salas de recursos multifuncionais, respeitando suas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, além das possíveis altas habilidades ou superdotação, estendendo-se à população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos (BRASIL, 2014).

Relacionado diretamente ao TEA, porém, esse transtorno somente veio a ser considerado, mediante seus efeitos legais, como uma deficiência, sendo contemplado por uma legislação específica, a partir da promulgação da Lei Nº 12.764 (BRASIL, 2012).

Nesse arcabouço legal, considera-se dentro do TEA a deficiência clinicamente significativa, considerando as limitações da comunicação (verbal e não verbal) e das interações sociais, além da existência de “padrões comportamentais ‘restritivos e repetitivos’” inerentes aos seus respectivos interesses, junto às manifestações e comportamentos motores e/ou verbais repetitivos e sensorialmente incomuns; bem como a existência de excessiva aderência a rotinas e/ou a padrões de comportamento estereotipados; com interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Já em seu Art. 3º, estabelece os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e garante a este o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, salvaguardando, também, o acompanhamento de uma pessoa especializada em sala de aula de ensino regular. No que diz respeito aos meios aos quais a pessoa com TEA será submetida, a lei assegura que esta não poderá ser submetida a tratamento desumano ou degradante, bem como não poderá ser privada do convívio familiar nem discriminada por sua deficiência (BRASIL, 2012). Utilizando de outras palavras, observo que as práticas, sejam elas pedagógicas ou de vida, precisam colaborar para uma ação de valorização coletiva, de informação e de construção de espaços que produzam o bem-estar e a socialização de outros modos de pensar (ARROYO, 2012).

Ainda, nesse contexto de discussão, cabe destacar o texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que abarca no artigo 2º, a relevância da educação, em face do dever do Estado e da família, imposto constitucionalmente, em direção ao desenvolvimento do aluno, destacando-se o seu desenvolvimento para o exercício da cidadania, assim como a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No que concerne à educação especial, a LDB alude ao papel do Estado como responsável pela garantia de atendimento educacional especializado, de forma gratuita, aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, com deficiência, com altas habilidades e/ou superdotação, atingindo a todos os níveis, etapas e modalidades na rede regular de ensino de preferência.

Historicamente, destaca-se a Declaração de Salamanca de 1994, abrigando a Conferência Mundial de Educação Especial, perfazendo um dos primeiros marcos legislativos que sustentam a preocupação com os métodos didáticos diferenciados para o desenvolvimento da aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994). Nesse viés, a Declaração de Salamanca ilustra que o planejamento educacional elaborado pelas políticas públicas governamentais necessita estar concentrada na educação, verdadeiramente para todos, atingindo o maior número de regiões geográficas, bem como a todas as condições econômicas, seja por meio de escolas públicas ou privadas (UNESCO, 1994).

O documento, ainda destaca, que na escola inclusiva “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” e que “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa [...] (UNESCO, 1994). Em análise ao documento já observo que o contexto de inclusão faz referência a todos os estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem, não restringindo e nem direcionando exclusividade àqueles com deficiência.

Em face das novas perspectivas de educação inclusiva, no contexto brasileiro, destaca-se a existência do Plano Decenal da Educação (1993-2003), cujas metas versavam pela promoção da inclusão educacional e social de grupos caracterizados como vulneráveis, minoritários e marginalizados. Nesse viés, pode-se enfatizar igualmente as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica diante da Resolução CNE/CEB 2/2001 e Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 – documento complementado pela nova BNCC para o Ensino Fundamental (2017) e Ensino Médio (2018) – são destinados à ampliação e ao aprofundamento de um debate educacional, trazendo certas previsões no contexto da educação inclusiva. Perante as referidas leis e respectivos documentos, possibilita-se a discussão sobre a importância da adaptação curricular em direção à educação inclusiva, seja das pessoas com autismo ou dos demais educandos da educação especial. Com esse aporte legal, buscam-se formas de atuar perante as deficiências e dificuldades de aprendizagem percebidas.

Vale salientar que os PCNs não versam na criação de um novo currículo, mas sim no atendimento das particularidades dos educandos com deficiência, adaptando o currículo regular, naquilo que está relacionado aos novos métodos de ensino-aprendizagem, além da capacitação continuada dos docentes.

O direito à educação está prescrito em lei para alunos com qualquer tipo de deficiência em todos os níveis escolares de ensino de todo o país. Porém em alguns casos, esse direito fica esquecido e pais e/ou responsáveis por esses alunos, precisam enfrentar uma longa luta para ter esse direito alcançado.

Em relação à esta temática, Mantoan (2006, p. 25) descreve que

sabemos que alunos com e sem deficiência, que foram e são ainda excluídos das escolas comuns, devem estar inseridos nessas escolas, e há muito tempo, ou seja, desde que o ensino fundamental é obrigatório para os alunos em geral. Se os pais, professores, dirigentes educacionais não tinham conhecimento do direito de todos à educação comum, há hoje documentos e uma ação corajosa do movimento escolar inclusivo que estão cumprindo o seu dever de alertar os educadores e os pais nesse sentido.

Assim, pode-se dizer que o sistema educacional está aberto para poucos e a parcela dos educandos com deficiência, como no caso do TEA, vêm sofrendo para conseguir garantir uma educação de qualidade para todos, principalmente diante de tantas diferenças em questões de desigualdades e de conservadorismo nas escolas. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) explicita que o ensino especial é uma modalidade e deve percorrer até os anos futuros em todos os seus níveis (BRASIL, 1996).

Além disso, conforme está prescrito na Lei Nº 12.764 (Lei Berenice Piana) de 27 de dezembro de 2012, aprovada no Congresso Nacional, sancionada pela Presidente Dilma, é instituída, no Brasil, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Cabe enfatizar que esta lei surgiu através de uma grande mobilização de pais e demais cidadãos que convivem com pessoas com autismo, determinando algumas diretrizes importantes para que todos os direitos do indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista sejam exercidos de forma clara. Dentre os artigos desta lei, um deles versa sobre o descumprimento do direito do aluno com autismo na unidade escolar, que determina o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (WEIZENMANN, PEZZI & ZANON, 2020).

Após o diagnóstico, existem muitos desafios que os pais e/ou responsáveis enfrentam e não imaginam que são direitos prescritos em lei, não somente na questão escolar, mas em outros vários aspectos como saúde e afins. Na área da educação, ainda é comum, após a procura por vagas, desde o ensino infantil até o ensino médio, a resposta negativa pela síndrome que esse aluno apresenta. Alega-se que não tem a estrutura necessária, profissionais, materiais, dentre

outros, dificultando assim, o processo de matrícula do indivíduo com autismo na unidade escolar (SILVA, FERREIRA & PORTUGAL, 2019).

Ressalta-se que, como os direitos não são divulgados na maioria das vezes, muitas pessoas com autismo podem não ter uma vida escolar ativa. Porém, está determinado em lei que o gestor que não atender a matrícula para esse aluno será autuado por crime e terá que pagar um valor em forma de multa. Vale ressaltar que o valor da multa será aplicado pelo Ministério da Educação e calculado pela base de quantas matrículas foram rejeitadas e as suas justificativas, conforme demonstrado no texto abaixo:

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos (BRASIL, 2012, p. 4).

Além da inclusão que deve ser feita nesse contexto, caso o aluno venha precisar de um segundo-professor ou acompanhante durante as atividades escolares, enfatiza-se que se trata de um direito adquirido, consoante retrata o texto abaixo:

Art. 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar (BRASIL, 2012, p. 1).

Nesse viés, fazer valer o direito à educação é um papel de todos (pais, responsáveis, escolas, Estado), e para além de incluir esse aluno, sua permanência na escola é muito importante, como salienta Mantoan (2006, p. 35) que:

[...] há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos.

Nesta questão, observamos que a falta de recursos enfrentada por esses alunos nas escolas, sobretudo nas questões referentes aos materiais necessários, adaptação, apoios pedagógicos precisam ser melhorados em caráter de urgência, algo que pode ser corroborado pela fala de Mantoan (IBIDEM, p. 27):

Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do comodismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta.

Como se vê, a inclusão escolar é a melhor maneira para que essa mudança positiva aconteça. Existem muitos desafios a serem enfrentados, e não será fácil nem para a comunidade escolar, tampouco para a família, mas, com os esforços de todos, podemos mudar essa realidade, para que os direitos, em todos os sentidos, sejam exercidos de maneira integral.

Dessa maneira, no tocante às crianças que necessitam de um apoio durante as aulas, no entanto têm este direito negado pela escola, a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), conforme o Art. 3º da Constituição Federal ampara esta criança, uma vez que a mesma determina que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, de acordo com o artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996), os sistemas educacionais garantem aos alunos com deficiências, atrasos globais generalizados no desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I– currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos, para atender às suas necessidades; II– conclusão específica para aqueles que não podem atingir o nível necessário para concluir o ensino fundamental, devido às suas deficiências, e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para o Dotado; III– professores adequadamente especializados em nível intermediário ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de educação regular treinados para integrar esses alunos em turmas regulares; IV– educação especial para o trabalho, com o objetivo da sua efetiva integração na vida em sociedade, incluindo condições adequadas para aqueles que não demonstram capacidade de acesso trabalho competitivo, através da articulação com organismos oficiais afins, bem como para aqueles que têm uma capacidade superior em áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras; V– igualdade de acesso aos benefícios dos programas sociais complementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

2.4. Legislação de Mato Grosso do Sul sobre Educação Especial e TEA

A legislação é gerada no processo legislativo construído a partir de atos, fatos e decisões políticas, econômicas e sociais. É um conjunto de leis com valor jurídico que visa assegurar a estabilidade governamental e segurança jurídica nas relações sociais entre cidadãos, instituições e empresas (BRASIL, s/d). A legislação é a estrutura das políticas públicas que:

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

As políticas públicas são elaboradas para tratar dos recursos públicos mediante

interesses públicos. No encaminhamento de elaboração e implantação de políticas públicas são exibidas as forças e conflitos políticos na distribuição e redistribuição de poder (TEIXEIRA, 2002).

Assim apresentamos no quadro abaixo a legislação que embasa as políticas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul quanto à Educação Especial e o atendimento às pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

QUADRO 1: Legislação base da Educação Especial do MS

DECRETO	DATA	ASSUNTO
Decreto nº 1.231	23 de agosto de 1981	Cria o Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógico e Social (CRAMPS), formado por duas equipes multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (SEDEA).
Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 261/82.	26 de março de 1982	Estabeleceu normas de funcionamento dos serviços especializados da Educação Especial.
Resolução 001/86	Outubro de 1986	A Secretaria de Estado de Educação estabeleceu normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle das classes especiais, modalidade da educação especial.
Decreto Estadual nº 5.078/89	25 de abril de 1989	Cria-se o Centro Sul Mato-grossense de Educação Especial (CEDESP) para oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de condutas.
Decreto nº 6.064	19 de agosto de 1991	Estabeleceu as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP), que tinham como objetivo dar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino.
Decreto Estadual nº 7.829	16 de junho de 1994	Reestruturação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP) que descentralizou as ações e estabeleceu novos objetivos, com atendimento sistematizado a todas as escolas estaduais.
Decreto Estadual nº 8.782	12 de março de 1997	Cria o Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP) com o objetivo de identificar, acompanhar e encaminhar os estudantes a setores especializados.
Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 4.827/97	1997	Determinou as normas para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, que passou a ser oferecida também nas classes do ensino comum.
Decreto nº 9.404	11 de março de 1999	O CIEESP foi então substituído por Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais para desenvolver a política de inclusão dos estudantes com deficiências.
Decreto nº 12.170	23 de outubro de 2006	Cria dos Núcleos de Educação Especial (NUESP), com funcionamento estendido aos municípios do MS, vinculados à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, da Secretaria de Estado de Educação.

Decreto Estadual nº 12.737/2009	2009	Criou o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), com o objetivo de prestar Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com necessidades especiais.
Decreto Estadual nº 13.281	20 de outubro de 2011	Aprova a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul e inclui na estruturação a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP).
Lei nº 4.621	22 de dezembro de 2014	Aprova o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (2014-2024) (PEE/MS).
Lei nº 4.770	02 de dezembro de 2015	Dá poderes ao Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul para criar Centros Avançados de Estudos, para Formação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, visando à inserção escolar de estudantes portadores de autismo ou que receberam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.
Decreto Estadual nº 14.480	24 de maio de 2016	Cria o Centro de Apoio Multidisciplinar para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista” (CEAME/TEA).
Resolução SED/MS nº 3.120	31 de outubro de 2016	Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA, e dá outras providências.

Fonte: Adaptado de Mello (2022).

O Plano Estadual de Educação (PEE/MS, 2014-2024) está alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O PEE, tem o objetivo de conduzir as políticas públicas educacionais, por meio de diretrizes, objetivos, metas e estratégias, “[...] que visam a melhoria constante dos processos educativos em nosso Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 06).

