

O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação

*Marily Oliveira Barbosa**

Resumo

O objetivo desse estudo é analisar o ponto de vista dos profissionais de educação que atuam com o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no que diz respeito aos desafios de escolarização em ambiente de ensino regular. Para tanto, utilizou-se a pesquisa fundamentada no materialismo histórico dialético, com a pesquisa ação e estudo de caso envolvendo um estudante com TEA e as profissionais de educação, a saber: professora de sala de aula, professora do Atendimento Educacional Especializado, profissional de apoio escolar e coordenadora pedagógica. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação, entrevista e sessões reflexivas para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Como resultados apreendemos que as profissionais que lidavam com o estudante eram favoráveis a inclusão escolar, contudo enfrentavam inúmeros desafios em atuar na docência para com o estudante. Visando auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do estudante foi construído o PEI. Esse plano possibilitou que as profissionais dialogassem sobre o estudante e sua escolarização, ampliando assim a visão das potencialidades do estudante, assim foi possível construir atitudes e atividades que auxiliassem na inclusão escolar.

Palavras-chaves: Educação Especial; Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista (TEA) .

* Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

O autistic spectrum disorder in school inclusion times: the focus on education professionals

Abstract

The purpose of this study is to analyze the point of view of education professionals who work with students with Autistic Spectrum Disorder (ASD), with regard to the challenges of education in regular education environment. For this we used the research based on historical dialectic materialism, with action research and case study involving a student with ASD and education professionals, namely: classroom teacher, teacher Educational Service Specialist, professional support school and educational coordinator. The data collection instruments used were observation, interview and reflective sessions for the construction of the Individualized Educational Plan (IEP). As apprehend results that professionals dealing with the student were in favor school inclusion, but faced numerous challenges in working in teaching toward student. Aiming to assist in the development of student learning was built IEP. This plan enabled the professionals to dialogue on the student and their education, thus expanding the vision of student potential, so it was possible to build attitudes and activities that would help in school inclusion.

Keywords: Special education; School inclusion; Autistic Spectrum Disorder (ASD).

Introdução

A pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹ tem adentrado as escolas regulares nos últimos anos. Inicialmente houve muita resistência da comunidade escolar sobre a sua entrada, inclusive na atualidade ainda há escolas e profissionais que resistam ao acesso desses indivíduos, embora haja leis que afirmem que a pessoa com TEA pode optar por frequentar a escola regular, tendo direito a mesma educação que os demais (BRASIL, 1988, 2012; BRIDI, FORTES; BRIDI FILHO, 2006; GOMES; MENDES, 2010; CHIOTE, 2013; BARBOSA, 2014).

As escolas que matriculam esses estudantes enfrentam inúmeros entraves e desafios, visto que eles apresentam dificuldades qualitativas na interação social, comunicação e presença de movimentos repetitivos e estereotipados (BRASIL, 2012; APA, 2014). Mesmo havendo a matrícula, há possibilidade desse estudante ser incluído ou excluído dos processos de desenvolvimento da aprendizagem. Visto que a inclusão não se relaciona apenas ao acesso do indivíduo em ambiente escolar e sim na permanência e aprendizagem aos conhecimentos pedagógicos.

Indubitavelmente, as peculiaridades do estudante com TEA desperta na comunidade escolar a necessidade de mudanças na organização escolar, currículo, rotina institucional, prática pedagógica, flexibilização da metodologia e avaliação do conhecimento (ÓRRU, 2012; APA, 2014; BARBOSA; FUMES, 2016).

Outro fator no que tange ao processo de inclusão escolar, diz respeito a concepção caricaturizada que a comunidade escolar tem sobre o TEA, quadro que perpetua, por vezes, a exclusão (NUNES, 2012). É mister que a sociedade, inclusive as pessoas que fazem parte da comunidade escolar necessitam obter conhecimento real sobre o TEA e assim vislumbrar nos estudantes que possuem o transtorno as possibilidades inerentes do desenvolvimento pessoal, social, acadêmico, entre outros. As peculiaridades não os impedem de aprender os diversos tipos de conhecimento e terem convívio social.

