

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAGUÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ANDRÉA KARINE MENEZES DE OLIVEIRA RAMOS

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE**

**PARANAGUÁ, PR
2022**

ANDRÉA KARINE MENEZES DE OLIVEIRA RAMOS

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino
Coorientador(a): Prof^a. Dra. Leociléa Aparecida Vieira

**PARANAGUÁ, PR
2022**

R175i	<p>Ramos, Andréa Karine Menezes de Oliveira</p> <p>A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: implicações à formação docente / Andréa Karine Menezes de Oliveira Ramos. Paranaguá, 2022.</p> <p>127 f. + Produto educacional</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino. Coorientadora: Profa. Dra. Leocilée Aparecida Vieira</p> <p>1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Formação de professores. I. Cirino, Roseneide Maria Batista. II. Vieira, Leocilée Aparecida. III. Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Título. A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: demandas docentes.</p> <p>CDD 371.92 23. ed.</p>
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ficha catalográfica elaborada por Leocilée Aparecida Vieira – CRB 9/1174.

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉA KARINE MENEZES DE OLIVEIRA RAMOS

**“A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Paranaguá, 27 de outubro de 2022.

Membros da Banca:



Profª. Drª. Roseneide Maria Batista Cirino (Presidente)



Profª. Drª. Leocilea Aparecida Vieira (Coorientadora)



Profª. Drª. Lucia Terezinha Zanato Tureck (Membro Externo - UNIOESTE)



Profª. Drª. Sandra Salete de Camargo Silva (Membro Interno - UNESPAR)

Dedico esta pesquisa especialmente ao meu filho, pois é ele que me envolve nesse universo que permeia o TEA, por ele busco me aperfeiçoar mais e mais a cada dia, com a esperança e com o propósito de proporcionar a ele e a outras crianças com TEA uma vida digna e de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por me amparar a todo o momento, principalmente em uma fase tão difícil que foi este período.

Gratidão aos meus pais, Carlos e Indyanara, que me conduziram por bons caminhos, me oportunizando chegar até aqui.

Muito obrigada ao meu esposo Anthony e ao meu filho Andrey, permaneceram firmes ao meu lado, me apoiando em todo este processo.

Aos demais familiares, meus irmãos André e Anelize, meus sobrinhos Patrick e Ana Julia, meu cunhado André, meu enteado Anthony Filho, cada qual ao seu jeitinho fez parte disso tudo.

Meus mais sinceros agradecimentos ao PROFEI, pela grande oportunidade, um programa de pós-graduação recente e com uma proposta brilhante em prol da Educação Inclusiva, imensa satisfação fazer parte deste início tão promissor. Estendo ainda o meu reconhecimento a cada ilustre professor(a) que compõe o quadro de docentes deste curso de pós-graduação, certamente nada seria possível sem a incrível atuação de vocês.

Extrema gratidão a minha estimada orientadora Roseneide, pois acreditou/confiou em mim, e nesta etapa intensa de estudos compartilhou comigo grandes momentos de conhecimento, possibilitando e engrandecendo este estudo.

Obrigada a minha querida coorientadora Leociléa, que desde a época da graduação me auxilia para o melhor, sempre partilhando os seus vastos saberes com quem precisa.

Agradeço ainda a família Ezequiel, escola onde trabalho que busca sempre incentivar os professores e demais profissionais a adquirirem maiores formações.

Grata a Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná, por me permitirem desenvolver esta pesquisa junto aos professores(as) participantes que muito contribuíram para que este estudo pudesse acontecer de forma efetiva.

Finalizo citando os demais colegas do PROFEI, o nosso belíssimo grupo de mestrandos(as) UNESPAR, cada qual com a sua singularidade tornou esse período muito mais proveitoso. Alguns viraram amigos(as) que com certeza levarei por toda a vida.

Ninguém é igual a ninguém.
Todo o ser humano é um estranho ímpar.

Carlos Drummond de Andrade

Ramos, A. K. M. de O. **A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil:** implicações à formação docente. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. 2022.

RESUMO

Esta pesquisa circundou pela inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Para tanto, buscou responder à problemática sobre como o professor da Educação Infantil analisa a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista sob a perspectiva da formação continuada. Assim sendo, a fim de compreender tal questionamento traçou-se como objetivo analisar a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil sob o viés da formação continuada. A pesquisa contou com fundamentos teóricos de autores que ofereceram uma visão ampla do assunto, estudos que abordam questões sobre o ensino e a aprendizagem, sobre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil pautados nos aspectos da Teoria Histórico-Cultural e fundamentos do Ensino Colaborativo como estratégia à Educação Inclusiva, além das implicações à formação continuada na Educação Infantil. O aporte metodológico foi organizado com base na pesquisa bibliográfica e de campo, delineando-se pelos estudos exploratórios e descritivos além da pesquisa colaborativa. A coleta de dados foi feita por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada contendo dois tópicos, permeados por dois campos investigativos voltados à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil; implicações na formação continuada e Ensino Colaborativo. Participaram ativamente onze (11) professores/educadores infantis que atenderam aos critérios de seleção, estarem atendendo ou já terem experiências com crianças com Transtorno do Espectro Autista e atuarem na Educação Infantil, na cidade de Pontal do Paraná – PR. Os dados produzidos pelos participantes da pesquisa subsidiaram as análises dos dados e serviram de suporte para a elaboração do produto educacional, organizado colaborativamente com os professores que indicaram demandas formativas, além de práticas que desenvolveram em suas salas com crianças dentro do TEA. As análises dos dados foram organizadas com base na Análise Temática (AT) pautando-se na abordagem qualitativa. Os resultados indicam que a inclusão implica à formação docente e os sujeitos participantes apontam a falta da formação como empecilho e reconhecem-se sujeitos que desejam aprender, não repassando a criança a outros profissionais. Eles almejam adquirir conhecimentos para trabalhar com a criança. Foi constatada a ausência de políticas voltadas a professores e profissionais da Educação Infantil e, nesse direcionamento, foi muito presente a indicação sobre a necessidade de se efetivar no espaço em que atuam a formação colaborativa por considerarem que as contribuições de todos que atuam ou interagem com a criança podem se configurar num diferencial às práticas que desenvolverão.