A SED/MS criou em abril de 2013, uma Comissão para Elaboração do Plano Estadual de Educação 2014-2024, pela Resolução P SED n. 948/14, de 11 de abril de 2013. O PEE/MS foi aprovado em 2014, tem vigência de dez anos e possui 20 metas que norteiam a educação no estado em todas as esferas, mas o que nos interessa é a meta número 4 (quatro) que é específica da Educação Especial (MATO GROSSO DO SUL, 2014). O objetivo desta meta é:

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 (MATO GROSSO DO SUL, 2014 p. 33).

Ainda na quarta meta do plano, é destacado que o público-alvo da educação especial e do atendimento educacional especializado são as crianças, jovens e adultos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

(MATO GROSSO DO SUL, 2014). O documento ainda indica quais são as deficiências a serem atendidas e entre elas está o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para o cumprimento da meta 4 foram elaboradas 29 estratégias de acompanhamento, monitoramento, atendimento escolar e educacional especializado, formação continuada dos profissionais da educação, criação de centro de atendimento, equipes multidisciplinares, acessibilidade, educação bilíngue, Projeto Político Pedagógico inclusivo, articulação com os institutos de ensino superior, profissionalização e manutenção do acesso e permanência deste público na rede regular de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

A efetivação do PEE/MS iniciou em 2015 por meio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), que durante o ano de 2015, “[...] implantou e implementou ações com vistas a melhoria da qualidade da educação da Rede Estadual de Ensino de MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p. 30).

Mais especificamente à Educação Especial, a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), vinculada à Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, é responsável por implantar, implementar e acompanhar:

sala de recursos multifuncionais, convênios e parcerias para oferecer serviços específicos, elaboração e execução de projetos para capacitação e/ou aquisição de mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva, ações intersetoriais com a assistência social, saúde e trabalho, acompanhamento e orientações referente ao Programa Escolas Acessíveis, campanhas de divulgação dos direitos das pessoas com deficiência, formação de professores do ensino comum e de professores que atuam nos serviços da educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2019b, p. 199).

No início do ano de 2016, foi publicado o Decreto Estadual nº 14.480, que cria o Centro de Apoio Multidisciplinar para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS). No final desse mesmo ano, foi publicada a resolução nº 3.120 para a organização de funcionamento do CEAME/TEA. Nessa resolução ficou estabelecida a vinculação administrativa e pedagógica de três núcleos à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), sendo eles: Núcleo de Apoio Educacional, Núcleo de Assessoramento Educacional e Núcleo de Pesquisa Educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

A coordenação do CEAME/TEA ficou responsável por administrar e organizar as atividades desenvolvidas nos três núcleos citados e também de implantar e implementar ações definidas em seu Projeto Político Pedagógico, em anuência com as orientações da Secretaria de

Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

O Núcleo de Apoio Educacional tem a responsabilidade de: acompanhar a escolarização dos estudantes com TEA por meio da observação e identificação de suas especificidades; prestar orientações a escola e equipe pedagógica acerca do processo de ensino-aprendizagem destes.

O Núcleo de Assessoramento Educacional tem o objetivo de: atuar na formação e capacitação da equipe pedagógica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino; elaborar programas que disponibilizem materiais didáticos e recursos pedagógicos próprios.

A atribuição do Núcleo de Pesquisa Educacional é a de: realizar de trabalhos do Centro, por intermédio de pesquisas voltadas para o desenvolvimento metodológico; viabilizar materiais didáticos, publicações de cunho didático científico, equipamentos e demais recursos que possam fomentar as práticas pedagógicas (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

A criação e implantação do CEAME/TEA proporcionou muitos avanços no que diz respeito ao atendimento de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista. Gradualmente mudanças têm sido elaboradas para o melhor atendimento desses alunos, como novas exigências na “qualificação de profissionais que possam fornecer acentuado apoio pedagógico e não meramente um ofício de cuidador, um encargo muitas vezes, erroneamente esperado por muitos pais e educadores” (MENEZES e BRAGA, 2018, p. 4).

Em 2019 o Conselho Estadual de Educação (CEE/MS nº 11.883) se reuniu para deliberar sobre a educação escolar do público da Educação Especial, a qual passou a ser considerada como uma modalidade de ensino⁴, ofertada:

preferencialmente na rede regular de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, um processo educacional definido pelas instituições, em suas propostas pedagógicas e ou projetos de curso e em seus regimentos, que assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, p. 1).

Nessa deliberação, de maneira mais específica ao atendimento de alunos com TEA temos o artigo 97, inciso XI:

Art. 97. O projeto pedagógico de curso, de graduação e de pós-graduação, com vistas a garantir processo de ensino e de aprendizagem, no que couber, deverá contemplar: XI – oferta de temáticas relativas à proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista.

Dessa maneira, tanto a meta número 4 (quatro) do PEE/MS, quanto a deliberação do

⁴ Antes era considerada como modalidade de educação escolar.

CEE/MS embasam, garantem e fortalecem o valor e importância do trabalho desenvolvido pelo CEAME/TEA.

2.5. A Formação de Professores para o trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA: uma breve análise

Como expusemos no debate que realizamos nos tópicos anteriores, podemos verificar que, para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessária a implementação de inúmeros requisitos. Entre esses, encontra-se a formação adequada e qualificada de professores para que seja desenvolvido um trabalho dedicado especialmente à educação inclusiva, mais especificamente com as pessoas com autismo que são o foco deste trabalho.

Entre outros aspectos, é necessário garantir que haja professores qualificados, por isso, a formação inicial e contínua é essencial. Partindo dessa premissa, concordamos com a afirmação de Cunha (2020), segundo a qual, vários estudos mais recentes têm reafirmado a necessidade de melhorar a formação dos professores como condição indispensável e premente para a efetiva promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais em uma rede regular de ensino.

Nesse viés, complementando a proposição de Cunha, Skliar (2012) postula a ideia de que os professores antes de serem preparados frente a essa temática devem estar conscientes de seu papel e, diante disso, é necessário ir ao fundo da questão e nos perguntar para o que o professor é capacitado e o quanto podem contribuir também como verdadeiros conselheiros sociais.

É consenso nos estudos de Weizenmann, Pezzi & Zanon (2020), Mantoan (2006) e Cunha (2020) que os professores em formação inicial, além de adquirirem habilidades para compreender as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar as ações pedagógicas para atender às suas necessidades específicas referente à área de estudo. Portanto, é preciso que os futuros docentes aprendam conteúdos, reflitam conceitos, revisem pedagogias e desenvolvam práticas pedagógicas voltadas à educação especial e educação inclusiva cujo objetivo seja a valorização do estudante.

Complementando essa questão, Soares et al. (2022) afirmam existirem, ainda, muitos professores que identificam a formação inicial e continuada como decisiva para o desenvolvimento de suas atitudes e competências como profissionais capazes de realizar uma educação inclusiva que verdadeiramente seja para todos. Nós, professores que trabalham com a formação docente, sabemos que essa prática não é uma tarefa simples, pois, além de estar

diante de uma discussão em crescimento no que se refere a formação de professores, entendemos que a temática do currículo de formação de professores que abrange temas relacionados à educação especial e à educação inclusiva, muitas vezes, não considera a complexidade e o alcance dessa atribuição.

Em relação à educação continuada para os profissionais que trabalham com alunos com autismo, em sala de aula, questiona-se os caminhos e possibilidades que essa formação traz para docentes e, conseqüentemente, para os educandos.

[...] a formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos (FUMEGALLI, 2012, p. 40).

Convém salientar que, além da formação continuada, é importante a participação da comunidade escolar que deve reconhecer seu papel em influenciar a inclusão e considerar ações que possam promover o processo de inclusão. Depois de matricular o aluno com autismo, é preciso considerar o que pode ser feito para receber o educando, conhecê-lo e traçar um caminho para que haja adaptação dele à dinâmica da escola e da comunidade escolar para com o aluno (NOVOA, 1992).

No contexto da formação de professores para a educação inclusiva, o autor supracitado aponta que a formação de professores no Brasil tem em sua história momentos em que os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando conhecimentos específicos em sua própria prática profissional, no trato com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas.

Historicamente, ressaltamos que, no final dos anos 60 e início dos anos 70, a educação especial passou então a incluir os cursos de Pedagogia, com a criação de qualificações em áreas específicas da deficiência, destacando a importância da formação qualificada para o ensino no campo da educação especial e da educação inclusiva (DA COSTA SILVA et al., 2020).

Segundo os mesmos autores supracitados, as precárias ações educativas praticadas na educação especial contribuem substancialmente para restringir as oportunidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, ou seja, deve haver uma formação adequada e qualificada dos professores para que o processo pedagógico dos alunos com autismo não seja prejudicado.

Entretanto, como diz Skliar (2012), a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares precisa, mais do que professores treinados, mas de uma transformação ética. Trata-se de parar de colocar o foco no "diferente" para refletir sobre o vínculo estabelecido com eles. Concordando e seguindo a ideia apresentada pelo autor, os estudos educacionais da área de educação especial devem repensar eticamente suas ações diante da inclusão e perante aquilo que é ditado pelo governo e o que realmente acontece na escola, antes do que é planejado e do que é necessário em sala de aula.

Sendo assim, conforme destacamos anteriormente, ressaltamos que no tocante às abordagens pedagógicas destinadas aos Educandos com TEA, faz-se de extrema importância discutir a necessidade e a qualidade de formação do professor. Percebe-se, então, como é de grande relevância a pesquisa diante da realidade dos educandos com autismo. Assim, através das leituras, o professor consegue compreender e ajudar esse aluno na sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada é de extrema relevância também, sempre buscando melhores os resultados diante da sua prática pedagógica (NOVOA, 1992).

Nesse contexto, Mantoan (2006), complementa que, assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. Ainda, nesse contexto, conforme salienta Novoa (2007), a busca pela aprendizagem constante possibilita o professor a refletir sobre as suas práticas, para um aperfeiçoamento diante das suas limitações. Aprender constantemente requer um trabalho que envolve o professor e a sua coordenação pedagógica, pois, da mesma maneira que ele prioriza essa aprendizagem, são necessários recursos para colocá-la em prática.

Assim, podemos perceber que uma formação continuada eficaz é capaz de fornecer informações sobre os tipos de desafios e barreiras que os professores estão enfrentando ao tentar incluir alunos com autismo em salas de aula inclusivas. Destarte, os professores precisam estar cientes sobre as várias estratégias e recursos que estão à sua disposição para ajudar os alunos com autismo em salas de aula inclusivas.

É necessário, portanto, que a escola esteja preparada para cuidar desse estudante com autismo. Desse modo, é preciso conscientizar a comunidade escolar para evitar o preconceito com os alunos especiais e prover recursos aos profissionais da educação e aos familiares da pessoa com autismo (DE OLIVEIRA ARRUDA & DE AZEVEDO, 2022).

Cabe salientar, ainda, que as entidades públicas e privadas também necessitam de capacitação para obterem o conhecimento específico sobre o comportamento e as necessidades

da pessoa com autismo para que então, possam ofertar um serviço com qualidade e comprometer-se integralmente com a pessoa que possui o Transtorno do Espectro Autista, com sua família e com a sociedade em que estão inseridos, os quais também precisam estar devidamente preparados.

Nesse viés, a escola é responsável por grandes transformações em nível individual e social. Como aponta Candau (1997) a comunidade escolar deve se comprometer com a luta contra as desigualdades sociais, procurando garantir, sobretudo às classes populares a aquisição de conhecimentos e competências que as instrumentalizem para atuar na transformação da sociedade. A escola, assim, tem como função preparar o sujeito para o mundo cultural, profissional e político que o cerca.

A autora salienta, ainda que, para a escola de hoje cumprir o seu papel social, ela deve mostrar a relevância que possui e não a neutralidade de sua função e, com isso, assumir seu papel de trabalhar a inclusão de maneira consciente para auxiliar nas defasagens existentes. Ela deverá desmistificar a linguagem inclusiva e iniciar seus alunos no entendimento da diversidade e das diferenças.

Portanto, concordando com Candau (1997) quando salienta que compete à escola, juntamente com a sociedade em que está inserida, encontrar os caminhos e as possibilidades de desenvolvimento que favoreçam o seu crescimento como um todo, permitindo a sua perfeita inserção no espaço histórico em que atua e cresce, principalmente incluindo todas as crianças que ali procuram matrícula.

No entanto, verificamos que muitos fatores contribuem para que a escola enfrente dificuldades em promover uma educação inclusiva, visando proporcionar a todos melhores condições de interação social. Entre estas dificuldades, há professores que ainda encontram inúmeras barreiras para atender e entender completamente a todos os seus alunos, principalmente aqueles com deficiência, algo que precisa ser ressaltado, diante de sua extrema relevância para o sucesso do processo pedagógico.

Então, o professor necessita entender o processo de inclusão como sendo um caminho aberto e que precisa ser percorrido, algo que pode ser impulsionado por meio da capacitação docente. Para que ele possa enfrentar estes novos desafios, faz-se necessário que ele aceite a todos os seus alunos como sujeitos que apresentam diferenças e que estas diferenças precisam ser respeitadas. Em consonância com a discussão, Rezende (2021, p. 34), em seus estudos escreve que “na avaliação que fazem de seu trabalho, em geral, os educadores afirmam-se comprometidos com os interesses dos alunos, mas não têm clareza quanto à implicação política desse seu comprometimento”.

