

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PEDAGOGIA

JÉSSICA WINE SANTOS MILLIANTE
NATASHA GROCHENTZ COELHO

**INCLUSÃO ESCOLAR: QUAIS OS DESAFIOS VIVENCIADOS POR
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA PRÁTICA DOCENTE COM
ALUNOS AUTISTAS?**

CURITIBA
2018

JÉSSICA WINE SANTOS MILLIANTE
NATASHA GROCHENTZ COELHO

**INCLUSÃO ESCOLAR: QUAIS OS DESAFIOS VIVENCIADOS POR
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA PRÁTICA DOCENTE COM
ALUNOS AUTISTAS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Ribeiro Pinheiro.

CURITIBA
2018

As nossas famílias, sempre.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus!

Aos professores da UFPR que me ajudaram durante minha caminhada acadêmica, principalmente à Prof^a. Dr^a. Luciana Ribeiro Pinheiro, nossa orientadora neste estudo.

Pelo amor, cumplicidade e paciência que meu querido esposo, Alfredo Milliante tem por mim. Pessoa que admiro e sigo como exemplo, sempre me incentivando a seguir meus sonhos e a nunca desistir.

Agradeço àqueles que, de alguma forma, sempre me acompanham. Em especial, pelo carinho da minha família. E a Natasha, pela amizade construída ao longo do Curso de Pedagogia.

E a todos, meus agradecimentos!

Jéssica Wine Santos Milliante

Primeiramente, a Deus por me guiar e me iluminar nesse caminho.

A todos os professores que passaram pela minha trajetória como estudante, em especial, à professora Dr^a Luciana Ribeiro Pinheiro, que nos orientou neste estudo.

A minha amiga Jéssica, pela amizade e parceria nesse trabalho.

Pelo incentivo e apoio dos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado nessa caminhada.

Pelo companheirismo e carinho do meu amor, Zaqueu Dias, que sempre me ajudou e me incentivou nos momentos mais difíceis.

E aos meus familiares e amigos que sempre acreditaram em mim.

A todos, meu muito obrigada!

Natasha Grochentz Coelho

“Temos direito de ser diferentes quando a
igualdade nos descaracteriza”
(SANTOS, 2014, p. 76).

RESUMO

O trabalho intitulado “Inclusão escolar: quais os desafios vivenciados por professores do ensino fundamental I na prática docente com alunos autistas?” tem como objetivo apresentar considerações sobre os desafios que professores (as) do Ensino Fundamental I vivenciam em suas práticas docentes no processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Esta pesquisa justifica-se no interesse de desenvolver reflexões acerca dos desafios vivenciados pelos professores que atuam em turmas com a inclusão de estudantes com TEA. O estudo tem como objetivo geral identificar esses desafios, e como objetivos específicos: a) descrever o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil; b) analisar a prática dos educadores atuantes na Educação Especial com ênfase em crianças e jovens com autismo; c) investigar sobre a formação de professores que atuam com a Educação Inclusiva; e d) identificar a percepção dos professores em relação à inclusão de educandos com autismo. No campo da Educação especial a revisão bibliográfica amparou-se nos autores Mendonça (2015); Oliveira (2015); Fernandes (2011); Mantoan (2015); Silva (2010). No que se refere aos estudos sobre a inclusão de educandos com autismo foram utilizados os trabalhos de Benini; Castanha (2016); Sousa (2015); Silva (2015); Barbosa *et al.* (2013); Facion (2007); Mendes (2004). A metodologia teve como base estudo bibliográfico, documental e de campo com questionário, com análise de natureza qualitativa. A pesquisa de campo contou com a participação de 14 (quatorze) professores (as) de escolas de Ensino Fundamental I que atuam com crianças em situação de inclusão. A partir dos dados coletados infere-se que a grande maioria dos docentes concordam com a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, mas afirmam que ainda está longe de se cumprir-la efetivamente, para eles a inclusão ainda é vista como um ideal a ser alcançado.

Palavras-chave: Autismo. Educação. Inclusão escolar. Professores. Desafios.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alguns documentos Nacionais para a consolidação da educação especial.	19
Quadro 2 – Principais características comportamentais do autismo.	25
Quadro 3 - Práticas pedagógicas com estudantes com TEA.	26
Quadro 4 - Dificuldades enfrentadas no processo de inclusão.	30

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	12
2.1	A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA	12
2.1.1	A Inclusão escolar no Brasil.....	14
3	O PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	20
3.1	A INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE	20
3.1.1	A prática docente com estudantes com autismo.....	24
4	OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
4.1	A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR	29
5	METODOLOGIA.....	36
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	37
6.1	FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA PARA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	37
6.2	METODOLOGIA, ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES	39
6.3	PARTICIPAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO	41
6.4	PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR	42
6.5	DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO	44
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
	REFERÊNCIAS.....	49
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	53
	APÊNDICE 2 – RESPOSTAS QUESTIONÁRIO	55
	ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO	65

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar passou e ainda passa por constantes transformações. No momento atual, tem como propósito a democratização das práticas e saberes escolares, bem como preparar os jovens para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

Neste contexto, a educação especial tem um papel de grande importância, já que é uma “modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências [...] ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas [...]” (MENDONÇA, 2015, p. 2).

No âmbito da educação especial, encontra-se a inclusão escolar, que possui seus fundamentos na ideia de que “as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular [...] defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.” (MENDONÇA, 2015, p. 4).

O principal objetivo da inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular é a promoção da qualidade no aprendizado desses estudantes e a valorização da importância da interação social independentemente de condições físicas, sociais ou intelectuais no espaço escolar.

Embora, a educação inclusiva tenha avançado muito nas últimas décadas, o processo de inclusão representa um desafio para os profissionais da educação e demais envolvidos.

De acordo com Mendonça (2015) a:

[...] educação inclusiva supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste a escola. (MENDONÇA, 2015, p. 2.)

Garantir uma educação de qualidade para os estudantes inclusos exige diferentes mudanças no currículo escolar, nas estratégias e métodos que o professor desenvolve em sua prática. No entanto, para muitos, essa reorganização pedagógica não acontece com facilidade.

Por se tratar de uma realidade ainda recente, os pressupostos da educação inclusiva acabam gerando dúvidas em relação aos seus encaminhamentos. Frequentemente, esses questionamentos produzem certos desconfortos para professores do ensino regular que atuam em turmas com educandos com necessidades educacionais especiais, dado que, em muitos casos se sentem despreparados para agirem adequadamente no processo de inclusão, visto que o nível de formação dos docentes é uma das questões que mais geram a falta de confiança no trabalho com estudantes inclusos.

Todavia, Mendes (2006, p. 396) pontua que “nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais [...]”, ou seja, na perspectiva da inclusão, é importante que o professor enxergue, respeite e considere as especificidades de aprendizagem inerentes a seus alunos, que sua prática não elimine a “diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado [...]” (MANTOAN, 2015b, p. 79), mas que seja capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento educacional de todos os alunos. Sejam eles inclusos ou não.

Na realidade da inclusão escolar encontram-se estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo Facion (2007) o autismo:

É uma síndrome [...] que se manifesta invariavelmente antes dos três anos de idade. É caracterizado por respostas anormais a estímulos auditivos e/ou visuais e por problemas graves na compreensão da linguagem oral. [...] dificuldade de desenvolver relacionamentos interpessoais e outras habilidades sociais principalmente na linguagem verbal e corpórea (FACION, 2007, p. 27).

Assim como com todos os outros casos de inclusão, a atuação com a criança com TEA requer preparo, conhecimento e determinação por parte do professor. Com o movimento positivo da inclusão escolar nos últimos anos, cada vez mais crianças com TEA estão fazendo parte das classes regulares.

Oliveira (2015) salienta que a presença do estudante com autismo na escola implica no emprego de:

[...] ações que possibilitem a todos os envolvidos no processo educativo o reconhecimento das potencialidades e do direito desse sujeito de estar na escola e de ser tratado com atenção, com cuidado e como aluno para o qual devem ser organizados processos de ensino e de aprendizagem diferenciados de forma a possibilitar-lhe a apropriação dos conhecimentos escolares. (OLIVEIRA, 2015, p. 25).

Desta forma, quando se pensa no processo de inclusão, abre-se espaço para um grande debate no que se refere ao processo de aprendizagem das crianças com deficiência, em especial os estudantes com TEA. Também ocorrem várias inquietações, dentre elas, a insegurança de não saber ao certo qual estratégia trará melhor resultado, e se de fato o que está sendo realizado é inclusão ou remete apenas ao conceito de integração.

Diante dessas dúvidas, a presente pesquisa, justifica-se considerando os maiores desafios que os professores que atuam em turmas com a inclusão de estudantes com TEA vivenciam ou que já vivenciaram em suas práticas docentes. Tendo como objetivo identificar esses desafios, bem como fazer reflexões acerca deles com autores do campo da educação especial.

A partir disso, espera-se que, de alguma forma, este estudo possa contribuir para ampliar as reflexões acerca do tema, podendo auxiliar professores e profissionais que atuam com alunos com TEA a compreenderem melhor especificidades desse processo.

O objetivo geral dessa pesquisa foi identificar quais os desafios que professores (as) do ensino fundamental I vivenciam em suas práticas docentes com alunos autistas no processo de inclusão escolar. Os objetivos específicos formam: a) Descrever o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil; b) Analisar a prática dos educadores atuantes na Educação Especial com ênfase em crianças e jovens com autismo; c) Investigar sobre a formação de professores que atuam com a Educação Inclusiva e d) Identificar a percepção dos professores (as) do Ensino Fundamental I em relação ao processo de inclusão de estudantes com TEA.

O estudo está dividido em quatro capítulos. No primeiro é apresentado um breve histórico da educação especial no Brasil. O segundo capítulo trata sobre a inclusão escolar e a prática dos professores, em especial com os educandos com autismo. No terceiro é discutido sobre a formação de professores em uma perspectiva inclusiva. E, por fim, é feita a discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Neste tópico, pretende-se traçar um breve histórico da educação especial, apresentando os principais eventos pertinentes à educação de crianças e jovens com deficiência no Brasil. Conforme a perspectiva de educação inclusiva, o ensino de pessoas com deficiência é garantido por lei (LDB nº. 9394/96) em salas de aulas regulares. Contudo, ao longo da história brasileira a educação escolar desses sujeitos passou por diferentes concepções e modelos educacionais.

2.1 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA

Para efeito conceitual, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), considerando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas – ONU.

Consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, art. 2, 2015a,).

Antes de tratar da inclusão escolar de pessoas com deficiência, se vê necessário considerar o percurso desses indivíduos na história da civilização. Desde o período onde eram destituídos de quaisquer tipos de garantias e direitos, até o momento atual, onde lhes é garantido condições de igualdade de todos os direitos, dentre eles, a escolarização pública regular e de qualidade.

Historicamente as pessoas com deficiências passaram por períodos onde seus direitos à vida e a dignidade não eram considerados, sofreram com preconceito, abandono e exclusões, eram pessoas invisíveis perante determinadas sociedades.

Na Grécia da antiguidade, a busca pela perfeição estética, física e mental, fazia com as crianças que no nascimento apresentassem algum tipo de enfermidade, deficiência física ou mental fossem “eliminadas ou abandonadas, já que eram consideradas subumanas” (SILVA, 2010, p. 14). Na Idade Média, com a influência da doutrina cristã, reduziram-se os abandonos e homicídios.

O Cristianismo deu novos valores éticos às pessoas, estabelecendo certa tolerância, uma conduta caritativa e, até mesmo, cautelosa para com o deficiente, em nome do amor ao próximo [...] Com a ética cristã, o deficiente não podia mais ser assassinado. Ele tinha que ser mantido e cuidado. Assim, a rejeição da Antigüidade se transformou, na Idade Média, na ambiguidade proteção-segregação [...]. (CAMPOS, 2009, p. 17).

