Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v6,2023/06

ISSN 2178-6925

AUTISMO E INCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES DAS PROFISSIONAIS DE APOIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

AUTISM AND INCLUSION: CONSIDERATIONS OF SUPPORT PROFESSIONALS IN A STATE SCHOOL IN MINAS GERAIS

Juliana Aparecida Cantarino Toledo
Licenciada, Bacharela e Mestre em Geografia, Pós-graduanda em Docência com ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG, Campus Arcos, Brasil
E-mail: juliana_cantarino@yahoo.com.br

Cinthia Taynáh Ribeiro da Silva
Licenciada em Geografia e Pedagogia, Pós-graduanda em Docência com ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG, Campus Arcos, Brasil
E-mail: cinthyataynah@gmail.com

Marcela de Melo Fernandes
Licenciada e Bacharela em Educação Física, Doutoranda em Ensino, Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG, Campus Arcos, Brasil
E-mail: marcela.fernandes@ifmg.edu.br

Recebimento 15/06/2023 Aceite 26/06/2023

Resumo

Nos últimos anos, no Brasil, houve um incremento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns e, consequentemente, a demanda por profissionais capacitados. Somado a isso, um maior reconhecimento e garantia de direitos das pessoas com deficiência, que se traduz, por exemplo, na obrigatoriedade de a instituição escolar disponibilizar um profissional de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) para acompanhamento desses estudantes. Tais conquistas, no entanto, vêm entremeadas de desafios verificados na prática cotidiana dos profissionais que atuam no contexto escolar. Nesse cenário, esse texto tem como foco a discussão acerca das percepções sobre desafios e possibilidades elencados pelas profissionais de Apoio em sua atuação com estudantes autistas em uma escola da rede estadual na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. A pesquisa teve caráter descritivo e quanti-qualitativo em que foram interpretadas, através da análise de Bardin (2011), as afirmativas elencadas em um questionário aplicado a 10 profissionais (ACLTA). Como resultado, foi evidenciado que, na maioria das vezes, as profissionais realizam um trabalho solitário de acompanhamento desses alunos, com pouca atuação do professor regente. Também foi observada

ISSN 2178-6925

a necessidade de um trabalho colaborativo no âmbito da instituição escolar como um todo, premência de qualificação de todos os profissionais e de investimento por parte dos governos em infraestrutura e materiais em geral, possibilitando um trabalho eficaz para a inclusão de todos no processo educativo.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Pessoas com deficiência.

Abstract

In recent years, in Brazil, there has been an increase in the enrollment of special education students in common classes and, consequently, the demand for trained professionals. Furthermore, there has been greater recognition and guarantee of the rights of people with disabilities, which translates, for example, into the obligation of the school institution to provide a Professional Support for Communication, Language and Assistive Technology (ACLTA) to monitor these students. Such achievements, however, are interspersed with challenges in the daily practice of professionals who work in the school context. In this scenario, this text focuses on the discussion about the perceptions about the challenges and possibilities listed by the Support professionals in their work with autistic students in a state school in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais. The research had a descriptive and quantitative-qualitative character in which the statements listed in a questionnaire applied to ten professionals (ACLTA) were interpreted, through the analysis of Bardin (1977). As a result, it was evidenced that, most of the time, these professionals conduct a solitary job of monitoring these students, with little performance by the regent teacher. It was also observed the need for collaborative work within the school institution as a whole, the need for qualification of all professionals and investment by governments in infrastructure and materials in general, enabling effective work to include everyone in the educational process.

Keywords: Autism; Inclusion; Disabled People.

1. Introdução

Há um crescente movimento direcionado à promoção de espaços educativos que visam à prática da inclusão escolar no Brasil. De acordo com Cunha (2020), documentos de cunho nacional e internacional, produzidos nos últimos anos, vêm favorecendo o reconhecimento da educação como um direito de todos, reclamando mudanças nas relações sociais e na organização das próprias escolas. Tais mudanças buscam uma educação que valoriza a superação das desigualdades e injustiças, além de favorecer a democratização do ensino.

No tocante à inclusão dos alunos com autismo é fundamental dar destaque à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que, promulgada em 2008 (BRASIL, 2008), reafirma direitos já garantidos em outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que tratam sobre o direito ao acesso e à qualidade do ensino para todos na educação regular.

ISSN 2178-6925

A PNEE baseia-se em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), orientando os sistemas de ensino na realização do processo de inclusão dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e altas habilidades/superdotação. A partir da publicação da PNEE, os demais documentos publicados passaram a tratar de forma mais representativa a inclusão escolar de alunos com autismo. Porém, é determinante realçar a lei n. 12.764 - Berenice Piana, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo no Brasil, garantindo, entre outros, o direito do estudante autista a um profissional de Apoio ofertado pelo sistema de ensino, quando identificada a necessidade de acompanhamento (BRASIL, 2012).