Por vezes o diferente é marginalizado na sociedade atual, sendo que cada ser humano possui suas diferenças e individualidades. O conceito de normalidade não deve perpetuar a exclusão e marginalização das pessoas que nasceram com o TEA nos ambientes de escola regular, visto que a condição do TEA é inata e perene (SCHWARTZMAN, 2011). Assim advoga-se pela inclusão escolar desses indivíduos, visto que eles têm direitos como todo e qualquer ser humano. Caiado (2003) complementa que o Estado tem o dever de criar condições para que todos os indivíduos em idade escolar tenham acesso e permanência à escola.

Estudos apresentam dados sobre a possibilidade de aprendizagem acadêmica desenvolvida em ambiente de escola regular (BRIDI, FORTES; BRIDI FILHO, 2006; ÓRRU, 2012; CHIOTE, 2013; BARBOSA, 2014).

Nesse sentido, é imprescindível refletir nas modificações necessárias para a inclusão escolar (BARBOSA, 2014). Inclusão essa relacionada ao acesso, permanência e aprendizagem, questão que é direito do ser humano e não apenas a prescrição de dispositivos legais que não se materializam na prática cotidiana.

Na legislação brasileira há várias prescrições que dizem respeito ao indivíduo com TEA. Sobre o acesso e permanência a Lei nº 12.764, de 2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, explicitou a obrigatoriedade das escolas regulares matriculem os estudantes, inclusive expôs penalidades no caso da rejeição da matrícula (BRASIL, 2012). Sobre a permanência a lei citada acima trouxe o profissional denominado de acompanhante especializado² que no Estatuto da Pessoa com Deficiência recebeu a nomenclatura de profissional de apoio escolar (BRASIL, 2015). Esse profissional auxilia o estudante durante sua estadia no ambiente escolar e “[...]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, 2015). Atua assim junto aos professores e ao estudante no acesso, permanência e na ascensão dos conteúdos curriculares, tais como o ensino da leitura e escrita, entre outros.

Além de incluir esse profissional na rede de ensino, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA enfatizou “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012). Com tais medidas o estudante adentra na escola regular com um profissional exclusivo para ele, bem como tem possibilidade de frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE)³ e a sala de aula regular.

O sistema educacional, a priori, deveria fornecer cursos para que os professores, profissionais da educação, pais e/ou responsáveis e demais interessados pudessem conhecer as particularidades inerentes a pessoa com TEA (BRASIL, 2008; 2012). Cabe salientar que tais medidas afirmadas na legislação caso não possa ser cumprida pelo poder público, poderá haver contratação do setor privado (BRASIL, 2012). Faz-se necessário que a direção e a comunidade escolar busquem que o prescrito se torne realidade em sua rede escolar.

É mister que a comunidade escolar necessita investir “tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado” (CUNHA, 2008, p. 85).

Dessa forma, quanto maior o nível de entendimento dos profissionais da educação, melhor a qualidade da permanência desses estudantes na escola regular.

Diante desse contexto, esse estudo buscou analisar o ponto de vista dos profissionais de educação que atuam com o estudante com Transtorno do Espectro Autista, no que diz respeito aos desafios de escolarização em ambiente de ensino regular.

Metodologia

Para esta investigação, adotamos a pesquisa fundamentada no materialismo histórico dialético. Essa abordagem de levantamento, compreensão e análise de dados, se ancora sobre a análise do processo, a partir da exposição dos principais pontos constituintes da história, buscando analisar em seus estudos as relações dinâmico-causais imbricadas no processo (VIGOTSKI, 1984/2010). Nesse sentido a perspectiva do materialismo histórico dialético vai além da mera descrição, buscando compreender o homem e suas ações a partir do processo de mudança.