Palavras-chave: Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil, Formação de professores, Ensino Colaborativo.

Ramos, A. K. M. de O. **The inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder in Early Childhood Education:** implications for teacher education. Dissertation (Masters) - State University of Paraná - Campus Paranaguá. Postgraduate Program in Inclusive Education. 2022.

ABSTRACT

This research involved the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. Therefore, it sought to answer the problem about how the Early Childhood teacher analyzes the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder from the perspective of continuing education. So, in order to understand this questioning, the aim was to analyze the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education from the perspective of continuing education. The research relied on theoretical foundations from authors who offered a wide view of the subject, studies that address issues about teaching and learning, about the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education based on aspects of Historical-Cultural Theory and fundamentals of Collaborative Teaching as a strategy for Inclusive Education, in addition to the implications for continuing education in Early Childhood Education. The methodological contribution was organized based on bibliographic and field research, outlining exploratory and descriptive studies in addition to collaborative research. Data collection was carried out through a semi-structured interview script containing two topics, permeated by two investigative fields aimed at the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education; implications for continuing education and Collaborative Teaching. Eleven (11) teachers/child educators actively participated, who met the selection criteria, who are attending or already have experiences with children with Autism Spectrum Disorder and who work in Early Childhood Education, in the city of Pontal do Paraná - PR. The data produced by the research participants subsidized the data analysis and served as support for the elaboration of the educational product, organized collaboratively with the teachers who indicated training demands, in addition to practices they developed in their classrooms with children within the TEA. Data analyzes were organized on the basis of Thematic Analysis (TA) based on a qualitative approach. The results indicate that inclusion implies teacher training and the participating subjects point out the lack of training as an obstacle and recognize subjects who want to learn, not passing the child on to other professionals. They aim to acquire knowledge to work with the child. The absence of policies aimed at teachers and professionals in Early Childhood Education was observed and, in this direction, the indication of the need to carry out collaborative training in the space where they work was very present, considering that the contributions of all who work or interact with the child can be configured in a differential to the practices that they will develop.

Keywords: Inclusion, Autistic Spectrum Disorder, Early Childhood Education, Teacher Training, Collaborative Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.1.1 Aspectos legais e teóricos da inclusão educacional brasileira	28
2.1.2 Processos de ensino e aprendizagem relacionado à criança com Transtorno do Espectro Autista.....	34
2.2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA.....	41
2.3 FUNDAMENTOS DO ENSINO COLABORATIVO	45
2.3.1 Contribuições do Ensino Colaborativo à formação de professores	51
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	54
3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA.....	55
3.1.1 Campo da pesquisa	56
3.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa	57
3.1.3 Procedimentos para a Coleta de dados	58
3.1.4 Procedimentos para Análises dos dados	60
3.2 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	70
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	75
4.1 O PERFIL ACADÊMICO PROFISSIONAL NA RELAÇÃO COM A TEMÁTICA....	75
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E PRÁTICAS INCLUSIVAS: APONTAMENTOS DOCENTES	78
4.3 FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: INDICATIVOS À COLABORAÇÃO	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE I.....	118
APÊNDICE II.....	120
ANEXO I.....	124

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Abordagens de Coensino	49
Figura 2 - Mapa temático 1 – Formação e práticas inclusivas.....	66
Figura 3 - Mapa temático 2 – Formação docente e práticas colaborativas	67
Figura 4 - Mapa temático 3 – Demandas formativas	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagens para a promoção do Ensino Colaborativo	48
Quadro 2 - Perfil pessoal e profissional dos participantes	58
Quadro 3 - Direccionador: A inclusão da criança com TEA na Educação Infantil sob a perspectiva da formação continuada.....	61
Quadro 4 - Direccionador: Ações e sujeitos que possam contribuir para um processo formativo voltado à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil	63
Quadro 5 - Formação continuada em serviço e práticas inclusivas: apontamentos docentes.....	68
Quadro 6 - Formação e práticas docentes: indicativos à colaboração	69
Quadro 7 - Processo formativo: demandas apresentadas.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM-5 (versão 5)	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidade Educativa Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PR	Paraná
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-Cultural
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

APRESENTAÇÃO

Caros e caras,

Gostaria de dividir com vocês um pouco da minha história e do meu propósito com esta dissertação.

Minha carreira no magistério não é muito antiga. Concluí minha graduação em Pedagogia no ano de 2016, logo em seguida assumi uma vaga em um concurso que realizei como educadora infantil, iniciando minhas primeiras experiências profissionais nessa etapa inicial da Educação Básica, fase que julgo de extrema importância por considerá-la base do desenvolvimento cognitivo, motor e social de uma criança.

Porém, minha passagem pela Educação Infantil foi breve, pois questões pessoais me levaram a mudar de cidade, ficando assim, afastada do ensino, período que por coincidência vivenciei minha primeira gestação, gravidez planejada e desejada. Quando o meu bebê estava com seis (6) meses de vida, fui novamente convocada para uma outra vaga que havia concorrido, dessa vez como professora do Ensino Fundamental I, momento em que decidi por aceitar e retornar ao ofício.