Todavia, em relação ao Espectro Autista, estudos vêm relatando várias dificuldades quanto ao processo de inclusão escolar. De acordo com Magalhães et al.(2017), a maior dificuldade decorre do desconhecimento sobre a deficiência, aliado ao despreparo dos setores pedagógicos para a realização do processo de inclusão. Para os autores, o processo de inclusão exige conhecimentos específicos sobre conceitos, práticas, conteúdos, adaptações e outras especificidades, que muitos profissionais e instituições desconhecem ou não praticam. Assim, apesar dos documentos que amparam legalmente os direitos das pessoas com autismo, ainda há despreparo e desconhecimento sobre as práticas que visam à garantia concreta desses direitos e a busca pela promoção de uma inclusão como “ação fortalecedora dos direitos humanos e educacionais” (MAGALHÃES et al., 2017, p. 4).

Para concepção deste trabalho, partiu-se do reconhecimento da Lei 12.764/2012, e do o Decreto 8.368/2014, que regulamenta a referida lei, além de pesquisa bibliográfica sobre o tema (BRASIL, 2012; 2014). Tal legislação possibilitou aos estudantes autistas o direito de terem, durante o seu percurso escolar, um profissional capacitado para acompanhá-los em suas tarefas, dando apoio ao processo de constituição do seu aprendizado.

Considerando essas e outras questões, seu objetivo foi investigar quais as dificuldades e possibilidades observadas pelos profissionais de Apoio no acompanhamento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista em uma escola

ISSN 2178-6925

da rede Estadual de Minas Gerais da cidade de Juiz de Fora. O enfoque no profissional de Apoio se deu pelo entendimento de sua aproximação com o aluno, visto que esse realiza o acompanhamento contínuo do educando e, desse modo, está atento às várias adversidades inerentes tanto ao processo de ensino e aprendizagem, como em relação ao espaço físico e vivências cotidianas do estudante no ambiente escolar como um todo.

2. Revisão de Literatura

A aprendizagem é uma característica inerente ao ser humano e, de acordo com Cunha (2020), não deve ser imperativa, mas construída a partir de trocas entre quem ensina e quem aprende, num movimento de reciprocidade, no qual o aprendente também ensina. Segundo o autor, esse movimento também ocorre de igual modo no processo de aprendizagem do aluno Autista. Por isso, ressalta-se a importância de ações que promovam a inclusão, que considerem todos os alunos como sujeitos únicos e capazes de aprender nos seus tempos, contextos e formas de aprender, corroborando, dessa forma, a posição de Freire (2001), ao afirmar a necessidade de entender que as práticas pedagógicas e políticas devem atrelar-se ao conhecimento e consideração dos saberes e experiências dos educandos.

É consonante a compreensão de que cada sujeito possui suas especificidades, mas no caso dos estudantes com TEA, alguns aspectos comportamentais comuns são observados, embora possam variar em potencialidade dentro do espectro. Tais traços auxiliam o docente tanto na observação para o diagnóstico, como no planejamento de sua abordagem e do seu método de ensino. De acordo com Rodrigues e Spencer (2010), como algumas dessas características pode-se listar a sensibilidade a sons, ecolalia imediata ou tardia, o uso de pessoas como ferramentas, estereotipias gestuais, autoagressão, olhar nulo ou fugaz, entre outras.

Para Cunha (2020), o Transtorno do Espectro Autista engloba um grupo de comportamentos que podem ser agregados em uma tríade principal, a saber: comprometimentos na comunicação, dificuldade na interação social e forma rígida de pensar e estereotipias. Assim, a complexidade da síndrome revela diferentes

ISSN 2178-6925

quadros comportamentais e variação em graus e intensidades, culminando em diferentes diagnósticos. Dessa heterogeneidade sucedem, ao longo do tempo e estudos, revisões de diretrizes para diagnósticos e nomenclaturas, como a alteração para o “Transtorno do Espectro Autista” (CUNHA, 2020, p. 12). Conforme Cunha (2020), apesar da não linearidade de características entre os autistas, é comum apresentarem comportamentos mais nítidos que poderão interferir de maneira concreta no processo de aprendizagem, como os comportamentos disruptivos, isolamento social, as estereotipias e hiperatividade. Para Silva (2016), o diagnóstico realizado precocemente pode facilitar e antecipar o tratamento, possibilitando melhorias na qualidade de vida do autista.

