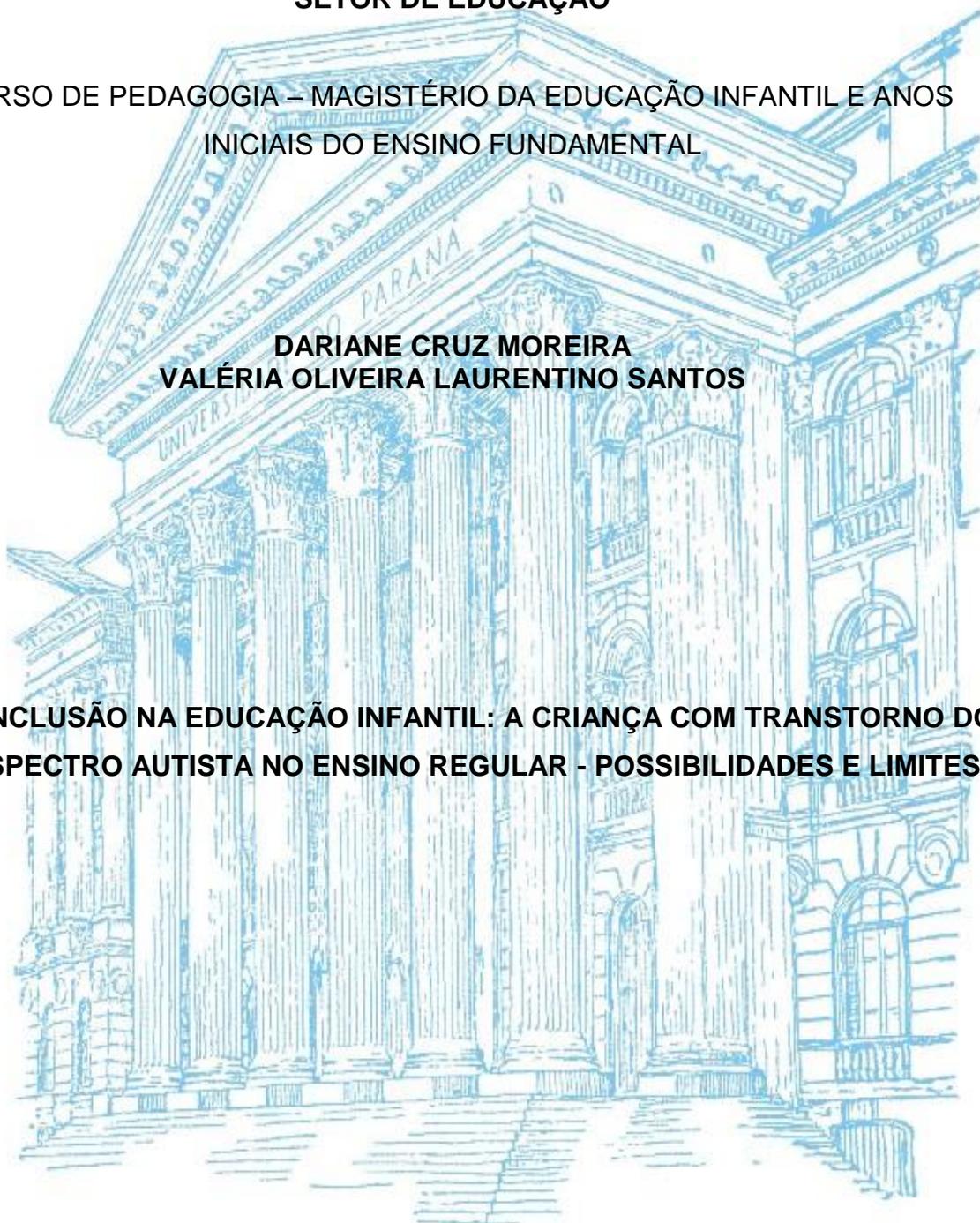


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PEDAGOGIA – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**DARIANE CRUZ MOREIRA  
VALÉRIA OLIVEIRA LAURENTINO SANTOS**

**A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR - POSSIBILIDADES E LIMITES**



**CURITIBA**

**2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**DARIANE CRUZ MOREIRA  
VALÉRIA OLIVEIRA LAURENTINO SANTOS**

**A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR - POSSIBILIDADES E LIMITES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso  
Pedagogia- Magistério dos Anos Iniciais do Ensino  
Fundamental e Educação Infantil, do Setor de Educação,  
da Universidade Federal do Paraná.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Lüders**

CURITIBA

2015

## DEDICATÓRIA

*Dedicamos esse trabalho a toda nossa família, por ter sonhado nosso sonho, por ter acreditado na concretização do mesmo, bem como, por ter acompanhado a evolução de cada etapa e simplesmente por ter nos amado! A todas as pessoas que são especiais para nós. A todos os profissionais da Educação que lutam e se dedicam para uma educação cada vez mais inclusiva e em especial para todas as pessoas com Transtorno do Espectro Autista por suas lutas e coragem.*

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus, por nos capacitar e nos dar a força necessária durante toda caminhada.**

**A nossa família, por nos encorajar nos momentos em que nos mostramos sem força. Pelo seu amor incondicional.**

**Ao nosso amado esposo, por nos suportar nos momentos mais difíceis e por entender e suportar nossa ausência.**

**As nossas filhas, por existirem e nos motivarem.**

**Aos amigos e companheiros de curso, pela presença e pela parceria durante esses anos.**

**Aos professores que nos acompanharam durante a graduação, pela dedicação em nos proporcionar conhecimento.**

**A nossa orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Lüders, que dedicou seu tempo para nos auxiliar.**

**A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa conquista.**

“Educar é empenhar-se em fazer o outro crescer,  
desenvolver-se, evoluir”. (MANTOAN, 2003)

## RESUMO

Referido como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), este caracteriza-se por um amplo conjunto de características, sendo as principais delas interesses restritos e comportamentos repetitivos, alterações no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação. A fim de atender educacionalmente essas crianças, é necessário um olhar mais atento para promover um aprendizado de qualidade em todos os níveis de ensino. Essa pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, configurada como estudo de caso, teve por objetivo explorar como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA na etapa de Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba/PR. Os participantes da pesquisa foram duas crianças com TEA do Maternal III e uma do pré, a diretora, uma pedagoga e quatro professoras que trabalham em sala com as crianças com TEA. O instrumento de coleta de dados foi um questionário elaborado por nós, autoras do presente trabalho, e aplicados à diretora, pedagoga e professoras. O referido instrumento questionou aspectos relativos à abordagem sobre TEA na formação acadêmica, à visão das profissionais sobre o TEA e suas características, à interação da criança com TEA, às abordagens das políticas públicas referente à formação do professor nesta área de inclusão, à adaptação no currículo, às ações para acolhimento dos alunos com TEA e a rotina de trabalho com as crianças com TEA na sala de aula comum, onde estavam presentes os alunos participantes do estudo. Com o resultado, identificamos que, mesmo com a existência de leis que garantam acesso, permanência e qualidade de educação para crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino, adaptações ainda são necessárias. Dentre elas, a implementação de sala de apoio, bem como o profissional de apoio e melhor qualificação na formação de profissionais são as dificuldades mais predominantes.

Palavras-chave: Autismo, Inclusão Escolar, Educação Infantil.

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	4
2.1 O Autismo na Educação Infantil .....	5
2.2 Expressões corporais da criança com TEA.....	6
2.3 A linguagem e a socialização da criança com TEA .....	7
<b>3. CONTEXTO HISTÓRICO DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	10
3.1 Referencial teórico sobre inclusão .....	15
3.2 Integração X Inclusão na Educação .....	17
3.3 A formação de professores no contexto da educação inclusiva .....	18
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	25
4.1 Método.....	25
4.2 Participantes.....	25
4.3 Instrumento de coleta de dados .....	26
4.4 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	26
<b>5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	28
5.1 Observações da prática educativa.....	28
5.2 Análise dos questionários.....	34
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	40
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	43
<b>APÊNDICE</b> .....	48

# 1. INTRODUÇÃO

A fim de construir uma sociedade mais justa, a inclusão deve ser uma preocupação de toda sociedade. Assim, parafraseando Caldeira (2012), quando acreditamos que a escola é um reflexo da sociedade e vice-versa, e percebemos que a sociedade está se modificando, cabe à escola se organizar para atender a essas modificações, sendo essas mudanças necessárias para atender a diversidade e a um perfil de identidade de cada cidadão, buscando o respeito às suas individualidades e necessidades. (p. 18-19)

Para Mittler (2003), o objetivo da inclusão é o de garantir que todas as crianças possam fazer parte de um grupo, de uma comunidade e de um sistema educacional que possa oferecer-lhes as mesmas oportunidades que crianças que não possuem necessidades especiais, numa tentativa de impedir que minorias sociais, na qual se incluem crianças portadoras da síndrome autística, escapem do preconceito e do isolamento. Com isso, a Educação Especial como modalidade de ensino, deve ser oferecida preferencialmente para pessoas com necessidades especiais em rede regular, com início na educação infantil. Tal fato favorece a inclusão, pois para a educadora Maria Teresa Égler Mantoan (2005), "estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro". (p.25).

O artigo 59 da LDB nº 9394/96, preconiza que os sistemas de ensino assegurem aos alunos com necessidades educacionais especiais a garantia de frequentar as classes regulares "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades". (BRASIL, 1996, p. 21).