Nesse período de retomada, precisei matricular meu filho em um centro de Educação Infantil, e assim o fiz. Mas o que tem a ver essa história pessoal com a minha dissertação? Então vamos lá...

Aos dez (10) meses de idade, comecei a observar atrasos no desenvolvimento do meu menino, observações que só me foram possíveis por eu já ter tido uma certa experiência com crianças e por ter um enteado com Transtorno do Espectro Autista. Entre as dúvidas e as investigações, passou-se exato um (1) ano quando então o meu pequeno foi também diagnosticado com TEA. Confesso que, por mais que tenha sido eu a primeira pessoa a se atentar aos sinais, não foi nada fácil receber essa notícia. Precisei de um tempo para digerir a situação e assim agir como precisava, pois tinha total ciência da relevância das minhas ações para esse momento.

Mas não parou por aí, pois nesse mesmo período, em meu local de trabalho, recebi a missão de acompanhar um estudante com TEA, criança não verbal e sem nenhum acompanhamento profissional a parte, sendo a escola o seu único ambiente de interação e aprendizagem. Aceitei o compromisso! Fui tomada por diferentes sentimentos, mas precisava tentar fazer a diferença na vida daquela criança.

Infelizmente, a nossa caminhada foi curta e difícil. Consequências de um todo,

inclusive meu, pois a falta de formação adequada nos faz pensar que não conseguiremos. As propostas sem sucesso nos desanimam e nos travam. Os olhares enviesados de outros profissionais para os comportamentos da criança nos deixam engessados. Hoje, humildemente acredito que tal cenário possivelmente acontece por falta de formação apropriada e por necessidade de simples informações quanto às deficiências, mas, principalmente, sobre o que significa inclusão. Há muita carência sobre como a inclusão deve se dar, da posição e do comprometimento que o educador e a escola devem ter nesse contexto.

Retornando ao meu filho, do outro lado da história, agora como mãe, senti e sinto essa mesma inquietação. A possível falta de preparo dos profissionais para a realização de determinadas tarefas ou mesmo para a elaboração de atividades que o incluam efetivamente. Muitas vezes, percebo ele excluído de práticas, como as que ocorrem em grupo. Isso tudo tem acirrado minhas preocupações com a inclusão da criança com TEA no campo educacional. Ressalto não apenas por meu filho, mas pelo fato que já mencionei, pois também sou professora.

Essas condições de não participação ativa da criança com TEA podem ser atribuídas a vários fatores, dentre eles o objeto desta pesquisa: a formação do professor, seja ela em nível inicial ou continuada, ou mesmo continuada em serviço.

Enquanto pesquisadora, procuro analisar a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil sob a perspectiva da formação continuada e, com isso, contribuir com os processos de conhecimento em âmbito pessoal, profissional e educacional como um todo.

Sei da complexidade e delicadeza sobre o assunto, mas acredito que a transformação está na educação, está na mão de cada um de nós, se buscamos uma educação de qualidade, precisamos nos movimentar. O compromisso deve ser coletivo, com o objetivo de oportunizar uma educação digna para TODOS os sujeitos.

1 INTRODUÇÃO

Tendo feito a breve exposição com o fim de possibilitar ao leitor a minha relação pessoal e profissional com a temática, passo a discorrer elementos da problemática que permeiam a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Como se constata nos documentos legais, mais pontualmente na Lei de Diretrizes e Bases, a educação nacional se organiza por níveis, etapas e modalidades. No âmbito desta pesquisa, o foco, como já indicado, está na etapa da Educação Infantil, a qual como parte da educação brasileira, conforme Souza e Santos (2019), é marcada por grandes transformações, sempre voltada à sociedade, porém, beneficiando preferencialmente a classe dominante. Tal reflexão está pautada na história da educação geral brasileira, mas faz-se aqui um paralelo, transpondo para a realidade da Educação Infantil, uma vez que essa pertence à Educação Básica, passando pelos mesmos impasses e por vezes ficando no anonimato.

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que grandes avanços no ensino puderam acontecer, sendo determinado, por meio do art. 205, que todos os sujeitos têm direito à educação, ficando sob a responsabilidade da União o investimento nesse setor, tanto de forma financeira como na qualificação dos profissionais (BRASIL, 1988). Porém, para se alcançar uma educação de qualidade que atenda a todos, muitas lacunas ainda precisam ser preenchidas, dentre elas, a questão da homogeneidade. É preciso desfazer a ideia de que os sujeitos são todos iguais. É urgente que a educação, as escolas, tornem-se espaços que atendam a todas as crianças, compreendendo a heterogeneidade presente na sociedade.

Diante do exposto, em consonância com Ferreira (2017), percorrendo pelo campo da inclusão, foi também com a promulgação da Constituição de 1988 que a Educação Inclusiva passou a ganhar mais espaço. Porém, acerca desse contexto, faz-se necessário mencionar dois grandes movimentos internacionais que produziram documentos que reiteraram o direito de um ensino de qualidade a todos os alunos, sendo eles: a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994. Esses documentos serviram de base para reformular a educação brasileira na década de 1990, e no que tange à inclusão educacional, vale destacar que uma das inferências expostas pela Declaração de

Salamanca é a de que a Educação Inclusiva é uma das formas de se estabelecer a educação para todos. Ela declara que todas as crianças precisam aprender juntas, independente da sua condição. A partir desse período destacado acima, outras medidas a favor da Educação Inclusiva foram sendo criadas.