Pesquisas e entendimentos acerca do Autismo vêm sendo constantemente atualizadas no intuito de promover e facilitar, tanto o diagnóstico, como a atuação dos profissionais no auxílio a conquista de autonomia por parte dos estudantes com TEA. De acordo com o DSM-5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (2014), o autismo pode ser definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza pela dificuldade de interação social, comunicação e restrição e repetição de comportamentos. Além disso, pode ser enquadrado em três categorias o Grau1, Grau 2 e Grau 3. No primeiro as maiores dificuldades estão relacionadas a déficits de comunicação, o segundo apresenta aspectos mais complexos que o anterior, podendo ser incluída a falta de verbalização, por exemplo. Já o Grau 3, se caracteriza por prejuízos no neurodesenvolvimento mais elevados, culminando em uma maior dificuldade na conquista de independência da criança.

Suas causas ainda não são explicadas na literatura. Olivier (2011) relata que muitos pesquisadores se debruçam em busca das causas do TEA, mas podem existir várias causas, não havendo uma conclusão unânime, o que dificulta o entendimento sobre o assunto. Para Orrú (2012), devido à falta de conhecimento e informação sobre a condição autista, esse público ainda é pouco compreendido pela sociedade, produzindo entendimentos errôneos sobre a condição dos autistas. Desse desconhecimento resultam, consoante Cruz (2014), concepções de cunho preconceituoso que promovem a exclusão social das pessoas com autismo. Em relação a isso, a autora destaca a importância das relações e interações como movimentos que determinam o sucesso no desenvolvimento das relações sociais

ISSN 2178-6925

desses sujeitos, muitas vezes inferiorizados dentro do processo de inclusão no contexto social e educacional.

Uma pesquisa sobre a escolarização de estudantes autistas realizada por Silva (2016), expressou a estatística de que existem entre 75 e 195 mil autistas no Brasil, no ano do estudo. De acordo com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2017 e 2018, houve um aumento de 37,27% no número de matrículas em classes comuns no Brasil (INEP, 2020). Esse incremento é resultado da materialização de políticas e práticas inclusivas que vêm sendo perpetuadas desde o ano de 2008 com a PNEE. O censo de 2020, adiado para 2022 devido à pandemia do Coronavírus, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), deu um grande salto para a revelação do número de pessoas com autismo no Brasil. A Lei n. 13.861/2019 propiciou o acréscimo dessa característica nas estatísticas do censo demográfico, fomentando o mapeamento das pessoas diagnosticadas com TEA, possibilitando mensurar a população autista do país e, consequentemente, a otimização no desenvolvimento e continuidade de políticas públicas voltadas para esse público (BRASIL, 2019).

Com a política de inclusão cada vez mais alicerçada, o ingresso desses estudantes nas escolas comuns será progressivamente ampliado. Por isso, é urgente que as instituições escolares se organizem para lidar com as incertezas que ainda pairam em relação aos estudos sobre a síndrome, voltando-se para o conhecimento já existente, buscando a promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes situados no contexto escolar.

O profissional de apoio: descrições gerais e especificidades de sua atuação na Rede Estadual de Minas Gerais

Para discorrer sobre a atuação do profissional de Apoio no âmbito da educação escolar regular, elenca-se neste capítulo alguns dos principais documentos que trazem a descrição das atividades a serem desenvolvidas por esses profissionais no acompanhamento dos estudantes com deficiência.

Primeiramente, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), incorporada à Constituição brasileira e orientadora de várias políticas e leis voltadas para esse público, traz em seu texto a

ISSN 2178-6925

obrigatoriedade, dos sistemas de ensino, em prover profissionais de Apoio necessários à promoção da acessibilidade e atendimento das necessidades específicas dos estudantes. De acordo com o documento, na organização e na oferta do serviço de Apoio devem ser considerados os seguintes aspectos: apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestação de auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. O texto também deixa claro não ser atribuição do profissional de Apoio desenvolver atividades de cunho educacional adaptadas para o aluno, tampouco responsabilizar-se pelo seu ensino. Sua função é atuar de forma conjunta com os professores regentes, da sala de Recursos Multifuncionais e demais profissionais no contexto escolar.

Em relação à oferta dos profissionais de Apoio, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca ser atribuição dos sistemas de ensino disponibilizar as funções “de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete [...] monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL,2008, p. 11). De acordo com o artigo 3º da Lei n. 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o profissional de Apoio se caracteriza como:

> XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que 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, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; [...] (BRASIL, 2015, *online*).

Como evidenciado pelos documentos norteadores, os profissionais de Apoio devem acompanhar os estudantes em todos os ambientes da instituição escolar, sendo vedada a substituição pelo profissional de qualquer outra função, identificadas como profissões legalmente reconhecidas. Desse modo, sua função tem como principal mote o auxílio na realização das atividades que devem ser disponibilizadas e orientadas pelos profissionais responsáveis por tal, como os

ISSN 2178-6925

profissionais do Atendimento Educacional especializado e regentes de turma ou aulas.