Contudo, ainda assim, eram tratados a luz da sociedade, vivendo de forma marginalizada, em razão de que a deficiência era vista como uma penitência pelos pecados cometidos pelo indivíduo. Até esse período, ainda não eram vistos apontamentos sobre o ensino com uma visão inclusiva.

Já na Idade Moderna, com uma perspectiva mais humanista, começaram a surgir alguns ensaios sobre uma educação pensada para as pessoas deficientes. No século XVI, “médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis [...]” (MENDES, 2006, p. 387). No entanto, eram experiências ímpares, ocorriam em lugares isolados em escolas anexas a hospitais psiquiátricos com práticas com pouco aspecto educativo, destacando-se o atendimento de ordem moral, assistencialista e higienista. De acordo com Mendes (2006), “foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’.” (p. 387).

Segundo Pessotti (1984, p. 21 *apud* SILVA, 2010, p. 17) No século XVII, *John Locke* (1632-1704) “contribui decisivamente para o processo de ensino das pessoas com deficiência” ao evidenciar a importância de proporcionar experiências concretas nas atividades pedagógicas, e a individualização do processo educacional para as crianças com deficiência.

Outros pensadores também trouxeram grandes contribuições para o avanço da educação especial, entre eles destacam-se *Jean Marc Gaspard Itard* (1774-1838), que ressaltou a importância de um ensino sistematizado; e *Maria Montessori* (1870-1956) que criou um programa para o estímulo e a autoaprendizagem das crianças com deficiência com a utilização de materiais didáticos (SILVA, 2010).

Nota-se que a partir da modernidade, o indivíduo com deficiência passou a ser reconhecido como uma pessoa digna de direitos comuns e com potencialidades em relação a aprendizagem. Assim, começavam a serem traçadas possibilidades para o ensino e a aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais.

Neste cenário, no século XIX, as classes especiais e escolas especiais foram criadas mediante a implantação da escola obrigatória, sendo turmas constituídas por crianças com deficiência em instituições e ensino regular. Para Mendes (2006):

[...] o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais. (MENDES, 2006, p. 387).

Apesar da conquista do acesso ao ensino elementar, à noção de educação das classes especiais e escolas especiais ainda era fortemente marcada pelo isolamento e segregação. Para Mendes (2006, p. 388) “a segregação era baseada na crença de que seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”. Em suma, o atendimento nesses locais se estabelecia de forma assistencialista e pouco educacional.

Todavia, essa concepção de educação especial se estendeu até meados do século XX, principalmente nas experiências brasileiras.

2.1.1 A Inclusão escolar no Brasil

Ainda no período imperial, uma das primeiras instituições educacionais direcionadas a atender pessoas com deficiência surgiu em 1854 quando o Imperador Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, criou o “*Imperial Instituto dos Meninos Cegos*”, atualmente conhecido como “*Instituto Benjamin*”. Três anos depois, em 1857, foi “criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a primeira instituição no Brasil voltado para o atendimento das pessoas surdas.” (SILVA, 2010, p. 24), hoje em dia é chamada de “*instituição Nacional de Educação para Surdos*”.

Embora, a criação dessas instituições tenha significado um marco na educação especial no território brasileiro, Mantoan (2018), destaca que:

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais". (MANTOAN, 2018.).

A educação especial não era encarada como interessante para o Estado, na maior parte dos casos seguia “quase sempre modelos que primavam pelo

assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências” (MANTOAN, 2018).

De acordo com Silva (2010):

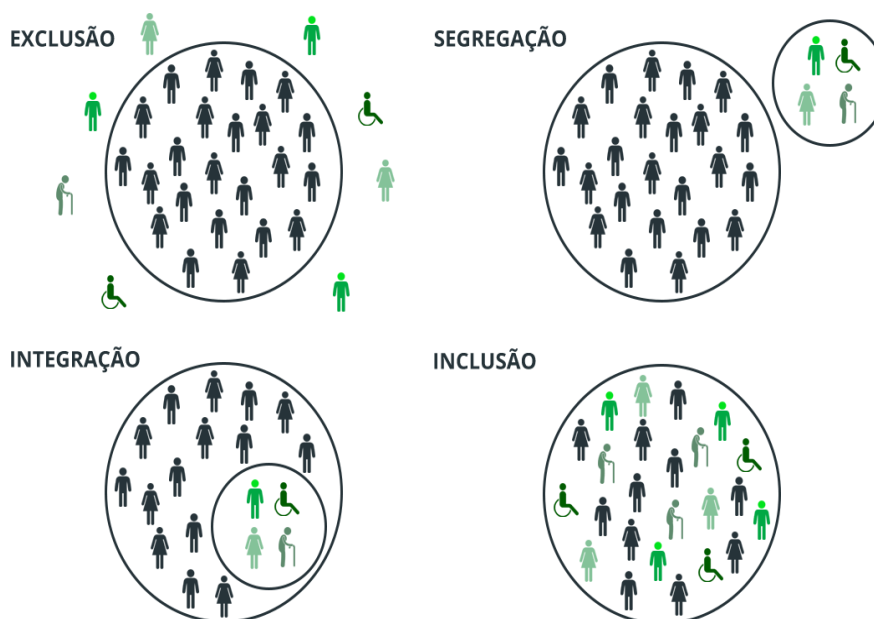
[...] na década de 1930, começaram a ser organizadas pela sociedade associações de pessoas envolvidas com a questão da deficiência. Paralelamente, foram observadas ações governamentais visando a criação de instituições para atender as necessidades das pessoas com deficiência. [...] a partir de 1950, surgem institutos pedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares. (SILVA, 2010, p. 32).

Inicialmente essas lutas se caracterizaram como integração escolar dos alunos com deficiência, assim, conforme afirma Mendes (2006, p. 390) as “escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais”. Melhor dizendo, as crianças com deficiência foram apenas inseridas nas escolas de ensino regular, contudo, eram ignoradas suas necessidades pedagógicas. De acordo com a mesma autora (2006, p. 391):

[...] a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. (MENDES, 2006, p. 391).

Dentro desse contexto, pode-se afirmar que o decurso da educação especial no Brasil apresentou três grandes períodos progressivos: segregação, integração e inclusão. A imagem abaixo ilustra o posicionamento e importância da pessoa com deficiência em relação às políticas públicas e o movimento da sociedade em relação a eles.

Figura 1 - Exclusão x segregação x integração x inclusão.



Fonte: <http://paralisados.com.br/img/info-soc-full.png>, (2018).

Segundo (SANTOS; REIS, 2015) no período de segregação, que se foi até aproximadamente os anos de 1960, as pessoas com necessidades especiais eram impossibilitadas de frequentarem instituições educativas regulares, em geral, eram atendidas em locais especializados, empregavam quase que exclusivamente práticas de cunho assistencialista.

Nos anos de 1970, durante o período de integração, “as instituições de ensino regular passaram a receber as pessoas com deficiência, no entanto, essas instituições não proporcionavam a elas possibilidades de aprimorar suas capacidades” (SANTOS; REIS, 2015, p. 114).

A respeito dos avanços da educação especial em direção de uma educação inclusiva, que concebe, conforme afirmado por Mantoan (2015b):

[...] não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. [...] propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2015b, p.28).

Só se afirmou há pouco tempo, a partir de meados da década de 1980 e início dos anos de 1990.

As garantias da educação como direito da criança com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino teve como base de sustentação o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabeleceu que:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, Art. 208).

Outro grande ganho para a educação especial aconteceu em 1994 por meio da conferência mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com a elaboração da *Declaração de Salamanca*.

O documento reforça o comprometimento com a educação para todos, reconhecendo a necessidade de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. A *Declaração de Salamanca* pontua algumas orientações para seus países signatários, em âmbito nacional.

A. Política e organização; B. *Factores Escolares*; C. Recrutamento e treino de pessoal docente; D. Serviços externos de apoio; E. Áreas prioritárias; F. Perspectivas comunitárias; G. Recursos necessários. (UNESCO, 1994, p. 7).

Posteriormente, no ano de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino escolar, que perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 1996). Dessa forma, são garantidas condições de igualdade com os demais estudantes, ao ser estabelecido possibilidades pedagógicas e organizacionais necessárias para o pleno desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

Percebe-se, que a partir dessas legislações foram criadas políticas públicas inclusivas que conseguissem atender as diferentes necessidades das pessoas com deficiência, principalmente no âmbito escolar.

Dentre essas políticas se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reafirma a importância do respeito às especificidades educacionais dos estudantes com deficiência ao apontar para a ressignificação do currículo escolar na busca de práticas pedagógicas inclusivas:

[...] uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, [...] de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. [...]. (BRASIL, 2001, p. 47).

Assim como a Lei nº 13.146/2015 denominada Lei Brasileira de Inclusão ou também chamado por *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Um dos principais objetivos abordados pelo “*Estatuto da Pessoa com Deficiência*” é o de assegurar o direito através da promoção e da equiparação de oportunidades e a garantia de acessibilidade, para que o indivíduo consiga ter autonomia em todos os espaços sociais. Em relação ao direito a educação destaca que a:

Art. 27. [...] educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015a, p. 19).

Em conformidade com esta lei, a partir de 2016, as escolas públicas e privadas, são impedidas de negar a matrícula de crianças com qualquer tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com essa legislação, as instituições de ensino são obrigadas a se adequarem para a inclusão dos alunos com deficiência. Esse Estatuto é uma enorme conquista na luta da consolidação de uma educação especial inclusiva, visto que, conforme suas determinações, não é mais o aluno que precisa se adaptar a escola, mas sim “os ambientes educacionais que precisam se adequar para atender as necessidades de cada indivíduo respeitando suas especificidades e a diversidade que permeia qualquer espaço educativo.” (SANTOS; REIS, 2015, p. 118).

Para tanto, são indispensáveis adequações infraestruturais no que compete à acessibilidade, flexibilização curricular, metodológica, avaliativa, e se necessário à colocação do profissional de apoio, o uso de materiais adaptados, entre outros recursos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante incluso.

É importante observar, que a efetivação de uma educação inclusiva representa o reconhecimento e a valorização da diversidade e heterogeneidade de todos, em especial dos estudantes com deficiência.

O quadro a seguir apresenta alguns documentos Nacionais que consolidaram os direitos e garantias para a educação das pessoas com deficiência a partir da Constituição Federal de 1988.

Quadro 1 - Alguns documentos Nacionais para a consolidação da educação especial.

Documento de referencia	Ano de aprovação
Constituição Federal do Brasil	1988
Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	1990
Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
Lei nº 10.172 – Plano Nacional de Educação	2001
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001
Lei nº 10.436 – Reconhece a LIBRAS como língua oficial	2002
Decreto nº 7.611 – Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado.	2011
Lei nº 12.764 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	2012
Lei nº 13.146 - Estatuto da pessoa com deficiência	2015

Fonte: Adaptado de Silva (2010, p. 77).

A trajetória da educação especial no Brasil e no mundo evidencia um percurso histórico baseado no enfretamento de práticas segregadoras e excludentes, mas ao logo do tempo, a conquista de uma educação inclusiva com vistas à aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Todavia, Mendes (2006) assinala que “o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da ‘integração escolar’” (MENDES, 2006, p.402).

É fato que muito ainda precisa ser feito para uma escola plenamente inclusiva, entretanto, cabe o engajamento de todos os envolvidos nesse processo, “pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos [...]” (MENDES, 2006, p.402), para que assim ocorram novos avanços e que não se retroceda em relação ao já conquistado direito de acesso e permanência no sistema de ensino.