Em 2006, por intermédio da Organização das Nações Unidas (ONU), pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, ocorreram as principais mudanças relacionadas à inclusão, com a finalidade de assegurar os direitos humanos estabelecidos para todos os indivíduos (BRASIL, 2008).

Assim, no contexto da Educação Inclusiva, em vias das muitas discussões políticas, leis e diretrizes publicadas desde os anos 2000, tem destaque a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), de 2008, que estabelece a premência do sistema educacional brasileiro tornar-se plenamente inclusivo, questionando, até mesmo, as ideias de pré-condições e ratificando a necessidade da inclusão incondicional, ou seja, inclusão para todos.

A PNEE-EI institui concepções pedagógicas nos ambientes escolares, indicando como Público da Educação Especial os alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. É importante ressaltar que até esse momento os indivíduos com TEA são amparados no grupo de pessoas com TGD (BRASIL, 2008). Entretanto, após essa política, tem destaque o aumento de Pessoas com Deficiência (PcD) matriculadas no ensino regular, supostamente as crianças com TEA se incluem nessa estimativa, uma vez que elas se integram ao Público da Educação Especial.

Com a finalidade de reconhecer o TEA como uma deficiência, no intuito de melhor amparar legalmente os sujeitos com TEA, no ano de 2012 é instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei Berenice Piana nº 12.764/2012, que, para efeitos legais, considera os indivíduos com TEA Pessoas com Deficiência, assim como registrado no inciso 2º do art. 1º. É válido destacar ainda o inciso II do art. 2º, que trata do incentivo à formação dos profissionais especializados e dos demais envolvidos aos sujeitos com TEA. Outro aspecto relevante é o art. 3º, que trata sobre os direitos e acesso escolar das pessoas com TEA, apresentando no inciso IV um parágrafo único o qual estabelece que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). Tal política é um grande

marco para os direitos das pessoas com o TEA no Brasil.

Com o advento da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015, também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tantos outros importantes direitos são assegurados às PcD, “visando à inclusão social e cidadania”. Destaca-se aqui o art. 2º, que adota uma abordagem de avaliação biopsicossocial acerca da PcD, quebrando um paradigma, compreendendo outras funções a serem analisadas, e não apenas questões de cunho médico relacionadas às limitações físicas e mentais do sujeito com deficiência, fatores ambientais passam a fazer parte desse processo. No art. 4º dessa lei, é descrito sobre o direito de igualdade às oportunidades e a não discriminação garantida às PcD. Vale apresentar também o art. 27, que propicia o pleno desenvolvimento educacional da PcD conforme as suas especificidades. O Estatuto ainda pontua o aperfeiçoamento no sistema educacional, a fim de minimizar as barreiras que impedem uma inclusão total (BRASIL, 2015). Entretanto, a luta permanece, com avanços e retrocessos, com o objetivo de tornar a Educação Inclusiva uma realidade efetiva e positiva.

Nesse contexto, esta pesquisa perpassa pela temática da inclusão, situando, sobretudo, a inclusão na Educação Infantil. Essa primeira etapa da Educação Básica, conforme assinala Alonso (2016), passa a ter maior visão a partir do século XX com a industrialização, pela necessidade de um ambiente onde as mães trabalhadoras daquela época pudessem deixar os seus filhos.

Atualmente, a Educação Infantil vem conquistando maior espaço educacional, com políticas públicas voltadas a esse público, assegurando um trabalho pedagógico a todas as crianças, inclusive ao aluno Público da Educação Especial (ALONSO, 2016).

Referente à legislação destinada à Educação Infantil, tem destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em que fica estabelecido que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, determinando no seu art. 29 o desenvolvimento integral das crianças até 6 (seis) anos, sendo reformulada em 2013 pela Lei nº 12.796, que altera a idade das crianças até 5 (cinco) anos, mantendo a mesma proposta. A LDBEN trata ainda no art. 58 sobre a educação especial no ensino comum, ofertada durante a Educação Infantil, atendendo todo Público da Educação Especial (BRASIL, 1996), também sofrendo reformulações pela Lei nº 12.796/2013, que assegura que a educação especial se inicia na Educação Infantil e se prolonga por toda a vida.

Nesse contexto, importa ressaltar que em consonância com o estabelecido pelas leis relacionadas à inclusão das crianças na Educação Infantil, tem-se o desenvolvimento de um projeto organizado em 2014, denominado como: Educação Infantil 100% inclusiva: acesso, permanência e qualidade. Tal documento, disposto pelo Ministério da Educação e outras entidades, tinha como proposição ancorar as políticas voltadas à inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, propondo uma organização que garantisse esse direito de forma efetiva, porém, o projeto em questão não foi adiante.

Todavia, é preciso compreender que a inclusão das crianças Público da Educação Especial na Educação Infantil é fundamental, pois é na relação com os pares que a criança otimiza a aprendizagem e o desenvolvimento, aprimorando as habilidades que são contempladas em outras etapas da vida (RODRIGUES e CAPELLINI, 2018). Refletindo sobre esse cenário, é importante ponderar alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural (THC) pontuados na perspectiva vigotskiana que têm grande relevância no que tange ao desenvolvimento psíquico humano.

As contribuições vigotskianas defendem que o sujeito se transforma/desenvolve a partir das relações sociais, no relacionamento com o outro, por meio de um processo sistemático de mediação que ocorre nessa interação (REGO, 1995). Dessa forma, os pressupostos de Vigotsky são considerados importantes, pois possibilitam melhor compreensão dos assuntos tratados neste estudo, sobretudo, aqueles voltados ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, bem como na questão da inclusão escolar.