É previsto atendimento especializado quando necessário e as instituições especializadas passam a atender somente àqueles que não puderem ser integrados às classes comuns (Artigo 58).

No ano de 2012, a presidente Dilma Rousseff, sancionou a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando o acesso do aluno com TEA à educação e ao ensino profissionalizante, incentiva à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à

pessoa com transtorno do espectro autista, e sendo comprovada necessidade, a pessoa com TEA tem direito ao acompanhante especializado.

Essa lei trouxe um avanço significativo no número de autistas matriculados no ensino regular nas escolas brasileiras.

Com os direitos garantidos em lei, nesta pesquisa estudamos as estratégias para promoção da Inclusão de crianças com TEA em um Centro de Educação Infantil na rede Municipal de Curitiba/PR.

A origem da pesquisa se deu na prática em estágio obrigatório em Educação Infantil, quando ao olhar as vivências, tivemos o anseio de conhecer como as crianças com TEA são incluídas no ensino regular. Desde então, brotou a curiosidade em conhecer e aprender de forma mais abrangente sobre o transtorno.

Nosso foco como objetivo geral foi o de explorar como ocorre o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na etapa de Educação Infantil. Nos objetivos específicos: a) estudar a legislação do Estado do Paraná, sobre a inclusão; b) compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e c) identificar as estratégias pedagógicas desenvolvidas nesse CMEI para acesso e promoção da inclusão de crianças com TEA.

Como metodologia, utilizamos a pesquisa qualitativa em caráter exploratório sendo configurada como estudo de caso. A aplicação de um questionário como instrumento para coleta de dados foi parte dos procedimentos e instrumentos utilizados e a partir dele, buscamos respostas para as questões que foram levantadas.

O questionário foi elaborado pelas autoras da pesquisa e os participantes foram professores, pedagogos e diretora, os quais responderam as questões abertas, e com as respostas, partimos para análise com o intuito de conhecer a opinião de cada uma em relação aos apoios para professores e alunos: instruções, instrumentos, técnicas, equipamentos especializados, bem como as estratégias de acesso, métodos e interação para promover a inclusão de crianças com TEA.

Também foi realizada observação em um CMEI que possui alunos com TEA matriculados.

Os resultados com esse estudo aprofundaram nossos conhecimentos e nos trouxeram informações sobre o processo de inclusão que está ocorrendo

especificamente nesse CMEI de Curitiba/PR, considerando a legislação e as ações desenvolvidas pelos agentes no contexto educacional.

Documentos legais foram estudados e auxiliaram essa pesquisa, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Política Nacional de Educação Especial, Diretrizes para a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista-TEA sendo o suporte e base para iniciação desse trabalho. Também autores citados ao longo do trabalho, favoreceram nossa compreensão com suas diferentes abordagens sobre o tema.

Sobre a interação, buscamos a teoria de Vigotsky (1989, 2007) para tratar das relações sociais com apoio de outros autores como Mantoan (1998, 2003, 2005) que também auxiliou no decorrer da pesquisa em diversos assuntos. Outros autores foram estudados e citados na evolução do trabalho.

O trabalho é dividido em seis capítulos, iniciando pelas características e definição do Transtorno do Espectro Autista. O terceiro capítulo traz o contexto histórico da educação inclusiva, diferença de integração e inclusão, e a abordagem sobre a formação dos professores no contexto. Segue-se com a metodologia utilizada e trazendo no capítulo cinco a análise e apresentação dos dados, finalizando com as considerações das autoras.

## 2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), trouxe algumas mudanças significativas aos critérios diagnósticos para o autismo. Transtorno antes com diagnóstico único: Transtorno Autista ou autismo clássico, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – Sem Outra Especificação, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, passam agora a ser incluídos no diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, com exceção da síndrome de Rett, que não fará parte do espectro do autismo.

Segundo a quinta edição do DSM-V, o transtorno do espectro do autismo (TEA), inclui déficits de comunicação social e comportamentos repetitivos e estereotipados.

O TEA é classificado no DSM-V, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), na categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento. Assim, “as características do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social [...] e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.” (p. 53), sendo os sintomas reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser percebidos antes do primeiro ano de vida, tornam-se então evidentes ainda na primeira infância.

O termo autismo está incluído na denominação (TEA), que serve para englobar o Autismo Clássico, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global de Desenvolvimento Sem outra Especificação.

Como foi descrito por Baptista e Bosa (2002), as maiores dificuldades são encontradas na linguagem do autista, na compreensão do significado dos rituais, controle da agressividade, sentimentos (de ambos os lados – professor e aluno), insegurança frente à prática pedagógica e a falta de estrutura.

É muito fácil confundi-lo com outras síndromes ou transtornos, o que pode tornar o diagnóstico falho ou tardio.

Alguns sintomas comportamentais característicos da pessoa com TEA podem gerar dúvidas ou erro no diagnóstico, pois as características do autista são muito semelhantes com características de outras doenças, deficiências ou síndromes. Não há exame clínico que diagnostique de forma segura. Inúmeros

conhecimentos sobre esse transtorno já foi produzido por diferentes áreas como a fonoaudiologia, psicologia, educação, genética, neuropediatria, entre outras. Mas, o compartilhamento entre essas disciplinas é que qualificaria o conhecimento de cada uma e contribuiria para um conhecimento mais amplo para a melhoria na qualidade de vida das pessoas com autismo, pois o atual conhecimento, não permite falar em cura do autismo. (SCHMIDT, 2013)

Quando pensamos no funcionamento humano não podemos deixar que a deficiência seja considerada como determinante para o desenvolvimento e aprendizado do indivíduo, pois segundo Góes:

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. [...] é constituído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas. (2002, p.99)

O nosso desenvolvimento não acontece de forma isolada, e para Vigotsky (2007, p.103), o aprendizado não é desenvolvimento, e sim, o aprendizado organizado adequadamente resulta em desenvolvimento e só assim ele pode acontecer. Portanto, o aprendizado é necessário e universal para o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e é especificamente humana.

## **2.1 O Autismo na Educação Infantil**

As creches e escolas de educação infantil, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, não podem mais deixar de receber crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a partir de zero ano (art. 58, parágrafo 3º, LDB, Lei nº 9.349/96), oferecendo-lhes cuidados diários que favoreçam sua estimulação precoce, sem prejuízo dos atendimentos clínicos individualizados, que, se não forem realizados no mesmo ambiente, devem ser disponibilizados por meio de convênios, para sua facilitação.

A idade atualmente usada como referência para diagnóstico autista é por volta dos três anos de idade, antes disso, pode-se perceber se há riscos de autismo. Entretanto, uma vez apontado esse risco, deve-se propor uma

intervenção para que se possam atingir bons resultados, pois, mesmo que a criança não seja autista apresenta um laço frágil com a figura materna. (CAMPANÁRIO, 2008).

Conforme Einsenberget *al.* (1943, *apud* Facion, 2005, p.78)... Muitas vezes, os próprios pais percebem que algum problema está acontecendo com seus filhos, como no momento em que tomam consciência de que eles não atingiram determinado estágio em seu desenvolvimento, como a aquisição da linguagem ou a socialização.

## 2.2 Expressões corporais da criança com TEA

Em crianças muito pequenas que apresentam TEA, os pais já notam que a criança raramente chora, não interage a nenhum tipo de estimulação e nem sente a necessidade de companhia, sendo frequentemente descrito como sendo um “bebê fácil”, pois aparenta não dar nenhum tipo de trabalho. (FACION, 2005, p.78). No que se refere ao distúrbio do sono e de alimentação, a insônia pode ser precoce, surgir muito cedo, podendo apresentar uma agitação e tensão com excitação motora e até movimentos de auto-agressividade. A criança que fica acordada e permanece quieta, pois essa não é falante. Na alimentação (Kanner *et al.* 1943, *apud* Facion *et al.*, 2005, p. 78-79), citou duas crianças com graves dificuldades alimentares, descrevendo-as como lentas ao mamar.

Outra característica das crianças com TEA:

[...] é que ela está sujeita a se assustar com coisas totalmente inofensivas, talvez devido a um pequeno incidente anterior. [...] Às vezes riem de coisas que lhe dão prazer, como uma luz piscando ou a sensação macia de algo que estejam segurando. Outras vezes, sem razão aparente, choram lágrimas de profunda tristeza – como se o mundo fosse demais para eles – e parecem perdidos, desorientados e assustados. Podem, porém, ser confortados com o carinho e o contato físico de sua mãe ou alguém que conheçam e confiem. (GAUDERER, 1985, p. 120).

Facion (2005) destaca também que grande parte das crianças com Transtorno Autista apresenta uma motricidade perturbada pela manifestação contínua de movimentos repetitivos e estereotipados. Como exemplo, podemos

citar: elas batem palmas ou fazem movimentos oscilatórios, com frequência, andam nas pontas dos pés. Os movimentos envolvem o tronco ou o corpo inteiro e caracterizam-se por bruscas fugas para frente. Mas, esses estereótipos não podem ser reconhecidos como regra para a criança autista, pois assim se perderia a noção de que todo homem é capaz de transformar-se, tornar-se um vir -a –ser. (p.78)

Porém é importante destacar que:

Mesmo com essas características, não existem duas crianças com autismo que sejam iguais, pois se partirmos dessa ideia estaríamos negando as diferenças. Mesmo dentro de um quadro patológico, cada um constrói sua singularidade a partir de sua identidade. É importante também considerar que, de acordo com o grau de acometimento, cada um vai ter a sua composição individual de seu potencial cognitivo, comunicativo e intelectual, assim como os diferentes meios ambientais vão propiciar, ou não, o uso maior desse potencial. Por isso, é possível, e mesmo esperado, que dois indivíduos com o mesmo transtorno seja diferentes entre si. (FACION, 2005, P.79).