Hoje, a inclusão e o desenvolvimento humano possuem diversas formas de serem entendidos, mesmo assim, os profissionais da educação ainda não conseguem perceber-se nesta nova escola. Por isso, acabam apresentando dificuldade de trabalhar com o processo evolutivo pelo qual passou a escola nos últimos vinte anos. Da mesma forma, durante séculos, a alfabetização tem sido fator de socialização, inserção no mundo e interpretação deste, se tornando hoje cada vez mais importante que a inclusão seja aceita de forma ampla e irrestrita (DA COSTA SILVA et al., 2020).

Cabe salientar, também, que a temática da inclusão chama a atenção para o fato de ainda despertar a curiosidade e, em muitos casos, o desinteresse em querer mudar por parte dos professores. Porém, esta é uma questão e discussão estratégica, básica e de sobrevivência dos profissionais que estão no contexto escolar, trabalhando diretamente com estudantes que possuem qualquer deficiência. Isso tem ganhado relevância porque no espaço educacional o docente é o responsável pela formação do estudante enquanto cidadão do mundo (KASSAR, 2011). Por isso, a necessidade do professor entender, por meio da formação continuada, que a inclusão é uma conquista ampla, ilimitada e que exige dos professores a dinâmica, o diálogo e a interação para que ele possa, junto com seus alunos, realizar práticas que levem à descoberta, compreensão, interação e que contribua para uma modificação no mundo que nos cerca.

Utilizando de outras palavras, o professor não pode colocar-se à margem do processo social de inclusão, sob pena de perder a oportunidade de participar, de influenciar na construção e democratização do conhecimento. Este apenas precisa criar caminhos, condições e práticas para que isso aconteça. Uma nova postura docente é significativa.

De acordo com os estudos de Santos (2021), os profissionais da educação são formadores dos verdadeiros cidadãos, capazes de analisar o mundo, entendendo sua diversidade e, assim, construindo opinião própria com a consciência de seus direitos e deveres. O que representa uma tarefa na qual, algumas vezes, o professor tem dificuldades em realizar por diversos fatores, sejam estes políticos, afetivos, psicológicos, sociais, entre outros.

Mediante ao assunto em discussão, não podemos esquecer, ainda, da responsabilidade do Estado e das Instituições educacionais. É importante lembrar de considerar que uma das formas do professor repensar suas dificuldades como agente transformador está na ação direta do processo de inclusão, no sentido de produzir uma educação que valorize e tenha um significado de qualidade. Os professores precisam contar com orientações e formações que sejam capazes de auxiliá-los no trabalho de construção e produção das mais variadas metodologias pedagógicas que, cada vez mais, tornam-se parte ativa da construção do Projeto Político Pedagógico das escolas (WEIZENMANN, PEZZI & ZANON, 2020).

O professor que estiver sintonizado com a velocidade dessas mudanças na sociedade e comprometido com o crescimento e a formação de seu aluno precisará – além da capacidade de análise crítica da sociedade – do desenvolvimento de novas competências e habilidades que possam ajudar a compreender e organizar sua prática conforme os preceitos da inclusão. Ressalto, ainda, que um dos grandes desafios deste novo século relacionado à educação refere-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de auxiliarem ao professor, não apenas como um mero instrumento de inclusão educacional, mas, acima de tudo, como um elemento que seja também responsável pelas necessárias mudanças neste segmento da sociedade chamado escola (FILHO E BARBOSA, 2015).

Nesse sentido, a importância da formação contínua dos professores, bem como o conceito de sociedade, evoluiu para se adaptar às novas exigências da vida cotidiana. Dessa forma, cada vez, mais novas aprendizagens são adicionadas ao conhecimento geral.

Porém, para que os profissionais da educação obtenham instrução de qualidade, é necessário que, além do domínio das disciplinas que lecionam, sejam capacitados no uso das mais modernas técnicas pedagógicas para o trabalho com a diversidade. É, nesse sentido, que deve ser considerada a responsabilidade do Estado no que se relaciona às políticas públicas educacionais e, mais diretamente, ligado à qualidade do ensino disponibilizado aos educandos (SILVA, FERREIRA & PORTUGAL, 2019).

Diante dessa discussão, ancorada na literatura sobre o tema, podemos concluir que a formação continuada para o trabalho com os educandos com e sem deficiência, deve contemplar a formação integral, a atualização didática, bem como a discussão das estatísticas atuais sobre o desenvolvimento e a importância da formação continuada de professores. Para além, amparada nos estudos de Candau (1997), observo que a maioria dos professores foram formados em um modelo de ensino tradicional e que, apesar de agora se falar em construtivismo, a realidade é que nas escolas se ensina uma mistura de construtivismo com tradicionalismo, no entanto, os professores têm a capacidade de adaptação às novas reformas e acordos.

Nesse viés, as escolas precisam se preocupar cada vez mais em ser um exemplo de inovação e melhoria contínua face ao trabalho com os alunos da educação especial. Uma escola inovadora, que promove metodologias ativas e mudanças positivas, é uma escola motivadora para quem nela trabalha e aprende (NOVOA, 1992). Dessa forma, promove-se um trabalho colaborativo e organizado em busca de objetivos comuns, claros, bem direcionados e com respeito à diversidade. Logo, o pilar fundamental para dar esse grande passo é a formação contínua dos professores.

Nesse sentido, é lícito analisar que a formação continuada é uma competência fundamental para os educadores do século XXI e para o trabalho com os alunos com TEA. Portanto, é extremamente importante que escolas de todo o mundo estimulem o aprendizado contínuo em suas equipes pedagógicas. A formação de professores com objetivos específicos na escola promove a motivação da equipe de professores para o trabalho com os educandos da Educação Especial (CANDAUI, 1997).

Neste ponto, é importante enfatizar, como já dissemos anteriormente, que a atualização é positiva em todas as profissões, mas sobretudo muito necessária na área docente. Para educar, é fundamental aprender constantemente, visto que o processo ensino-aprendizagem é um par indivisível. No que tange à capacitação docente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estabelece a formação continuada de professores, de modo que tal capacitação atenda às modalidades específicas, como Educação Especial, Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizados, devendo ser organizada levando em consideração as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do que está prescrito na BNCC (BRASIL, 2018).

Ainda de acordo com o documento da BNCC, é necessário agir e promover, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, a fim de que o ambiente de aprendizagem reflita esses valores (BRASIL, 2018). Essas competências, devem ser desenvolvidas por todo professor em sua prática pedagógica, de forma a estabelecer o diálogo com a Educação Especial e Inclusiva.

Dessa maneira, inferimos que a formação de professores para a prática de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA precisa abordar conhecimentos e práticas contextualizados para a educação especial e inclusiva. Isso é verificado no documento da BNCC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Os estudos de Da Cruz & Coelho (2022), apresentam que as competências gerais de ensino para a educação inclusiva vão desde compreender e utilizar o conhecimento construído historicamente para poder ensinar a realidade com comprometimento na aprendizagem do aluno e em sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

Além disso, para os mesmos referidos autores, é preciso desenvolver argumentos baseados em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a

consciência socioambiental, o consumo responsável em nível local, regional e global, com postura ética em relação ao cuidado de si, dos outros e do planeta.

Em face disso, para Candau (1997), o trabalho com a diversidade dos educandos na formação continuada precisa exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, garantindo e promovendo o respeito pelos outros e pelos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade de sujeitos e dos grupos sociais, bem como seus conhecimentos, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer tipo, por meio da promoção de um ambiente colaborativo para a aprendizagem.

Salientamos, ainda que, na era da inclusão, em que os discursos escolares inclusivos são disseminados no mundo, diríamos que, sem formação qualificada de professores não haverá plena implementação da educação inclusiva. E sem educação inclusiva não teremos uma sociedade inclusiva. Porque, como Mantoan (2011), alcançando a educação inclusiva, também alcançaremos sociedades inclusivas.

Compreendemos, portanto que, embora existam marcos legais que busquem implementar a educação inclusiva, ainda há muitos passos a serem dados, incluindo a formação de professores, visto que, embora haja avanços alcançados na garantia da educação para todos, ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente por termos vivenciado, nos últimos tempos, um descaso no campo da educação onde os direitos foram atacados, por parte do governo federal.

Portanto, a questão que permanece atual e relevante é, se essa formação já existe, por que continuamos a ouvir reclamações de professores sobre sua falta de qualificação para atender alunos com deficiência em suas aulas? Cabe refletir que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular requer uma revisão conceitual da estrutura curricular de formação docente; logo, ainda há um longo caminho a percorrer (DE ALMEIDA, 2022; SOARES et al., 2022).

No que tange a esta vertente de pensamentos, a formação docente para contemplar a prática pedagógica para o ensino-aprendizagem dos educandos com TEA precisa prever a atitude de atender à diversidade, exigindo, além do conhecimento, uma atitude positiva e colaborativa em relação a essa filosofia por parte da direção da escola e de todos os seus professores. Desse modo, a convicção da importância de ser professor, de que ele é um sujeito significativo para os seus alunos e de que, pelo menos parte do futuro dos educandos será determinado pelo que os docentes fazem ou deixam de fazer, é ainda maior no caso de alunos com TEA. Destarte, para Candau (1997), é preciso recursos para atender adequadamente à diversidade de alunos.

Todos esses aspectos podem parecer simples, mas, na realidade são de enorme complexidade, pois se entendermos a atenção à diversidade de forma ampla, perceberemos facilmente que ela afetaria alunos com deficiências (visuais, auditivas, motoras, cognitivas, de desenvolvimento), dificuldades de aprendizagem (problemas de alfabetização ou de matemática, dislexia e disgrafia, dificuldades de fala e/ou linguagem), evitando, assim, os fracassos escolares, alunos desmotivados, além de outros problemas variados que devem ser adequadamente cuidados em sala de aula (WEIZENMANN, PEZZI & ZANON, 2020).

Em relação a esses cuidados, atender adequadamente os alunos é também atender de forma ajustada aos seus pais e família, dando-lhes ferramentas cognitivas e afetivas para que possam ter uma vida familiar ajustada e para que tenham os conhecimentos necessários diante da atenção de seus filhos com TEA. Embora muitos neguem, uma deficiência, uma diferença de comportamento, um problema de aprendizagem ou um fracasso na escola, gera muita dor para a família do educando também e é preciso saber como lidar com isso.

Desse modo, a formação é entendida como um processo de constituição e construção do conhecimento que deve ter como foco a ação educativa e o desenvolvimento profissional dos professores. O direito dos alunos a uma educação de qualidade exige profissionais com alto nível de preparo e em constante aprendizado que viabilizem um sistema educacional em permanente aperfeiçoamento (DA CRUZ & COELHO, 2022).

Para os referidos autores, a abordagem geral das iniciativas de formação que se desenvolvem nas diferentes áreas de intervenção (escola, universidade, serviços de apoio) será caracterizada pelo enfoque na ação educativa e na análise e reflexão sobre a prática docente, pela promoção da abordagem de competências e abordagens globais e interdisciplinares.

Por fim, analisa-se que uma formação docente de qualidade precisa equilibrar aspectos relacionados à atualização científica, didática e organização educacional, dando atenção necessária às competências sociais, à dimensão emocional e, em geral, aos aspectos que definem a profissão docente.

CAPÍTULO 3

OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esse capítulo traz os dados produzidos pela pesquisa por meio do grupo de discussão. Após a transcrição da fala dos professores foi realizada a leitura com reflexão para compreensão dos dados a fim de identificar e extrair as ideias principais relativas ao foco do estudo. Feito isso, dedico a interpretação dos dados a partir do referencial teórico tendo por base os objetivos desta pesquisa.

Iniciamos a análise enfatizando que a escola é tida como o ambiente que proporciona estímulos em frequências, graus e complexidade diferentes que são essenciais para o desenvolvimento da criança. É no período escolar que as crianças em geral, com ou sem deficiência, recebem e processam informações sensoriais, assim como também demonstram as dificuldades nesse processamento dificultando o processo de aprendizagem (MILLS & CHAPARRO, 2017).

A escola precisa ter o ambiente e pessoas que colaboram com o aprender e o ensinar dos alunos que possuem especificidades em seu processo de aprendizagem. A inclusão precisa ser abordada para conscientização não apenas dos alunos e professores, mas também dos pais. É preciso que a comunidade escolar entenda o quanto a inclusão pode ajudar na construção de uma sociedade melhor. Já para o aluno com TEA, temos que considerar que o ambiente escolar possui estímulos auditivos ou visuais que podem perturbar, causar agonia, irritabilidade e estresse neles. Assim é necessário que a escola pense nesses cuidados em relação a esses estímulos negativos para não prejudicar o desenvolvimento desses alunos, assim como as questões de acessibilidade também são muito importantes, pois, abrem as portas para a participação na sociedade (BRITO & SALES, 2014).

Em função disso, é importante conhecer a percepção dos professores em relação aos estudantes com TEA e a inclusão escolar. Os olhares diversos e a percepção dos professores podem ou não assegurar para essa criança oportunidades de aprendizagem. A discussão sobre a percepção dos professores sobre os alunos com TEA e a inclusão é importante para garantia de direitos e acesso à aprendizagem.