Nesse âmbito, considerando a criança com o TEA, de acordo com Ferreira (2017), a inclusão dessas crianças na Educação Infantil, além de contribuir para o aperfeiçoamento das suas potencialidades, beneficia também na socialização, reforçando as ideias dos autores supracitados.

Cunha (2020, p. 125) levanta uma questão pertinente referente à aprendizagem do educando com TEA, declarando que “o seu processo de aquisição do saber é semelhante ao de qualquer outro educando”. Segundo o autor, o que mais compromete a aprendizagem de uma criança com TEA é a falta de concentração desencadeada por problemas de comunicação.

Conforme a pesquisa de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), com a inserção das pessoas com TEA nas políticas de inclusão, o crescimento desse público na rede de ensino comum se tornou evidente, gerando grandes desafios à educação

brasileira.

Uma das dificuldades está relacionada ao atendimento realizado pelos docentes. Faltam orientações e formação aos professores, resultando em um ensino escasso para a criança Público da Educação Especial (GARCIA, 2019).

A fase da Educação Infantil tem grande relevância no desenvolvimento cognitivo, motor e social de uma criança, por isso a formação continuada é desejável, pois é importante subsídio à ação docente (FERREIRA, 2017).

No cenário atual, ante a heterogeneidade sempre presente nas instituições, o processo de inclusão nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) é extremamente relevante, mas implica no reconhecimento de práticas pedagógicas que de fato contribuam para que todas as crianças participem das aulas.

Assim, no campo desta pesquisa, corrobora-se com as ideias dos autores: Rabelo (2012); Vilaronga e Mendes (2014); Capellini (2015), que referendam a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas sob o viés do Ensino Colaborativo. Tal fundamento é legitimado nesta pesquisa pelo fato de que a compreensão de inclusão assumida neste estudo extrapola o campo das deficiências. Logo, os princípios do Ensino Colaborativo tornam-se coerentes, pois defendem estratégias de ensino projetadas para todos os alunos, favorecendo a efetiva inclusão.

Portanto, a inclusão na Educação Infantil é o foco desta pesquisa de mestrado, uma vez que essa fase inicial da vida é de grande importância no desenvolvimento de um ser humano, principalmente para as crianças com deficiência (VITTA, VITTA e MONTEIRO, 2010).

Embora o referencial já mencionado advogue favoravelmente acerca da inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, importa refletir sobre as nuances desse processo vivenciadas na prática educacional. Drago (2005) transcreve em sua pesquisa uma situação vivida no interior de uma sala de aula, em que a criança Público da Educação Especial brincava, isoladamente, enquanto as demais permaneciam realizando as atividades em grupos. Esse momento não teve interferência dos colegas, tampouco da professora, fato recorrente. Luz, Gomes e Lira (2017) relatam em seu estudo um caso em que a criança com transtorno global do desenvolvimento não participava dos afazeres com a turma, mas era acompanhado por uma auxiliar, que parecia atuar como cuidadora, faltando uma proposta pedagógica que envolvesse o aluno em sala. A professora, quando questionada, afirmam os autores, demonstrou despreparo para o processo de inclusão e depositou

o impedimento de realizar o trabalho na falta de concentração da criança e na quantidade de alunos na classe.

Esses e outros entrecchos de suposta inclusão de crianças com TEA permitem acordar com Reis (2018) e, nas entrevistas realizadas com as professoras, evidenciou-se a necessidade de investimento na formação docente, especificamente, na área da inclusão, uma vez que as professoras tentam desempenhar um trabalho inclusivo, mas a falta de preparo prejudica o andamento.

Tais condições assinaladas pelos autores se apresentam bem evidentes na prática, sobretudo por parte dos educadores, que manifestam insegurança para tratar do assunto, atribuindo isso à falta de formação específica.

Não se busca sinalizar culpados, mas trazer à tona um problema que, perante os estudos expostos, pode ser mitigado pela via da formação continuada.

Ramos (2016, p. 69) relata que mesmo com as várias informações quanto à Educação Inclusiva, muitos professores ainda sentem insegurança em atender a um aluno com deficiência. A autora cita algumas ideias para auxiliar nessa caminhada, como: “O primeiro passo é REALMENTE desfazer a ideia de homogeneidade e ter a consciência das diferenças”.

Drago (2005) registra que uma das carências observadas por ele em seu estudo foi a falta de formação continuada, principalmente na área da inclusão. Mantoan (2015) cita que os professores relatam não terem recebido formação para a realização de um trabalho voltado à inclusão.

Mendes (2010) declara que, se a proposta é fazer a inclusão das crianças na Educação Infantil, é essencial que haja uma organização para que tal feito se efetive, e ratifica que se falta preparo por parte dos professores, que esses então sejam capacitados.

Considerando as circunstâncias sobre a inclusão do TEA na Educação Infantil relatado em pesquisas e a problemática vivenciada na prática neste estudo, este trabalho tem a seguinte questão central: Como o professor da Educação Infantil analisa a inclusão do TEA sob a perspectiva da formação continuada?

Nesse contexto, com o intuito de compreender os aspectos pontuados, esta pesquisa terá fundamentos que abordam temáticas relacionadas à inclusão do TEA na Educação Infantil, a aprendizagem desses sujeitos, além da formação continuada nesse prisma, apontando elementos do Ensino Colaborativo para esse processo a partir de alguns autores: Rego (1995); Vigotski (2003); Drago (2005, 2014); Orrú

(2012); Rabelo (2012); Vilaronga e Mendes (2014); Capellini (2015); Mantoan (2015); Ferreira (2017); Chiote (2019); Cunha (2020); Mota (2020) e outros.