3 O PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR

Neste tópico, busca-se analisar a proposta da educação inclusiva levando em consideração o trabalho do professor, bem como apresentar algumas práticas pedagógicas utilizadas por docentes que atuam com crianças e jovens com autismo.

3.1 A INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE

Embora, no que compete à Educação Especial enquanto modalidade de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 estabelece em seu artigo 59 que os sistemas de ensino garantam:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- 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, Art. 59).

Aranha (2000, p. 6) ressalta que a “área onde se tem encontrado maior dificuldade para a implementação do processo de construção da inclusão tem sido a área da Educação”. Para a autora, isso acontece pelo fato de que em muitas vezes o encaminhamento da organização do trabalho pedagógico não estar alinhado realmente com o processo de inclusão.

Em sala de aula, há questões indispensáveis a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Consideram-se alunos com deficiências àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/ superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas e combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes [...]. (BRASIL, 2008, p. 10).

Visto que no ponto de vista da inclusão escolar, “o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a

qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos [...]” (MANTOAN, 2015, p. 28).

Nesta perspectiva, os encaminhamentos metodológicos do professor devem ser pensados para atender as especificidades de aprendizagem de todos os estudantes, não apenas dos inclusos. Contudo, percebe-se que a inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares exige uma maior dedicação com a adaptação/flexibilização dos processos pedagógicos.

Assim, de acordo com o documento: “*Recomendações para a construção de escolas inclusivas*” do Ministério da Educação (BRASIL, 2006), as escolas inclusivas precisam:

[...] reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade a todos, através de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos [...]. (BRASIL, 2006, p. 20).

É exatamente a partir do reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes inclusos que as instituições de ensino devem planejar suas ações pedagógicas, de forma a atender as necessidades dos estudantes, assim como determinado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial que indica que “cabe a unidade educacional escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar alternativas [...]” (BRASIL, 2001, p. 34).

Para isto, é importante que o Projeto Político e Pedagógico das instituições escolares contemple os fundamentos de uma educação especial inclusiva, que organize estratégias, métodos, práticas avaliativas e alternativas pedagógicas que o professor usará em sua prática.

Neste processo, entre outros deveres cabe ao professor realizar adequações curriculares que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. De acordo com o Ministério da Educação (2001) essas adaptações no currículo devem ser feitas:

[...] quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. [...] Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno [...]. (BRASIL, 2001, p. 61).

Deste modo, na prática, compete ao professor de turma flexibilizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, conforme a capacidade e potencialidade do estudante com deficiência, também cabe a ele ajustar as atividades que serão aplicadas.

Em muitos casos, por falta de recurso, o professor fica responsável pela elaboração de materiais pedagógicos “de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos [...] do recurso mais sofisticado que agrega maior tecnologia ao mais simples material confeccionado artesanalmente” (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 12).

As confecções desses materiais sempre devem levar em consideração a natureza da deficiência do aluno. Crianças com comprometimento sensorial ou físico necessitam de determinados recursos, já as crianças com deficiência mental ou intelectual necessitam de materiais com outras características.

A lei Brasileira de Inclusão determina, em casos de algumas deficiências e a pessoa com o transtorno do espectro autista, a oferta de profissionais de apoio. De acordo com essa legislação (BRASIL, 2015a) esse profissional:

[...] exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas. (BRASIL, art. 3, 2015a,).

Na proposta de trabalho, essa pessoa acompanha individualmente o estudante incluso. O professor de turma continua com suas responsabilidades com o estudante, todavia, conta com a contribuição desse profissional no apoio das dificuldades apresentadas pela criança.

Algumas crianças da educação especial, além de cumprirem um turno de estudos no ensino regular também contam em horário de contraturno com o atendimento educacional especializado (AEE). Giroto; Poker; Omote (2012, p. 13) definem que o AEE tem “um papel de atendimento complementar, e não mais substitutivo, se constitui em uma proposta pedagógica inovadora que pretende compreender e atender às necessidades educacionais especiais [...]”.

O atendimento educacional especializado pode ser ofertado na forma de salas de recursos multifuncionais, ou em escolas especiais ou especializadas.

As salas de recursos multifuncionais consistem em um “espaço da escola onde se realiza o Atendimento Educacional especializado para os alunos com

necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem” (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 14). Esse lugar deve ser uma sala totalmente preparada para o ensino das crianças com deficiência, possuir mobiliários e materiais pedagógicos adaptados para as demandas educacionais dos estudantes, podem ser anexos às escolas regulares ou escolas especiais ou especializadas. Apenas professores especializados podem coordenar as salas de recursos multifuncionais.

De acordo com as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado* é dever do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, art. 13).

Conforme sua especialidade, o professor do AEE tem sua prática educativa focalizada nas especificidades do educando durante sua permanência no centro especializado. No entanto, é de suma importância que esse profissional e o professor que acompanha o estudante no ensino regular mantenham constante diálogo para melhor conduzir o encaminhamento pedagógico definido para as características do aluno.

O AEE pode ser ofertado em escolas especiais ou especializadas para “casos de estudantes com deficiência severas e múltiplas” (MANTOAN, 2015, p. 39), nesses espaços também são realizados serviços e o apoio pedagógico especializado conforme as necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Todavia, na prática, muitos profissionais da educação que atuam com a educação especial encontram muitas barreiras em seus locais de trabalho na tentativa de colocar em prática o processo de inclusão. Segundo Dorziat (2014) o contexto da inclusão também está associado a:

Escolas com salas superlotadas, [...] sobrecarga de trabalho dos professores, que, além de terem de assumir vários turnos de trabalho, tendo em vista os baixos salários, ainda lhes são delegadas atribuições extras; carência de condições físicas, tanto de espaço, como de materiais. (DORZIAT, 2014, 12).

Diante desse quadro, é preciso pensar em qual perspectiva de educação especial está sendo considerada. Apenas integrar educandos com necessidades educacionais em salas de aula do ensino regular não é inclusão, para isso é preciso muito mais.

Os sistemas de ensino devem dar condições para que a escola e seus atores: gestores, coordenadores, professores, pais ou responsáveis, estudantes e a sociedade possam realizar de fato o processo de inclusão.

3.1.1 A prática docente com estudantes com autismo

O dia a dia em sala de aula com educandos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige conhecimento e preparo por parte do professor “devido à complexidade das características e dificuldades apresentadas por elas quando inseridas na escola [...]” (BARBOSA *et al.* 2013, p. 19777).

Tendo em vista essas particularidades Barbosa *et al.* (2013) ressalta que é muito importante que o docente possua conhecimentos sobre as características do transtorno e suas implicações, de modo que conheça os desafios e possibilidades que vivenciará na sala de aula.

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas. (BARBOSA *et al.* 2013, p. 19785).

De acordo com Gadia *et al.* (2004) as crianças com TEA apresentam “déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades” (GADIA *et al.* 2004, p. 83).

No quadro abaixo estão as principais características comportamentais observadas em crianças com o transtorno do espectro autista.

Quadro 2 – Principais características comportamentais do autismo.

1. Não se relaciona com outras crianças;	2. Manifesta risos e movimentos não apropriados;
3. Age como se fosse surdo;	4. Resiste ao contato físico;
5. Resiste ao aprendizado;	6. Apresenta acentuada hiperatividade física;
7. Não demonstra medo de perigos reais;	8. Não mantém contato visual;
9. Resiste a mudanças de rotina;	10. Tem apego não apropriado a objetos;
11. Usa as pessoas como ferramentas;	12. Gira objetos de maneira bizarra e peculiar;
13. Às vezes é agressivo e destrutivo;	14. Apresenta comportamento indiferente e arredoio.

Fonte: adaptado de facion (2007, p. 33).

Anteriormente o autismo já foi classificado em subgrupos: autismo infantil; o autismo atípico; a síndrome de Rett; a síndrome de Asperger; e o transtorno do desenvolvimento sem especificação (GADIA *et al.* 2004).

Porém, atualmente no Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-V) o TEA é classificado em: autismo leve, moderado ou severo. As definições dependem do grau de comprometimento da capacidade de autonomia do indivíduo. (OLIVEIRA, 2015).

Gauderer (1993, p. 44), assinala que a “realidade do autismo é dura: uma vez tendo se manifestado a síndrome do autismo persiste durante toda a vida independente da evolução e do progresso que possa apresentar”.

Entretanto, a criança diagnosticada com TEA pode apresentar grandes avanços na área da comunicação, comportamento e na interação social se puder contar continuamente com o atendimento de profissionais especializados, como por exemplo, da fonoaudiologia, psicologia e pedagogia. (FACION, 2007).

Visto que as situações da falta de autorregulação “representam as dificuldades que mais frequentemente interferem na integração de crianças autistas dentro da família e da escola” (GADIA *et al.* 2004, p. 89), o professor deve trabalhar com limites firmes e objetivos com o educando com TEA, pois é preciso que este compreenda e aceite as regras estabelecidas pelo adulto referência daquele ambiente.

De acordo com Barbosa *et al.* (2013).

[...] na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recebe e

estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia as necessidades diversificadas de cada aluno. (BARBOSA *et al.* 2013, p. 19784).

Nessa perspectiva, é preciso que o docente também pense em estratégias que levem em consideração características como desatenção, dificuldades de memorização, incapacidades motoras, dificuldades comunicativas e de integração. Lembrando, que em alguns casos as crianças com TEA possuem superdotação ou altas habilidades em diferentes áreas do conhecimento. (OLIVEIRA, 2015).

O quadro abaixo mostra algumas sugestões que o professor pode seguir em sala de aula para favorecer a aprendizagem do educando com autismo.

Quadro 3 - Práticas pedagógicas com estudantes com TEA.

<ul style="list-style-type: none"> • Manter a organização do espaço físico (pouco material visual exposto na parede, no chão e no teto, selecionar previamente os materiais a serem utilizados na atividade e eliminar os demais estímulos desnecessários).
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos facilitadores como, sinalizar o início, a transição ou a finalização de uma atividade por meio de sons ou movimentos (ex: uma música).
<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir ruídos externos e internos durante a realização de atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Alocar as crianças longe das janelas, de portas e grande circulação durante a realização de atividades que exigem maior atenção.
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar o quadro de rotina em que se possa tocar, cheirar, grudar, colar, validar as informações sensoriais que mais facilitam a compreensão e a organização do aluno.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover antecipação das atividades com a apresentação da rotina.
<ul style="list-style-type: none"> • Falar em tom mais baixo, para diminuir o alerta da classe e aumentar a atenção dos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar limites das crianças que apresentam sensibilidade ao toque e sons;
<ul style="list-style-type: none"> • Permitir o uso de engrossadores de lápis para o refinamento da escrita, incentivar o desenho livre com os dedos sobre superfícies lisas e com texturas.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover atividades de coordenação motora fina com as crianças em diversas posições (chão, carteiras, em pé ou com apoios diferenciados).
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos visuais são facilitadores na atenção e na execução das atividades pedagógicas (ex: engrossar as linhas do caderno com caneta preta, usar contrastes preto e amarelo ou azul e branco para destacar ordem e regras a serem seguidas durante a atividade).
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos auditivos são importantes para prevenir que a criança entre em estado de alerta, é importante antecipar sons inesperados (como o sinal para o recreio ou para o termino de uma aula).
<ul style="list-style-type: none"> • Minutos antes do término do recreio, propor brincadeiras mais calmas, ou permitir que a criança entre depois dos colegas quando a sala estiver estabilizada.

Fonte: <http://www.reab.me/author/nara-dornelas/>.

A maneira de aprender da criança autista é muito particular, por esse motivo o professor deve respeitar seu tempo de aprendizagem. Para Sousa (2015) o professor deve ter o cuidado de considerar no seu planejamento as adaptações metodológicas necessárias para melhorar o aprendizado dos educandos com TEA, e sempre que se fizer necessário fazer adaptações no conteúdo, atividades, materiais e na avaliação.