3.1. Entrevistas pré Grupo de Discussão

Como explicamos na metodologia, antes da realização do grupo de discussão, solicitamos, via WhatsApp, aos professores participantes da pesquisa, que respondessem a duas perguntas, cujas respostas encontram-se nas tabelas 2 e 3:

Tabela 2- Pergunta: **O que é ser Professor da Educação Especial?**

Nome	Tempo de experiência com TEA	Local de trabalho	Respostas
Professor(a) H	4 anos	CEAME/TEA	Auxiliar as dificuldades de aprendizagem.
Professor(a) JN	4 anos	Regente em escola municipal de Campo Grande/MS	Auxiliar as dificuldades de aprendizagem, buscar conhecimento e conhecer as potencialidades e particularidades do estudante.
Professor(a) FC	6 anos	Regente em escola municipal de Campo Grande/MS	Auxiliar as dificuldades de aprendizagem, buscar conhecimento, utilizar afetividade e psicologia, buscar materiais, recursos diversos e tecnologias assistivas.
Professor(a) MF	20 anos	Sala de recurso em Rochedo/MS	Buscar conhecimento, ter empatia, amor, dedicação e sempre estar buscando aprender. Cada estudante aprende do seu jeito mais peculiar, acredito que é na escola que a igualdade de direitos se fortalece de forma efetiva.

Fonte: Dados da autora (2023)

A maioria dos professores, com menos tempo de experiência com TEA, destacaram a importância auxiliar nas dificuldades de aprendizagem, porém essas professoras não enxergam esse processo de ensino que muitas vezes favorece a dificuldade de aprendizagem. A escola e o professor podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar vivenciado pelas crianças quando levamos em consideração fatores como: classes numerosas, salas de aula inadequadas, professores inexperientes, mudança contínua de professores, utilização de metodologia inadequada (KIGUEL, 1976).

Além disso, as professoras também apontaram que ser professor da educação especial é buscar conhecimento. Isso nos remete às palavras de Freire (1996, p. 30-31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ou seja, os professores entendem que para auxiliar seus alunos é preciso pesquisar, buscar outros métodos e recursos que possam ajudar no desenvolvimento dos mesmos. Também destacaram a afetividade, a empatia no atendimento das especificidades de cada estudante com intuito de transformar, intervir, agir e criar condições “distintas de sociedade, humanidade, conhecimento, vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade” (WALSH, 2009, p. 13-14), onde a inclusão possa ser uma realidade.

Tabela 3 - Qual a sua concepção sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista na escola regular?

Nome	Tempo de experiência com TEA	Local de trabalho	Respostas
Professor(a) H	4 anos	CEAME/TEA	Importante a presença deles na escola regular.
Professor(a) JN	4 anos	Regente em escola municipal de Campo Grande/MS	As escolas não estão preparadas, nem a estrutura física e nem o corpo docente, existem as leis, porém na prática é bem diferente, os professores especialistas também se deparam com dificuldades, alguns profissionais comprometidos e conseguem realmente fazer a inclusão dos estudantes TEA nas escolas regulares.
Professor(a) FC	6 anos	Regente em escola municipal de Campo Grande/MS	Na rede pública houve uma melhora no atendimento e acompanhamento (individualizado ou não), com destaque a criação de políticas públicas direcionadas para este público que contribuíram muito, bem como o acompanhamento dos centros educacionais de apoio especializado, que auxiliam na orientação dos professores para o atendimento individualizado e na avaliação das potencialidades e dificuldades destes estudantes. Mesmo diante das dificuldades este público possui habilidades que devem ser respeitadas e trabalhadas para o êxito no processo de aprendizagem.
Professor(a) MF	20 anos	Sala de recurso em Rochedo/MS	O estudante além de aprender conteúdos, precisa vivenciar novas possibilidades de inclusão, potencializando em sua rotina uma dinâmica de trocas de experiências voltadas para o seu desenvolvimento. Deve-se respeitar seu tempo, espaço e valorizar seu foco de interesse para se obter êxito. Toda criança autista tem condições de acompanhar o currículo do ano que está matriculada e atingir uma aprendizagem gradativa.

Fonte: Dados da autora (2023)

A respeito da concepção sobre os estudantes com TEA na escola regular observamos diferentes respostas. A professora H respondeu de forma evasiva, enquanto as professoras JN e FC pensam de forma diferente.

Segundo a professora JN “existem as leis, porém na prática é bem diferente, os professores especialistas também se deparam com dificuldades”, mas destacamos aqui que não se trata de ter uma teoria e na prática acontece de outra forma, gostaríamos de ressaltar que a teoria precisa sustentar a prática dos professores em sala de aula. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando ‘blábláblá’ e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Como enfoca Paulo Freire, os professores necessitam entender que o campo teórico existe e é importante para apoiar a prática pedagógica, é preciso repensar essa leitura entre teoria e prática para compreensão melhor dessa articulação.

Ainda para JN, as escolas não estão preparadas nem física e nem pedagogicamente para atender estudantes com TEA e mesmo os professores especialistas encontram dificuldades para realizar a inclusão. A professora JN entende que os professores não estão preparados para lidar com as especificidades dos estudantes que deveriam ser incluídos. Sobre o assunto, recorro as palavras de Almeida, (2007, p. 336) quando menciona que “[...] formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Não se pode esquecer que o professor é o responsável pela intermediação de conhecimento e valores necessários à difícil tarefa de inclusão, portanto é necessária a devida valorização profissional e apoio conforme estabelecido pela Declaração de Salamanca a qual prevê que a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

Ainda, nessa discussão, não se pode esquecer que a criança com deficiência requer cuidados diferenciados, atenção e respeito, visto que, além das suas especificidades, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, e nesse sentido, esses assuntos devem estar contemplados na formação dos professores, conforme apresenta Craidy e Kaercher, (2001, p. 67) que destaca a observação como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. As autoras escrevem que ao observar “[...] do que as crianças brincam e como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados”. Isso evidencia que o professor reúne informações fundamentais para estruturar o espaço-temporal com significado (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Embora o professor precise de uma formação que o ajude a compreender o desenvolvimento da criança a partir de seus hábitos e atitudes, também é necessário que o

professor se interesse em aprender mais sobre seus estudantes e garantir situações de aprendizagem, e isso muitas vezes só depende dele mesmo, visto que, na maioria dos cursos de formação os conteúdos “[...] são aprendidas de modo superficial, dentro de currículos de formação desatualizados, acarretando aos professores pouca autonomia e insuficiente posicionamento crítico” (OLIVEIRA, 2011, p. 29). Dessa maneira, o fracasso ou sucesso da criança depende não apenas da formação, mas também do interesse do poder público em mudar/adaptar/reestruturar a escola para incluir a todos.

Embora existam as dificuldades apontadas por JN, a professora FC entende que de maneira geral, houve melhora no atendimento devido às políticas públicas direcionadas e ao apoio especializado dos centros educacionais aos professores em seus atendimentos, na avaliação das potencialidades e dificuldades desses estudantes.

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] (CARVALHO, 2004, p. 77)

É importante considerar que as pessoas com deficiência têm direito garantido à educação e assim também precisam ter acesso a todos os espaços da sociedade. Essas pessoas afetam, são afetadas e suas subjetividades contribuem, dentro do contexto escolar, para a construção de uma sociedade melhor, mais sensível às outras necessidades. Para isso, a educação precisa ter em sua pauta de discussão a valorização dos sujeitos, suas singularidades (dentro disso, as necessidades afetivas, físicas e cognitivas) e as práticas de ensino, pois “[...] não basta que os alunos com necessidades especiais estejam [incluídos] às escolas comuns, eles devem participar da vida escolar e social dessa comunidade” (SÁNCHEZ, 2005, p. 17), ou seja, a escola deve proporcionar a interação entre as crianças, no relacionamento com outros podendo, assim, aprender a conviver, a partilhar, a compartilhar e a expandir essa aprendizagem gradativamente para a vida em sociedade.

Essa análise vem ao encontro do pensamento da professora MF. Ela enfatiza que além de aprender os conteúdos os estudantes precisam socializar, trocar experiências para que haja inclusão. A professora ainda sinaliza que o estudante com autismo consegue acompanhar o currículo aprendendo de forma gradativa, porém Marchesi (2004, p. 39) destaca que o currículo deve ser mais equilibrado onde “o desenvolvimento social e pessoal também tem importância

e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno” facilitando a inclusão. Ao contrário do que a professora pondera, acreditamos que as crianças da educação especial não conseguem acompanhar o currículo como está, sendo preciso haver, portanto, uma organização/adaptação do currículo, assim como:

Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania (MANTOAN, 2003, p. 33).

A escola inclusiva deve ter um sistema educacional organizado e estruturado para considerar as necessidades de todos os alunos em função de suas necessidades (MANTOAN, 2006). Numa escola que se propõe ser inclusiva o princípio fundamental é que as crianças aprendam juntas independente das dificuldades ou diferenças, ou seja, a aprendizagem precisa ocorrer nas dimensões social, histórica e cultural numa perspectiva relacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

3.2. Grupo de Discussão

O Grupo de Discussão é um método de pesquisa que favorece interações além de inserir o pesquisador no universo pesquisado por meio das histórias coletivas dos sujeitos (WELLER, 2006). Por estarem juntos numa entrevista, seus posicionamentos mostram uma visão de mundo decorrentes de experiências vividas em conjunto, portanto representam o meio social ao qual pertencem (WELLER, 2006). Dessa maneira, as entrevistas aqui apresentadas se referem ao Grupo de Discussão realizado pelo google meet com o grupo de professores que aceitaram colaborar com a pesquisa.

A primeira pergunta feita para os professores foi: Quais as motivações que te levaram a trabalhar com a Educação Especial?

A professora J.N. disse que eu fui incentivadora dela durante a graduação de Pedagogia, quando fizemos estágio juntas. Dessa maneira, fez a pós-graduação em Educação Especial e já começou a trabalhar como professora de apoio nessa área por quatro anos, onde passou a ter contato com estudantes com TEA. Depois foi convidada a exercer a função de técnica no Centro Estadual de Apoio ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA). Hoje (2023) trabalha como regente na Educação Infantil, da Escola Municipal de Educação Infantil de Campo Grande e esse ano não tem nenhum aluno com deficiência.

A professora M.F. começou seu trabalho com a Educação Especial em 1993 na Escola Raio de Luz, depois buscou fazer o curso de Pedagogia e pós-graduou em Educação Especial,

Psicopedagogia Clínica e Institucional, além da área da Motricidade, com intuito de melhor atender a questão coordenação motora e estudantes com Paralisia Cerebral. A professora trabalha há vinte e cinco anos na educação especial. Trabalhou como professora de apoio da educação especial pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) em dois municípios e na Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA) por dez anos. Agora, em 2023, está atuando como professora da sala de recursos em uma escola da rede estadual do município de Rochedo/MS, onde acompanha vinte e sete estudantes com deficiência, sendo um deles com autismo e nem todos possuem professor de apoio.

A professora H. teve seu contato inicial com a Educação Especial em seu estágio obrigatório. Como gostou muito da experiência resolveu fazer aperfeiçoamento na área.

A professora F.C. é formada em Pedagogia e especialista em Educação Especial. Trabalhou de 2016 a 2019 com três estudantes com autismo. Ela enfatizou que os alunos com autismo possuíam especificidades e comportamentos diferentes, cada um com uma necessidade de aprendizagem e níveis de exigências diferenciados. Em 2020 e 2021 trabalhou como técnica do núcleo de apoio pedagógico no CEAME, realizando avaliações dos alunos com TEA da rede estadual de ensino. Realizou acompanhamentos e orientações para os professores de apoio, para as famílias e também visitas nas escolas para acompanhamento da aprendizagem e evolução dos estudantes. Atualmente trabalha como regente na rede municipal de ensino e na rede privada, e continua tendo contato com alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Como podemos perceber a maioria das professoras tiveram seu primeiro contato com a Educação Especial durante o estágio supervisionado obrigatório, onde o acadêmico do curso de Pedagogia experimenta, observa e interage com o trabalho do professor em uma sala de aula para compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

Após as professoras descreverem seus primeiros contatos com a Educação Especial, lançamos a segunda pergunta: Como você acha que uma escola regular pode se tornar inclusiva?

Sobre a inclusão, a professora M.F. entende que:

[...] a inclusão dentro dos critérios da escola regular ainda está caminhando muito lentamente. Por mais que a gente já tem uma base, muitos conceitos já mudaram dentro da escola diante da aceitação do professor regente. Mas vejo assim, quando tem um estudante com deficiência intelectual, em uma sala com trinta e cinco alunos. Pensar que o professor regente tem que dar suporte a esse aluno com deficiência, que não tem uma alfabetização concretizada. Penso que ainda não está acontecendo a inclusão, porque ele tem que ter um professor de apoio do lado dele, como se fosse um amuleto. Mas não é um amuleto e o professor regente não consegue ter esse olhar diferenciado. Em uma sala de aula, com trinta e cinco alunos, o regente tem que dar conta do seu planejamento, fica complicado, essa inclusão ainda tem que ser mais

repensada. Como vai ser articulada, por falar que vai fazer as adequações pedagógicas, mas nem todos os professores conseguem fazer, outros conseguem porque tem o apoio da sala de recursos, outros são resistentes, falam que esqueceu do estudante, “quem é ele mesmo?”. Nem os professores de apoio são capacitados e nem todos os professores regentes (Entrevista: prof. M.F. 2023).