Por esse viés, a pesquisa será delineada pelo seguinte objetivo geral: analisar a percepção do professor sobre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil, sob a perspectiva da formação continuada.

Para tanto, com o fim de atender às demandas dos problemas de pesquisa e objetivo geral, delineou-se os seguintes objetivos específicos: descrever sobre a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil situando questões teóricas e legais; apontar aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem voltados à criança com TEA e implicações à formação continuada na Educação Infantil e, por fim, descrever sobre os fundamentos do Ensino Colaborativo e suas contribuições à formação continuada.

A metodologia utilizada neste estudo se funda nos pressupostos da pesquisa teórica bibliográfica, de campo e colaborativa, com abordagem de análise de cunho qualitativo (GIL, 2002; MARCONI e LAKATOS, 2003; IBIAPINA, 2008).

O levantamento bibliográfico reúne obras relacionadas ao tema, a fim de auxiliar no desenvolvimento teórico, com aspectos da pesquisa exploratória, descritiva e colaborativa, buscando maior familiarização com o objeto de estudo, compreendendo/descrevendo a realidade e trabalhando de forma colaborativa com o objetivo de oferecer um produto significativo ao público envolvido.

O campo de pesquisa foi o município de Pontal do Paraná – PR, região litorânea do estado do Paraná. O público participante foi constituído por onze (11) professores/educadores infantis¹ que estavam em pleno exercício atuando na etapa da Educação Infantil. Foram selecionados os profissionais que estavam lecionando para essa primeira fase da Educação Básica e que tiveram experiências com crianças com TEA. Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, organizado em 3 (três) tópicos, sendo um voltado aos dados do perfil acadêmico e profissional e os demais contemplando perguntas relacionadas à temática.

No texto é mencionado como público participante da pesquisa professores e educadores infantins, ambos fazem parte do quadro de servidores municipais da educação de Pontal do Paraná, mas com requisitos e atribuições distintas para o ingresso ao cargo.

¹ Educador Infantil: docência na Educação Infantil – Requisito básico: Ensino Médio com habilitação em Magistério ou Pedagogia.

Professor: docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Requisito básico: Ensino Superior em Licenciatura com habilitação em Magistério ou Pedagogia.

Assim sendo, esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: inicialmente com uma apresentação que se dedica a justificar o interesse e a escolha do tema, seguida da introdução, com um apanhado do desenvolvimento teórico, da problemática em questão, dos objetivos destacados e da metodologia utilizada. A segunda seção dispõe acerca da fundamentação teórica, que apresenta reflexões sobre a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, aspectos legais e teóricos da inclusão educacional brasileira, dos processos de ensino e aprendizagem da criança com TEA, além das implicações à formação continuada na Educação Infantil, bem como fundamentos do Ensino Colaborativo e suas contribuições à formação docente. Na sequência, tem-se a terceira seção, que aponta os procedimentos metodológicos, conceituando o universo da pesquisa, o campo e os sujeitos envolvidos, como também o processo de coleta e análises dos dados. Nesta mesma seção, é realizado um delineamento do produto educacional implementado. A quarta seção apresenta a análise e discussão dos dados. Por fim, tem-se as considerações finais que retomam o ponto principal desta dissertação, analisando a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil acerca da formação docente.

Os resultados evidenciam que a inclusão na Educação Infantil implica à formação continuada dos professores e profissionais que ali atuam, com especial destaque para a formação continuada em serviço. Os professores percebem tal importância e ressentem a ausência de formação continuada no espaço educativo. As demandas apresentadas pelos docentes participantes da pesquisa são legítimas visto que a inclusão da criança com deficiência, no caso da nossa pesquisa, do público de crianças com TEA, implica à formação docente. Foi percebida insegurança acerca das práticas que desenvolvem com a criança com TEA no que se refere à sua efetividade, entretanto, foi constatado que essas mesmas inseguranças podem ser dirimidas em buscas por alternativas e novos conhecimentos desde que, devidamente, reconhecida e convertida em ações formativas colaborativas.

Concluimos que no espaço da Educação Infantil ante a ausência de políticas de formação docente voltadas a essa etapa da Educação Básica, as aprendizagens colaborativas têm o potencial de impulsionar condições efetivas de aprendizagens em que as crianças vão se transformando em sujeitos de construção do saber ensinado ao lado do educador (FREIRE, 1996). Constituir-se sujeito que constrói pressupõe a exigência de educadores e educandos criadores, investigadores, curiosos e persistentes. A inclusão é um processo em construção que se faz pela atividade dos

sujeitos cujo potencial não está pronto e acabado, mas em constante movimento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante ao cenário que envolve a Educação Inclusiva brasileira e de acordo com a temática proposta neste estudo, a presente seção busca refletir como ocorreu e como vem se desenvolvendo a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, uma vez que os documentos normativos que amparam os sujeitos com TEA são recentes.

Para uma melhor compreensão do assunto, cabe um recorte histórico de como o TEA foi percebido ao longo dos anos e de como vem ocorrendo a inclusão dos sujeitos com TEA nos espaços escolares, sobretudo, na Educação Infantil, foco desta pesquisa.

O Transtorno do Espectro Autista ou autismo, como era comumente mencionado anteriormente, teve suas primeiras e breves alusões em 1916 por meio de um psiquiatra suíço chamado Eugen Bleuler, que relacionou o autismo a comportamentos de esquizofrenia. Porém, só mais adiante tal condição passou a ser estudada de fato (MOTA, 2020).