O autor nos alerta que a patologia existe, mas devemos ter sempre em mente, a esperança de a criança poder desenvolver-se com o que ela tem. A criança com TEA jamais deve ser avaliada por nós educadores por aquilo que lhe falta, mas principalmente pelos aspectos em que pode se desenvolver. (p.79)

### **2.3 A linguagem e a socialização da criança com TEA**

Para Vigotsky (1989), ao se trabalhar com o desenvolvimento de qualquer criança deve-se considerar a vida social e sua emergência na cultura, e com a criança deficiente não deve ser diferente. Ao nos depararmos com qualquer deficiência da criança, há a necessidade de se criar formas culturais alternativas de desenvolvimento com o uso de recursos especiais. Não devendo ser ignorado o déficit orgânico, pois eles estão presentes e nos desafia, mas é a vida social que abre inúmeras possibilidades ilimitadas para a pessoa com algum déficit, assim o desenvolvimento cultural é muito importante e deve ser considerado como prioridade. (p.153).

Segundo Góes (1996), a deficiência não torna a criança um ser que tem menos possibilidades e sim possibilidades diferentes, pois a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, sendo assim importante o uso de signos, independente de qual forma de realização, o importante é que assuma o papel correspondente ao da fala (p.35).

A linguagem está entre uma das principais ferramentas de socialização do ser humano e como sabemos, no autismo existem alguns prejuízos importantes nessa habilidade. A criança com TEA, muitas vezes parece não diferenciar seus pais de outros adultos, provavelmente, pelo fato da criança não se identificar enquanto “eu”. Assim, parece que é o “outro” que vai propiciar essa socialização. (FACION, 2005, p.77).

Segundo o autor, esse pressuposto tem suas bases em Vigotski, que nos diz que é a partir do “outro” que a criança se socializa. Pois para ele, o desenvolvimento parte do social para o individual.

A linguagem verbal é, sem dúvida, importante para a representação do mundo e para a constituição do indivíduo como ser social, mas não é o único fator para o desenvolvimento do ser humano. Existem e é necessário que se dê ênfase às outras formas de comunicação. (FACION, 2005, p. 84).

A inclusão de criança pequena com déficit cognitivo em creches, berçários e pré-escolas, segundo Facion, (2005, p.200), têm se efetivado, como um todo, de forma menos problemática, devido ao nível de cobrança exigido, pois nessa faixa etária percebe-se um otimismo em relação à inclusão, mas é a partir do final da educação infantil que aparecem algumas dificuldades com o início da alfabetização.

Isso nos mostra a importância da educação infantil na busca de desenvolver o aspecto psicomotor da criança, pois segundo Le Boulchet *et al.* (1987, citado por Facion *et al.* 2005, p. 83),... Oferecer a criança um certo tempo por dia de educação pelo movimento é necessário, pois, exercícios psicomotores conduzem a uma preparação para a leitura e escrita.

Com isso, torna-se de fundamental importância a estimulação precoce de crianças com TEA na educação infantil para seu desenvolvimento social, cognitivo e motor.

### **3. CONTEXTO HISTÓRICO DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Recordando a história da Educação Brasileira percebe-se a passagem por três paradigmas, sendo o primeiro a “institucionalização”, que foi substituído pelo “de serviços”, o qual, por sua vez, está dando lugar ao “de suporte”. Entendendo, por paradigma “o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais, ou por toda a sociedade, em diferentes momentos históricos” (ARANHA, 2000, p. 3).

Assim, ao longo da história, o processo de inclusão, passou por quatro fases distintas respectivamente: exclusão, segregação, integração e inclusão. (FACION, 2005, p.184). No período anterior ao século XX, que pode ser entendida como a fase da exclusão, as pessoas com deficiências e outras condições excepcionais eram classificadas como indigna de viver em sociedade.

Na História geral do atendimento à pessoa com deficiência, Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues (2008, p.7) traz que na cultura primitiva a busca da caça e da pesca era fundamental para a própria sobrevivência, assim, surge a hipótese que os dependentes da tribo, tinham dificuldade de aceitação e eram abandonados em ambientes agrestes e perigosos, e assim acabavam morrendo. Na Grécia, em cidades como Esparta e Atenas, as crianças com deficiências físicas, sensorial e mental eram consideradas subumanas, pois era muito comum nessas cidades a busca por corpos atléticos e um ideal de beleza, sendo assim, comum a prática do abandono e do infanticídio quando havia anormalidades nas crianças.

A mesma autora referenciada acima, explica que na Idade Média com a difusão do cristianismo, a igreja condenava esses atos, porém, a mentalidade da época atribuía às causas sobrenaturais as anormalidades que as pessoas possuíam. O abandono às crianças com alguma deficiência era comum e as obras de caridade as recolhiam para igrejas e conventos, como na roda dos expostos. (2008, p. 8).

No século XVII, os deficientes mentais eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Com isso, a educação das crianças era impossibilitada pela ignorância da

sociedade, levando a exclusão, principalmente aqueles com alguma deficiência. No final do século XVIII, princípio do século XIX, surge a institucionalização especializada em pessoas com necessidades educativas especiais e é a partir de então que pode-se considerar ter surgido a educação especial. (FACION, 2005).

No século XX tem início a segunda fase, chamada de segregação, que caracterizava-se com o atendimento às pessoas com necessidades especiais dentro de grandes instituições que eram classificadas conforme a necessidade, tendo assim escolas para cegos, surdos, deficientes mentais, entre outras. Cada uma tinha seus programas próprios conforme cada especialidade, que tinham como função principal a alfabetização. Assim, o sistema educacional ficou com a educação especial e a educação regular, que tinham pedagogias diferenciadas e sem nenhuma ligação entre si.

A terceira fase chamada de integração surge na segunda metade do século XX, porém com restrições: a pessoa com necessidades especiais passa a ter acesso preferencialmente à classe regular, mas tem que se adaptar sem trazer nenhum prejuízo ao contexto escolar. Com isso, muitas escolas regulares estavam integrando alunos com necessidades especiais em classes comuns, porém apenas os que se adaptassem sem nenhuma modificação no sistema escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) retrata que, em 1961, o atendimento educacional passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos até então chamados “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (p. 6 – 7).

Esse mesmo documento direciona que a Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, definindo “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. (p. 7).

Por volta de 1980, a quarta fase denominada inclusão, começa a dar seus primeiros sinais devido às fortes insatisfações existentes em relação às

modalidades de atendimento na educação especial, que eram vistas cada vez mais como promotora da segregação e estigmatização dos educandos, que não promoviam respostas positivas às necessidades educacionais e sociais. Intensificou-se assim, uma atenção voltada para a necessidade de educar os alunos com necessidades especiais no ensino regular. (FACION, 2005, p.186)

A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como “um direito de todos”, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, em seu Art. 54. Inciso III, garante ser dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente com necessidades educacionais especiais o direito de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, cabendo aos pais ou responsáveis o direito e a obrigação de matricular seus dependentes na rede regular de ensino.

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca foi um marco importante na busca de uma educação inclusiva, organizada pela UNESCO e pelo governo da Espanha, contou também com 94 representantes de governos e com muitos representantes de Organizações não- Governamentais (UNESCO, 1994).

Para Mittler (2003), a Declaração de Salamanca foi significativa por várias razões, dentre elas:

1. Foi bem- sucedida em lembrar aos governos que as crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas na agenda da Educação para Todos e ofereceu um Fórum para discussão e trocas de ideias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo.
2. Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação.
3. Esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva. (p.43)

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, determina o ingresso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ou seja, a Política não reformula práticas educacionais a fim de valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantêm a responsabilidade do ensino desses alunos no âmbito da educação especial.

Na atual LDB nº 9394/96, a educação especial deve ser oferecida preferencialmente em rede regular de ensino para pessoas com necessidades especiais, havendo, quando necessário, apoio especializado para atender às peculiaridades daqueles alunos que podem ir para as classes regulares, sendo que as instituições especializadas passam a atender somente àqueles que não puderem ser integrados às classes comuns (Artigo 58). Ainda, na mesma lei, o artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais que possam frequentar as classes regulares “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996, p. 21).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, sancionada pela então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, 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. Assegura o acesso do aluno com TEA à educação e ao ensino profissionalizante, incentiva à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, prevê multa de três a vinte salários-mínimos ao gestor ou autoridade que recusar a matrícula ao aluno com TEA, e, em caso de reincidência, esta prevê a destituição do cargo do gestor.

A Lei nº17.555 de 30 de abril de 2013, institui no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista-TEA. Em seu Art.3º. assegura quanto à formulação e implantação das políticas públicas em favor das pessoas com TEA, deve o Estado estabelecer as seguintes diretrizes junto às Instituições de Ensino por ele mantidas:

I - utilizar profissionais/docentes das Universidades, de forma a auxiliar o Estado na formação de profissionais aptos a diagnosticar o TEA precocemente, por meio de cursos, palestras e programas de incentivo profissional;

II -implementar a criação de um cadastro das pessoas com transtornos do espectro autista visando à produção de pesquisas que auxiliem as famílias;

III - promover a inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns de ensino regular.