Na visão da professora a inclusão ainda não está acontecendo, porém discordamos dessa visão. Sabemos que existem problemas na educação inclusiva, mas não podemos afirmar que ela não esteja ocorrendo. Vemos cada vez mais alunos avançando em sua aprendizagem quando o trabalho é realizado de forma colaborativa entre professor, família, comunidade escolar, equipe pedagógica, administrativa e de infraestrutura.

É necessário flexibilizar o currículo, adaptando-o às necessidades e realidades de cada estudante. Sabemos que não é uma tarefa fácil, principalmente quando faltam recursos, mas é um passo essencial na construção de aprendizagem destes alunos. Preservar a diversidade no contexto escolar representa uma oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais, com ênfase nas competências e habilidades dos estudantes, incentivando uma pedagógica humanizadora que desenvolve capacidades interpessoais. A educação inclusiva é um caminho para contemplar a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça propostas e que atenda às reais necessidades de cada um, criando espaços de convivência. São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos professores são fundamentais a este processo (GARAFALO, p. 3, 2018).

Embora haja muitos desafios, quando o professor se dedica em planejar, organizar e adaptar o currículo e as atividades e se utiliza dos recursos corretos, os alunos com deficiência são beneficiados na promoção de suas habilidades e aprendem cada vez mais, cada qual em seu ritmo próprio.

A professora MF acredita que o professor tem que dar suporte, porém compreende que ele tem que assumir a sua função de ser o professor desse aluno com deficiência, chamar para si essa responsabilidade e encarar esse desafio por mais difícil que seja. Segundo Mantoan (2003, p. 40)

O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele não é um professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do “A para B e do A sobre B”, [...] mas aquele que partilha “com” seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula. O ensino expositivo foi banido da sua sala de aula, onde todos interagem e constroem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração.

Utilizando de outras palavras, o professor precisa enxergar o aluno com deficiência como uma pessoa cheia de potencialidades onde suas variadas atividades possibilitarão

aprendizagens significativas e o desenvolvimento das múltiplas inteligências, isto é o respeito às diferenças.

A professora MF, ainda faz uma crítica ao professor “amuleto”, pois este atribui ao professor de apoio, a responsabilidade de ser o professor do aluno com deficiência e não o auxiliar de suas atividades, e assim o aluno com tratamento diferente continua isolado, ou seja, incluído sem estar incluso.

Para Mantoan (2003), o professor não tem que saber de tudo, tem que saber ser professor de todos, independentemente da condição. Para a autora as trocas de experiências entre os professores são muito importantes devendo ter “como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula” (MANTOAN, 2003, p. 45).

A professora MF também expõe a resistência dos professores regentes em relação ao aluno que é incluído, pelo fato de aumentar o seu trabalho. Antes de tudo é preciso planejar, pensar em adequações pedagógicas, mas muitos professores se sentem incapazes de lidar com essa situação e simplesmente ignoram a presença do aluno com deficiência em sala de aula. E assim, a diferença se faz constrangedora e perturbadora e, segundo Ferre (2001, p. 198), só é apaziguada quando:

[...] pode incluir-se na ilusão de normalidade que acolhe em seu seio a tranquilidade do “não passa nada, é normal” ou quando tal presença pode incluir-se em uma globalidade perturbadora, porém ao mesmo tempo culpável de seus próprios efeitos nos demais, isto é, culpável de tal perturbação.

A modernidade trouxe consigo a constituição da ordem, dessa forma essa perturbação causada pelo outro, o diferente, tem sido marcada e corrigida, pois dentro dessa ordem existe espaço para os que alteram a tranquilidade. Destacamos que “[...] o outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p. 97). Para os corpos diferentes, a modernidade foi responsável pelo

[...] processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAUI, 2011b, p. 242)

Mesmo mostrando que muitos professores são resistentes em relação à inclusão, a professora M.F. mostrou o que pensa sobre o assunto dizendo:

Precisamos ter empatia, ela [inclusão] tem que acontecer. Porque eu não tenho a experiência e não sei fazer, mas eu quero aprender, vou tentar fazer algo por aquele estudante na escola que eu trabalho. Eu sempre falo para os professores, se colocar no lugar dessa mãe, se você tivesse um filho aqui

dentro, você o queria durante quatro horas só olhando e copiando. Então, ele aprende, ele dá conta, mostrar que o estudante dá conta, ele não está ali só para o social e, sim para o pedagógico (Entrevista: prof. M.F. 2023).

A professora tenta se colocar no lugar da mãe, mas infelizmente não é todo professor que consegue se colocar no lugar das mães, pois muitos ficam mais focados na dificuldade de ensinar, que não sentem ou percebem o desespero da mãe quando escuta falas como: “acho melhor não deixar ele”, ou “acho melhor levar ele...”. Mesmo se colocando no lugar do outro, não conhecerá a dor do outro, pois não ocupa o lugar do outro. Mas a colocação da professora MF, sobre se colocar no lugar do outro é importante, pois mesmo não conseguindo, é significativo fazer o exercício disso.

Os professores precisam compreender como os outros pensam e sentem, é preciso ter “sensibilidade no exercício da docência na medida em que afeta a diversidade, a alteridade, o cuidado, a afetividade, a capacidade criadora, entre outros aspectos que envolvem as ações humanas” (COPPETE, 2012, p. 207-208). Dessa maneira, se colocar no lugar do outro nos dá a oportunidade de compreensão sobre seus sentimentos e assim poder proporcionar uma educação cuidadosa, afetiva, criadora para um melhor desenvolvimento das alteridades presentes em nossas salas de aula.

A professora J.N. concorda com a professora M.F. quanto a inclusão estar caminhando de forma lenta e citou um exemplo que ocorreu com ela quando era professora de apoio:

Para o professor regente aquele aluno nem existia na sala, né. De simplesmente ficar de costas para esse aluno. Se não fosse as minhas interferências, as minhas conversas com esse professor regente, esclarecendo para ele igual ao que a M.F. falou, que o aluno está de corpo presente. Ele tem a parte pedagógica, ele tem situações que pode tá participando das aulas. Então tinha que estar pontuando isso com o professor regente (Entrevista: prof. J.N. 2023)

Infelizmente, o professor filho “[...] da modernidade homogeneizante, alicerçada numa epistemologia que arrogantemente se colocou como capaz de falar quem é o outro, sem se colocar numa atitude de escuta – pelo contrário, silenciando o outro [...]” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 25), ou seja, o professor produzido pela modernidade possui práticas homogeneizantes e como o aluno com deficiência foge à regra, é mais fácil ignorá-lo, torná-lo invisível.

Percebemos pela atitude da professora J.N. que ela compreende a necessidade das práticas educativas partir do reconhecimento das diferenças presentes na sala de aula, sendo necessário “romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares” (CANDAUI, 2012, p.

129). Nesse sentido, as práticas docentes precisam ser pensadas levando em conta a diferença e que estas possam ser confrontadas, interrogadas, compreendidas e construídas.

Ainda sobre a inclusão, a Professora F.C. acredita que esta possa ser realizada por meio de:

[...] mais informações e preocupação em conviver com a diferença. Na verdade, com respeito, pois, a criança não precisa de inclusão, mais sim respeito e ser aceita no meio. Ela não é "especial", mas sim um indivíduo que precisa de atenção diferenciada. Um currículo que realmente tivesse uma preocupação e estreitamento de habilidades necessárias para aprendizagem é não um monte de habilidades para serem trabalhadas de uma só vez, sem ter qualidade, buscando somente a quantidade de informações e seletividade entre os mais "capacitados". O currículo deveria ser flexível (Entrevista: prof. F.C., 2023)

Concordo com a professora quando ela diz que as pessoas com deficiência precisam ser respeitadas e aceitas, que são pessoas que precisam de atenção diferenciada, porém a sociedade em que vivemos moldada pela modernidade construiu o “outro” por meio da matriz colonial do poder, “mediante uma lógica binária que [reprime] as diferenças” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 87). Para Mignolo (2003) a matriz colonial do poder é uma estrutura complexa e entrelaçada que se alastra e controla tudo, inclusive a subjetividade e o conhecimento. Essa estrutura complexa foi construída por um aparelho ideológico que “[...] legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade de que necessitava o Estado para implementar suas políticas de [homogeneização]” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 91) e por essa razão é difícil mudar o pensamento das pessoas.

Porém, segundo Walsh (2009, p. 22), podemos lutar contra essa estrutura de poder que reprime as diferenças por meio da interculturalidade crítica que é “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, que também envolve setores que trabalham pela transformação social buscando alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental (WALSH, 2009).

A interculturalidade crítica se origina das discussões políticas nos movimentos sociais com sentido contra hegemônico. Parte do problema estrutural-colonial-racial e vai a favor da transformação das estruturas, instituições e relações sociais visando construir condições distintas de práticas políticas, e traçando outros caminhos e em oposição à homogeneização (WALSH, 2009), “caminhos educacionais [que] estão se abrindo à custa de muito esforço e de perseverança de alguns diante da resistência de muitos” (MANTOAN, 2013, p. 30).

A professora H. não respondeu à pergunta, pois teve um problema de conexão nessa hora.

Em relação à terceira pergunta: Qual é a importância da formação continuada para professores que trabalham com estudantes com TEA? A professora J.N. acredita ser necessária uma formação voltada para os professores regentes no início do ano. Ela lembra que quando exerceu a função de professora regente, a formação ocorreu no final do ano, quando já não tinha o que fazer em relação aos estudantes com deficiência, e ainda confidenciou não ter recebido apoio da coordenação e direção que sempre diziam que o aluno não tinha laudo. Não podemos esquecer que

incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 2007, p. 123).

Então é função de quem está à frente da administração escolar fazer as adaptações para melhor atendê-los, ou seja, direção e coordenação não podem se eximir dessa responsabilidade, sendo um dever apoiar o professor. A construção de uma escola inclusiva precisa da participação de toda a comunidade escolar, efetivando assim o conceito de educação inclusiva.

Ainda segundo a professora:

O que eu podia fazer em sala de aula fazia, não é? Então eu creio que deveria ter uma formação mais direta para os professores regentes. Não só com a teoria, mas sim com a prática, mostrar ali como realizar uma adequação. Mostrar os materiais da tecnologia assistiva e pedagógicos. Por exemplo, tinha uma professora da área de química que levava um material para o estudante do ensino médio, não recordo o nome, mas dava para trabalhar os elementos químicos, ajudando o mesmo. Então, não é falar que não conheço nenhum material; exige dedicação e vontade do regente. Também exige o interesse dos pais no acompanhamento do filho (Entrevista: prof. J.N., 2023)

Por meio da formação continuada os educadores buscam melhorias em seus procedimentos e métodos educativos fundamentais para a aprendizagem das crianças e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Dessa forma, “a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão” (LIMA, 2002, p.40).

Mesmo sabendo que é dever das Secretarias de Educação promover as formações continuadas, quando se tem em sua sala de aula um aluno com deficiência, o professor precisa buscar motivação para atender da melhor forma esse aluno, não apenas depender do que lhe é fornecido, como disse a professora J.N. que não ficou parada diante dessa situação, porque entende que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 38) e porque a “constituição docente liga-se à ideia de inacabamento; tem início e nunca tem fim. É inconcluso [...]” (VEIGA, 2009, p. 26). Não se pode delegar ao professor toda a responsabilidade de promover a inclusão dos alunos com deficiência, é preciso que Estados e Municípios

possibilitem a formação do professor em serviço, visto que, a formação está garantida na Lei n. 9.394/1996.

Na visão da professora H. a formação continuada deve ocorrer “com a participação de todos pela causa. E também acessibilidade. Que todos os professores tivessem cursos na área para entender como é” (Entrevista: prof. H., 2023).

No processo de inclusão, “não basta que os alunos com necessidades especiais estejam [incluídos] às escolas comuns, eles devem participar da vida escolar e social dessa comunidade escolar” (SÁNCHEZ, 2005, p. 17). Para incluir é necessária a participação de toda comunidade escolar, uma construção coletiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) pontua que é: “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” (BRASIL, 2008. p. 3) na tentativa de fazer adequações para atender as especificidades do aluno e superar o processo de exclusão.