Foi em 1943 que Léo Kanner, um psiquiatra austríaco, observou por intermédio de seus estudos clínicos o comportamento de algumas crianças que demonstravam dificuldades de relacionamento interpessoal desde os primeiros anos de vida (CHIOTE, 2019). Nesse mesmo período, Hans Asperger, também psiquiatra austríaco, desenvolveu sua tese de doutorado em um estudo semelhante aos tratados por Kanner, relacionado aos comportamentos autísticos (MOTA, 2020). Daí por diante, o autismo passou a ser discutido e novas reflexões foram sendo apontadas sobre o assunto.

Atualmente, o autismo é definido como Transtorno do Espectro Autista, tem seus critérios de diagnósticos regulados pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado no ano de 2013. Tal documento estabelece que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, com suas principais características na interação social, na comunicação e no comportamento restrito e

repetitivo (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014). Porém, como Cunha (2020, p. 23) destaca, “Os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo”.

Cabe ressaltar que o DSM-5/2013 e suas orientações servem principalmente para fins clínicos. Porém, esta pesquisa permeia pelo campo educacional, assim sendo, e de acordo com a seção proposta, adentrar-se-á na inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, tomando como base alguns autores que tratam sobre o mesmo tema.

Com o advento das políticas de inclusão, houve um aumento de crianças com TEA matriculadas nas escolas regulares no Brasil, o que acarreta desafios às instituições escolares, sobretudo às práticas de ensino, bem como para as formações docentes (NUNES, AZEVEDO e SCHMIDT, 2013).

Em se tratando da primeira infância, esse desafio se torna ainda mais proeminente, já que identificar essa situação precocemente em uma criança é de suma importância. Muitas vezes, o professor da Educação Infantil é a primeira pessoa a observar os comportamentos atípicos que uma criança com TEA pode apresentar. Cunha (2020, p. 23) menciona que,

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se identifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais.

Por isso, corrobora-se com os autores acima, ressaltando que as escolas e os profissionais da educação estão sendo desafiados a reformular os seus papéis diante da inclusão escolar, a fim de proporcionar ambientes verdadeiramente inclusivos às crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil. Cabe pontuar que, para muitas crianças, o ambiente escolar é um dos principais lugares a lhes proporcionar momentos de socialização e conhecimento, daí a relevância desta discussão, visto que,

A escola, para grande parte das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural (DRAGO, 2014, p. 19).

Tal como refere-se o autor, a criança com deficiência precisa ser percebida como uma pessoa ativa nesse contexto social, em que muitas vezes a sua maior oportunidade de se desenvolver está no espaço escolar.

A inclusão da criança com TEA vai muito além da oferta de vaga em uma escola regular. Faz-se necessário uma proposta de ensino que possibilite o seu desenvolvimento, potencialize as suas habilidades, respeitando as suas singularidades, percebendo a criança com TEA como um sujeito operante que aprende com os pares, evoluindo por conta do ambiente e se constituindo como um ser único. Considerável citar o apontamento realizado por Mantoan (2015): “Se pretendemos que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças” (MANTOAN, 2015, p. 24).

A escola que se propõe inclusiva precisa entender a heterogeneidade presente entre os seus alunos. O primeiro passo é compreender que cada aluno é singular e que o processo de aprendizagem se dá de maneira diferente para cada sujeito. É primordial que as instituições escolares adotem o paradigma de inclusão social, reformulando-se para atenderem às crianças com deficiência, reconhecendo essas pessoas para além das suas condições específicas, como sujeitos capazes de aprender, dotados de aptidões por vezes necessitando apenas de caminhos alternativos para avançar.

Frente ao exposto, vale destacar que a educação inclusiva é entendida como uma proposta na qual todas as pessoas são valorizadas diante das suas habilidades e características individuais, o que traz a necessidade de mudanças estruturais na escola no sentido de garantir ao aluno o acesso, a permanência e o desenvolvimento, bem como a transformação do olhar do educador (COSTA, 2015, p. 26).

A Educação Inclusiva requer um ambiente que proporcione quadros favoráveis para que todos os alunos se desenvolvam plenamente. Esse direito é estabelecido desde a Constituição Federal de 1988, quando ela determina que toda as pessoas têm direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento. Analisando a inclusão das crianças com TEA nas instituições educacionais, do ponto de vista teórico, alguns fatores se mostram bem expressivos.

Ramos (2016) relata três aspectos que se fizeram acentuados em sua pesquisa, no que concerne ao processo de inclusão, dentre eles: a falta de recursos

que possam auxiliar nas práticas pedagógicas; também aponta sobre a superlotação que há nas salas de aula; enfatiza ainda a carência de formação docente relacionada a essa temática, dificultando assim o atendimento ao sujeito Público da Educação Especial nos espaços escolares.

No estudo realizado por Costa (2015), é descrito sobre as dificuldades apresentadas pelos professores participantes, relacionadas à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Dentre os pontos exibidos pelo autor, tem significância a falta de formação relativa à Educação Inclusiva, bem como a ausência de um trabalho colaborativo que envolva o professor da sala regular com o professor especializado, além da complexidade em realizar um planejamento que alcance o aluno com deficiência.

Como ressalta Mantoan (2015), o despreparo dos professores das escolas regulares justifica as barreiras em promover um ensino que atenda a todas as crianças, especialmente as crianças com deficiência.

Nos diferentes estudos voltados à inclusão, em sua maioria, é destacada a falta de formação vinculada a essa temática, demonstrando que grande parte do insucesso escolar direcionado para a Educação Inclusiva está relacionado com a insuficiência de processos formativos que contribuam para o aperfeiçoamento docente, principalmente inclinados à essa área.

Na pesquisa de Ferreira (2017), também atrelada à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, analisando os relatos advindos das professoras envolvidas em seu estudo, tem-se novamente o discurso centrado na formação de professores, reafirmando a escassez de formação e, como consequência, o despreparo para o atendimento à criança com TEA.