Ainda em relação à atuação dos profissionais de Apoio, é importante apresentar a Resolução 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, foco deste trabalho. Assim, em relação ao professor de Apoio a Seção II traz a seguinte redação (quadro 1).

> Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuro motora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma; [...] (MINAS GERAIS, 2020, *online*).

A resolução, embora traga alguns aspectos, não versa sobre as atribuições específicas do professor de Apoio, mas deixa claro, no parágrafo único do Artigo 8º, que o processo de ensino aprendizagem do estudante da educação especial é de “responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado” (MINAS GERAIS, 2020, *online*

Por fim, é relevante pontuar as qualificações exigidas para a contratação do profissional de Apoio para atuar no âmbito da Secretaria de Educação de Minas Gerais, dispostas na Resolução 4.773/2022 (MINAS GERAIS, 2022). De acordo com o anexo I, no ato da contratação, o profissional inscrito deve apresentar a documentação comprobatória informada para a organização da listagem, feita a partir de inscrição baseada nos critérios da referida resolução. Para a classificação/listagem são definidos critérios como prioridade para a formação em Pedagogia, seguida de especialização na educação especial e afins.

Portanto, nota-se que o professor de Apoio tem como principal responsabilidade o acompanhamento do aluno, logo, presente nas suas mais variadas vivências no interior da escola, participando e vivenciando momentos de evolução não apenas relacionados ao seu desenvolvimento motor, mas cognitivo e

ISSN 2178-6925

socioemocional. Nesse contexto, destaca-se a importância das considerações desses profissionais acerca das suas percepções, observadas no acompanhamento desses estudantes, possibilitando o apontamento de desafios e possibilidades vistos em sua prática.

4. Metodologia

Para o entendimento acerca da percepção dos profissionais de Apoio na atuação com alunos autistas, foi aplicado um questionário investigativo com 10 professoras de uma escola da rede estadual localizada na cidade de Juiz de Fora - MG, dedicada ao ensino fundamental I. A escolha do local da pesquisa foi feita em razão de uma das autoras atuar na escola e ter acesso a esse público.

Os questionários contaram com perguntas objetivas e discursivas e foram aplicados com todas as professoras que se disponibilizaram participar da pesquisa e que atuam com alunos autistas, mediante explicação prévia do objetivo do trabalho. Desse modo, apresentavam caráter quanti-qualitativo trazendo questionamentos referentes à formação; tempo de atuação; motivações para a atuação na área; dificuldades na relação com a instituição, com a família e com os demais professores; as barreiras observadas na atuação cotidiana, como prepara, realiza e avalia as atividades desenvolvidas com os alunos, como visualiza ações de melhoria que podem ser desenvolvidas no âmbito do processo de inclusão de alunos com espectro do autismo.

Para a interpretação dos dados foi utilizada a proposta “Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Tal metodologia é extremamente eficaz quanto serão tratados dados provenientes de pesquisas qualitativas, auxiliando a compreensão e interpretação dos significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum. Assim, as interpretações contam com uma discussão viabilizada a partir de contraposições entre as falas das professoras e o referencial teórico. A pesquisa contou com autorização da direção da escola, que assinou o termo de anuência, autorizando a pesquisa, e as profissionais de Apoio, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas por questões éticas, o nome da escola e das profissionais foram substituídos por números, mantendo o anonimato.