Baseado nesses entendimentos, é preciso que a formação aconteça com a participação de todos como indicado pela professora H., pois dentro da escola a inclusão é responsabilidade de todos e não apenas do professor. A professora M.F. pediu para complementar onde concordou sobre a importância de:

[...] capacitar o professor regente, porque eu senti que no ano passado não teve capacitação para os professores da sala regular, nem sala de recursos e apoio. [...] é importante pensar nas possibilidades, em trazer essas capacitações para o município, dentro da escola. Porque para o professor sair de dentro da escola gera dificuldade e um gasto, então os técnicos da educação especial trazerem para nosso espaço escolar. Na minha escola tem 27 estudantes, então, qual é o público: deficiência intelectual, deficiência visual, TEA, entre outras. Então, tem que capacitar esses professores regentes, pois quando acontece, por exemplo, no caso do aluno surdo, quando acontece de a intérprete não estar presente, ele fica ali sem suporte, às vezes o professor não consegue nem se comunicar com ele para uso do banheiro. E aí faz o que? Então, só que aí a gente barra em algumas situações em que não conseguimos avançar na educação especial. Esse é o meu ponto de vista (Entrevista: prof. M.F., 2023).

A professora além de destacar a necessidade da formação em serviço para o professor regente, comenta sobre a dificuldade de sair da escola do seu município de Rochedo para vir até Campo Grande participar das formações presenciais oferecidas pela SED/MS e sugere que poderia ser realizada na própria escola em que se trabalha. Sobre isso, Mazer-Gonçalves (2013, p. 52) entende que:

[...] a formação continuada deveria se aproximar da realidade a partir de situações problemáticas, vivenciadas pelos professores, criando oportunidades para a auto avaliação de seu trabalho e da formação recebida com vistas a melhorias de suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva de formação é possível situar os professores para serem protagonistas ativos de

sua própria formação contínua em seu contexto real de trabalho. (MAZER-GONÇALVES, 2013, p. 52).

Nesse sentido, enfatizamos que Estados e Municípios deveria investir em formação de professor dentro das escolas, pois os professores estariam mais próximos de suas realidades e poderiam melhor se avaliar diante de suas vivências, mas para isso os governantes teriam que investir muito mais na educação, então esse desejo fica apenas no campo do ideal e não do real.

Carneiro (2006), entende que a formação continuada em serviço deveria “produzir conhecimento sobre como preparar os diretores para que estes participem ativamente do processo de construção de escolas inclusivas” (p. 171), e assim, entender a realidade dos professores como também, avaliar quais programas de formação podem ou não ajudar os professores em suas práticas pedagógicas diárias.

A lei prevê o orçamento de que dispõe o administrador público com a educação. Entretanto, se o dinheiro está sendo bem gasto e se o padrão de qualidade está sendo implementado, só poderá ser detectado pelo destinatário final dos benefícios garantidos no papel, ou seja, pelo cidadão (CHALITA, 2004, p.113).

Dessa maneira, deixo a cada leitor a sugestão de analisar se os investimentos feitos na educação estão sendo bem aplicados em relação à entrega que a escola pública têm feito, especialmente na educação especial, pois nosso objetivo aqui não é entrar nessa seara.

Segundo a professora, em sua escola tem alunos com diversas deficiências, o que justifica a necessidade de formação para o professor regente que não consegue avançar com o aluno quando o professor de apoio falta. A professora acredita que essas limitações impedem o avanço da educação especial, da inclusão.

A inclusão precisa de uma educação acolhedora e para que isso aconteça é necessário diversificar e flexibilizar o currículo, promover o diálogo, envolver a comunidade escolar e familiar, investimentos em formação docente, estruturas com tecnologias assistivas, ter um projeto de inclusão elaborado (GAROFALO, 2018).

Essas sugestões são ótimas e ajudam a viabilizar a inclusão na escola, porém não são todas as escolas que possuem essa realidade que permite dispor de recursos humanos e financeiros, muitas escolas funcionam de forma precária. Dessa maneira, não se pode falar em formação continuada sem analisar o contexto político-social, pois o desenvolvimento dos sujeitos é produzido em um contexto social e histórico determinante, assim é preciso analisar as condições de trabalho, a carreira docente e a condição das instituições educacionais (IMBERNÓN, 2010).

Ainda sobre a importância da formação continuada a Professora F.C. aponta que em função das especificidades da pessoa com TEA:

[...] o profissional que está acompanhando esse público, deve estar em constante formação, buscando estar apto, para trabalhar de inúmeras maneiras, com o objetivo de potencializar as habilidades adquiridas e aquelas que ele apresenta mais dificuldade ou que não esteja em seu campo de interesse. (Entrevista: prof. F.C., 2023).

Enquanto os demais professores frisaram sobre a capacitação para o professor regente, a professora F.C. falou da importância da formação para o professor de apoio em função das especificidades do aluno com TEA. Sobre a formação continuada na área da educação especial, Jesus e Alves (2011) apontam que é:

[...] é preciso considerar que os profissionais que atuam nesses espaços educativos demandam conhecimento e formação que os possibilitem compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente. Nessa direção, apontamos para que a formação desses profissionais consolide conhecimentos que contribuam para que esse propósito de atuação (JESUS e ALVES, 2011, p. 23).

Assim sendo, a formação deve ser pensada de forma a possibilitar reflexões e sensibilidades em relação às especificidades e as diferenças, indicadas pela professora H.

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais (COSTA, 2010, p.531).

Podemos afirmar que a formação inicial não é tudo, ela fornece uma base geral, sendo necessária a formação continuada, assim como cursos de complementação. Precisamos de professores motivados a aprender como ensinar para os alunos com deficiência e também entender o quanto há [...] “para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 376). Aprender com esse “outro”, subalternizado e produzido pela modernidade, é produzir uma pedagogia outra, uma pedagogia decolonial (WALSH, 2009) que oportuniza a criação de relações de saber, de fazer, de poder no sentido de adquirir habilidades e competências, no sentido de valorização do ser.

Ainda sobre formação continuada, a quarta pergunta efetuada aos professores foi: Em sua opinião, quais foram as contribuições das formações continuadas para o seu trabalho? Você considera que seu trabalho como professora mudou após essas formações? Se sim, como mudou? As Professoras F.C., H. e J.N., falaram das formações de maneira geral e não pontuaram as contribuições das formações para seu trabalho.

A professora F.C. entende que “as formações são de extrema importância, pois, para executar algo ou função, você deve estar sempre buscando informações ou ferramentas que auxiliam seu trabalho e seu objetivo” (Entrevista: prof. F.C., 2023). E a professora H. afirmou que as formações “foram e são importantes para aprender como trabalhar com esse público. Mudou sim, temos além de um olhar diferente, formas diferentes de trabalho para cada um” (Entrevista: prof. H., 2023).

A professora J.N. frisou que participou de formações quando fazia parte do CEAME/TEA e que “foram excelentes e bem esclarecedoras, trazendo informações e possibilidades de materiais que poderiam ser utilizados por nós. Considero de grande importância as mesmas e gostava de quando elas aconteciam” (Entrevista, prof. J.N., 2023).

Partindo da ideia de que a educação sofreu e sofre mudanças no decorrer da história, sendo, portanto, dinâmica, fazendo com que o professor seja inacabado, inconcluso e ao ser consciente dessa condição busque a completude⁵ que é inalcançável, porém o professor pode buscar o “processo de formação. De formação, de educação que precisamente devido à invenção social da linguagem conceitual vai muito mais além do que o treinamento que se realiza [...]” (FREIRE, 2001, p. 12). O fato de estarmos sempre em construção reforça o fato de sermos “insatisfeitos com o que já conquistamos. Estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando, recomeçando. Em cada ponto de nossa vida, não somos ainda tudo o que poderíamos ser [...] há sempre mais a saber, a amar e a fazer (TROMBETA e TROMBETA, 2010, p. 221).

Nesse sentido de inacabadas, as formações continuadas para essas professoras são uma forma de “aprender como trabalhar com esse público”, buscar “informações ou ferramentas” de auxílio e ter contato com outras “possibilidades de materiais” diferentes e inovadores, pois “o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’ [...]. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos [...]” (FREIRE, 1997, p. 9).

Ao buscar a formação continuada, o professor reconhece seus limites profissionais e demonstra seu comprometimento com a educação, com o processo de ensino e aprendizagem,

⁵ A completude considerada inalcançável, está relacionada a finalizar as coisas. É a condição daquilo que é ou se apresenta de modo completo. O ser humano busca incessante se completar, se finalizar, porém não consegue, pois sempre há mais para saber ou descobrir, assim não consegue se completar. São inevitáveis as dúvidas, contradições e faltas que permeiam a condição humana (MASIERO, 2016).

com uma prática pedagógica inclusiva e que valorize as diferenças na diversidade da sala de aula.

A professora M.F. comentou sobre as formações de forma mais específica, relacionadas ao TEA propriamente dito:

As formações relacionadas ao TEA, das que eu participei pelo CEAME/TEA foram de grande valia. O fato de você estar ali dentro daquele grupo colaborativo, escutar outras experiências de outros profissionais, aquela troca de material, além de você visualizar o mesmo, ver o jogo diferente do seu e pensar na maneira como posso fazer também. Essa troca tem que existir dentro da situação, por exemplo, eu sei de um jogo em um software, mas às vezes aquela outra pessoa tem um recurso diferente que ela conseguiu fazer com o aluno dela. A troca de experiência, conversar sobre o estudante, de cada dificuldade, a gente está aprendendo ali, lidar com as novas tecnologias assistivas. Ela é muito mais importante, porque senão ficamos apenas com aquele mesmo grupo da educação especial discutindo, é o que sempre está acontecendo dentro na escola (Entrevista, prof. M.F., 2023)

A professora enfatiza que as formações são momentos de trocas onde podem interagir, problematizar, refletir questões, discutir problemas e ressignificar concepções. Momentos como esses são importantes e as configuram como:

[...] em uma rede de aprendizagem, permitindo compartilhar e debater com todos os envolvidos os diferentes olhares sobre um mesmo objeto de estudo. Desse modo, todos podiam aprender e ensinar com o outro, ampliando a possibilidade de compreensão sobre este novo cenário no contexto escolar. (ALMEIDA e PRADO 2009, p. 7).

Os educadores têm a oportunidade de participar de formações com foco nas práticas escolares com reflexão sobre mudanças ocorridas, dificuldades e decisões essenciais para execução das práticas (ALMEIDA e PRADO 2009). A professora M.F. ainda fez uma crítica com relação a atitudes ou falas que diferenciam as professoras da educação especial das demais:

Quando é falado “a educação especial vai participar”, tenho a impressão de que nós somos de outro setor dentro da própria escola, a exclusão acontece dentro da escola, tanto com o professor e o aluno. Caso o aluno que acompanhamos machucar, sempre é direcionado para nós, seja professor da sala de recursos, seja professor de apoio. Então quer dizer, ele não é da escola? Ele é somente meu? Diante dessa organização, ela precisa ser mais bem pensada. É o meu ponto de vista, para essa inclusão realmente se efetive dentro do contexto da educação, mesmo pública (Entrevista, prof. M.F., 2023)

Esse tipo de fala e atitudes faz com que a professora se sinta diferente, à parte, excluída. A escola e outros professores, parecem não se responsabilizar pelo aluno com deficiência, como se o cuidado com ele fosse apenas obrigação das professoras que o acompanham diretamente. Nesse sentido, o aluno não é abraçado pela escola, não está realmente incluído.

Segundo Weigel (2003) a escola é um espaço construído e aberto, onde as práticas ali realizadas produzem relações de negociações entre as forças sociais envolvidas, ou seja, a escola é um espaço de negociação com conflitos e tensões que são produzidos na relação entre saberes gerados no contato de diferentes visões, o que acaba culminando em exclusões. Como são as diferentes visões que geram a exclusão, nesse sentido, os demais professores da escola, independentemente de terem alunos com deficiência, também não deveriam passar por formações da educação especial, ou momentos de discussões sobre o tema na própria escola? Discutir esse tema não ajudaria a mudar suas visões? Afinal é por meio do diálogo que

[...] podemos trocar opiniões, esclarecer dúvidas, tomar decisões, enfim, construir novos conceitos, novos conhecimentos, no intuito de aprofundar ainda mais as questões que venham contribuir para a elaboração de novas práticas necessárias à realidade escolar contemporânea (RODRIGUES; MARIGO, GIOTTO, 2012, p. 12).

Se queremos uma escola inclusiva é importante dialogar sobre as visões de igualdade e diferença, inclusão e exclusão, particularidades, especificidades e dificuldades. É nesse espaço de tensões, que é a escola, que precisamos pesquisar formas novas de ensinar, conhecer e aprender para e com a diversidade que nos cerca.

Após as perguntas principais serem respondidas, resolvi fazer mais uma pergunta: Com base nas reflexões que foram apresentadas até o momento, gostaria de saber como elas avaliam o desenvolvimento do aluno autista na inclusão em sala de aula regular? Percebem algum avanço nesse processo? Apenas a professora M.F. respondeu, as demais se sentiram contempladas com a fala dela.