O docente ao se planejar deve pesquisar estratégias de ensino que poderá adotar para adaptar o conteúdo, eleger os recursos pedagógicos e a didática a ser utilizada de forma que venha favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Uma sociedade inclusiva considera a pessoa especial com direitos iguais aos considerados normais. Para isto, devem ser articuladas ações nas diferentes áreas sociais buscando romper com a cultura do preconceito contra as pessoas deficientes. (SOUSA, 2015, p. 16).

Esse processo não é fácil, mas a partir do esforço dos profissionais que atuam com essas crianças e jovens que lhes serão proporcionadas “condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos e lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente” (MANTOAN, 2015, p. 59).

Também é preciso que o docente considere as dificuldades de interação interpessoal e de autonomia que os autistas possuem, pois “a autoconfiança e a independência, [...] são características ausentes” (BARBOSA *et al.* 2013, p. 19785) nestas crianças.

Ao abordar os aspectos que devem ser estimulados na interação social, BARBOSA *et al.* (2013) salienta que:

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. (BARBOSA *et al.* 2013, p. 19784).

Essa dificuldade de socialização deve ser foco da atenção do professor que deve organizar ambientes e atividades que possibilitem a interação do educando com TEA com os demais colegas de turma, como por exemplo: o uso de jogos, brincadeiras e atividades em equipe. Bem como, oportunizar momentos onde o grupo consiga demonstrar atenção, carinho e afeto a essa criança.

Segundo Benini; Catanha (2016, p.16) é importante reconhecer que toda modificação, reorganização, adaptação ou estratégias de ensino devem “oportunizar a aprendizagem do estudante com TEA, contribuindo assim, para a superação das dificuldades seja na comunicação e socialização, bem como impulsionar o desenvolvimento do aluno”.

A inclusão de educandos com autismo nem sempre é fácil para o professor. Neste contexto, é indispensável conhecer sobre as principais características dessa síndrome, desenvolver diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, bem como se necessário o uso de adaptações curriculares e de materiais, sempre buscando o desenvolvimento social e bem estar desse estudante.

4 OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste tópico, será discutida sobre a formação inicial e continuada dos professores, bem como refletir acerca da importância dessa capacitação na efetivação da proposta de inclusão escolar.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR

A formação de professores no processo de inclusão, ainda é um aspecto complexo e de fundamental importância para a efetivação da inclusão na rede regular de ensino. Existem alguns desafios que podemos identificar na formação dos professores, desde o momento em que está na fase inicial de formação, até depois de graduado e exercendo a profissão.

A inclusão é um assunto que está em bastante evidência e por isso, é muito discutido nas universidades. Um fato muito questionado sobre a inclusão é o despreparo dos professores para lidar com alunos com necessidades especiais, isso está diretamente relacionado com a formação ou até a mesmo a capacitação que o docente recebe, fazendo com que o professor muitas vezes se sinta inseguro e impotente para realizar um trabalho efetivo de inclusão. Como afirma Plestch (2009):

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (PLESTCH, MARCIA, 2009, p. 148).

Sendo assim, a valorização da diversidade por parte dos docentes, é um aspecto muito importante no ensino-aprendizagem do aluno, o professor precisa ser capaz de flexibilizar seu planejamento, adaptando as atividades e os conteúdos ensinados, compreendendo que cada aluno é diferente do outro, tem dificuldades e necessidades diferentes. A formação que o professor recebe está diretamente ligada com esse processo, visto que “muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído.” (PLESTCH, 2009, p. 148).

Algumas práticas se fazem necessárias para a efetivação da inclusão com qualidade, como a elaboração de políticas públicas voltadas para a prática da inclusão, assistência aos sistemas regulares de ensino, propiciando aos docentes,

uma formação continuada, através de programas de capacitação e a formação de docentes.

Ao discorrer sobre as dificuldades que os docentes enfrentam no processo de inclusão, Fernandes (2011), afirma que os argumentos que impedem a sua realização, estão relacionados a aspectos da formação desses profissionais, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 - Dificuldades enfrentadas no processo de inclusão.

1.	Despreparo de professores para se relacionar e ensinar alunos com deficiência.
2.	Desconhecimento de conteúdos e metodologias de ensino específicas.
3.	Insegurança no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares; aproximação, comunicação, etc.
4.	Ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses alunos.

Fonte: Adaptado de Fernandes (2011).

Segundo Fernandes (2011, p. 196), historicamente, o processo de formação de professores acabou distanciando os conhecimentos, as práticas e os profissionais da educação comum (ensino regular) e da educação especial.

Sendo assim, temos os profissionais generalistas e os especialistas, os generalistas são aqueles do ensino comum e os especialistas são os professores da educação especial. Houve um tempo, em que se acreditou que os especialistas atenderiam e supririam todas as necessidades dos alunos especiais, desresponsabilizando a educação de algumas crianças e submetendo essa tarefa a um outro lugar, com outros profissionais, hoje, sabemos que isso foi um grande equívoco. Fernandes (2011) analisa:

A questão que se coloca como substantiva nesse debate é se ainda se justifica que a formação docente seja planejada e executada com base na separação dos dois contextos de ensino, operando pela manutenção dos modelos de formação generalista e especialista, respectivamente, para professores do ensino comum e da educação especial. (FERNANDES, 2011, p. 197).

As duas formações, tanto a especialista como a generalista, necessitam de reflexões críticas sobre suas práticas e suas concepções, e não uma separação desses dois contextos de ensino, resgatando a educação como um processo único.

Existem então, dois tipos de formação, a inicial e a continuada. A formação inicial, oferecida aqueles que ainda não são professores e não atuam na área e estão no processo de graduação. Já a formação continuada, é aquela em que é oferecido ao docente, de qualquer um dos níveis de ensino, a participação em eventos, cursos, palestras, com o intuito de aperfeiçoar seus conhecimento e o teórico-prático.

Assim, analisamos que a formação continuada, apresenta-se como um diferencial na qualidade do ensino relacionado a inclusão. Como analisa Glat e Nogueira (2003):

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral a educação escolar como um todo. (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 140).

Com a LDB 9394/96, a formação de professores adquire novas concepções, observando a indicação de um profissional que atenda às demandas da inclusão escolar, impondo-se então, a diferenciação das duas categorias: professores capacitados e professores especializados. A Res. Nº2/2001, art. 18, sobre os professores capacitados:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, art. 18).

Sobre os professores especializados:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, Art. 18).

A educação inclusiva traz grandes desafios aos docentes, a formação continuada deve possibilitar reflexões sobre o trabalho pedagógico, apresentando formas de mediação, buscando com que o professor se sinta mais confortável e preparado para lidar com os desafios do processo de inclusão, relacionando o conhecimento com a prática. Essa formação, precisa fazer reflexões ao papel do professor na inclusão, mostrando e indicando, as práticas que possam auxiliar o professor nesse processo, incluindo o aluno com necessidades especiais na sociedade, incentivando sua socialização, obtendo resultados positivos tanto para aqueles alunos especiais, quanto para os outros.

Para que isso possa ser efetivado, é necessário investir na formação continuada e principalmente, valorizá-la, para que o professor se sinta motivado a adquirir novos conhecimentos e expandir os seus saberes, produzindo diferentes materiais, metodologias, práticas pedagógicas. Dessa forma, é possível que a continuidade dos estudos faça com que o professor se sinta mais preparado para lidar com a inclusão e para efetivar esse processo com qualidade, possibilitando experiências positivas aos seus alunos e para a escola em que trabalha. É possível ainda que alcance maior sucesso profissional e pessoal, todos esses fatores são fundamentais para incentivar cada vez mais o trabalho do professor. Afinal, infere-se que essas aprendizagens adquiridas pelo docente durante sua formação influenciam diretamente na qualidade do seu ensino.

Para Fernandes (2011):

Não basta que o professor seja sensibilizado e conscientizado da necessidade da inclusão, é necessário que sua formação continuada possibilite situações de análise e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho e suscite novas possibilidades de mediação no que se refere à prática pedagógica com diferenças e deficiências, em um movimento que não dissocie teoria e práticas. (FERNANDES, 2011, p. 215).

Sabemos que cada aluno tem suas especificidades e particularidades, e aquilo que trouxe resultados positivos para um, pode ser que com outro não se alcance o mesmo resultado. Por isso, é importante que o professor tenha conhecimento de outros métodos e outras práticas, para aperfeiçoar e tentar aquela que seu aluno se sinta mais seguro e assim, obter resultados positivos.

Podemos analisar que há uma longa discussão sobre a formação inicial e como ela se dá, vemos debates sobre o currículo, formas de avaliação, metodologia, entre outros assuntos. A ausência da prática, é o fator que mais incomoda os estudantes em sua formação, de acordo com Rodrigues (2011) muitos afirmam que apesar da sua formação inicial ser extremamente importante, é sua experiência com a docência que influencia diretamente nas mudanças importantes de sua carreira como professor. Os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissional. Martins (2012, p. 36) afirma:

Neste sentido, embora reconheçamos que tem crescido o número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplina(s) voltada(s) para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva – principalmente em decorrência de resoluções e de algumas portarias ministeriais – vários estudos vêm evidenciando que ainda existe, da parte de docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim como da oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático, nesse campo educacional. (MARTINS, 2012, p. 36)

Entendemos que, obviamente, os métodos de ensino baseado apenas na leitura de textos não são suficientes para os estudantes dominarem um conteúdo ou conseguirem desenvolver alguma prática na sua docência. É necessário ir além disso, para formar professores criativos, é preciso um ambiente criativo, formadores criativos. Ensinar estratégias e metodologias, usando as próprias estratégias e metodologias, colocando-as em prática juntamente com os estudantes. Não dá para usar a mesma metodologia tradicional de sempre, e esperar que os futuros docentes quando assumirem suas funções, consigam colocar em prática metodologias diferentes, ousadas, sendo que tiveram um ensino tradicional. Como analisa Rodrigues (2011, p. 53):

[...] os cursos de formação de professores promovem o trabalho individual, mas no entanto, esperam que os futuros professores sejam proficientes na utilização de trabalho de grupo. Promovem a competição entre os estudantes esperando que eles dinamizem como profissionais, o trabalho cooperativo. Seleccionam a leitura de determinados textos de livros e revistas da especialidade, esperando que os estudantes sejam hábeis no uso de estratégias de investigação. (RODRIGUES, 2011, p. 53)

Ou seja, os cursos de formações precisam ensinar os estudantes da mesma forma que eles esperam que esses estudantes ensinem futuramente, trabalhando com diferentes estratégias que possam ser utilizadas em suas práticas como docente. Muitas vezes, os professores dominam diversos assuntos e conteúdos, mas não fazem ideia de como colocá-los em prática dentro de uma sala de aula.

É preciso então, uma reforma na educação, nas suas práticas de ensino, desde o início, para que mais para frente, os docentes estejam preparados para lidar com a inclusão e assim, efetivá-la com qualidade. E para se ter tudo isso, é preciso ir mais além, as políticas educacionais, devem também estar atenta e preocupada com a formação desses futuros professores, e não simplesmente, transferir a responsabilidade para os professores. É preciso então, que as políticas educacionais atuem e auxiliem nesse processo, dando todo o suporte necessário. Como afirma, Silva (2015):

[...] isto ocorre na visão das políticas educacionais brasileiras, que não atuam preocupadas com esta realidade, transferindo para o professor e demais profissionais da educação a responsabilidade de assumir essa demanda na formação continuada e para o estudante da educação especial, o peso das dificuldades encontradas no processo de escolarização e, em muitos casos, do fracasso ocorrido. (SILVA, 2015, p. 698)

É necessário então, toda uma reformulação, desde a graduação, envolvendo a inclusão, para obtermos o resultado esperado. Como Jesus e Siqueira (2012, p. 35) analisam:

Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral. Para tanto, é imprescindível investir – dentre outros fatores – na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos. (JESUS; SIQUEIRA, 2012, p. 35).