O documento mais recente, que norteia a organização do sistema educacional, indica a nova função da educação especial. O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta metas que se pretende atingir até o ano de 2020. Dentre elas, segundo o MEC/SASE, 2014:

Meta 4: universalizar, para a população de 4(quatro) a 17 (dezessete) 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. (p.11);

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (p.12).

Com uma proposta inclusiva, esse sistema foi alterado. A escola regular deve acolher todo aluno, oferecendo um aprendizado de qualidade em um espaço para todos.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005).

Assim, o desafio atual passa à questão da escolarização de pessoas com TEA no ensino regular como forma de inclusão educacional e social, colocando a escola como foco central de atenção ao aluno com transtorno do espectro autista e envolvendo todos aqueles que nela atuam: gestores, equipe, professores e alunos. Tem-se ainda, a integração de outros conhecimentos situados fora da escola produzidos por diversas áreas médicas que são disponibilizadas e compartilhados que contribuiriam para a inclusão educacional escolar.

### **3.1 Referencial teórico sobre inclusão**

... como se fosse possível ao homem ser igual, e como o ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social... (Aranha, 2005, p.17).

O tema Inclusão está sendo muito discutido nos últimos anos. O termo interação está ligado às relações sociais inclusive no processo educacional sendo um papel importante no desenvolvimento da criança. Segundo a abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007), todo sujeito se desenvolve nas condições concretas de vida, através das relações e interações.

Por meio da interação, acontecem as trocas de experiências, e desse modo, a inclusão torna-se fundamental para o desenvolvimento e acesso às situações de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2003, p.24, citado por Schmidt, 2013), a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com necessidades educacionais especiais, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. A inclusão escolar propõe uma nova educação, pois reconhece aquele que, até então, estava excluído da relação professor-aluno. Desse modo, o aluno com necessidades educacionais especiais é visto como parte de uma relação complementar, na qual um se constitui por meio do outro. (FILHO; LOWENTHAL, 2013, p.137).

Para Stainback; Stainback, (1999), Uma educação de qualidade para crianças com TEA, não se resume em incluí-los em uma sala de aula comum, mas dar condições de aprendizagem e capacitar os professores e a equipe pedagógica, além de fornecer uma boa estrutura.

Em geral, os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.25).

Assim as salas de aulas integradas trazem benefícios para todos os alunos. Nas palavras de Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1998, p.19, citado por Stainback&Stainback, 1999), nas salas de aula integradas,

...todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos. (p. 22)

Os alunos com NEE aprendem a interagir com seus pares no mundo “real”, como também, adquirem habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Silva e Facion (2005) afirmam que os demais alunos irão se enriquecer por terem a oportunidade de conviver com o diferente. Assim, o isolamento da criança com TEA pode ser beneficiado quando sua interação é estimulada.

Mantoan (1998) propõe que ocorra uma significativa transformação da escola, procurando oferecer ao aluno a oportunidade de aprender, sendo respeitadas as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, seu ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares. (p.3).

A mesma autora afirma que o conceito de inclusão escolar é o de que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (2003, p. 19), observando que as escolas abertas à diversidade são escolas:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias

de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos (p.7-8).

Considerando o exposto acima, uma proposta inclusiva deve levar em conta a capacidade de aprendizado de cada indivíduo, bem como seu processo de desenvolvimento, contribuindo dessa forma para uma educação significativa e de qualidade para todos.

### **3.2 Integração X Inclusão na Educação**

Distinguir integração de inclusão é sem dúvida, primordial para o esclarecimento de todos os envolvidos com a educação e possíveis transformações nas escolas, em busca de acolher todos os alunos sem distinção nos diferentes níveis de ensino.

Segundo Mantoan (2003), o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e a inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Parafrazeando Mantoan (1998), na integração escolar, nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais cabem nas turmas de ensino regular, pois ocorre uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. A escola não muda para receber o aluno com necessidades especiais, mas sim, os alunos é quem têm que mudar para se adaptarem às suas exigências. Assim, a integração escolar é caracterizada como o “especial na educação”, ou seja, o ensino especial é inserido ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. (2003, p.16)

Segundo a autora, já a inclusão escolar questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o

próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (p.17).

O desafio atual está na forma de inclusão educacional e social, sendo que o objetivo não deve apenas estar relacionado com a presença de todas as crianças juntas, mas aceitação e aprendizagem. O desenvolvimento de forma integral é um direito desde a educação infantil, não apenas no acesso ao conhecimento, mas também, na participação ativa.

### **3.3 A formação de professores no contexto da educação inclusiva**

Outro desafio para uma inclusão efetiva encontra-se na formação e qualificação de professores.

Muitos avanços ocorreram nos últimos anos referentes à formação de professores.

Documentos legais sofreram mudanças, a fim de proporcionar melhorias na educação do país, como a LDB 9394/96 que reorganizou os níveis da educação básica em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Uma das finalidades que a LDB 9394/96 aponta é de atender cada fase do desenvolvimento do educando, bem como, criar condições e meios necessários com o propósito de atingir os objetivos da educação básica.

Essa mesma lei estabelece também que para atuação dos docentes, deve-se partir de formação em nível superior: Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Ao final do ano de 1997, ficou estipulado no artigo 87, em seu 4º parágrafo, que na educação básica apenas seriam admitidos professores formados em nível superior ou com formação por treinamento em serviço.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (2002), traz no Artigo 2º outras formas de orientação referente à formação docente, destacando o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (p.1)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 – tem em seu artigo 5º: “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”; “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas”.

De acordo com as diretrizes (Brasil, 2006), Deimling (2013) traz em seu artigo atribuições do pedagogo, como as Diretrizes definem: lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atuar na gestão educacional, em espaços não escolares, realizar pesquisas dentro do campo educativo, além de atender a novas demandas da sociedade como o *reconhecimento à diversidade* – compreendida como as diferentes peculiaridades do ser humano, características físicas, culturais, sociais, religiosas, entre outras – e *contribuir para superação de exclusões e preconceitos a essas diferenças*.

No artigo 14, § 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015):

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (p.12)

Sobre formação continuada, de acordo com o mesmo documento citado acima, deve ser ofertada através de atividades formativas e cursos de

atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas articuladas à educação (Art. 17, p. 14).

Na página virtual do Ministério da Educação temos acesso ao documento *Programa de formação continuada de professores em educação especial*, que apresenta como objetivo “apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES”. Possui como ação: Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

Outra ação que pode ser desenvolvida pelo profissional é o de aperfeiçoamento em cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu que são oferecidos por instituição de ensino superior credenciadas. Os cursos têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas com obrigatoriedade de elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso. (Artigo 5º da Resolução CNE/CES 1/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1, pág. 9)

Na Secretaria Municipal de Educação, a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE “tem como finalidade orientar o atendimento na Rede Municipal com base nos fundamentos da educação inclusiva e dos eixos norteadores das diretrizes da Secretaria Municipal da Educação”.

No site da Secretaria Municipal de Educação, descrevem-se as ações da CANE, sendo:

- Valorizar a diversidade no processo de aprendizagem favorecendo a igualdade de oportunidades;
- Ofertar suporte teórico, metodológico e de orientação aos profissionais da educação;
- Promover assessoramento pedagógico *in loco* às Unidades Educacionais;

- Ofertar formação continuada aos profissionais da educação durante o ano letivo;
- Promover integração entre escola e instituições de atendimento especializado;
- Ofertar formação anual aos profissionais do Sistema Integrado de Transporte para o Ensino Especial – SITES. (página online da Secretaria Municipal de Educação).

A LDB 9394/96 oferece para Educação Especial em contar com professores com formação em nível médio ou nível superior, como podemos observar no inciso III do Art. 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996. P. 21 - 22)

Bueno afirma (1999, p. 20) “após quase trinta anos de vigência da exigência para a formação de professor de Educação Especial em nível superior, a lei resgata sua formação em nível médio.”

A mesma lei oferece formação em nível médio também para professores especialistas, ou seja, a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais é a mesma para Educação Especial sem considerar avanços para formação em nível superior.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Enquanto a formação de especialista em Educação Especial era oferecida em licenciatura como habilitação do curso de Pedagogia, analisou-se a insuficiência na formação, pois a primeira formação se dava na educação Básica para depois formar o especialista. Com a aprovação do Parecer nº 17 de 03 de julho de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de

Educação Básica (CEB) que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, iniciou para outro direcionamento:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001<sup>a</sup>, p. 14).

Em 2006, com a Resolução nº 01, de 15 de maio, em seu artigo 10, extingue as habilitações dos cursos de Pedagogia. Ou seja, a Habilitação Educação Especial não pode ser oferecida por nenhuma instituição.

Anos atrás, o objetivo da educação era apenas o de transmissão de conteúdos, mas como aponta Demo (1996),

Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade. (p. 16).

Deixou-se o caráter assistencialista, e a preocupação da educação hoje é de acesso, permanência e qualidade.

Freire (1996) expressa que educação é mais que uma mera transmissão de conhecimento. Para ele, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47).