Sim, com certeza. Todos os dias, o aluno tem um avanço. Se você for parar para pensar, ver como ele chegou, observar desde a entrada no portão, dando tchau para as pessoas, convivendo socialmente. Naquele dia não conseguiu permanecer em sala durante quatro horas, mas ficou duas horas. Participou da atividade, conseguiu interagir, compreender o que está acontecendo ali, as outras crianças ali ajudando com a simpatia. Toda a conquista pela escola e os pais também percebendo como o filho está avançando, “ele não olhava para a gente, agora está olhando; ela não brincava com outras crianças. Agora ele está brincando”. Esse convívio é muito importante. Mas o pedagógico também deve acontecer, para a gente avaliar o aprendizado do aluno autista é no dia a dia. Se ele conseguiu em um dia fazer a letra A do nome dele, no outro dia a letra S, e assim ele vai progredindo. Ele se organiza dentro da alfabetização através das imagens, essa imagem é importante; sempre falo para a professora de apoio; associa sempre a algo para ele ter, essa memória visual, percepção dele. A avaliação é feita todos os dias, de forma contínua na sala de aula.

Partindo do entendimento de inclusão de Sasaki, (2007, p. 123):

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo

de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Notamos assim, a percepção da professora em relação ao desenvolvimento de seu estudante vai ao encontro do que Sasaki aponta como inclusão. Ela compreende que cada dia é diferente. Há dias em que participam mais e dias em que participam menos, mas para ela pequeno avanço é uma conquista no desenvolvimento do aluno. Um desenho, uma letra, um olhar, um sorriso, o brincar com as outras crianças têm um grande significado para elas que acompanham e avaliam crianças com TEA todos os dias.

A inclusão não ocorre do dia para a noite, sendo necessário modificações no sistema de ensino, salas adequadas para que o aprendizado se realize. A inclusão ocorre de maneira gradativa, planejada, com os professores tentando superar sua inconclusão para oferecer aos estudantes com ou sem deficiência uma educação de qualidade, visando prepará-lo para exercer sua cidadania e seus direitos, visto que convivemos em um espaço (escolar) tensionado pelas diferenças e em um mundo globalizado marcado por preconceitos étnicos, raciais, linguísticos, culturais, sociais, de gênero e de classe.

Na análise, percebemos que, embora as professoras tenham lembrado do currículo e, principalmente, da formação continuada, apenas isso não basta para que a inclusão realmente aconteça. É extremamente necessário, em conjunto com tudo o que foi discutido aqui, uma reestruturação completa da escola para atender a todos. De acordo com Mantoan, “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize” e insira “todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico” (2006, p.142).

Outro aspecto interessante foi o fato de que, em toda a nossa conversa sobre inclusão, nenhuma das professoras lembrou da importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de educação escolar para pessoas com deficiência. Isso nos faz questionar como é possível falar de inclusão sem mencionar a importância do AEE na educação especial? Deixamos essa pergunta em aberto, pensando que a mesma possa ser a mola propulsora para uma nova pesquisa sobre a percepção de professoras que não percebem a relevância no processo de educação de pessoas com deficiência.

Após essa análise da roda de conversa com os professores da Educação Especial, deixamos uma afirmação de Boaventura Souza Santos para que nosso leitor possa fazer uma reflexão final:

“[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que

reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na área da educação especial tem mostrado que os diferentes possuem dificuldades na entrada e permanência na escola e por essa razão é necessário reconsiderar as ações inclusivas. As diferenças precisam ser vistas, percebidas e ouvidas, deve haver o diálogo permanente para a promoção de uma escuta sensível.

A escola geralmente transforma o estudante incluído em um outro específico para encaixá-lo num padrão de normalidade, deixando-o invisível aos outros e atrapalhando o desenvolvimento da sua subjetividade. Compreendemos que a inclusão escolar é um direito que nos traz desafios, não podendo ser negada ou ignorada.

As crianças com deficiência em idade escolar precisam dos professores de apoio capacitados para atendê-los e as escolas têm que se reorganizar para atender a todas, de preferência embasados na pedagogia decolonial e na pedagogia da diferença, pois, essas teorias criticam os modelos homogeneizantes que tratam de maneira inferior as “outras” identidades que não seguem o padrão imposto pela modernidade, colocando-os à margem como inferiores e sem valor.

Essas pedagogias respeitam e valorizam as diferenças possibilitando a cada um, de ser reconhecido pelo grupo, independente das competências escolares ou do nível cultural. As diferenças existentes na sala de aula, seja ela física ou cultural, exigem do professor o esforço de pesquisar atividades e situações de aprendizagem significativas e diversificadas oportunizando a aprendizagem a todos, incluindo-os. Por essas razões compreendo que essas pedagogias (decolonial e da diferença) devem embasar as formações continuadas para os professores.

No contexto da educação do estudante com TEA, muitos fatores contribuem para que a escola enfrente dificuldades em promover uma educação inclusiva, visando a proporcionar a todos as melhores condições de interação social. Nesse sentido, observo que no trabalho desenvolvido juntamente a estudante com autismo, a escola precisa realizar o seu papel social e o seu compromisso com a educação dos diferentes sujeitos culturais que estão matriculados, assumindo a inclusão, de forma consciente, com o objetivo de diminuir as lacunas que ainda, existem, com relação a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Na pesquisa, cujo objetivo era analisar a partir dos estudos da diferença a percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) matriculados em escolas de Campo Grande/MS, estes possuem um olhar diferenciado.

Durante o Grupo de discussão, pude identificar e compreender como as professoras

buscam, constroem e produzem suas percepções sobre o trabalho com alunos com deficiência, especialmente com os que possuem TEA, como compreendem identidades e diferenças no espaço escolar e como articulam com os processos formativos.

Os professores não tratam os estudantes com deficiência de forma generalizada, como se fossem todos iguais. Durante o grupo de discussão ficou evidente que cada um possui a sua especificidade, potencialidade e habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor. Embora a maioria dos professores não estejam preparados para trabalhar com esses estudantes, estes precisam assumir o seu papel de professor, como responsável pela intermediação de conhecimento e buscar motivação para atender da melhor forma esse aluno, “aprendendo como trabalhar com esse público”, buscando “informações ou ferramentas” de auxílio e outras “possibilidades de materiais”⁶ diferentes e inovadores.

A respeito das formações continuadas, percebemos que os professores, sujeitos da pesquisa, entendem que as formações devam, conforme também aponta o nosso referencial teórico, ser pensadas de forma a possibilitar reflexões e sensibilidades em relação às especificidades e as diferenças, garantindo o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e a cooperação para promoção do respeito pelos outros, acolhendo e valorizando a diversidade de sujeitos e dos grupos sociais; bem como seus conhecimentos, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer tipo, por meio da promoção de um ambiente colaborativo para a aprendizagem.

Todas concordaram que as formações continuadas são fundamentais para melhorar seus procedimentos e métodos educativos levando em conta o contexto de cada escola, porém acreditam que todos os professores deveriam fazer para compreender melhor e aprender a lidar com as especificidades dos alunos com deficiência que estudam na escola e é responsabilidade de todos, independentemente de ser ou não o professor de apoio.

Compreendemos que o professor é um ser inacabado, inconcluso e que está em constante busca da plenitude num incessante processo de formação. Ao buscar a formação continuada, o professor reconhece seus limites profissionais e demonstra seu comprometimento com a educação, com o processo de ensino e aprendizagem, com uma prática pedagógica inclusiva e que valorize as diferenças na diversidade da sala de aula. Mas também é preciso que as Políticas Públicas enfatizem a importância da reorganização das escolas em função das necessidades dos alunos inclusos.

Sobre a percepção dos professores da Educação Especial em relação aos estudantes com

⁶ Entre aspas as expressões dos próprios professores.

Transtorno do Espectro Autista (TEA), notamos que está baseada principalmente na convivência corriqueira com seus alunos, visto que descreveram seu cotidiano como cada dia sendo um dia diferente. Há dias em que seus alunos participam mais e dias em que participam menos, mas enxergam cada pequeno avanço como uma conquista no desenvolvimento do mesmo. Isso é percebido porque fazem o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento todos os dias.

Concluimos que a inclusão é uma construção que não ocorre do dia para a noite, sendo necessário modificações no sistema de ensino, salas adequadas para que o aprendizado se realize. A inclusão ocorre de maneira gradativa, planejada, com os professores tentando superar sua inconclusão para oferecer aos estudantes com ou sem deficiência uma educação de qualidade, visando prepará-lo para exercer sua cidadania e seus direitos, visto que convivemos em um espaço (escolar) tensionado pelas diferenças e em um mundo globalizado marcado por preconceitos étnicos, raciais, linguísticos, culturais, sociais, de gênero e de classe.

A pesquisa na área da Educação Especial é muito vasta não sendo possível colocar aqui um ponto final, ainda há muito a ser pesquisado e escrito, dessa maneira disponho das palavras finais para agradecer aos professores que participaram da pesquisa e a todos que de alguma maneira contribuíram para essa experiência de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação. CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n. 2, 2007, p. 327-342
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Formação de educadores para o uso dos computadores portáteis: indicadores de mudança na prática e no currículo. In: Anais da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação—Challenges. 2009.
- ALVES, Marcia Doralina. **Alunos com Autismo na Escola**: Um estudo de Práticas de Escolarização. Tese (doutorado em Educação) – Universidade do Rio Sinos (UNISINO). São Leopoldo - RS, 2014.
- ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (organizadores) **Corpo – infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- ANDRÉ, Marli. Pedagogia das Diferenças In ANDRÉ, Marli (org) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. - (Série Prática Pedagógica). Disponível em:<https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2015/02/pedagogia-das-diferenc3a7as-na-sala-de-aula-pp11-26.pdf> Acesso em: 21 jan. 2022.
- BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A Desconstrução das Representações Coloniais sobre a Diferença Cultural e a Construção de Representações Interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.108-119, Jul/Dez 2011 ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acessado em 10/05/2023.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola**: desafios para a ação educativa compartilhada. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos – SP, 2018.
- Baumann, Zygmunt. (1998). **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; SANTOS Stéfani Quevedo de Meneses dos. Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso Do Sul – MS: das Bases de criação aos Centros Multidisciplinares. In Dias, Robson Batista. **Educação especial e autismo** [livro eletrônico]. Robson Batista Dias, Paola Gianotto Braga, Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp (Orgs.) – 1. ed. -- Campo Grande, MS: Perse, 2017.

BONFIM, Jozinalva Oliveira Castelo Branco. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular**: uma análise de teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Rio Sinos (UNISINO). São Leopoldo - RS, 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **O que é Legislação**. Brasília, S/d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/normativas/oqueelegislacao.html> Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2/200**. Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. SECADI/SESU. **Documento Orientador Programa Incluir**: Acessibilidade na Educação Superior, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL, República Federativa do. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, MEC/ CNE/ CEB. 2001. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/1001/1024>>. Acesso em 26 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, 2015. 128 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP- Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<https://livrariapublica.com.br/pdf-politica-nacional-de-educacao-especial-educacao-especial-um-direito-assegurado-livro-1-ministerio-da-educacao-dominio-publico/>>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização.** Brasília – DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao?Itemid=164> Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança.** Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/> Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** Diário Oficial da União, n. 219, seção 1, p. 12, 11 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRITO, A.; SALES, N. B. TEA e inclusão escolar: um sonho mais que possível. São Paulo: Edição do Autor, 2014.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Currículos da formação docente e práticas de subjetivação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 33, p. 185-99, 2012.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, p.51-68, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Movimento sociais processos de inclusão e educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 279-84, jan./abr. 2011a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011b.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. IN.: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 107-138.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. O/a educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria P. Carlos (org.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 35-52.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2007.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 80-7.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 1. ed. São Paulo: Gente, 2004

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, SC, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

COSTA, V. A. Políticas públicas e educação: Formação de professores e inclusão. Brasil. In: CÚPICH, Z. J. LÓPEZ, S. L. V. CÓRDOVA, J. de los S. L. (Org.). **Sujeito, Educação Especial**

e integração. Cidade de México, DF: Editora de Universidade Nacional Autónoma de México, 2010.

COUTO, Cirleine Costa et al. Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 21, 2019.

CRAIDY, Carmem.; KAERCHER, Gladis E. (org.). **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Digitaliza Conteúdo, 2020.

DA COSTA SILVA, Rafael et al. **Inclusão escolar e transtornos do espectro do autismo: uma revisão bibliográfica de propostas para a inclusão.** 2020.

DA CRUZ, Adriana Nunes; COELHO, Gilson Gomes. Inclusão escolar do aluno com autismo: desafios para o (a) psicólogo (a) escolar. **Revista Augustus**, v. 30, n. 57, p. 79-97, 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 01, jan./abr, 2015, p. 77-87.

DE ALMEIDA, Dayane Cezar. A importância do psicólogo na inclusão escolar do autista. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 4, p. e10180-e10180, 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 15 jun. 2023.

DE OLIVEIRA ARRUDA, Renata; DE AZEVEDO, Gilson Xavier. A Inclusão Escolar Para A Criança Autista. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 8, n. 1, p. 189-201, 2022.

DIAS, Robson Batista. **Educação especial e autismo** [livro eletrônico]. Robson Batista Dias, Paola Gianotto Braga, Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp (Orgs.) – 1. ed. -- Campo Grande, MS: Perse, 2017.

NASCIMENTO SILVA, Elizeu. **Inclusão escolar da criança com autismo e seu contexto familiar: revisão integrativa.** **Revista Científica UMC**, v. 5, n. 3, 2020.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-210.