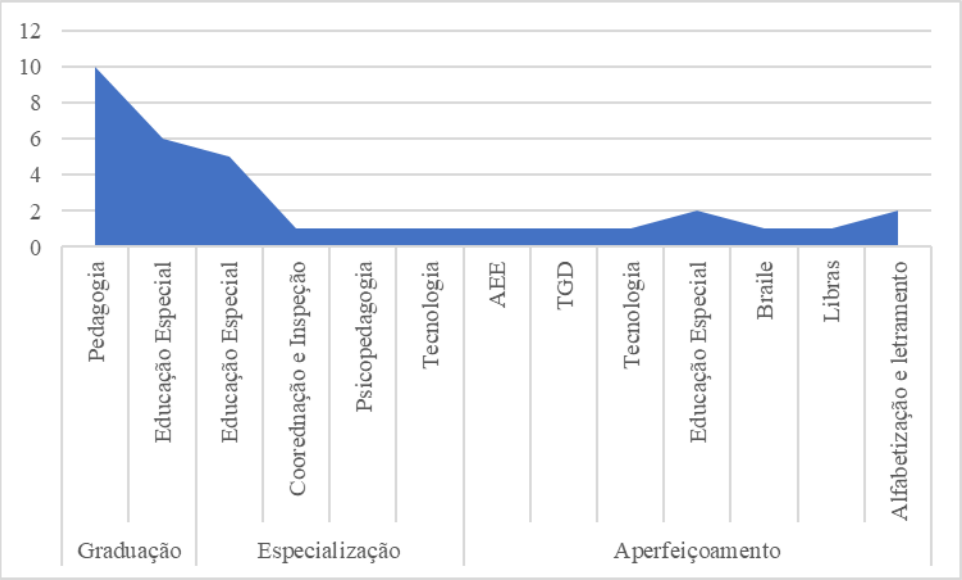
ISSN 2178-6925

5. Resultados e Discussão

O questionário que orienta a investigação traz, num primeiro momento, as questões 'formação e tempo de atuação'. Em relação ao primeiro quesito, observou-se que quase todas as profissionais possuem, como formação inicial, a Pedagogia, acrescentada de uma especialização ou segunda licenciatura em Educação Especial (gráfico 1). Nenhuma das participantes possui pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado.

Em relação aos cursos de especialização, apenas duas realizaram a pós em área diferente da educação especial (psicopedagogia e coordenação/inspeção). Quanto aos cursos de aperfeiçoamento, embora apareçam 7 modalidades, essas se distribuem entre apenas 4 das participantes, sendo uma delas responsável pela realização de 4 das modalidades, a saber: Libras, Braile, Tecnologia e educação especial. Sendo assim, no universo de profissionais, apenas 5 realizaram algum curso de aperfeiçoamento.

Gráfico 1 - Formação das professoras graduação/ especialização e aperfeiçoamento



Fonte: Dados produzidos pelas autoras.

ISSN 2178-6925

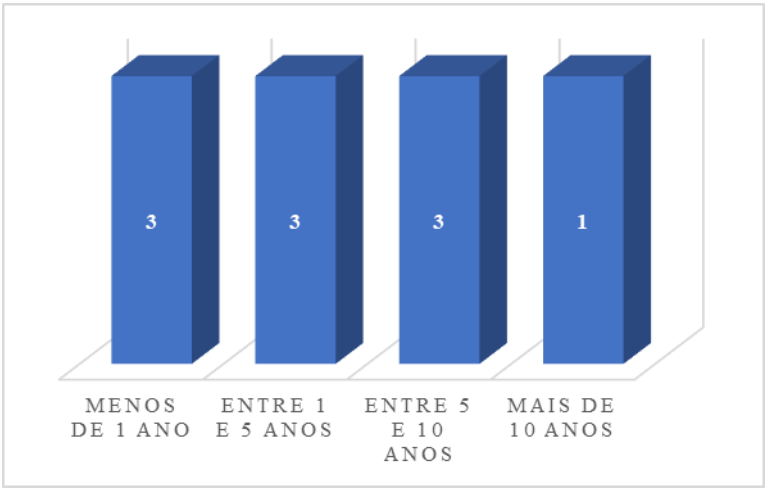
Ainda em relação à formação das profissionais, ao refletir sobre os números elencados no gráfico, bem como as regras descritas para a ocupação do cargo de professor de Apoio da rede estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2022), é importante destacar que, embora a Pedagogia não seja uma exigência para a atuação, a especialização, aperfeiçoamento ou segunda licenciatura em educação especial são pré-requisitos para a inscrição e atuação na rede, justificando, dessa forma, a opção pela licenciatura ou especialização em educação especial como titulação.

De modo geral, observou-se uma busca pela qualificação, apesar de algumas terem relatado a dificuldade para encontrar cursos acessíveis e diversificados. Verifica-se, ainda, que apenas uma das participantes apresenta formação curta para atuar em áreas mais específicas, como a surdez e a cegueira (braile e libras), revelando uma preocupação, por parte da maioria, em cumprir, simplesmente, uma formação mais geral, ou seja, os requisitos básicos para a contratação.

Quando analisadas as atribuições dispostas para a função do profissional de Apoio na legislação, sobressai a seguinte questão: se o profissional de apoio deve atuar no suporte ao aluno, não seria interessante a exigência de cursos curtos voltados para demandas técnicas, como as tecnologias assistivas, materiais Montessori ou o braile, por exemplo? Quanto ao tempo de atuação, observou-se que a maioria possui menos de cinco anos de atuação como professor de Apoio (gráfico 2), revelando um maior interesse por parte dos profissionais da Pedagogia pela educação especial nos últimos anos.

Gráfico 2 - Tempo de atuação como professor de apoio

ISSN 2178-6925



Fonte: Dados produzidos pelas autoras.