Sendo assim, é necessário também, o apoio e o uso de recursos, para se efetivar uma inclusão de qualidade, que seja realmente inclusa e não excludente. E uma formação continuada, que incentive e apoie o professor, para que ele acredite que possa ser o diferencial na vida dos seus alunos, tendo todo o suporte para exercer a sua profissão e conseguir atingir os seus objetivos.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como base estudo bibliográfico, documental e de campo, com análise de natureza qualitativa. (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para a realização da revisão bibliográfica, no campo da Educação especial e Educação Inclusiva, foram considerados os autores Mendonça (2015); Oliveira (2015); Fernandes (2011); Mantoan (2015); Silva (2010). No que se refere aos estudos sobre a inclusão de educandos com autismo foram utilizados os trabalhos de Benini; Castanha (2016); Sousa (2015); Silva (2015); Barbosa *et al.* (2013); Facion (2007); Mendes (2004); entre outros. Também foram examinados documentos oficiais que tratam sobre o tema da inclusão escolar.

A pesquisa de campo foi realizada com 14 (quatorze) professores (as) de escolas de Ensino Fundamental I do município de Curitiba e Araucária que atuam em turmas que possuem educandos com autismo. Para a análise dos dados os sujeitos participantes foram identificados pelas letras maiúsculas: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M e N. conferir (APÊNDICE 2).

A coleta de dados foi obtida por meio da aplicação de um questionário estruturado com cinco perguntas abertas, (APÊNDICE 1), “também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 204). As questões tiveram como objetivo identificar quais os desafios que os professores vivenciam na prática na inclusão, em especial as com estudantes com autismo.

A escolha desse instrumento se deu pelas vantagens que fornece, como: economia no tempo disponível para a aquisição dos dados, por compreender um número maior de participantes e permitir que os participantes respondam as questões conforme suas disponibilidades (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Os dados obtidos foram apurados de forma qualitativa. Lakatos; Marconi (2003) apresenta a pesquisa qualitativa como sendo descritiva, sem bases estatísticas, contando com a análise indutiva dos dados do universo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa contou com a participação de professores (as) do ensino fundamental I que atuam em turmas do ensino regular que possuem educandos com autismo. Respeitando o imperativo ético da confidencialidade os participantes foram identificados conforme as letras do alfabeto, onde foram empregadas às maiúsculas: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M e N.

A coleta de dados foi obtida por meio da aplicação de um questionário com cinco perguntas abertas, (APENDICE 1), os questionários foram entregues aos professores de escolas municipais de Araucária e de Curitiba. As questões tiveram em vista a prática pedagógica dos docentes atuantes no processo de inclusão, e a respeito dos principais desafios enfrentados para uma inclusão de qualidade, em especial das crianças com TEA.

Para a análise dos dados foram criadas categorias de acordo com o conteúdo das questões aplicadas aos professores (as): Formação acadêmica e continuada para atuação no processo de inclusão; Metodologia, estratégias e adaptações; Participações no processo de inclusão; Percepções em relação à inclusão escolar e Desafios e possibilidades na inclusão de estudantes com autismo.

6.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA PARA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Ao serem questionados se a formação acadêmica (graduação/pós-graduação) e continuada (oferecida pela rede de ensino) atendiam suas necessidades teóricas e práticas para a atuação no processo de inclusão, observou-se que a maioria deles relataram que não consideram suas formações suficientes para atuarem com segurança teórica e prática na inclusão de crianças com deficiência, principalmente se tratando do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

“Não. Na graduação tive uma disciplina de Educação Física adaptada, mas que foi insuficiente para os casos presentes, no meu cotidiano escolar, principalmente o autismo.” (SUJEITO B).

“Não. Possuo apenas graduação e não sei se com uma especialização na área conseguiria ter condições suficientes para atuar com todas as especificidades das crianças incluídas.” (SUJEITO H).

Embora os docentes possuam formação mínima ou complementar para lecionarem para com crianças com deficiência, nota-se que não se sentem seguros.

Beyer (2003, p. 05) aponta que professores na sua grande maioria, se sentem “despreparados para atender alunos com necessidades especiais [...] falta-lhes ponto de vista das didáticas e metodologias, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado”.

Para Beyer (2007):

O professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenham margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo (BEYER, 2007, p. 80).

Há de considerar que a partir da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) os cursos de formação de professores são obrigados a aplicarem em seus currículos conteúdos específicos relativos à educação especial. Ainda assim, de acordo com as repostas obtidas, constata-se que muito ainda precisa ser feito.

Segundo Veltrone; Mendes (2007) “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” (p. 7).

Vale ressaltar, a capacidade do docente em buscar novas alternativas para a superação dos desafios enfrentados no que compete ao conhecimento teórico e prático.

“A formação é base para o desenvolvimento de qualquer trabalho. no entanto, ela não pode estar estacionada. É preciso buscar recursos e se atualizar sempre” (SUJEITO D).

Segundo Sousa (2015) o professor não pode permanecer apático, “mas deve buscar manter sua formação continuada sempre ativa, agregando novos saberes à sua práxis pedagógica. Assim, terá condições de trabalhar com alunos especiais e incluí-los no contexto da educação inclusiva.” (p.23).

De acordo com Silva (2015) “cada profissional deve se conscientizar de sua participação em contextos educacionais inclusivos e a troca de experiência vem sendo um quadro bastante revelador diante os enfrentamentos da prática diária”

(p.13), ou seja, as superações surgem a partir dos desafios diários. Ao buscar as repostas certas o professor adquire novos saberes sobre o assunto, aperfeiçoando suas ações pedagógicas em busca da inclusão do seu estudante com deficiência ou TEA.

6.2 METODOLOGIA, ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES

Referente à utilização de metodologia, estratégias ou adaptações específicas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos educandos inclusos, muitos apontaram fazer algum tipo de adaptação. Seja de materiais didáticos, na avaliação ou em nas atividades.

“As atividades são todas adaptadas, tendo em vista ao nível do transtorno espectro autista que a criança possui, pois ela não acompanha as atividades da turma. Procura-se apresentar imagens para relacionar com a palavra, objetos para manuseio, pareamento nas atividades com números, cores, palavras, e imagens [...]” (SUJEITO A).

“Usamos adaptações de algumas atividades, abordagens diferenciadas e avaliações diárias de desenvolvimento do estudante.” (SUJEITO F).

“Sim. Tentamos estudar os casos e adaptar, nem sempre consigo atingir os objetivos propostos.” (SUJEITO G).

É fundamental buscar entender e identificar as potencialidades do aluno, para conseguir realizar uma prática que resulte no progresso de aprendizagem desse estudante, é necessário que o professor faça observações e anotações diárias, com isso, compreender de que forma e quais as estratégias necessárias para estimular o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

Nesse processo, Sousa (2015) destaca que o professor sempre deve considerar em seu planejamento as características de aprendizagem do estudante incluso.

O docente ao se planejar deve pesquisar estratégias de ensino que poderá adotar para adaptar o conteúdo, eleger os recursos pedagógicos e a didática a ser utilizada de forma que venha favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Uma sociedade inclusiva considera a pessoa especial com direitos iguais aos considerados normais. (SOUSA, 2015, p. 16).

Em relação à adaptação dos materiais Benini; Catanha (2016) destacam que:

[...] existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aulas inclusivas, e que a disponibilidade e adaptação podem ser bastante simples e artesanais, às vezes arquitetados por seus próprios professores. (BENINI; CATANHA, 2016, p. 11).

Contudo, alguns professores lembram que a reestruturação didática que tem como principal objetivo atender as necessidades dos educandos inclusos exige tempo que argumentaram nem sempre ter.

“[...] De modo geral, uso a adaptação de materiais, contudo, para isso é preciso à confecção dos materiais que exige muito tempo e dedicação, não conseguindo realizar no período da hora-atividade.” (SUJEITO H).

O uso de materiais concretos é muito importante para auxiliar no pleno desenvolvimento do estudante com autismo. Visto que em alguns casos apresentam dificuldades na compreensão de conceitos abstratos. Assim de acordo com o relato abaixo em que o docente demonstrou fazer uso de materiais adaptados sendo proposto ao aluno conforme seu nível de aprendizado:

“Todas as atividades são adaptadas, o aluno recebe orientação da professora ou do tutor, e procura-se utilizar materiais concretos (blocos lógicos, alfabeto, material dourado); As atividades são de acordo com o nível do aluno.” (SUJEITO J).

Benini; Catanha (2016, p.13) apontam que por meio do uso de materiais concreto e recursos visuais a criança com autismo “obtem uma melhor compreensão, que vem colaborar significativamente no processo de organização do pensamento e da linguagem. Desta forma, um dos principais motivos para utilização da linguagem visual” é facilitar a aprendizagem desses educandos.

Uma docente considerou que a adaptação didática está relacionada apenas a facilitação do conteúdo proposto.

“[...] as adaptações dependem de cada atividade, mas a principal delas é a simples diminuição da exigência no nível/grau de execução de cada atividade.” (SUJEITO B).

Quando se atua com a inclusão alunos com TEA o conhecimento teórico é indispensável, contudo não é o bastante. É preciso vincula-lo com as experiências vivenciadas no dia a dia. O docente deve estar em constante formação sempre manter-se atualizando e disposto a aprimorar suas ações inclusivas para atender as

necessidades educacionais dos estudantes com deficiências ou TEA, conforme lembrado por essa docente:

“[...] sempre busco incluir todos os meus alunos nas atividades, se uma estratégia não está funcionando com um determinado estudante retomo com outra até perceber que o estudante deu conta, não tem receita, vai depender de como este/cada estudante aprende.” (SUJEITO C).

Para Sousa (2015, p. 25) “a inclusão se concretiza na sala de aula [...] o planejamento cuidadoso do professor deve contemplar estratégias de desenvolvimento para todos os alunos”. Nesse sentido, em uma perspectiva inclusiva, a visão do professor deve estar de acordo com as necessidades de aprendizagem de todos os educandos, principalmente os com deficiências ou TEA.

6.3 PARTICIPAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Sobre a participação da secretaria, dos pais ou responsáveis no processo de inclusão, muitos professores afirmaram que a gestão da escola geralmente faz a conexão entre a secretaria e a escola, orientando o trabalho pedagógico. A secretaria participa oferecendo cursos e auxiliando na prática pedagógica. Conforme relatado por um professor entrevistado:

“As Secretarias por meio das diretrizes/orientação e cursos periódicos. A coordenação da suporte para as práticas e contato com as famílias.” (SUJEITO H).

Um professor citou que sente a secretaria de educação muito distante apesar de oferecerem o suporte teórico, conforme esse relato:

“Existem instâncias específicas na organização, no entanto, apesar do suporte teórico, deixam muito a desejar em relação ao bom atendimento desses alunos, para mim, a escola (professores, setor pedagógico e administrativo) se encontra “abandonado”, lutando solitariamente para fazer o melhor trabalho.” (SUJEITO K).

A participação da família nesse processo de inclusão também é fundamental no desempenho escolar do educando, o apoio da família é essencial para o desenvolvimento do aluno. É através da família que ocorre os primeiros contatos de interação com o outro, por isso é muito importante que a família participe da vida escolar desse aluno. Para isso, deve existir uma parceria entre escola e família, um diálogo com sugestões e encaminhamentos necessários, visando sempre o bem-

estar do aluno. De acordo com SILVA (2015, p. 14249), "a ligação da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando, na etapa educacional. A escola complementa as ações da família e vice-versa".