Segundo Caldeira (2012), a inclusão é um fato e está em nossos dias para ser efetivada e colocada em prática. O que nos cabe hoje, segundo ela, é buscarmos cada vez mais “aprender a entender, a mudar, a pensar diferente, a ousar fazer diferente” (p.16). Assim como todas as profissões sofreram modificações com o passar do tempo, a de professor não ficou para trás,

exigindo dos profissionais envolvidos com a educação, inovações e capacitações para enfrentar as mudanças atuais.

Para Silva (2009),

A formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva implica, não somente na inserção de algumas disciplinas, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino. (p. 54)

Contribuições de Piaget e Vigotski (1989, *apud* Facion *et al.*,2005,p. 172), trazem a importância da função do professor como mediador na construção do conhecimento, que deve estar cada vez mais preocupado com seu aluno, procurando saber suas necessidades e características individuais com o intuito de uma educação inclusiva que respeite cada aluno em suas particularidades.

Conforme Mantoan (2003), todos os níveis de cursos para formação de professores devem sofrer modificações significativas nos seus currículos, a fim de que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.

Para a referida autora, a inclusão traz consigo novos avanços, pois faz com que a educação busque atualizações, os professores aperfeiçoem suas práticas educativas e a escola, pública ou privada, modernize-se tanto em sua estrutura física como comportamental frente à diversidade de seus alunos, acolhendo-os em suas necessidades educacionais especiais, porém deixando este caráter de educação especial que traz enraizado em si uma prática de exclusão. Essa inovação a que a autora em questão se refere, não é algo inédito, mas sim práticas simples de nosso cotidiano escolar que podem ser modificadas e reorganizadas, possíveis de serem implementadas, e que estão muitas vezes escondidas em práticas ultrapassadas. (MANTOAN, 2003, p.33)

É necessário, para Oliveira (2004, p. 240), “formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência”.

Do ponto de vista de Mantoan (2003), é preciso mudar a escola e principalmente o ensino por ela praticado, assegurando que para isso é preciso enfrentar muitas frentes de trabalho.

Com isso, segundo a referida autora, faz-se reinventar o modelo educacional que temos em nossas escolas, pois não se pode embutir novos projetos, como é o caso da inclusão, em um sistema ultrapassado de educação escolar que necessita de avanços frente à diversidade que deve ser incluídas dentro do contexto de educação de qualidade para todos.

Um trecho da declaração de Salamanca destaca que “a preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas” (1994, p. 10).

A escolarização de alunos com TEA, no sistema regular de ensino propõe desafios constantes ao professor, pois requer que o mesmo avalie constantemente a sua forma de ensinar, necessitando muitas vezes traçar e reformular planejamentos, adaptar recursos de ensino tradicionais e criar estratégias de ensino pautadas na necessidade do educando. (FACION, 2005, p. 62).

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 Método

O presente estudo é de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1982, *apud* Ludke e Andre, 1986), é assim caracterizada:

[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (BODGAN & BIKLEN, 1982, *apud* LUDKE e ANDRE, 1986, p. 11-13).

Para ter ciência da realidade nos Centros Municipais de Educação Infantil, esse trabalho foi produzido em uma pesquisa exploratória em estudo de caso. Sendo que a pesquisa exploratória:

...têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (SELLTIZ et al., 1967, p. 63 citado por Gil, 1991, p.45).

Para Young (1960, citado por Gil, 1991), o estudo de caso é descrito como “um conjunto de dados que descreve uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação”. (p. 59).

### 4.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram a diretora, uma pedagoga e quatro professoras, juntamente com três crianças com Transtorno do Espectro Autista.

As professoras, por presenciarem o cotidiano diretamente, a diretora, por ser a responsável da creche, e a pedagoga, por contribuir no trabalho pedagógico.

As professoras participantes são regentes ou atuam do Pré e Maternal III.

#### **4.3 Instrumento de coleta de dados**

Para realização da coleta de dados foi utilizado um questionário, elaborado por nós autoras do presente trabalho, com oito perguntas abertas (apêndice A), a fim de conhecermos a opinião da diretora, pedagogas e das professoras que atendem “as crianças” com Transtorno do Espectro Autista, juntamente com observações das atividades desenvolvidas pelas professoras no cotidiano da prática educativa, envolvendo a rotina do período da manhã, desde a chegada até o momento do almoço, visando estudar quais são os apoios para professores e alunos: instruções, instrumentos, técnicas, equipamentos especializados, bem como as estratégias de acesso, métodos e interação para promover a inclusão de crianças com TEA em salas comuns da Educação Infantil na rede Municipal de Curitiba.

O estudo pretende contribuir com informações sobre o processo de inclusão na Educação Infantil, considerando a legislação e as ações desenvolvidas pelos agentes no contexto educacional.

#### **4.4 Procedimentos de coleta e análise de dados**

A pesquisa foi iniciada com uma breve apresentação do trabalho que seria desenvolvido junto aos profissionais do CMEI que atuam com crianças com TEA. Na mesma ocasião, as professoras presentes forneceram informações sobre as características dos alunos com TEA, e também sobre alguns procedimentos realizados junto a essas crianças em sala de aula.

Na referida conversa já percebemos com as falas das três professoras, quão difícil é a inclusão dessas crianças sem a garantia efetiva das leis que norteiam o acesso à inclusão, entre elas, a assistência especializada de apoio constante, tanto para o professor como para o aluno.

Notamos o amor e dedicação que elas demonstram por essas crianças que fazem parte da vida delas.

O afeto e carinho são a base da aprendizagem, pois o aluno que sente ser querido e fazendo parte do “grupo de alunos” ou daquele professor, será mais aberto e receptivo à aprendizagem. Isto vale para todos os alunos, independente de terem necessidades especiais, não somente quando acertam, mas também quando se esforçam. (CALDEIRA, 2012, p.101).

Cada uma das professoras passou e passa por diferentes experiências com essas crianças, mesmo porque, sabemos por meio de leituras, das falas dessas professoras e das observações em campo, que cada criança com TEA tem suas características individuais próprias.

Após apresentarmos o termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa e todas concordarem em participar, entregamos os questionários às participantes solicitando aos mesmos que respondessem no período de uma semana, respeitando a disponibilidade de tempo de cada um. Obtivemos o retorno dos seis questionários entregues (diretora, pedagoga e quatro professoras).

Os nomes dos professores são fictícios, para preservação de suas identidades por questões éticas, sendo nesse trabalho nomeadas de professora: Adália, Monalisa, Pietá, Tarsila. Para a pedagoga e diretora, manteremos os termos referentes às suas funções.

Após a aplicação dos questionários, as respostas foram analisadas, no que se referia à formação na graduação; às abordagens sobre o tema e como se constituía o aprendizado; ao conceito sobre o transtorno e suas características; às situações de interação e ações desenvolvidas pela instituição; à formação de professores mediante as políticas públicas; à adaptação no currículo e opinião sobre o trabalho com essas crianças.

Além do questionário, utilizamos de observações da prática educativa em sala com as crianças com TEA, devidamente autorizados e protocolados na Secretaria Municipal de Educação Infantil.

## 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Observações da prática educativa

Os nomes das crianças também são fictícios para preservar identidade. A criança do Pré será chamada de Matias, as duas do Maternal III, Phelipe e Chauanna.

Nossas observações em campo iniciaram em uma segunda-feira de manhã na turma do Pré. Matias, hoje com cinco anos, está matriculado nesse CMEI desde 3 de abril/2011. Tem laudo precoce de autismo, sendo diagnosticado por volta de dois anos de idade, e faz acompanhamento na AMCIP- (Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção).

Observamos que ele é uma criança agitada, pois anda de um lado a outro da sala, várias vezes. Grita de repente e não interage com outras crianças mesmo com a aproximação de uma delas. No momento da roda de conversa, a professora Adália tenta levá-lo para junto do grupo na atividade retirando dele um brinquedo que ele insiste em segurar o tempo todo, como o objetivo de incentivá-lo a participar da atividade, porém a criança se recusa, cai no chão, se joga para trás e a professora já parecendo prever situação rapidamente consegue segurá-lo, impedindo que ele bata com a cabeça no chão. Vemos assim, que quando algo lhe é negado tem comportamento agressivo, tanto com relação a ele mesmo, como para com as professoras, chegando a tentar mordê-la.

Quando fica agitado ele sai da sala, correndo pelos corredores do CMEI, e uma professora precisa segurá-lo para não se machucar. Para que se acalme, as professoras colocam-no em seu colo de frente para elas com uma perna em cada lado do seu corpo, fazendo carinho em suas costas e braços ou acariciando sua cabeça. Quando essa ação não apresenta os resultados esperados, levam-no a uma sala com vários brinquedos, deixando que ele brinque no “seu tempo”.

Em conversa com uma das professoras que estava cuidando e acalmando o aluno nesta sala com brinquedos, a mesma disse que esta sala de manhã está vaga e que à tarde é utilizada pelas crianças do período. Disse-

nos também que quando ele está agitado costuma levá-lo até essa sala e quando ele se acalma, ela retorna com ele para a turma. Conta-nos que talvez nesse dia ele não tenha tomado algum remédio, pois normalmente ele não é assim. E acrescenta que seria interessante se tivesse uma sala de apoio com profissionais de psicomotricidade para que crianças como ele trabalhassem em atividades corporais.