Os números também podem indicar a própria demanda advinda do processo de inclusão, instituído nos últimos anos, tornando a educação especial uma área de interesse das educadoras ao verificarem a carência e urgência de profissionais para atuarem na área. Sobre a carência de qualificação, diversas instituições de ensino vêm ofertando cursos de capacitação, licenciatura em educação especial, inclusive o próprio estado através do Centro de referência em Educação Especial Inclusiva (CREI)[1]. Tal oferta ilustra a demanda por qualificação, ampliada nos últimos anos com a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão.

Para compreender a motivação das profissionais em se dedicarem à educação especial, questionou-se sobre o porquê do interesse na área e como tem sido a caminhada no trabalho com estudantes autistas. Para a maioria, o interesse foi despertado a partir da atuação como pedagogas, na regência, após verificarem a demanda por profissionais dessa área. Ademais, algumas vinculam o interesse a sua identificação natural com a área, pela possibilidade de auxiliar no processo de educação dos estudantes. Em relação ao cotidiano, as professoras descrevem como um processo lento e atravessado por muitos desafios. Assim, nas palavras da professora 5: *"é um trabalho voltado para superação de dificuldades, para que esses alunos possam aprender de forma significativa"*. Evidencia-se, portanto, o vislumbre da necessidade de um aprendizado significativo, que presume muita dedicação por parte dos profissionais. Do mesmo modo, é possível evidenciar a percepção dos progressos ao longo da jornada, como descreve a professora 4: *"trabalho na mesma escola desde que comecei, em 2015, e fiquei com os mesmos*

ISSN 2178-6925

alunos do 6º ao 3º ano. Foi a melhor experiência, pois pude perceber os progressos".

Para Silva (2016, p. 7), a criança com autismo aprende como as demais, mas é necessário o uso de "métodos, estratégias e técnicas investigativas" que considerem características e especificidades do educando, devendo o educador realizar o planejamento específico. Tal ação é verificada no relato da professora 4 ao discorrer sobre a evolução dos alunos que acompanhou desde o ensino fundamental (6º ano) ao médio (3ª série). Também na consideração da professora 5, quando destaca o trabalho com alunos autistas como a *"superação de dificuldades"*, revelando a importância de um planejamento que exige busca constante por conhecimento e entrega.

Em relação a isso, a professora 3, que atua na área há 13 anos destaca que *"para realizar um bom trabalho se faz necessário muita dedicação, estudo, pesquisas e interação com os profissionais e familiares, pois essa troca de experiência e as informações fazem toda a diferença no contexto da educação especial"*. Assim, é a escola que precisa se adaptar ao aluno, às suas potencialidades e dificuldades. Para Silva (2016), as reformas e modificações vão muito além das alterações nas condições físicas, perpassam a relação com a família, o incentivo à capacitação docente e equipe para a realização de um diagnóstico e trabalho consistente.

Ademais, em relação aos desafios e possibilidades na atuação com alunos autistas, foram questionadas as dificuldades enfrentadas em relação ao trabalho colaborativo entre família, instituição e professor regente. Destacou-se a desarticulação entre a atuação do professor regente e o profissional de Apoio. De acordo com Vieira e Almeida (2018), na perspectiva da educação inclusiva é essencial o 'fazer junto', o planejamento que contemple a escola, mais especificamente as ações do professor regente e da educação especial, buscando o desenvolvimento e a inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, a colocação disposta pela professora 1 evidencia o reverso: *"tive professores que me decepcionaram e outros que somaram. Acredito que deveriam ser oferecidos mais cursos aos regentes e incentivos as escolas, como material adaptado"*, apontando um trabalho fragmentado entre o profissional de Apoio e professor regente. Complementando tal posição a professora 6 traz, ainda, a

ISSN 2178-6925

observação de que muitas vezes o professor regente não possui qualificação para atuar frente à educação inclusiva *"muitas vezes os professores não são capacitados e não têm paciência com os alunos"*. Assim, no que tange à atuação regente, as falas indicam muito mais um processo de integração, ou seja, da mera presença do estudante em sala, sem uma articulação com o professor de classe comum, prevalecendo a responsabilidade do professor de Apoio sobre o aluno. Tal prática vai de encontro à proposta PNEE (BRASIL,2008), ao propor um modelo de serviço de educação que tem o trabalho colaborativo como demanda.