Ao serem questionados sobre como funciona essa participação da família na escola, cinco professores relataram que a maioria das famílias estão envolvidas dentro do contexto escolar e colaboram com a escola. Mas infelizmente, houve relatos de casos de pais que simplesmente não comparecem as reuniões e preferem não atender as orientações educacionais. Como afirma um professor ao ser entrevistado:

"Em alguns casos, os pais são bem presentes e comprometidos, porém muitas vezes os pais têm medo do avanço e da potencialidade dessa criança, atrapalhando o processo. E em outros, os pais faltam em atendimentos, não buscam as orientações da escola." (SUJEITO J).

Outro professor relatou que há uma grande variação dentro das escolas, com famílias bastante comprometidas e outras nem tanto, a escola procura o diálogo e a parceria com a família, mas em alguns casos, isso não ocorre, o que acaba dificultando o desenvolvimento educacional do aluno, pois não há uma conexão entre os professores e os familiares, muito menos com os profissionais que atendem o aluno, conforme relatado na resposta de um professor:

"[...] Quanto aos pais, varia muito: alguns tem absoluto interesse em colaborar com a educação de seus filhos e recorrem à tudo que existe, outros não (por diversas razões também)." (SUJEITO K).

Assim, como afirma Silva, (2015, p. 14252), para que tenhamos um resultado eficaz e de qualidade, a escola e a família devem caminhar juntas para atingir o seu maior objetivo que é o bem-estar e a aprendizagem do aluno com necessidades especiais que está incluído na rede regular de ensino.

6.4 PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

A maioria dos professores concordam com a inclusão e a apoiam, mas afirmam que ainda estamos longe de conseguirmos uma inclusão efetiva e que a teoria não condiz com a prática, que a inclusão ainda é um sonho distante. Os professores ainda relataram fatores que poderiam auxiliar no processo de inclusão que não são vivenciados nas práticas escolares. Um dos fatores citados pelos

professores que auxiliariam melhor na prática de inclusão, seria o número de alunos por sala, com um número menor de alunos, o professor conseguiria trabalhar e dar mais atenção aquele aluno que está tendo dificuldades.

Um professor, porém, relatou acreditar que a inclusão é uma farsa e um desrespeito com os familiares, que não existe uma estrutura para atender as necessidades dos alunos, conforme o relato abaixo:

“Acho que é uma grande farsa e um desrespeito com esses alunos e suas famílias. Não existe estrutura física e de pessoal na escola para atender as reais necessidades desses alunos.” (SUJEITO B)

A necessidade de tutores especializados também foi algo bastante citado nas respostas dos professores, pois hoje nas escolas, os tutores dos alunos de inclusão geralmente são estagiários de psicologia, sem experiência, que não tem suporte pedagógico para lidar com esses alunos. São esses dois fatores que podemos observar conforme o relato desse professor:

“Eu vejo a inclusão ainda como um sonho e uma propaganda bonita. Para incluir, não é necessário apenas que o professor tenha conhecimento e boa vontade. Inclusão não se faz de migalhas e “jeitinhos”. É preciso ter condições, a começar pelo número de alunos e suporte de tutoria para o aluno e o profissional.” (SUJEITO D).

Alguns entrevistados citaram o despreparo por parte dos professores com a inclusão, que ainda não sabem lidar e trabalhar com os alunos que tenham necessidades especiais. Como critica esse professor:

“Para haver uma real inclusão é necessário que os profissionais estejam preparados. Mesmo com tutores, eles devem ser preparados, não pessoas que acabaram de entrar na faculdade sem preparo algum. Contudo, além de pouca orientação e acompanhamento para os professores, que lidam com salas cheias, é necessário um apoio efetivo.” (SUJEITO J).

Essas críticas podem ser observadas em vários relatos dos professores entrevistados, podemos analisar que a inclusão nas escolas de ensino regular está longe de ser efetivada com sucesso, porém, isso não pode ser uma barreira, pelo contrário, essas críticas nos ajudam a refletir e pensar em que precisamos mudar e o que deve ser trabalhado dentro do processo de inclusão, para que assim, se tenha uma inclusão de qualidade. Os cursos ofertados pela Secretaria de Educação podem auxiliar nesse processo. Segundo Sousa (2015):

“As estratégias de atuação do docente numa classe com aluno autista devem basear-se tanto em sua formação, como em sua sensibilidade e experiências, para proporcionar a este aluno o que lhe é garantido por lei, uma inclusão com qualidade. Diante disto, temos a urgente necessidade de incluir no currículo das formações iniciais e continuadas destes profissionais mais cursos voltados para esta especificidade.” (SOUSA, 2015, p. 10).

Sendo assim, além da vontade do professor e de sua dedicação, a secretaria de educação tem que dar todo o apoio para que se efetive a inclusão de qualidade, muitas vezes o que podemos observar é que apenas é dado ao professor a missão de se trabalhar com a inclusão, mas sem o necessário apoio e estrutura de que o professor realmente precisa.

6.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO

Ao serem questionados sobre os desafios e possibilidades, foram citados inúmeros desafios encontrados pelos professores, muitos nos fazem refletir e repensar a nossa prática com alunos de inclusão. Entre os desafios citados nos relatos, estão: a formação do professor, número de alunos por sala, ausência de políticas educacionais efetivas, estrutura da escolas, apoio pedagógico e participação da família. Conforme relatado na resposta de um professor:

“A preparação e formação para os professores, apoio familiar, tutor diário, materiais (jogos), acompanhamento médico e com especialistas e a possível troca de informações e experiência entre eles com a escola.” (SUJEITO N).

Por mais que haja uma ampla discussão sobre a inclusão e que esse tema esteja em bastante evidência, ainda são vários os desafios enfrentados pelos professores, que acabam dificultam o trabalho realizado por eles.

Aqui temos três relatos que nos fazem refletir sobre esses desafios:

“O grande desafio é a capacitação efetiva, a adaptação do aluno a realidade de uma sala com 28 alunos. A participação de pais em atendimentos e orientações. Enquanto não houver conscientização, capacitação profissional, não se efetivará a aprendizagem. Os tutores devem ser especializados e não acadêmicos recém chegados a universidade.” (SUJEITO I).

“Nos casos de TEA severo, o trabalho pedagógico em turmas de ensino regular é muito difícil. Mesmo com o profissional de apoio, é complicado a realização de algumas tarefas em virtude das crises que estes estudantes apresentam. Não é fácil contar com a família para dar continuidade no processo e rotina em casa, por vezes não se comprometem com as

necessidades dos filhos. Não contamos com tempo para formação e confecção de materiais adaptados para as crianças com TEA.” (SUJEITO H).

“A principal dificuldade é integrá-lo ao grupo, para que se sinta acolhido num ambiente amigável, em seguida, identificar sua situação pedagógica e encontrar formas de motivá-los a aprender, uma vez que apesar do TEA possuir características específicas, cada indivíduo possui suas particularidades.” (SUJEITO K).

Esses desafios acabam causando uma certa insegurança aos professores, que muitas vezes encontram nesses desafios uma barreira para desenvolver o seu trabalho com os alunos de inclusão, por isso, se faz necessário que o professor busque estratégias para superar tais desafios. Segundo Sousa (2015), existem algumas estratégias capazes de auxiliar no trabalho do professor, tais como:

Faz-se necessário que a ação do professor seja sempre amparada com um preparo teórico, metodológico e prático que lhe dê segurança para efetivar na sala de aula estratégias inclusivas. Para empregar estratégias de inclusão em sala de aula é preciso conhecê-las bem, saber seus objetivos e também, conhecer bem as necessidades de seu aluno. Não se pode utilizar uma estratégia só porque deu certo na sala do outro professor. Devem-se respeitar as peculiaridades e necessidades do aluno especial, empregando meios e/ou adaptando-os para que este se sinta incluído no processo educativo. (SOUSA, 2015, p. 23).

Ou seja, o apoio ao professor é de extrema importância na efetivação do seu trabalho, quanto mais apoio e suporte pedagógico for dado ao professor, mais segurança esse professor terá para trabalhar com seus alunos autistas que necessitam desse professor para aprender e se socializar. Segundo Sousa (2015, p.24), “[...] pode-se perceber a importância da escola para o desenvolvimento do aluno autista, cabendo a mesma oferecer a este um ambiente acolhedor, capaz de lhe favorecer uma possível socialização.” O professor tem um papel bastante significativo na vida de seus alunos, tanto na sua aprendizagem quanto na sua vida social, o processo de inclusão só é efetivado com qualidade se o professor conseguir trabalhar com os seus alunos, e para isso, o professor deve ser amparado e ter todo o apoio necessário, conseguindo superar os desafios encontrados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como temática a inclusão escolar, buscou-se, ao longo deste estudo, analisar os desafios que professores (as) do Ensino Fundamental I vivenciam em suas práticas no processo de inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) descrever o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil; b) analisar a prática dos educadores atuantes na Educação Especial com ênfase em crianças e jovens com autismo; c) investigar sobre a formação de professores que atuam com a Educação Inclusiva; e d) identificar a percepção dos professores em relação à inclusão de educandos com autismo.

No campo da Educação especial a revisão bibliográfica amparou-se nos autores Mendonça (2015); Oliveira (2015); Fernandes (2011); Mantoan (2015); Silva (2010). No que se refere aos estudos sobre a inclusão de educandos com autismo foram utilizados os trabalhos de Benini; Castanha (2016); Sousa (2015); Silva (2015); Barbosa *et al.* (2013); Facion (2007); Mendes (2004).

No referencial teórico, foi apresentado um breve histórico dos principais acontecimentos pertinentes à educação especial no Brasil; também buscou-se analisar a proposta da educação inclusiva levando em consideração o trabalho do professor que atua com crianças e jovens com autismo; e por fim, foi discutido sobre os desafios para a formação de professores em uma perspectiva de educação inclusiva.

A pesquisa de campo contou com a participação de 14 (quatorze) professores (as) de escolas de Ensino Fundamental I do município de Curitiba e Araucária que atuam em turmas que possuem educandos com autismo. A coleta de dados foi obtida por intermédio da aplicação de um questionário.

Tendo em vista as mudanças que a educação de crianças e jovens com deficiência passou no contexto educacional brasileiro, na qual já foi marcada por períodos de exclusão e segregação, nos dias atuais, adota-se uma proposta de inclusão escolar, em que o educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tem o direito de frequentar o ensino regular, independentemente de condições físicas, sociais ou intelectuais. Dentre esses, enquadram-se os estudantes com TEA, que necessitam de

adaptações, estratégias e métodos próprios que viabilizem suas aprendizagens, desenvolvimento, autonomia e socialização no ambiente escolar.

Todavia, há de se considerar que esse encaminhamento não é fácil. O processo de inclusão, principalmente de educandos com autismo produz grandes desafios no dia a dia do professor.

Com base na análise dos dados, constatou-se que a grande maioria dos docentes concordam com a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, mas afirmam que ainda está longe de cumprir uma efetiva inclusão escolar, para eles a aplicação teórica não condiz com as experiências vivenciadas em sala de aula, e que a inclusão ainda é vista como um ideal a ser alcançado.

No que diz respeito aos principais desafios vivenciados na atuação com estudantes com TEA, de modo geral, pontuaram a precariedade estrutural das instituições de ensino e de falta de materiais e recursos pedagógicos adaptados para as necessidades educacionais; a ausência ou negligência dos familiares e responsáveis em relação às suas obrigações com os filhos e a escola; a carência de profissionais de apoio; a grande quantidade de alunos por turma; o sentimento de insegurança e despreparo que os docentes manifestam por nem sempre terem formação específica ou suficiente para atuarem com a educação especial; e a ausência das secretárias de educação na mediação e acompanhamento nos casos de inclusão, em que muitas vezes delegam as responsabilidades exclusivamente aos professores.