Segundo Le Boulchet *al.*(1987, *apud* Facion *et al.*, 2005), os exercícios que envolvem o corpo visam o desenvolvimento dos componentes afetivos e intelectuais, levando a uma autonomia e uma reflexão de mundo para a criança.

Mais calmo, retornam à sala com as demais crianças, mas Matias tem como característica brincar sozinho, e dificilmente participa das horas de conversa e de leitura.

Conforme Mello (2007, p.21), a dificuldade de sociabilização, é o ponto crucial no autismo, e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Significa a dificuldade que o indivíduo com TEA tem em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas.

O processo de socialização é constante e por mais que a socialização seja difícil e complicada é uma necessidade do ser humano. A respeito da Educação Infantil temos no artigo 29 da LDB, que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No Referencial Curricular como objetivo da educação infantil da criança de zero a três anos é descrito:

[...] relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses (p. 27).

As vivências compartilhadas em instituição escolar vão além da escola, pois a criança vivencia diferentes situações. Para Mittler (2003), o objetivo da inclusão é: “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas

as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento” (p. 25).

No segundo dia de observação na sala de Matias, o vemos mais calmo. No momento em que a professora senta com ele na roda de conversa ou na leitura, Matias permanece por mais tempo, porém não o tempo todo de realização da atividade pela professora. Ele gosta de participar da chamada, somente quando é sua vez.

Com as fichas dos nomes das crianças no chão, cada criança, uma a uma, caminha encostando um rodo (objeto infantil de limpeza para puxar água) em cada ficha cantando uma música. O nome em que o rodo para quando a música acaba, é a próxima criança a repetir a brincadeira.

Quando a música acaba na ficha de Matias, a professora que está acompanhando a brincadeira o chama para brincar e como as outras crianças, ele caminha em volta das fichas. Acabando a música, pega a ficha, entrega o rodo para a criança correspondente e coloca a ficha no local certo e volta ao que estava fazendo.

Não fica muito tempo no mesmo lugar ou sentado. Sempre está andando pela sala, brincando com seu brinquedo. Com um comportamento comum de criança com TEA, ao encontrar blocos com letras numa mesa no canto da sala, começa a enfileirá-los.

A criança com Espectro Autista possui entre uma das características da tríade segundo Mello (2007):

[...] Dificuldade no uso da imaginação - se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Isto pode ser exemplificado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos. Esta dificuldade pode ser percebida por uma forma de brincar desprovida de criatividade e pela exploração peculiar de objetos e brinquedos (p.21).

No momento do lanche da manhã, Matias senta-se junto com as crianças na mesa, tendo leite e pão preparados da forma como está acostumado em casa. Quando quer mais, mostra outra conduta típica de TEA, pois ele não fala, fica apontando e ou vai até a professora.

Essa manifestação ocorre no processo de comunicação, sendo esta outra das tríades de dificuldade no TEA, caracterizada pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. (MELLO, 2007, p.20).

Após o lanche, Matias participou da atividade de pintura que as professoras organizaram. As crianças, divididas em dois grupos, foram até a mesma sala onde tomam o café da manhã, e lá desenvolveram a pintura com tinta. Matias sentou-se junto a outros colegas, e fez a atividade proposta pela professora.

Com uma folha de papel a sua frente e um pote de tinta no centro da mesa, as crianças pegavam suas esponjas e molhando na tinta, pintavam suas folhas. Matias não se detém muito nas atividades, mas a professora que o acompanhava nessa atividade relatou que ele realiza, porém, no seu tempo.

No terceiro dia de observação fomos para a sala do MIII. Lá se encontram outras duas crianças participantes da pesquisa com TEA, Chauanna e Phelipe, cada um com suas características próprias e bem diferenciadas.

Chauanna, aos três anos e meio, estava matriculada desde fevereiro de 2014 no Pré-único e passou para o MII recentemente, semanas antes de nossas observações, e também faz acompanhamento junto a AMCIP. Teve diagnóstico de hiperativa, porém agora descartado e, segundo a diretora, terá um laudo mais preciso aos seis anos. Devido ao processo de adaptação entra no CMEI por volta de 09h00min. As professoras relataram que ficam receosas com a chegada dela, já que em alguns dias suas entradas são aos gritos e esperneio. Nos dias em que estávamos presentes, ela chegou calma e ficou tranquila por um tempo, até que lhe foi negado ou tirado algo.

Ela é uma criança bem agitada, grita e chora quando algo não sai como deseja. Não brinca com as outras crianças e nos momentos de roda, não participa junto, por mais que as professoras tentem trazê-la para perto.

Chauanna diz poucas palavras e quando quer algo, geralmente pega o adulto pela mão e mostra o que deseja. As professoras estão mostrando para ela que existe um tempo para cada coisa, a rotina, que ela ainda não aprendeu.

As professoras nos falaram que nos casos dessas crianças, a maior dificuldade é ensinar a rotina e fazer com que elas aceitem “o não”, talvez pelo fato de em casa a família atenderem em tudo o que os filhos querem.

Diferente de Chauanna, temos Phelipe, quatro anos de idade, matriculado no CMEI desde abril de 2013. Em sala de aula Phelipe fica isolado em um canto, com um brinquedo em suas mãos o tempo todo.

Phelipe aparentou ser um menino bem calmo, quando quer algo pega na mão da professora, conduzindo-a para onde deseja ir ou ao objeto que deseja. Tem atraso na linguagem, comunicando-se por gestos quando, por exemplo, quer ir ao banheiro. Quando quer sair pega nas mãos de um adulto, aponta e puxa para a porta, como que para levá-lo, ou às vezes tenta ir sozinho.

No desenvolvimento da fala da criança autista pode haver atraso ou ausência total. Segundo Leboyer (1995):

São chamadas autistas as crianças que têm inaptidão para estabelecer relações normais com o outro; um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacidade de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereotípias gestuais, uma necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, ainda que dêem provas de uma memória frequentemente notável. (p. 9).

Ele adora participar da chamada e geralmente fica deitado no meio da roda com um carrinho bem pequeno que ele gosta de segurar o tempo todo, enquanto as outras crianças sentam na ponta do tapete (como elas mesmas dizem).

Na brincadeira realizada na chamada, canta-se a música e retirando a ficha da criança, a mesma dança. Quem pega a ficha, chama a criança para dançar. Quando chega a vez de Phelipe, ele mesmo se levanta e faz a dança dele, todo alegre. Terminando, volta a deitar em seu lugar.

No momento da leitura, ele não fica sentado junto com as crianças, mas sim em um canto da sala com algum objeto. Porém, de tempo em tempo, a professora que conta a estória o chama pelo nome, para que se junte ao grupo, ou chama a atenção dele para que olhe na imagem do livro. Em um desses momentos ele foi ver a figura e até sentou rapidamente ao lado da professora. Nos outros momentos, ele está junto, do jeito e no mundo dele.

Segundo Vigotski *et al.*(2007, *apud* Lemos; Salomão; Ramos *et al.*, 2014), a inserção de crianças com necessidades especiais em grupos homogêneos, trazem grandes benefícios, pois as crianças mais capazes podem atuar como mediadoras no processo de aprendizagem e essa trocas remetem ao conceito de mediação, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem. Contribuindo também, na perspectiva da interação social para a aquisição da linguagem, pois desenvolve a comunicação que é fundamentalmente interacional, sendo de grande importância para os comportamentos verbais e gestuais.

Em um dos dias observados, as professoras planejaram realizar com as crianças uma pinãta (bexiga enorme cheia de doces e brinquedos), já que era semana do Dias das Crianças. Porém, Phelipe, não gosta de bexigas. O dia da semana em que ocorreria a atividade é um dia em que o aluno não vai à escola por ser dia de tratamento com psicóloga e fonoaudióloga. Sabendo disso, as professoras planejaram a atividade para o dia que ele não estaria, cientes do medo da criança. Contudo, Phelipe compareceu à escola. Sem saberem o motivo daquele dia atípico, o planejamento teve de ser revisto de última hora, porém a mãe avisou na entrada que ele ficaria o período da manhã, sendo possível mudar somente o horário da atividade.

A professora que estava desde a chegada dele, tentou se aproximar com a bexiga vazia para ele se familiarizar e participar da atividade, mas não teve sucesso.

Quando ele via a bexiga ou até mesmo o pacote, saía de perto dela com as mãos no ouvido. Alguns autistas possuem sensibilidade sensorial que pode ser percebida de maneiras diferentes podendo ser dolorosos e desagradáveis. A atividade foi realizada no período da tarde, sem Phelipe.

## 5.2 Análise dos questionários

Tendo como instrumento para coleta de dados o questionário sobre o TEA elaborado pelas autoras do trabalho, obtivemos respostas sobre os processos mediados pelos profissionais da educação, participantes desse estudo.

A pesquisa realizada com professoras, pedagoga e diretora, teve como intuito, estudarmos quais são os apoios para estes professores e alunos: instruções, instrumentos, técnicas, equipamentos especializados, bem como as estratégias de acesso, métodos e interação para promover a inclusão de crianças com TEA em salas comuns da Educação Infantil.

Com interesse em saber a abordagem sobre inclusão na graduação das profissionais, perguntamos se o tema foi abordado e, em caso positivo, como essa abordagem foi realizada, se por meio teórico ou também por meio de práticas em estágios e observações.

Pietá, que cursa Psicologia, tem no currículo do curso disciplinas que abordam o tema e também terá estágios.