FILHO, Raimundo Barbosa da Silva; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/20575/13513/88703> Acesso em: 04 set. 2023

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?** Ijuí, 2012 – Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jan. 20203.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N.T.; OLHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 423- 433.

GAROFALO, D. **Os desafios da educação inclusiva**. Projeto: Criança livre de trabalho infantil. Ministério Público do Trabalho. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/colunas/os-desafios-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em 26 de fevereiro de 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo De Discussão Como Prática De Pesquisa Em Estudos Organizacionais. **ERA**, São Paulo, V. 55 n. 6, 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços Educacionais Especializados: desafios a formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. de.; BATISTA, C. R. (Org.) *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, v.1. CDV/FACITEC, 2011.

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

KIGUEL, S. M. M. **Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFRGS, 1976.

KLEIN, C.; DAMICO, J. G. S. O uso da etnografia pós-moderna para análise de políticas públicas de inclusão social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterman (Org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1, p. 51-72.

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

LIBÂNIO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA PA. **Educação Inclusiva e igualdade social.** São Paulo: AVERCAMP, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNARD, Márcia Lise. Pedagogia da Diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho. In 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG, 2004. **Trabalhos apresentados.** Caxambu/MG, 2004; 21 a 24 de novembro.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 396-443.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ.** Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil: da Exclusão à Inclusão Escolar.** 2011.

MANTOAN, M. T. Inclusão Escolar: Caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29-55.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. In **Didática,** São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: eduel, 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Uso da Entrevista em Dissertações e Teses Produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação.** Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinibauru2004.pdf>. Acesso em abr. 2021.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31-48.

MASIERO, Fabielem Corso. Desejo ou completude? Impasses do desejo na contemporaneidade. **Rev. CEP de PA,** v. 23, 2016. Disponível em: <https://cepdepa.com.br/wp->

content/uploads/2020/05/8-Fabielem-Corso-Masiero-Desejo-ou-completude-Impasses-do-desejo-na-contemporaneidade.pdf Acesso em: 05 set. 2023.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul** (PEE/MS). Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 11 jun. 2023

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Resolução/SED, de 31 de outubro de 2016. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2016a. <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9281_07_11_2016>. Acesso em: 14 maio 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). RESOLUÇÃO/SED, de 31 de outubro de 2016. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS. D.O.E, MS nº 9.281, de 7 de novembro de 2016b.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 05 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. SED: 2019a. <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas** / Organizadoras Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande - MS : SED, 2019b.

MAZER-GONÇALVES, Sheila Maria. **Construção de uma proposta de formação continuada para professores de classe hospitalar**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2013.

MELLO, Cidnei Amaral de. **Aplicação de Políticas Norteadoras de Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul**: CEAME/TEA (2016-2020). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914> Acesso em: 21 jan. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em 05 set 2023.

MENEZES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. A Inclusão do Estudante com Autismo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. In **X Seminário Regional**

Centro-Oeste da Anpae. Organizadores: Regina Tereza Cestari de Oliveira, Evelyn Íris Leite Morales Conde e Fábio Marmoré Conde, Local: Campo Grande, MS: Nº 03, 2018.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em 13 jun. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MINAYO, M.C de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** (12ª edição.) São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MILLS C, Chapparo C. Ouvindo os professores: Visões sobre a entrega de uma intervenção sensorial baseada em sala de aula para alunos com autismo. **Aust Occup Ther J.** 2017 Feb;65(1):15-24. doi: 10.1111/1440-1630.12381.

MONTEIRO, Keyle de Freitas Vale. **Formação de Professores em Sistema de Comunicação Alternativa para Pessoas com Transtorno Do Espectro Autista - Tea: Uma Inserção das Tecnologias Assistivas em Contextos Escolares Maranhenses.** Tese (Doutorado em Informática da Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre-RS, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-64, jul./dez. 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: < <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-My0yVFprNUJfUE0/edit?resourcekey=0-fFdxymrFVhLM9qUOKWeG6w>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

NOVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Jaqueline da Silva. **Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: Práticas Corporais para Crianças Autistas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS, 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. Cortez Editora. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In: CLACSO. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 285-327.

REZENDE, Laila Francielly. **O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas. Instituto Federal Goiano. Rio Verde, 2021. 20 p.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Eglen Sílvia Pipi; MARIGO, Adriana Coimbra; GIROTTO, Vanessa Cristina. Práticas pedagógicas dialógicas: aposta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. **XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP: Campinas, 2012.

RODRIGUES, Michely Aguiar. **O Processo de Inclusão da Criança com Autismo: Mapeando Práticas Escolares e seus Efeitos**. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *In: INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, ano I, n. 1, p.7–18, out./2005.

SANTOS, Arlete Rodrigues dos. **As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa. **A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual**: uma abordagem inclusiva. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013b.

SANTOS, Gabryelly Caroline Marianno. **A inclusão escolar e o autismo**: percepções em discussão. 2021.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SASSAKI, R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Corde, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, CB da; FERREIRA, Andressa Fabri; PORTUGAL, Gabriela. Inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil-contributos do sistema de acompanhamento das crianças. **Indagatio Didactica**, v. 11, n. 4, p. 25-39, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre, RS: Mediadora, 2019.

SKLIAR, Carlos A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: **Inclusão e educação**: 12 olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.), São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. No hay que estar preparados, sino disponibles. **Revista Saberes**. Publicación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2012.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13- 28, fev./maio, 2015.

SOARES, Ana Flávia Abreu et al. **A percepção dos professores sobre a inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista**: uma revisão narrativa. 2022.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade, In Políticas Públicas - **O Papel das Políticas Públicas - AATR-BA**, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf Acesso em: 04 mai 2023.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luís Carlos. Ética. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 166-168.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Conferência sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994.

VEIGA, I. P. A. **A Aventura de Formar Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: J. LARROSA; C. SKLIAR (orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, **Autêntica**, 2001.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Educação Básica – resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, Nilton M. et al (orgs.). **Ler e escrever: Compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WEIGEL, Valéria Augusta C. M. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, abril de 2003, pp. 5 - 13. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a02.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ANEXO 1



Ofício n. 1936/SUPED/GAB/SED/2022

Campo Grande/MS, 18 de Abril de 2022.

Senhor Coordenador,

Noticia-se o recebimento da Carta de Apresentação, de 12 de março de 2022, por meio da qual se solicita autorização para que a acadêmica **Gladys Graciela Paniago Miranda** desenvolva a pesquisa "A Formação para Professores de Apoio do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno Espectro Autista-CEAME/TEA e as Contribuições para uma Pedagogia da Diferença", sob a orientação do professor Carlos Magno Naglis Vieira.

Informa-se que esta Secretaria se manifesta favoravelmente à realização da pesquisa e solicita que a interessada entre em contato com a Gerência Pedagógica do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista - CEAME/TEA, para agendamento da coleta de informações.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial para informações adicionais, se necessário, por meio do telefone (67) 3318-2318.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

Ao Senhor
JOSÉ LICÍNIO BACKES
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - UCDB
Avenida Tamandaré, 6000, Jardim Seminário
79117-900 CAMPO GRANDE/MS

Elaborado por: agava

Este ofício possui anexo(s)

Avenida Poeta Manoel de Barros, s/n, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3318-2228 - Email: suped.sedms@gmail.com

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA.7455195872 - Hora do servidor: 18/04/2022 16:57:25
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.edoc.ms.gov.br, e informe o código 0F01C5CBA na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	_____
Data:	___/___/___

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS PESQUISADORES:

Pesquisador Responsável: Gladys Graciela Paniago Miranda

Instituição do Pesquisador: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Telefones para contato do Pesquisador: (67) 9928807601 **Email:**ggpmiranda@gmail.com

Orientador da Pesquisa: Professor Dr. Carlos Magno Naglis Vieira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa “A Percepção de Professores da Educação Especial sobre os Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em Escolas de Campo Grande/MS: diálogos a partir dos estudos da diferença” pela pesquisadora Gladys Graciela Paniago Miranda, no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, sob a orientação do professor Dr. Carlos Magno Naglis Vieira. A pesquisa vinculada a Linha Diversidade Cultural e Educação Indígena do PPGE/UCDB e ao grupo de pesquisa Educação intercultural e Povos tradicionais/CNPq, tem como objetivo geral analisar a partir dos estudos da diferença a percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) matriculados em escolas de Campo Grande/MS. E como objetivo específico: Identificar e analisar os documentos legais referentes ao atendimento de estudantes com TEA a partir dos estudos da diferença; Compreender a importância da formação de professores para o trabalho com estudantes com TEA; Verificar os elementos que contribuem para a percepção de professores da Educação Especial sobre os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA).

Leia com cautela as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, perguntar para a pesquisadora afim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, assinar ao final deste documento. Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a

apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Este documento possui duas vias, sendo que um pertence ao (à) senhor (a) e a outra à pesquisadora responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não participar da pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. A qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e sua participação. Além disso, é garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

DETALHAMENTO DO MÉTODO:

Não será preciso interromper suas rotinas diárias, a sua participação será somente através de uma entrevista. Necessitaremos somente de um horário a sua escolha para a realização da mesma com a pesquisadora responsável. Está garantido o sigilo de sua identidade, de seus dados pessoais, não utilizaremos seu nome, somente pseudônimos. Todas as informações provenientes da entrevista serão guardadas em computadores protegidos por senha de uso exclusivo da pesquisadora. O material obtido não será utilizado para outros fins que não sejam de uso exclusivo para o projeto de pesquisa e publicações dele resultantes. Após esse processo os dados serão deletados e apagados após 5 anos, você poderá ter acesso ao projeto, e também retirar sua participação a qualquer tempo que desejar. Nós, nos comprometemos com seu acesso aos resultados do projeto, caso não queira participar ou deseje deixar de participar, você não terá problemas, seus estudos e avaliações não serão interrompidos ou prejudicados, estando livre para sua tomada de decisão agora ou depois, podendo retirar seu consentimento sem ônus ou prejuízos, como também poderá de qualquer outro projeto de pesquisas futuramente.

No caso de as entrevistas ocorrerem de forma presencial, é importante evidenciar que todos os protocolos de biossegurança vigentes em relação à pandemia serão respeitados. Realizando o trabalho metodológico de entrevistas de forma remota, o pesquisador irá seguir as orientações de 2021, do CONEP, para procedimentos em pesquisas com etapas em ambiente virtual. Independentemente de as entrevistas serem presenciais ou remotas, elas serão gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos

determinados pelas Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Com a sua contribuição para o projeto, você estará favorecendo não somente a oportunidade de expressar suas experiências, desafios, inquietações, sugestões, etc. acerca da educação dos educandos com TEA, mas também de refletir sobre sua prática como professores da educação especial nesse contexto, sobretudo na perspectiva da pedagogia da diferença. Além disso, a participação no estudo poderá despertar no professor o interesse pela pesquisa científica na área da educação. Entretanto para sua participação neste projeto não haverá recompensa financeira e não receberá nenhum valor monetário (dinheiro) por participar deste projeto, sua contribuição com o fornecimento de dados ajudará a compreensão da pesquisadora sobre o assunto, e isso ajudará na satisfação e realização de um melhor acesso para todos, deixando claro que o benefício de sua participação será para a construção da dissertação da pesquisadora que será disponibilizada na biblioteca de sua instituição.

Como a participação é voluntária, você também não terá nenhuma despesa para participar deste projeto, como também poderá deixar de participar a qualquer tempo sem sofrer nenhum prejuízo ou penalização, basta para isso comunicar sua vontade para a pesquisadora responsável, caso você se sinta envergonhado (a), em caso de desistência isso não afetará também o seu atendimento e estudos em sua universidade. Por esses e outros motivos que este projeto está sendo previsto riscos mínimos, somente relacionados ao possível constrangimento dos participantes em responder perguntas sensíveis ao seu convívio social e profissional. Para não ser surpreendido com os riscos apresentados, os procedimentos adotados pela pesquisadora responsável serão: A interrupção/suspensão imediata do processo de entrevista se o participante se sentir desconfortável em responder ao questionário; os dados de identificação pessoal e as respostas obtidas com o projeto estarão protegidas sem a tramitação de informação em redes de dados.

Em caso de dúvidas, o telefone de contato e o e-mail da pesquisadora estão no início deste documento, e que também poderá consultar ao Comitê de ética em Pesquisa da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco. Este TCLE possui duas vias iguais e após as assinaturas você receberá uma via, e a outra via ficará com a Pesquisadora responsável.

A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478; que a referenda e o presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Campo Grande-MS ____/____/____

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador

APÊNDICE 2

PERGUNTAS REALIZADAS NO GRUPO DE DISCUSSÃO

1. Quais as motivações que te levaram a trabalhar com a educação especial?
2. Como você acha que uma escola regular pode se tornar inclusiva?
3. Qual é a importância da formação continuada para professores que trabalham com estudantes com TEA?
4. Em sua opinião, quais foram as contribuições das formações continuadas para o seu trabalho? Você considera que seu trabalho como professora mudou após essas formações? Se sim, como mudou?
5. Como você avalia o desenvolvimento do aluno autista com a inclusão em sala de aula regular? Você percebe algum avanço nesse processo?