Já em relação às famílias, a professora 2 relata que nem sempre a comunicação acontece, especialmente no que concerne a informações sobre o tratamento médico, medicação, dificuldades e potencialidades referentes ao aluno. Outras participantes também destacaram que, em muitos casos, a família é omissa, deixando sob a égide do professor o trabalho com o aluno, se alijando do processo colaborativo, tão importante para o desenvolvimento do educando. Para Cunha (2013), no processo de inclusão do aluno autista, a família tem papel fundamental, pois proporciona continuidade ao trabalho realizado por profissionais da educação e demais envolvidos na busca pelo desenvolvimento da criança. Outro elemento elencado como insuficiente é a própria instituição escolar, especialmente em relação ao espaço físico e disponibilidade de recursos materiais. A maioria das afirmativas revelam que, embora os governos venham investindo no plano da inclusão, as instituições escolares carecem de estrutura física e material para dar suporte ao trabalho corrente, apontando mais um entrave ao desenvolvimento de propostas e ações dos profissionais.

Foi observada, também, a descrição de dificuldades relacionadas às características do próprio estudante, como se o problema fosse ele e não a escola. Assim, descreve a professora 10: *"dificuldades motoras, outras ligadas à socialização do aluno com colegas [...] comportamento ligado à recusa em fazer atividade, o aluno muitas vezes não consegue acompanhar e usar os mesmos materiais"*. A afirmativa evidencia a não percepção do que, de fato, representa a educação inclusiva.

Dessa maneira, não se reconhece, na explanação, as singularidades dos estudantes diante do processo educativo como inerentes ao sujeito. Tampouco a necessidade e importância de o professor adotar diferentes práticas pedagógicas

ISSN 2178-6925

na sua atuação em um contexto educacional tão múltiplo, demonstrando, desse modo, que barreiras atitudinais precisam ser vencidas pelos próprios profissionais. De acordo com Rapoli et al. (2010), em escolas inclusivas os conteúdos ministrados não se confundem com o que é praticado em escolas padrão, pois cada escola é única, assim como os sujeitos, revelando a necessidade de se valorizar as diferenças e não as colocar como percalços. Corroborando tal visão, Mantoan e Lanuti (2022, p. 28), afirmam que a "representação do aluno nas escolas comuns também contamina práticas pedagógicas que acabam por desconsiderar as inumeráveis capacidades humanas de se transformar", produzindo estigmas dentro do universo escolar.

Na sequência, no intuito de verificar como o profissional atua, questionou-se sobre as estratégias, recursos, preparo e avaliação do conteúdo pedagógico aplicado. De acordo com Cunha (2013), para que o professor realize, com excelência, as atividades em sala de aula é primordial um trabalho em três principais etapas: observação, avaliação e mediação. Em relação ao que é colocado pelo autor, as respostas elencadas pelas profissionais denotam a realização de tais etapas. Entretanto, revelam um trabalho solitário e desarticulado do realizado pelo professor regente.

Assim, segue a afirmativa da profissional 1: *"preparo após o momento de observação do meu aluno [...], a atividade é adaptada diariamente conforme o planejamento e conteúdo administrado pelo professor regente em sala"*. Quando a profissional relata a adaptação diária, percebe-se que o planejamento é realizado à medida que o professor de turma vai ministrando os conteúdos, não havendo referência à elaboração conjunta ou uma proposta ampla, que contemple a todos. Corroborando tal afirmativa, a profissional 4 menciona: *"buscar conteúdos diferentes e relacionados com a matéria é difícil, pois as vezes não achamos"*. E, ainda, a declaração da professora 10: *"preparo sempre minhas atividades em dias de folga, focando naquilo que o interessa e que pode ser proveitoso para o seu aprendizado"*. Nota-se, portanto, que embora haja muito esforço por parte das profissionais de Apoio em cumprir as etapas anteriormente elencadas (observação, avaliação e mediação), é um trabalho que se cumpre de modo solitário, desconectado com o professor regente.

ISSN 2178-6925

Tal modo de fazer vai na contramão do que propõe a perspectiva inclusiva, orientada a partir de um trabalho colaborativo, como defende autores como Capellini e Mendes (2007). Para a autora, referência na área da educação especial e inclusiva, não há soluções prontas para o trabalho, mas a certeza da necessidade de um envolvimento de professores do ensino comum, com conhecimento teórico e prático sobre a heterogeneidade e professores especialistas para dar apoio aos professores de classes comuns. Nesse contexto, ela realça que "o processo de formação do profissional deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo" (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 117). O que importa, portanto, é o entendimento de que todos devem estar capacitados para um trabalho que contemple a multiplicidade de sujeitos, deixando de lado a dualidade entre professores comuns e da educação especial.