Para a coleta e construção dos dados utilizamos a pesquisa ação. Houve participação direta da pesquisadora com os indivíduos e fenômenos estudados. Freitas (2005, p. 13) afirma que “[...]um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência”. Para tanto optou-se pelo estudo de caso. Yin (2010, p.39) o conceitua como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O estudo de caso é, pois, um método abrangente que auxilia o pesquisador a chegar ao cerne da questão.

O estudo de caso em questão diz respeito aos desafios enfrentados pelos profissionais de educação que tinham vínculo com o estudante com TEA, a saber: professora de sala de aula, professora do AEE, acompanhante especializada e coordenadora pedagógica.

A escolha dos participantes da pesquisa se deu de forma não randômica. Creswell (2010) afirma que a escolha intencional dos participantes da pesquisa auxilia o pesquisador a compreender melhor o problema e a questão da pesquisa.

Tal escolha deu-se por intermédio do contato com a direção de uma escola pública de âmbito municipal que possuía estudante com TEA regularmente matriculado. Nela, houve solicitação de autorização para a realização do estudo. No ensejo, foi explicado como se daria a pesquisa em ambiente escolar. A direção prontamente aceitou participar. Após o aval positivo entrou-se em contato com as profissionais sobre sua possível participação na pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha as informações da pesquisa. Cabe expor que o estudo teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o parecer de nº 1.435.702.

A pesquisa iniciou efetivamente em março de 2016 juntamente com o ano letivo da escola pesquisada. No decorrer da coleta de dados foram utilizados a observação, entrevista e posteriormente sessões reflexivas para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI)⁴. A seguir explicitaremos cada um desses instrumentos:

O instrumento utilizado foi a observação. Angrosino (2009, p. 56) complementa que “O processo de observação começa pela absorção e registro de tudo com a maior riqueza possível de detalhes e o mínimo possível de interpretação”. Para captar tais observações foi utilizado o diário de campo e a videogravação nas aulas em sala e no AEE.

A entrevista semiestruturada também foi utilizada na pesquisa. Flick (2009, p.153) afirma que o objetivo deste tipo de entrevista “é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim, acessível à interpretação”. Dessa feita realizou-se as entrevistas na escola em dia e horário propício para elas. Todas as entrevistas foram gravadas em aparelho de MP4 e transcritas na íntegra.

As sessões reflexivas, para Ibiapina (2008, p. 97) são reuniões de extrema importância na pesquisa ação, visto que ela “[...] promove a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente”. Dessa forma, a utilização das reuniões e discussão por todos os participantes da pesquisa potencializaram os momentos de partilha e enriquecimento mútuo. Na pesquisa em questão as sessões reflexivas ocorreram de forma semanal com a duração média de 50 minutos, a fim de potencializar a discussão. Para as sessões, a pesquisadora construiu um texto sob supervisão de uma professora doutora que explicitava as características do TEA, do PEI, bem como a forma de construção desse planejamento.

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados sob a luz da análise de conteúdo. Bardin (2009, p.44) salienta que este tipo de análise tem por objetivo descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, cuja presença ou frequência de aparição das respostas pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido. A análise de conteúdo desdobrou-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Vejamos, a seguir, a análise realizada a partir dos resultados.

Resultados e análise de dados

Na análise, procurou-se compreender o cotidiano escolar da pessoa com TEA por meio das ações realizadas pelos profissionais educacionais. Vejamos a seguir a descrição de algumas características dos participantes da pesquisa. Vale salientar que os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nela.

Todos os participantes da pesquisa frequentavam a escola lócus da pesquisa no turno matutino (7:30 às 11:30). Amanda atuava como coordenadora nos dois horários da escola (matutino e vespertino).

Além das participantes da pesquisa, havia o estudante Vitor que foi matriculado na escola com diagnóstico de TEA e hiperatividade. No ano de 2016 ele tinha 9 anos e frequentava regularmente a escola na segunda série do ensino fundamental I e participava do AEE no mesmo turno. No período vespertino Vitor fazia acompanhamento multidisciplinar duas vezes por semana em um centro especializado para pessoas com TEA vinculado a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nele o estudante participava de ações junto a Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicologia e Pedagogia. Ainda durante a semana o estudante participava de terapia assistida com animais vinculado a um projeto de extensão de uma universidade privada.