Nas respostas da pedagoga, da diretora e de uma professora (Adália), ambas responderam que não tiveram essa abordagem no curso superior. A professora Monalisa, teve em sua graduação abordagem com base teórica sem aprofundamento em TEA.

Já Tarsila, tem como primeira formação Psicologia e teve nesse curso, três semestres com essa abordagem de TEA englobando desde a infância até a idade adulta. Em sua formação no curso de Pedagogia, houve uma disciplina específica em educação inclusiva onde estagiou no próprio CMEI.

Mesmo com os avanços nas modificações em documentos no que se refere à formação de professores, somente isto não basta para beneficiar crianças e alunos em instituições escolares. Ter formação é um grande passo, mas como é essa formação? O parágrafo III do artigo 59 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996) da educação especial, rege que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Pudemos constatar nas respostas das professoras, que pouco se aborda sobre educação especial inclusiva nos cursos superiores.

A presença de alunos em sala comum é cada vez maior, mas uma grande dificuldade está na qualificação de profissionais para trabalhar com eles. Sobre a capacitação de professores, Mittler (2003) afirma que,

[...] eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e as mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas elas. (p. 184-184).

Não podíamos deixar de questionar o que é para cada uma o Transtorno do Espectro Autista. Como resposta, todas consideram como atraso no desenvolvimento intelectual, de comunicação e social. Para a diretora, esse atraso causa uma demora no entendimento e assimilação nos aspectos social e emocional. A Pedagoga explicita ser um “distúrbio no cérebro”, que altera o desenvolvimento do indivíduo.

Para a professora Monalisa, esses atrasos dependem do grau de autismo e varia de pessoa para pessoa.

Questionadas sobre as características atribuídas a uma criança autista, as respostas também são unânimes. Dificuldade de socialização, atraso na fala e ausência de contato visual direto, ou seja, olho no olho, foram as mais relatadas. Características como andar na ponta dos pés, atraso motor, necessidade de apoio para compreender regras, falta de jogos de imitação social, birra, agressividade, falta de carinho, interesse por determinado objeto, também foram características apontadas.

Outra característica levantada pela pedagoga e pela professora Tarsila remete a comportamentos repetitivos e restritos.

Sobre o diagnóstico de autismo, Leboyer (1995), afirma que:

O autismo é um distúrbio de desenvolvimento a tal ponto complexo que nenhum modelo, nenhuma abordagem clínica, metodológica ou terapêutica poderia, por si mesma, abranger a verdade. (p.7)

Porém, sabemos que há dificuldade no diagnóstico de autismo como já abordado nesse trabalho.

No CMEI participante desse estudo, a interação das crianças com TEA com as outras crianças, professores e funcionários, ocorre em todos os momentos, mas respeitando seu ritmo, conforme destaque da diretora.

Segundo a Pedagoga, busca-se incluir a criança com TEA já no planejamento pedagógico. Também são utilizados os PECS- (símbolos de comunicação pictórica).

Para Monalisa, uma das professoras, a interação depende do emocional e do interesse da criança. Mas em sala de aula, costumam deixar que outra criança o chame para participar das rodas, brincadeiras e atividades para assim ele se sentir aceito e acolhido. Com os demais profissionais, a interação ocorre em momentos de passeio pelos ambientes.

Na área de inclusão, questionamos sobre as propostas em termos de políticas públicas na formação continuada do professor. Para a diretora a teoria é “muito linda, mas a prática o professor tem que buscar por conta o conhecimento”.

Sobre cursos ofertados, nos deparamos com quatro respostas negativas. Além de serem poucos, nem sempre suprem as dúvidas e necessidades. Quando disponibilizados, há pouca oferta, o que acaba não contemplando todos os profissionais que trabalham com inclusão. A professora Monalisa conta que para ocorrer formação, depende de investimento do próprio profissional.

Há também a falta de profissional de apoio e, na visão de alguns, esse profissional é que teria de ter formação na área e trabalhar com as crianças de inclusão, confessa a professora Tarsila.

Porém, na LDB 9394/96 capítulo V- sobre a Educação Especial estabelece em seu Art. 58º. § 1º, que haja, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Assim, para Caldeira (2012), o professor necessita:

[...] contar com uma rede de apoio real e eficiente que lhe dê sustentação para a continuidade das modificações que, na maioria das vezes, ele é quem vai executar, mas que foram decididas pela

equipe. De nada adiantaria metodologias inovadoras e materiais de apoio de última geração, se não houver um preparo dos colegas de sala e de todo o contexto escolar para a acolhida da criança com necessidades especiais. (p.62-63)

A Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE) faz acompanhamento no CMEI, acompanhando o profissional que será tutor da criança ou o que atende essa criança, segundo a Pedagoga e as professoras Adália e Pietá. Porém, não havia a presença de tutor acompanhado as crianças com TEA em nenhum dos dias das observações.

Segundo Tarsila, na Prefeitura Municipal de Curitiba existem cursos específicos de Educação Inclusiva para todo tipo de inclusão, porém, são disponibilizados para apenas um pequeno número de profissionais, não contemplando todos os que atuam com a criança.

No Estado do Paraná, a Lei nº17.555 de 2013, institui em seu Art.3º, a formulação e implantação das políticas públicas em favor das pessoas com TEA, sendo dever do Estado estabelecer diretrizes junto às Instituições de Ensino por ele mantidas, sendo: utilizar profissionais/docentes das Universidades, de forma a auxiliar o Estado na formação de profissionais aptos a diagnosticar o TEA precocemente, por meio de cursos, palestras e programas de incentivo profissional; implementar a criação de um cadastro das pessoas com transtornos do espectro autista visando à produção de pesquisas que auxiliem as famílias; promover a inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns de ensino regular.

Em relação ao currículo, indagamos se houve adaptação para o atendimento dessas crianças e a maioria das respostas foi de não houve adaptação no currículo. As adaptações foram feitas no planejamento e na rotina, *“mediante o conhecimento das profissionais e as necessidades que a criança apresenta”*, declara a diretora.

A professora Adália conta que sempre tentam adequar as atividades, mas para a criança, por ser bastante comprometida, torna-se necessário realizar as propostas individualmente.

Tarsila, também professora, traz uma explicação para a questão levantada, a de que,

*Na educação Infantil até o momento trabalhamos com áreas de formação, realizando projetos e sequências pedagógicas. Para que a criança realize as atividades propostas de acordo com sua percepção e potencial, o professor realiza a acessibilidade para as crianças. No caso do TEA, as profissionais buscam o vínculo com a criança e a interação desta com os colegas e estímulos contidos na atividade, conversando e relacionando com figuras o que de conhecimento lhe é oferecido.*

Sobre o acolhimento das crianças com TEA, perguntamos quais ações foram desenvolvidas pelo CMEI e desde a entrada há um acolhimento tanto da criança como dos pais que sempre têm dúvidas a serem respondidas. O acolhimento também acontece na adaptação da rotina e, na medida em que a criança interage, observam-se as necessidades de outras adaptações. Em sala de aula, a criança passa pela mesma rotina que as demais, o vínculo é criado com todos os profissionais, pois todos em certos momentos estarão com essa criança.

Outras ações são desenvolvidas pela Equipe Pedagógico Administrativa, que acolhe a família e, junto com os profissionais, conversam sobre a rotina e as características da turma.

Sobre a questão de como é trabalhar com crianças com TEA em sala de aula comum, há diversas opiniões. Houve um equilíbrio nas respostas positivas e negativas.

Para a pedagoga, a convivência é positiva, pois proporciona o desenvolvimento de habilidades sociais para todos. Mas relata a necessidade de um profissional de apoio para os momentos de birras, agressividade, recusa, entre outros. Assim, evitaria também situações de perigo. Relata também que o acompanhamento individual seria importante até a rotina ser estabelecida, já que pode demorar um tempo maior.

A diretora também tem uma opinião positiva quanto ao trabalho com essas crianças. Para ela é uma experiência gratificante, “levando a novos conhecimentos e tirando do habitual”.

A professora Tarsila também compartilha da opinião da diretora, expressando que é enriquecedor para todos trabalhar com crianças com TEA. Entretanto, há dificuldades cotidianas – falta de pessoal, falta de estrutura financeira e falta de orientação adequada junto aos acompanhamentos especializados.

Para a Professora Adália, o trabalho em sala comum atrapalha o foco das crianças, tanto pela falta de conhecimento dos profissionais como também pelas crises das crianças com TEA, que ficam agitadas levando a dispersão da turma.

Pietá, uma das professoras, vê como um grande desafio por exigir muito do professor, já que os recursos são insuficientes e não há capacitação necessária para o processo de inclusão.

Com isso, essa falta de profissional especializado para atender crianças com TEA é o que complica esse trabalho, conforme nos descreveu a professora Monalisa. E desabafa: “Tendo uma formação muito vaga, cada dia é um avanço para o próprio conhecimento, buscando aprender com os erros e acertos no processo de incluir a criança com TEA nas atividades cotidianas da prática docente e só assim para avaliarmos o trabalho com inclusão e avançar cada dia mais”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi explorar como ocorre o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba/PR.

Com os dados levantados e as observações realizadas no contexto da escola, identificamos que existem ações efetivas com a busca de incluir sempre que possível a criança com TEA nas práticas educativas, em momentos de chamada, de leitura, e diversas atividades do cotidiano do CMEI por parte das profissionais, ou seja, a inclusão já acontece. As crianças com TEA, nessa escola estão incluídas em turma comum, e os profissionais lutam a cada dia buscando o melhor encaminhamento educacional para todos.