Por fim, no intuito de compreender como as profissionais vislumbram melhorias no atendimento/desenvolvimento desses estudantes, questionou-se o que deveria ser feito por parte de instituições e governos. Como respostas foram explicitadas a importância do trabalho colaborativo, aquisição de materiais pedagógicos e estrutura física das instituições de ensino, incentivo à qualificação e valorização dos profissionais da educação como um todo, articulação escola/família/profissionais de saúde e adaptação do calendário escolar. Verifica-se que são elencados vários pontos importantes para que, de fato, se faça a proposta inclusiva. É salutar, porém, ressaltar que nenhuma das profissionais destacou a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento tão importante para o direcionamento da instituição.

O Projeto Político Pedagógico é a identidade da escola e deve ser elaborado anualmente em todas as instituições escolares. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), ele é um documento único que traz impressos os objetivos da escola, revelando-se um documento elementar, especialmente no contexto inclusivo da educação. A partir do PPP serão discutidas entre a comunidade escolar, entre outros quesitos, as propostas, as adaptações necessárias ao calendário escolar, curricular, entre outras. Através dele se dará o pontapé inicial, pela instituição, na caminhada para a efetiva inclusão.

ISSN 2178-6925

6. Conclusão

Longe de apontar todas as considerações sobre um tema tão complexo e em evidência, o presente artigo trouxe alguns elementos importantes para serem pensados. Dentre eles está a importância e os avanços das políticas voltadas para a inclusão no Brasil. Por conseguinte, elenca-se a demanda por profissionais capacitados para atuar no contexto da educação inclusiva, em um cenário de incremento considerável no número de matrículas nas escolas brasileiras, especialmente de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Também foi revelada a necessidade de promover a qualificação de todos os profissionais que atuam no contexto escolar, especialmente do professor regente. Além disso, é preciso vencer a dualidade entre os profissionais de classe comum e da educação especial, focando num trabalho colaborativo, almejando não apenas a mera integração do estudante com deficiência. Desse modo, o professor, protagonista do processo de ensino, precisa articular-se na busca por soluções, qualificação e autoavaliação, refletindo sobre o seu fazer docente, entendendo que incluir não é se preparar para trabalhar com os estudantes com deficiência, mas com a multiplicidade de sujeitos que compõem as turmas nos mais diversos ambientes escolares.

Na busca pela realização de um fazer inclusivo, a escola precisa prezar por uma gestão democrática, valorizando a construção de um Projeto Político Pedagógico contextualizado e que caminhe ao encontro do que propõe a política de inclusão. Em relação aos governos, é salutar destacar a importância em investir na qualificação e valorização profissional, em equipamentos, materiais e estrutura físicas das escolas, promovendo qualidade ambiental e de materiais para a realização do trabalho cotidiano dos profissionais que trabalham do âmbito da educação escolar. Por último e não menos importante, a relevância da participação da família e da articulação da escola com os profissionais da saúde que acompanham o estudante fora do ambiente escolar, na busca por um trabalho que tenha como enfoque o desenvolvimento pleno do educando.

Referências:

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial Dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Casa Civil, 20212. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em:

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília: Casa Civil, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere Et Educare: Revista de Educação**, Cascavel/PR, v. 2, n. 4, p.113-128, jul./dez. 2007.

CRUZ, T. Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

CUNHA, E. **Autismo na Escola**: Um Jeito Diferente de Aprender, Um Jeito Diferente de Ensinar. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: Psicologia e Práticas Educativas na Escola e na Família. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2020.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

INEP. Matrículas em creches públicas crescem em 2019. **Ministério da Educação**, Brasília, 31 jan. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85071-matriculas-em-creches-publicas-crescem-em-2019. Acesso em: 4 dez. 2022.

MAGALHÃES, C. J. S. et al. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldade na voz do professor e mediador. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1031-1047, nov. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386/6961. Acesso em: 13 dez. 2022.

MANTOAN, M. T; E.; LANUTI, J. E. O. **A escola que queremos para todos**. Editora CRV. Curitiba, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE n. 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, SEE, 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE n. 4.773, de 04 de outubro de 2022.** Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, SEE, 2022. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o 4773_inscri%C3%A7%C3%A3o_magist%C3%A9rio-2023.pdf. Acesso em: 3 jan. 2013.

OLIVIER, L. **Distúrbio de aprendizagem e de comportamento**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.

RAPOLLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: A Escola Comum Inclusiva. Brasília: MEC/SEE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=710 3-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

SILVA, K. T. **A escolarização da criança autista**. 2016. 22f. Monografia (Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1822/1/KTS21062016. Acesso em: 12 dez. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca (Espanha): UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

ISSN 2178-6925

VIEIRA, I. S.; ALMEIDA, M. L. Trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: entre professor regente e professor educacional especializado. *In:* Seminário Nacional de Educação Especial, V; Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, XVI. 2018. Vitória. **Anais** [...]. Vitória: UFES, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/23953. Acesso em: 13 dez. 2022.