Vitor frequentava a escola da pesquisa há dois anos e antes do ingresso frequentou educação infantil em escola privada. Ao matricular-se na escola pesquisada o estudante iniciou o acompanhamento por Carol e Suely. O estudante evoluiu na série (do primeiro para o segundo ano do ensino fundamental I) e no ano de 2016 teve mudança de professora, passando para a classe da professora Raquel.

A escola em questão ficava próxima ao centro da cidade e possuía boa estrutura física. Contava com o apoio de uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, quatro professoras, uma professora do AEE, uma assistente social, três profissionais de apoio escolar da educação especial. Cabe salientar que durante todo o período de coleta de dados foi possível observar que todos os funcionários da escola se relacionavam com o estudante e buscavam auxiliar em sua inclusão. Havia sempre cuidado para com ele e respeito as suas particularidades.

As participantes da pesquisa tinham formação em nível superior e atuavam com Vitor cotidianamente. Todas possuíam dificuldade em lidar com o estudante, quer seja por conta das características do estudante, quer seja pelo discurso da falta de preparo em atuar na docência com ele. Felizmente todas acreditam no potencial de aprendizagem do estudante e auxiliavam em alguma medida para que a inclusão escolar se tornasse possível naquele ambiente.

No que diz respeito ao conhecimento sobre o TEA, todas as participantes ressaltaram em suas falas e nas ações cotidianas saberem do que se trata o transtorno. Inclusive iam ao encontro da literatura científica (APA, 2014; BRASIL, 2012; SCHWARTZMAN, 2011, GOMES, MENDES 2010). Vejamos a seguir duas falas que explicitam tais características:

É uma pessoa que apresenta dificuldade de interação social, de aprendizagem e principalmente de interação social, que não consegue ficar muito tempo parado, sentado, que não consegue olhar nos olhos do outro. A criança nasce autista! (Professora Carol).

É uma deficiência [...] que ele não interage muito com os outros colegas, não gosta muito que o toque. O som, às vezes incomoda ele [...] eu não sou muito conhecedora do autismo, mas tem níveis que diferem cada aluno, vem a síndrome de Asperger na qual o aluno consegue desenvolver melhor... O Vitor está nesse meio entre o grave e síndrome de Asperger, ou seja o intermediário (Professora Raquel).

Nos relatos das participantes observamos algumas similaridades em suas falas. Em sua totalidade foi mencionado as características, tais como dificuldade na interação social, contato visual, entre outros. Foi exposto ainda a questão do TEA ser inato e das subdivisões que outrora existia a respeito do TEA. A Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014) uniformizou o termo TEA agrupando em uma única categoria os transtornos (Autismo, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação), nesse sentido não há na atualidade mais a divisão. O fato de Raquel a trazer em sua fala revela conhecimento sobre o TEA e a forma como compreende o nível de desenvolvimento do Vitor, visto que ela não o coloca na escala de mais prejudicado em nível de possibilidade de aprendizagem.

A forma com a qual o professor visualiza seu estudante potencializa ou inibe muitas das vezes a forma de lidar com ele. Caiado (2003, p. 134) afirma que “O professor precisa conhecer as raízes da diversidade humana e, assim, aprender a desenvolver e criar uma práxis pedagógica que impulse o desenvolvimento de todos”. A partir das observações cotidianas e na entrevista foi possível apreender que Raquel acredita na possibilidade de desenvolvimento acadêmico: veja a seguir sua fala:

[...] o autista aprende se você der oportunidade e estimular. Não só a escola. Escola e família juntos! Sim. Conheço casos, não de contato, mas de casos que li e acompanhei reportagens (Professora Raquel).