O progresso de cada criança com TEA precisa ser comparado consigo mesma e o olhar do professor em meio às atividades propostas deve ser sempre dirigido a cada criança para que ocorra aprendizagem e progresso, mesmo que muitas vezes quase imperceptível, pois cada pequena conquista é um grande avanço na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Por meio das observações realizadas por nós, e das respostas das professoras, pudemos constatar que ainda falta muito para que as políticas públicas sejam efetivadas. Há uma grande necessidade de salas e profissionais de apoio na creche para auxiliar não só as crianças, mas os profissionais envolvidos. Acrescido a esses aspectos, há pouca oferta para cursos de formação continuada. Abrindo mais ofertas de cursos, mais profissionais estariam aptos a trabalhar com crianças com o transtorno.

Mesmo constando na legislação o direito a uma formação com preparo dos profissionais para trabalharem em contexto de inclusão, e muitas vezes não havendo acesso a essa formação, as professoras entrevistadas buscam por mais conhecimento para um melhor envolvimento e eficiência para seu trabalho. Faltou na formação superior das entrevistadas, segundo nos relataram, maior abordagem sobre inclusão. Quando há, não é suficiente. Dificilmente há teoria e prática juntas e sabemos a importância de vivenciar o cotidiano de sala de aula, pois para nós, foi a experiência do estágio que nos aproximou ao tema aqui abordado.

A necessidade de sala de apoio e de profissional de apoio, relatada nos questionários, leva-nos a pensar sobre a melhoria na qualidade da educação para as crianças e todos os envolvidos.

Uma das professoras que apoiam a inclusão nos relata que muitas vezes há professores com a opinião de que apenas o profissional de apoio tem o dever de se especializar no assunto, ou seja, esse profissional pensa na integração e não na inclusão. Todos devem aprender juntos, e é na convivência, na interação que se aprende a conviver com as diferenças.

É importante ter um suporte em sala de aula, mas para ajudar e não trabalhar sozinho. Todos os envolvidos devem estar cientes da prática e de como proceder com a criança.

Nos dias de observação, também percebemos a dificuldade em não ter profissionais suficientes para atender a demanda da sala, a ausência do tutor acompanhando a criança com TEA, pois nos momentos de ausência de uma professora, que por algum motivo tinha que sair da sala, dificultava muito para quem ficava sozinha em sala com todas as crianças, sendo duas de inclusão que necessitam de muito cuidado e atenção.

Essas situações negativas se fossem minimizadas, auxiliariam a superar muitas dificuldades enfrentadas dentro de sala de aula, como por exemplo, quando há necessidade de tirar a criança ou acalmá-la.

Percebemos até aqui que outras pesquisas podem ser desenvolvidas, relacionadas ao tema de formação de professores para educação especial e sobre sala de apoio e profissionais de apoio. Ambos os assuntos podem levar a um aprofundamento e à pesquisas a fim de efetivar melhorias na educação de crianças com deficiência.

Assim, o que ficou evidente para nós é que o processo de inclusão é difícil, mas não impossível de acontecer. As leis estão em vigor, as diretrizes orientam e os profissionais da educação vivem a realidade da inclusão e querem colocar em prática as ações inclusivas. No entanto, necessitam de formação e capacitação continuada para atender as reais necessidades educacionais especiais que estão no interior da escola, pois buscam uma educação que atenda com qualidade a complexa diversidade na prática educativa.

Aliado à formação do professor, entendemos que as escolas também podem rever suas concepções filosóficas, métodos e organização com a participação de todos. Essa concepção de educação requer a qualificação de profissionais que compreendam a diversidade das necessidades educativas que se encontram no cotidiano das práticas educativas no contexto escolar.

Tivemos a oportunidade de vivenciar o cotidiano em duas instituições de ensino infantil com crianças com TEA (uma no estágio e outra nessa pesquisa) e pudemos refletir sobre as diferenças em cada uma. Isso, de certa forma nos aliviou, pois vivenciamos práticas e desenvolvimentos diferenciados, positiva e negativamente.

Independente das discussões e dos problemas que ainda enfrentamos na Educação, o que desejamos é ver no futuro uma inclusão que respeite as diversidades em todas as esferas educacionais, com o objetivo de uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. (5ª Ed.). Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria S. F. **Inclusão social e Municipalização**. In: Eduardo José Manzini (Org.). Educação Especial: temas atuais. 1ª Edição. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília/DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial, 2005.

BAPTISTA. C. R. & BOSA, C. **Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº12.764, 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 nº8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República- Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm). Acesso em 29/04/2015.

BRASIL. Lei nº17.555, de 30 de abril de 2013. **Institui, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA**. Sistema Estadual de Legislação- Casa Civil. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=93348&indice=1&totalRegistros=133>. Acesso em: 21/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 02/12/2015.

BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)* Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-201pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-201pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02/12/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35313>. Acesso em: 04/12/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 1/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1, pág. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº. 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 05/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CALDEIRA, M. F. M. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais. Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/coordenadoria-de-atendimento-as-necessidades-especiais/3790>. Acesso em: 04/12/2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CAMPANÁRIO, I. **Espelho, espelho meu: a psicanálise e o tratamento precoce do autismo e outras psicopatologias graves**. Salvador: Ágalma, 2008.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS** – Conferência de Jontiem, 1990. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm) Acesso em: 13/10/15.

DEIMLING, N. N. M. **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar**. *Educação Unisinos* 17.3 (2013).

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

FACION, J. R. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba, PR: IBPEX, 2005.

FILHO, J.B.; LOWENTHAL, R. **A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo**. In: SCHMIDT, C. (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.125-143.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ªed. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo: Sarvier, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores associados, 1996.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n.50, abr. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-622000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-622000000100002&lng=pt&nrm=iso)

INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Curitiba. PR: Imprensa Oficial do Estado, Fev.2006. p. 18.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil: Fatos e modelos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

LEMOS, E. L. de M; SALOMÃO, N. M. R.; RAMOS, C. S. A. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre intenções sociais no contexto escolar. *Rev. Bras. De educ. esp.* vol.20 n°1. Marília Jan./Mar.2014. Disponível em: [www.Scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100009&script=sci\\_arttext](http://www.Scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100009&script=sci_arttext). Acesso em: 13/11/2015

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: [www.bidvb.com:2300/.../Maria%20Teresa%20Egler%20Mantoan%20-%](http://www.bidvb.com:2300/.../Maria%20Teresa%20Egler%20Mantoan%20-%)

Acesso em: 14/08/2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças***. In Nova Escola, maio, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1998.

MELLO, Ana Maria S. Ross. Autismo: guia prático. São Paulo, SP: AMA, 2007, 104 p. Disponível em:  
[www.ama.org.br/site/images/home/downloads/guiapratico.pdf](http://www.ama.org.br/site/images/home/downloads/guiapratico.pdf)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO. **Planejamento a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: [pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 04/12/2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17/08/2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. **Brasília - Janeiro de 2008**.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003, 264p.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de Professores em Educação Especial: a busca de uma direção in: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004. P. 239-243.

Rodrigues, O. M. P. R. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente** / Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhe In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental* / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. (Série Educação Especial). Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, E. **Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília** / Eliana Silva. – Marília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Bibliografia: f. 108-113. Disponível em:

[https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/silva\\_e\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_e_me_mar.pdf). Acesso em: 04/12/2015.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, 1989. (V vol.)

\_\_\_\_\_ **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## APÊNDICE

**Questionário elaborado pelas autoras do presente trabalho, que foram entregues às profissionais do CMEI: Diretora, Pedagoga e 4 professoras (duas Pré e duas MIII)**

A inclusão de crianças e adolescentes com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular destaca-se em nossos dias como um grande desafio na busca de uma educação de qualidade para todos.

As questões a seguir, buscam compreender a partir da prática na escola, os apoios para professores e alunos: instrumentos, técnicas, equipamentos especializados, bem como as estratégias de acesso, e formas de interação para promover a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em salas comuns da Educação Infantil Municipal de Curitiba. A reflexão gerada com base nesse estudo aprofundará nossos conhecimentos sobre o processo de inclusão de crianças com TEA em CMEIs de Curitiba/PR, considerando a legislação e as ações desenvolvidas pelos agentes no contexto educacional.

A seguir, solicitamos a você que, por gentileza, responda às questões abaixo:

- Em sua formação no curso de graduação, foi abordado sobre o Transtorno do Espectro Autista? Em caso positivo, se deu por meio de conhecimento prático (com estágio e observações) e teórico?

---

---

---

---

---

---

- Para você, o que é Transtorno do Espectro Autista?

---

---

---

- 
- 
- 
- Quais características você atribui a uma criança autista?

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- Em quais situações ocorre a interação da criança com TEA com as outras crianças, professores e funcionários do CMEI?

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- Como as políticas públicas têm abordado a formação do professor nesta área de inclusão?

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- Houve adaptação no currículo para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, em especial a criança com TEA?
-

- 
- 
- 
- 
- 
- Quais ações são desenvolvidas pelo CMEI no qual você atua, para colaborar no acolhimento dos alunos com TEA?

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- Em sua opinião, como é trabalhar com crianças com TEA na sala de aula comum?