Notou-se que para os docentes participar da pesquisa foi uma oportunidade para desabafar suas percepções acerca da inclusão e suas vivências em sala de aula com crianças com autismo, que por muitas vezes acaba sendo um trabalho bem cansativo.

Espera-se que, de alguma forma, este estudo tenha contribuído para ampliar as reflexões acerca do tema, podendo auxiliar professores e profissionais que atuam com alunos com TEA a compreenderem melhor as especificidades desse processo de forma a efetivar a inclusão desses educandos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, constataram-se algumas implicações que trouxeram certa dificuldade para o andamento e reflexão do trabalho. Podem-se destacar com maior relevância estudos acadêmicos e publicações que tratassem especificamente da inclusão de estudantes com autismo.

Por fim, percebe-se a urgência de uma educação inclusiva que rompa barreiras, que realmente contemple as especificidades de todos os estudantes, que seja de qualidade e democrática. E que aqueles que ainda resistem à educação inclusiva, possam compreender que a educação é um direito humano fundamental.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. (Org.). Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp - Marília Publicações, 2000, p.1-10.

BARBOSA, Amanda Magalhães. *et al.* **O papel do professor frente à inclusão de crianças**. XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. p. 19776 – 19792. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BENINI, Wiviane, CASTANHA, André Paulo. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades**. 2016. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

BEYER, Hugo. Otto. **A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003, p. 13-44.

BRASIL, LDB. Lei 9394/97 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília:

Coordenação de Edições Técnicas, 2015a. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 de Abril. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, CNE/CP, 2015b. Disponível em:. Acesso em 15 de jun. de 2017.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEESP, Brasília, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 28 de Março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 7.611/2011. **Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF, 2008. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CAMPOS, Helena Queiroz de. **Direitos e deveres das pessoas portadoras de necessidades especiais no Brasil**. 2009.

DORZIAT, Ana. **O profissional da inclusão escolar**. Cad. vol.43, n.150, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 jul. 2018.

FACION, José Raimundo. **Transtorno do desenvolvimento e do comportamento**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2.ed.rev. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

GADIA, C. A., TUCHMAN, R., ROTTA, N. T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. **Jornal de Pediatria**. *Jornal de Pediatria - Vol. 80, nº2 (supl)*, 2004. Disponível em: <<http://www.jpmed.com.br/conteudo/04-80-S83/port.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. São Paulo: Atheneu, 1993.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **Educação Especial**: formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusiva. In: *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas/ claudia.Regina.Mosca. Giroto; Rosimar Bortolini Poker; Sadao Omote.(org.) – Marília. Oficina Universitária: São Paulo. 2012.*

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mario. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Caderno do programa de Pós-Graduação em educação. Ano 10. Nº 1, 2003. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A Educação especial no Brasil – da Exclusão à Inclusão Escolar**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MARTINS, L.A.R. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas a educação inclusiva**. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar**. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33, p.387-405, set./dez. 2006.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação Especial E Educação Inclusiva: Dicotomia De Ensino Dentro De Um Mesmo Processo Educativo**. 2015.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Autismo e Inclusão Escolar**. Percursos, Desafios, Possibilidades. Editora: CRV, 2015.

PLESTCH, Maria Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

RODRIGUES, David; RODRIGUES, Luzia Lima. **Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf> >. Acesso em: 17 jul. 2018.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação especial: da segregação a inclusão?**. IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re) significando o conhecimento”. UEG – Campus Inhumas: 8 a 13 de junho de 2015. Disponível em:

<<http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/viewFile/5008/2845>>.
Acesso em: 16 jul. 2018.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos**. São Paulo: Cortez. 2014.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba Ibplex, 2010. (Série Inclusão Escolar).

SILVA, Isailde Alves dos Santos. **O papel do professor frente aos desafios da inclusão de aluno autista**. Monografia. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB. 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15752/6/2015_IsaildeAlvesDosSantosSilva_tcc.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

SILVA, Lázara Cristina. **Formação de professores: desafios à educação inclusiva**. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, São Paulo, 2015.

SILVA, Taiane Vieira da. **INCLUSÃO ESCOLAR: RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**. EDUCERE XII – Congresso Nacional de Educação. PUCPR 2015. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p7/anais.html?tipo=&titulo=&area=56>>. Acesso em: 15 Out. 2018.

SOUSA, Maria Josiane Sousa De. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. Monografia - Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

UNESCO. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR
PEDAGOGIA - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Este questionário é instrumento de coleta de dados para a pesquisa "Inclusão escolar: quais os desafios vivenciados por professores do ensino fundamental I na prática docente com alunos autistas?", desenvolvida por Jéssica Wine Santos Milliante e Natasha Grochertz Coelho, estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Prof. Dra Luciana Ribeiro Pinheiro. Contamos com sua colaboração e reforçamos que o entrevistado não será identificado.

- 1) A sua formação acadêmica (graduação/pós-graduação) e continuada (oferecida pela rede de ensino) atendem suas necessidades teóricas e práticas para a atuação no processo de inclusão? Justifique.

- 2) Utiliza alguma metodologia, estratégia ou adaptação específica para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do estudante incluso, como isso ocorre?

- 3) De que forma acontece a participação da Secretaria de Educação, coordenadores escolares e pais ou responsáveis no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais?

4) Qual a sua percepção em relação ao processo de inclusão escolar?

5) Quais os desafios que você vivencia na prática docente com a inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e quais as possibilidades para uma efetiva educação inclusiva?

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE 2 – RESPOSTAS QUESTIONÁRIO

Questões	Participante	Respostas
<p>1) A sua formação acadêmica (graduação/pós-graduação) e continuada (oferecida pela rede de ensino) atendem suas necessidades teóricas e práticas para a atuação no processo de inclusão? Justifique.</p>	Prof. A	<p>Sim, procuro estar sempre me atualizando e buscando novos conhecimentos para auxiliar na compreensão das temáticas que contribuem para o processo de inclusão, conseqüentemente tentando melhorar a prática. Apesar de que a teoria é muito diferente da realidade escolar. Até porque o autismo é diferente para cada indivíduo.</p>
	Prof. B	<p>Não, na graduação tive uma disciplina de Educação Física adaptada, mas que foi insuficiente para os casos presentes, no meu cotidiano escolar, principalmente o autismo.</p>
	Prof. C	<p>Sim. A formação continuada amplia o conhecimento obtido na graduação e pós graduação contribuindo para o trabalho pedagógico do dia a dia.</p>
	Prof. D	<p>A formação é base para o desenvolvimento de qualquer trabalho. No entanto, ela não pode estar estacionada. É preciso buscar recursos e se atualizar sempre.</p>
	Prof. E	<p>Não, pois é muito superficial (graduação) e a abordagem é somente teórica.</p>
	Prof. F	<p>Não. Cada indivíduo autista traz consigo peculiaridades próprias. Não há como saber exatamente o que fazer ou como fazer. Todo dia é um novo aprendizado, um novo desafio.</p>
	Prof. G	<p>Não. Mesmo tendo especialização em Educação Especial as especificidades são tantas que não atendem as necessidades no dia a dia do trabalho escolar e cada criança é uma criança.</p>
	Prof. H	<p>Não. Possuo apenas graduação e não sei se com uma especialização na área conseguiria ter condições suficientes para atuar com todas as especificidades das crianças inclusas.</p>
	Prof. I	<p>Não. A teoria é muito diferente da realidade de cada aluno. Faltam recursos humanos especializados para esse trabalho em sala. Os atendimentos (psicologia, fono) acontecem muito espaçado e não há uma devolutiva à escola. A família em muitas</p>

		vezes é ausente.
	Prof. J	Não, e muitas vezes as reuniões com os especialistas que atendem a criança ocorre quase no final do ano (2º semestre); Quando oferecem os locais são longe, sendo uma única opção.
	Prof. K	As formações que possuo atendem sim, teoricamente, a atuação com inclusão, porém em relação à prática são insuficientes.
	Prof. L	Não atendem, pois não fiz pós-graduação em educação especial/inclusão escolar. Os cursos oferecidos pela rede não atendem as minhas necessidades para realmente fazer uma inclusão de alunos que tenham necessidade de atendimento especializado (diferenciado) em sala da aula.
	Prof. M	Sim, porém é necessário continuar se aperfeiçoando, pois muitas coisas se modificam quando falamos de inclusão e das necessidades educativas de cada.
	Prof. N	Não, pois é muito superficial, em aprofundamentos específicos. E cada caso é um, com suas individualidades, e na teoria, é passado de modo geral.
2) Utiliza alguma metodologia, estratégia ou adaptação específica para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do estudante incluso, como isso ocorre?	Prof. A	As atividades são todas adaptadas, tendo em vista ao nível do transtorno espectro autista que a criança possui, pois ela não acompanha as atividades da turma. Procura-se apresentar imagens para relacionar com a palavra, objetos para manuseio, pareamento nas atividades com números, cores, palavras, e imagens, música para estimular o cérebro e articular com o cérebro e articular com gestos, jogos e brincadeiras. Estabelecendo uma rotina no ambiente escolar com a intenção de desenvolver o raciocínio lógico e intelectual.
	Prof. B	Sim, as adaptações dependem de cada atividade, mas a principal delas é a simples diminuição da exigência no nível/grau de execução de cada atividade.
	Prof. C	Sim, sempre busco incluir todos os meus alunos nas atividades, se uma estratégia não está funcionando com um determinado estudante retomo com outra até perceber que o estudante deu conta, não tem receita, vai depender de como este/cada estudante aprende.

	Prof. D	O aluno de inclusão deve ser atendido dentro de suas especificidades e não deve ser isolado do grupo. A interação é muito importante para a construção de suas vivências.
	Prof. E	Sim, jogos e atividades adaptadas
	Prof. F	Usamos adaptações de algumas atividades, abordagens diferenciadas e avaliações diárias de desenvolvimento do estudante.
	Prof. G	Sim. Tentamos estudar os casos e adaptar, nem sempre consigo atingir os objetivos propostos.
	Prof. H	Sim. De modo geral, uso a adaptação de materiais, contudo, para isso é preciso à confecção dos materiais que exige muito tempo e dedicação, não conseguindo realizar no período da hora-atividade.
	Prof. I	Trabalho com atividades diferenciadas para esse aluno em sala. Não vejo muitas vezes interesse pela parte dele.
	Prof. J	Todas as atividades são adaptadas, o aluno recebe orientação da professora ou do tutor, e procura-se utilizar materiais concretos (blocos lógicos, alfabeto, material dourado); As atividades são de acordo com o nível do aluno (alfabetização).
	Prof. K	Sim, ao saber corretamente de que necessidade especial se trata, é possível adaptar as propostas a esse aluno, de maneira que ele realize “o mesmo” que todos os outros, em seu contexto.
	Prof. L	Sim. Procuo adaptar materiais concretos para conteúdo trabalhados com a turma. Jogos, brincadeiras, atividades diferenciadas. Trabalho sempre recompensando com brinquedos que goste, se ele concordar em fazer as atividades propostas.
	Prof. M	Sim, sempre que necessário, ordem das mesas e mobiliários (agrupamentos), rotina, adaptação de materiais e/ou