No excerto acima a professora fala da oportunidade e do estímulo necessário ao desenvolvimento do estudante e cita a escola e família como parceiras. Cotidianamente a professora em questão demonstrava intenção em auxiliar no desenvolvimento pedagógico do estudante, mas enfrentava dificuldades quanto a como lecionar para o aluno:

A gente dá carinho e dá aquela atenção, mas eu acho que falta aprendermos as questões pedagógicas para trabalharmos e na escola pública acho que faltam recursos, que não cabe a mim procurar, cabe a própria gestão do município, a gestão fora da escola, porque às vezes não cabe a gente, né? Isso para fazer um trabalho melhor, com algumas atividades melhores, para o Vitor, que a gente sabe que ele, é mais visual e às vezes a gente não tem tantos recursos para isso. É feito tudo dentro do possível, o que é possível é feito (Professora Raquel). De fato, inúmeros professores recebem estudantes com TEA em sala de aula, mas não recebem formação, acompanhamento especializado ou auxílio para lidar com eles (CHIOTE, 2013; ÓRRU, 2010). O município em questão oferece formação continuada sobre o público alvo da educação especial para os professores do AEE de forma quinzenal, para as profissionais de apoio

escolar de forma mensal e para os professores de sala de aula não há formação que contemple tais conhecimentos (DIÁRIO DE CAMPO, 17/05/2016). Isso é exposto inclusive na fala de Suely:

O professor da sala de aula não sabe ensinar não [para os estudantes com TEA]. Não sabe não! Porque ela não tem formação para isso, e eu questionei isso na formação [da SEMED que ela frequenta]. Ficaram uma olhando para a outra, o que eles fazem lá [na formação] não é feito na escola. Então eu digo por que vocês não fazem formações para professores [de sala]? Porque a gente passar para a escola é mesmo que nada, ali elas disseram que estava vendo uma formação (Profissional de apoio escolar Suely).

O exposto acima traz inúmeras reflexões e problematizações. A falta da formação para os professores de sala de aula denuncia uma imensa lacuna para a inclusão escolar de estudantes com TEA. O atual sistema neoliberalista exige que o professor leccione para todos os estudantes, contudo não oferta elementos necessários para a transformação da sua prática (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Tanto na fala de Raquel como de Suely há um clamor por auxílio, quer seja ele material e/ou de recursos humanos.

A escola pesquisada conta com uma professora do AEE, contudo há um distanciamento nas atuações profissionais, ocasionando o fato do não suporte efetivo dessa profissional para com a professora da sala de aula. Há diálogos, mas não há fornecimento de auxílio pedagógico que potencialize o processo de ensinagem para com o estudante com TEA. Muitas das vezes esperam-se que o professor seja pró-ativo e busque soluções para incluir os estudantes, mas para além da ação dos educadores é necessária uma contrapartida do Estado no que diz respeito a formação que responda as necessidades e a tempo disponível para planejamento em conjunto.

Indubitavelmente o Estado teve avanços ao possibilitar profissionais para contribuir na inclusão dos estudantes com TEA, visto que esse tem o apoio do professor da sala de aula, professor do AEE e uma profissional de apoio escolar exclusiva para ele, contudo esses serviços são realizados por seres humanos que necessitam de formação para lidar com as especificidades do estudante.

Nesse estudo em questão foi observado o cotidiano escolar durante o primeiro de semestre letivo de 2016. Nesse semestre o estudante frequentou a sala de aula, o AEE e foi acompanhado pela profissional de apoio escolar nos momentos da sala de aula e também das aulas de Educação Física escolar. De certo, o estudante teve acesso a esses serviços, mas não foi contemplado nas ações de sala de aula no que diz respeito aos conteúdos pedagógicos. Fato semelhante foi exposto no estudo de Gomes e Mendes (2010). Muitos dos estudantes com TEA que frequentam as escolas estão sendo privados de conhecimentos científicos disseminados pela escola regular.

Durante o semestre letivo as interações com a professora de sala de aula foram incipientes. Ela não incluía o estudante nas aulas lecionadas, nem trazia atividades para ser executadas por ele. A coordenadora pedagógica Amanda separou atividades que foram executadas por Suely sem ação alguma de Raquel. Vejamos a seguir um trecho do diário de campo:

Ele [Vitor] hoje teve melhoria na pegada do lápis. Já está com a pegada dita correta. Tentou escrever o A, mas a tentativa não foi exitosa, embora o tenha feito sem a mão de Suely guiando ele. Quando Vitor começou a escrever sozinho, terminou o espaço delimitado. Nesse momento houve impaciência de Vitor. Assim Raquel saiu de seu local e foi até ele e olhou a situação, mas ficou sem ação. No momento passou então a elogiar as características físicas de Vitor, apertou a bochecha, pediu beijo e o abraçou. Inclusive disse: tia filme isso não, eu apertando a bochecha de Vitor [na observação há o recurso da videogravação]. Após isso Suely guardou o material para esperar o intervalo (DIÁRIO DE CAMPO- 16/05/2016).

Cenas como essa eram corriqueiras no dia a dia do estudante. A profissional de apoio escolar separava atividades advinda da coordenadora Amanda sem planejamento, realizava com o estudante e em momentos de dificuldade ao qual o estudante se exaltava e apresentava movimentos estereotipados e repetitivos que chamavam a atenção, Raquel tentava auxiliar para sua volta a calma, contudo ela geralmente olhava a atividade e logo se afastava e por vezes tentava alguma interação com o estudante, mas não em nível pedagógico, como exposto no excerto do diário de campo acima citado. Por tais questões foi pensado a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) para Vitor. O PEI não é prescrito em dispositivos legais brasileiros, nem utilizado em larga escala em nível de Brasil, contudo é realizado em outros países e fornece uma forma de organização, auxiliando no desenvolvimento educacional (PEREIRA, 2014).

Ainda segundo a autora supracitada, o PEI é um recurso pedagógico centrado nas necessidades do estudante, sendo norteador do processo de ensino aprendizagem possibilitando sucesso das ações docentes. Com o intuito de construir o PEI foram firmadas sessões reflexivas de planejamento para haver a construção do PEI visando sanar os obstáculos para as questões de aprendizagem do estudante.

Inicialmente as professoras ficaram resistentes e silenciosas nas reuniões, contudo a partir da leitura do texto e indagações da pesquisadora iniciaram-se debates frutíferos. Nele foi desvelado potencialidades do estudante e avanços em nível social e acadêmico. Inclusive uma das reuniões foi proposto que cada profissional levasse atividades a serem executadas em sala de aula e a professora Raquel trouxe várias e impôs seu pensamento quanto a possível evolução e participação dela para com o desenvolvimento pedagógico do estudante. O ato de levar atividades diferenciadas para o estudante ocorreu em diversos outros momentos, obtendo assim um acervo de atividades que advinham de todos os profissionais que lidam com o estudante e não apenas da coordenadora pedagógica como outrora ocorria.

No PEI de Vitor foram contempladas as habilidades acadêmicas, Habilidades de vida diária, potencialidades do estudante; Metas/objetivos; Metodologia/ Recursos didáticos e Avaliação. Durante a construção muitas dúvidas foram sanadas e houve ampliação do diálogo e maior engajamento entre as professoras, inclusive houve aumento de conversas entre elas sobre o processo de inclusão do estudante para além dos momentos de sessão reflexiva. Paulatinamente houve construção de intervenções que poderão auxiliar na ascensão escolar de Vitor.

Considerações finais

O movimento de inclusão escolar de estudantes com TEA tem tido inúmeros avanços, principalmente no quesito acesso e permanência, enquanto a aprendizagem tem tido inúmeros entraves. As políticas públicas avançam na menção aos direitos e prescrevem ações que em alguns lugares se materializam, como é o caso do ambiente pesquisado. O estudante teve acesso a escola e se beneficiou das ações de permanência ao contar com apoios, tais como AEE em sua própria escola e profissional de apoio escolar exclusivo para ele. O prescrito tornou-se realidade, contudo mesmo havendo o que é preconizado na legislação brasileira houve inúmeros desafios a serem superados.