		atividades. Uso de jogos, brincadeiras e materiais manipuláveis.
	Prof. N	Sim, os materiais são adaptados de acordo com seu desenvolvimento, por exemplo, é utilizado em caderno de artes para as atividades e as atividades são diferenciadas, utilizo jogos para estimular.
3) De que forma acontece à participação da Secretaria de Educação, coordenadores escolares e pais ou responsáveis no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais?	Prof. A	No acompanhamento das atividades diárias, fornecimento e auxílio na produção de materiais pedagógicos. A equipe gestora da escola faz a “ponte” entre a escola, secretaria de educação e família. A Secretaria de Educação oferece cursos de inclusão. A família participa no sentido de fazer os encaminhamentos necessários para que a criança tenha condições mínimas de acompanhar as atividades propostas na escola.
	Prof. B	Os pais/responsáveis vêm à escola quando convocamos e, em sua maioria, fazem os encaminhamentos necessários. A grande barreira para a inclusão é a secretária de Educação que retirou os profissionais de apoio, que acompanham esses alunos, e não param de aumentar o número total de alunos nas turmas.
	Prof. C	A SME tem a finalidade de coordenar processos referentes a orientação e ao atendimento de estudantes que apresentam alguma deficiência. É seguido e respeitando algumas ações: valorização da diversidade, suporte teórico, assessoramento pedagógico às unidades educacionais, integração entre escala e instituição de atendimento especializados, transporte para o ensino especial.
	Prof. D	Hoje, ainda vejo tudo muito lento. Família e escola se unem (quando a família participa, existem casos isolados), preparam todos os encaminhamentos, mas esbarra na burocracia.
	Prof. E	Acredito que isso dependa da escola. Nas escolas em que trabalhei a participação acontecia de forma integral, já a secretaria de Educação participa de forma orientadora superficial.
	Prof. F	Há unidades específicas que atendem os

		alunos inclusos em dias da semana em contraturno escolar.
	Prof. G	Infelizmente nessa escola não contamos com a participação das secretárias e familiares, nem sempre temos respostas das instituições e dos pais.
	Prof. H	Secretarias por meio das diretrizes/orientação e cursos periódicos. A coordenação da suporte para as prática e contato com as famílias. Infelizmente nem sempre as famílias participam do processo.
	Prof. I	Na secretaria existem departamentos especializados, porém a demanda é grande. A família muitas vezes não comparece aos atendimentos e são desligadas dos mesmos. A escola encaminha para os atendimentos.
	Prof. J	Em alguns casos, os pais são bem presentes e comprometidos, porém muitas vezes os pais têm medo do avanço e da potencialidade dessa criança, atrapalhando o processo. E em outros, os pais faltam em atendimentos, não buscam as orientações da escola.
	Prof. K	Existem instâncias específicas na organização, no entanto, apesar do suporte teórico, deixam muito a desejar em relação ao bom atendimento desses alunos, para mim, a escola (professores, setor pedagógico e administrativo) se encontra “abandonado”, lutando solitariamente para fazer o melhor trabalho. Quanto aos pais, varia muito: alguns tem absoluto interesse em colaborar com a educação de seus filhos e recorrem à tudo que existe, outros não (por diversas razões também).
	Prof. L	A maioria dos pais se envolvem bastante com a situação escolar do filho, a escola auxilia com sugestões de atividades.
	Prof. M	Por meio de cursos, reuniões, palestras, convocações e formações.
	Prof. N	Uma relação boa de ambas as partes

<p>4) Qual a sua percepção em relação ao processo de inclusão escolar?</p>	<p>Prof. A</p>	<p>Na questão do autismo severo, em muitos casos, a verdadeira inclusão não acontece. O currículo escolar é para uma escola regular atender as crianças que acompanham atividades, as ditas “normais”. Não há um currículo direcionado as limitações da criança autista. A própria criança não consegue se socializar. O ambiente escolar nem sempre é propício às limitações do aluno autista.</p>
	<p>Prof. B</p>	<p>Acho que é uma grande farsa e um desrespeito com esses alunos e suas famílias. Não existe estrutura física e de pessoal na escola para atender as reais necessidades desses alunos.</p>
	<p>Prof. C</p>	<p>A tentativa do trabalho busca atender todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais etc. Cada profissional tenta adaptar o trabalho para cada tipo de aprendizagem, algumas estratégias não funcionam com algumas crianças e elas são mudadas sempre que há necessidade independente do estudante ter laudo ou não.</p>
	<p>Prof. D</p>	<p>Eu vejo a inclusão ainda como um sonho e uma propaganda bonita. Para incluir, não é necessário apenas que o professor tenha conhecimento e boa vontade. Inclusão não se faz de migalhas e “jeitinhos”. É preciso ter condições, a começar pelo número de alunos e suporte de tutoria para o aluno e o profissional.</p>
	<p>Prof. E</p>	<p>Acredito que ainda não aconteça de forma igual para todos, pois em algumas escolas prezam pela igualdade e na a equidade.</p>
	<p>Prof. F</p>	<p>Ainda há muito que precisa ser estudado, discutido e analisado para que barreiras sejam quebradas. A inclusão ainda é a “pedra no sapato” para alguns professores e demais pessoas envolvidas no processo educacional.</p>
	<p>Prof. G</p>	<p>O processo é muito delicado, é preciso de critério consistentes. Apenas incluir a criança sem estrutura física, pessoal e “clínica” é um faz de conta.</p>
	<p>Prof. H</p>	

		<p>Na teoria uma é coisa, quando se vivencia a prática a história é outra. Alguns casos de inclusão são de muito sucesso, contudo já outras, nota-se que as crianças não estão sendo incluídas, mas sim integradas em espaços que não são adequadas para suas especificidades, em alguns casos prejudicando o desenvolvimento dos demais estudantes.</p>
	Prof. I	<p>A lei existe e está aí para ser cumprida. Cadê o suporte profissional? Existe uma dificuldade de se “lidar” com essa inclusão onde muitas vezes o avanço não existe. A teoria é linda, mas a prática chega a ser cruel tanto para o aluno como para o profissional e o grande grupo.</p>
	Prof. J	<p>Para haver uma real inclusão é necessário que os profissionais estejam preparados. Mesmo com tutores, eles devem ser preparados, não pessoas que acabaram de entrar na faculdade sem preparo algum. Contudo, além de pouca orientação e acompanhamento para os professores, que lidam com salas cheias, é necessário um apoio efetivo.</p>
	Prof. K	<p>Sou absolutamente favorável, apenas lamento que seja realizado sem respaldo necessário (salas de aulas cheias, professor que não sabe como atender o aluno, crianças que não recebem outros atendimentos).</p>
	Prof. L	<p>Que infelizmente ainda há poucos casos onde realmente exista a inclusão. Podemos perceber que na maioria das vezes, o aluno não é incluso e sim, excluído. Falta material de apoio e pessoas com especialização para esse trabalho.</p>
	Prof. M	<p>Evoluímos muito, porém precisamos nos especializar e procurar conhecer, investigar e se inteirar do que é o autismo e o benefício da inclusão para o desenvolvimento global do indivíduo.</p>
	Prof. N	<p>Somente terá sucesso se tiver um tutor acompanhando diariamente no processo de desenvolvimento, acompanhando nas atividades específicas.</p>

<p>5) Quais os desafios que você vivência na prática docente com a inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e quais as possibilidades para uma efetiva educação inclusiva?</p>	Prof. A	<p>São muitos os desafios: a falta de uma política educacional que realmente atenda as necessidades escolares de um autista. Participação efetiva da família no processo de aprendizagem. Falta de estrutura específica no ambiente escolar.</p> <p>As possibilidades é a efetivação de ações que viabilizem as políticas educacionais para escola inclusiva, tais como: capacitação para professores e de toda gestão pedagógica; programas de assistência às famílias, pois estas precisam entender e compreender a educação de um autista; um currículo que atenda as limitações de educando autista; condições para produção de material pedagógico.</p>
	Prof. B	<p>A maior dificuldade é dar atenção necessária que esses alunos exigem. As turmas são muito grandes. Imagino que em turma menores, com 10 ou 15 alunos, os professores teriam alguma chance de se dedicar a essa e outras necessidades das crianças.</p>
	Prof. C	<p>O maior desafio que enfrento é fazer as famílias, ou algumas famílias realizarem atividades necessária para dar continuidade ao meu trabalho na escola. A família precisa ser parceira e levar a criança nos atendimentos necessários e realizarem com afinco as tarefas que são solicitadas, tais como rotinas, regras e limites em casa, pois toda criança precisa ser orientada e organizada.</p>
	Prof. D	<p>Nosso maior desafio hoje é esbarrar na burocracia, tudo é muito lento. O número de alunos é inviável. Temos turmas que chegam a 31 alunos, com aluno com laudo e mais demandas em investigação, que também necessita de amparo, e um professor muitas vezes sozinho. A escola não pode ser um depósito. Passar pela escola não é inclusão. A inclusão só será efetiva quando as políticas efetivamente derem suporte as escolas e as famílias</p>
	Prof. E	<p>A quantidade de alunos em uma mesma escola com alunos com TEA, acaba sendo confuso e na maioria das vezes inviável fazer um trabalho eficaz.</p>

	Prof. F	Há dificuldades com alguns colegas de trabalho. Também há as dúvidas de que se o que estamos fazendo é suficiente, se está certo ou errado. Todos os dias é um aprendizado, em descoberta.
	Prof. G	Geralmente precisa de medicação e a família não corresponde. Nem todos os casos são TEA. As atividades adaptadas nem sempre contemplam as necessidades pedagógicas em casos com outras comorbidades. É necessária uma equipe multidisciplinar efetiva para acompanhar esses casos.
	Prof. H	Nos casos de TEA severo, o trabalho pedagógico em turmas de ensino regular é muito difícil. Mesmo com o profissional de apoio , é complicado a realização de algumas tarefas em virtude das crises que estes estudantes apresentam . Não é fácil contar com a família para dar continuidade no processo e rotina em casa, por vezes não se comprometem com as necessidades dos filhos. Não contamos com tempo para formação e confecção de materias adaptados para as crianças com TEA.
	Prof. I	O grande desafio é a capacitação efetiva, a adaptação do aluno a realidade de uma sala com 28 alunos. A participação de pais em atendimentos e orientações. Enquanto não houver conscientização, capacitação profissional, não se efetivará a aprendizagem. Os tutores devem ser especializados e não acadêmicos recém chegados a universidade.
	Prof. J	Preparo dos professores com apoio efetivo e significativo. Tutores mais preparados para ajudar nas aplicações das atividades com iniciativa. Comprometimento da família com regras e combinados pré-estabelecidos.
	Prof. K	A principal dificuldade é integrá-lo ao grupo, para que se sinta acolhido num ambiente amigável, em seguida, identificar sua situação pedagógica e encontrar formas de motivá-los a aprender, uma vez que apesar do TEA possuir características específicas, cada indivíduo possui suas particularidades.

	Prof. L	Minha maior dificuldade é a falta de tutoria, pois vejo que com um tutor há uma segurança maior, uma rotina e organização, pois infelizmente com mais 30 alunos em sala não consigo dar atenção necessária no momento que sou solicitada por ele.
	Prof. M	A falta de profissionais para o auxílio dos professores regentes. O despreparo de alguns profissionais da e na escola, que muitas vezes tratam os casos com “pena”, com “rigor” ou até mesmo por não conhecer ou desconhecer o que seja o TEA.
	Prof. N	Preparação e formação para os professores, apoio familiar, tutor diário, materiais (jogos), acompanhamento médico e com especialistas e a possível troca de informações e experiência entre eles com a escola.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU _____,
RG nº _____, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado: *“Inclusão escolar: quais os desafios vivenciados por professores do ensino fundamental I na prática docente com alunos autistas?”*. Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei o questionário, referente a alguns casos da prática de profissionais da área da educação. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. **A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.**

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são, Jéssica Wine Santos Milliante e Natasha Grochentz Coelho sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Ribeiro Pinheiro, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 98423-3806 / (41) 3267-7673 ou (41) 9514-6127. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura das pesquisadoras

Curitiba, _____ de _____ 2018.