Infelizmente as ações dos profissionais frente ao estudante mostrou ser um dos maiores entraves para a inclusão escolar, principalmente a falta de parceria e diálogo entre eles. Não há como culpar os profissionais, visto que o atual sistema econômico dificulta a implementação de parcerias e planejamento em conjunto para com o estudante. Na escola em questão não há momento para planejamento. A carga horária é exclusiva para os profissionais atuarem com os estudantes, relegando assim a questão do planejamento para segundo plano.

De certo, todos na escola declaram-se favoráveis a inclusão, ressaltaram que ela deve ir além dos aspectos da socialização, no entanto não houve flexibilização da metodologia para incluir o estudante, nem planejamento que o incluísse nas atividades escolares, deixando por inúmeras vezes o estudante a margem da aprendizagem escolar.

Há diversos apontamentos do que deveria ser melhorado, mas não há quem faça algo para implementar tais mudanças. Os papéis profissionais ainda que definidos pela profissão são relegados a segundo plano. Assim cotidianamente o estudante enfrentou situações de exclusão num ambiente propício para haver inclusão.

Houve no decorrer da pesquisa uma intervenção com engajamento de todos, no que diz respeito as sessões reflexivas para a construção do PEI. A partir desses momentos instaurou-se na escola um tempo para pensar e construir espaços e aulas inclusivas para o estudante. Durante a construção do PEI foram salientadas potencialidades do estudante e houve realização de atividades e novos planejamentos visando efetivamente incluí-lo nas aprendizagens escolares.

Percebe-se assim que para além das prescrições dos dispositivos legais, há de haver ações que acompanhem esses profissionais e suas ações para com os estudantes. Assim há de se pensar em novas formas de acompanhamento e quiçá formações condizentes com as necessidades dos professores, bem como novos estudos que desvelem formas de atuação dos profissionais da educação para com os estudantes com TEA.

Referências

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

APA (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-V. In: APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

- BARBOSA, M. O. **Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. 145f. Maceió, 2014.
- BARBOSA, M. O.; FUMES N. L. F. Atividade docente em sala: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação**, v. 7, p. 88-108, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª Ed. Lisboa: edições70, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.
- Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.
- Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012.
- Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. 2015.
- BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: Lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CUNHA, P. **A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância**. In: MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.p. 83-88.
- CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- FREITAS, L. C. qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.
- GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro editora, 2008.
- NUNES, D. R. P. Autismo e inclusão: entre a realidade e a ficção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.
- PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 114f. 2014.
- SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. (Org.) **Transtornos do Espectro do Autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37- 42.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista portuguesa de educação**. Ano/vol 16, nº02. Universidade do Minho, 2003, pp 07-24.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2010.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Ana Thorell. – 4ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Notas

¹ O indivíduo com Transtorno do Espectro Autista ao longo dos anos recebeu diversas nomenclaturas, utilizadas geralmente como sinônimos, tais como: autista, indivíduos com autismo, síndrome do autismo, entre outros. Neste texto optamos por uniformizar o termo para transtorno do espectro autista (TEA) (BRASIL, 2012; APA, 2014).

² “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” (BRASIL, 2012)

³ O AEE é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011).

⁴ O PEI é um recurso pedagógico centrado nas necessidades do estudante, sendo elaborado de forma participativa pelos professores, profissionais que atuam com o estudante e família. Esse recurso possibilita a individualização do ensino para estudantes que não conseguem acompanhar o desenvolvimento da turma, sendo norteador do processo de ensino aprendizagem do estudante possibilitando através de sua construção e execução o sucesso das ações docentes (PEREIRA, 2014).

Correspondência

Marily Oliveira Barbosa– Universidade Federal de São Carlos. Rodovia Washington Luís, s/n, São Carlos. CEP: 13565-905. São Carlos, São Paulo, Brasil.

E-mail: marilyed@hotmail.com

Correspondência em 2 de fevereiro de 2017

Final em 25 de novembro de 2017