Cunha (2020) também discorre sobre a falta de formação específica que auxilie os professores no contexto inclusivo, o que acarreta dificuldade para promoção de práticas inclusivas permanecendo, os profissionais, alienados às teorias tradicionais.

Tais embasamentos demonstram algumas implicações relacionadas à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, questões pertinentes que auxiliam na construção desta dissertação. Porém, um aspecto expressivo nesse contexto e que merece atenção, é a formação de professores. Fica clara pelos relatos apresentados em algumas pesquisas, como: Costa (2015); Ramos (2016); Ferreira (2017); Reis (2018); Cunha (2020), entre outras, a necessidade de ações formativas que amparem e contribuam com a prática docente voltada à inclusão.

A fim de compreender mais esse cenário que envolve a Educação Inclusiva, a seguinte subseção buscará apresentar pontos relevantes que contemplam o processo de inclusão no Brasil, sobretudo na área da educação, apontando aspectos legais e teóricos da inclusão educacional brasileira.

2.1.1 Aspectos legais e teóricos da inclusão educacional brasileira

Esta subseção retrata alguns aspectos legais e teóricos relacionados ao processo de inclusão escolar no Brasil, sobretudo, a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

É importante destacar que por um longo período da história brasileira, os sujeitos com TEA ficaram no anonimato, seus direitos eram subentendidos pelas leis que referenciavam a Pessoa com Deficiência. Assim sendo, considerando a inclusão educacional brasileira, é possível dar destaque a esse assunto a partir da Constituição Federal de 1988, pois anterior a esse período poucos foram os avanços efetivos relacionados à Educação Inclusiva no país.

A Constituição Federal é um grande marco no que diz respeito aos direitos humanos. Por meio dela, em seu art. 1º, é estabelecido que todo e qualquer sujeito seja tratado com dignidade, sem preconceito e discriminação. Traz no art. 5º o seguinte texto: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988).

Quanto à educação, a lei garante pelo art. 205 que todos os sujeitos têm direito ao ensino, com pleno desenvolvimento, sendo a sua promoção um dever do Estado e da família, juntamente com a sociedade. O art. 206 cita sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A garantia à educação é assegurada a todos com idade entre 4 a 17 anos, de forma gratuita. Vale ressaltar o art. 208, que configura a Educação Básica por etapas, tendo seu início na Educação Infantil, atendendo as crianças de 0 a 5 anos. Esse artigo trata ainda do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser oferecido, preferencialmente, em escola regular para os alunos com deficiência matriculados no ensino comum (BRASIL, 1988).

Sobre a Constituição Federal, vale citar Mantoan (2015):

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos; assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (p. 39).

Conforme Mantoan (2015), todo estabelecimento escolar precisa estar pautado nas normas advindas da Constituição Federal, e se a educação é um direito de todos, garantido em lei, essa deve então ser oferecida de maneira digna e com qualidade a todos os estudantes.

Em consonância com a Constituição voltado ao campo da inclusão, é considerável mencionar alguns movimentos internacionais que auxiliaram nos aspectos relacionados à Educação Inclusiva no Brasil, reforçando o direito ao ensino de qualidade para todos os sujeitos.

Dos documentos internacionais, tem destaque a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), de 1990, que tem como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, reiterando o direito à educação para todas as pessoas, sem distinção, propondo a universalização do ensino, viabilizando a equidade (UNESCO, 1990). Já a Declaração de Salamanca, de 1994, um documento decorrente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, tem como princípio a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino, visando auxiliar as diretrizes educacionais na área da Educação Inclusiva (UNESCO, 1994).

Ainda em 1994, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com princípios na integração, objetivando a inserção da PcD nos espaços escolares consoante a sua adaptação ao meio, ou seja, como fundamenta Mantoan (2015, p. 27) “[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências”. Dessa forma, a PNEE (1994) não era promissora para as PcD, conforme transcrito na PNEE-EI de 2008,

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008).

Ao remeter à responsabilidade pelos alunos com deficiência à educação especial, a PNEE exime, de certa forma, a responsabilidade da escola regular quanto à inclusão dos alunos com deficiência, que acaba por realizar uma certa camuflagem, fingindo estar incluindo, quando na verdade permanece com a ideia que todos são iguais e ao se deparar com o diferente, foge da responsabilidade, ou mesmo, reforça o modelo de integração, buscando adaptar o sujeito para incluí-lo.

Seguindo adiante, tem-se a promulgação mais recente da LDBEN em 1996 (Lei nº 9.394/1996), tal como expõe Ferreira (2017), reforçando direitos já definidos pela Constituição Federal, mas trazendo um capítulo direcionado exclusivamente à educação especial. Nela encontra-se no art. 58 quem são os sujeitos considerados educandos da educação especial, sendo as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e/ou superdotação. O artigo aponta ainda sobre o apoio especializado ao aluno com deficiência matriculado na rede regular de ensino, quando comprovada a necessidade (BRASIL, 1996).

Quanto ao compromisso dos sistemas de ensino direcionados aos estudantes Público da Educação Especial, cabe referenciar 2 incisos do art. 59 da LDBEN que falam sobre:

- 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).

Sendo assim, é estipulada a necessidade de um planejamento para o atendimento aos alunos Público da Educação Especial, bem como a formação adequada aos professores responsáveis por esses estudantes.

Adentrando ao século XXI, tem-se a resolução nº 2 de 2001 aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que institui no seu art. 1º as Diretrizes Nacionais para os estudantes com deficiência inseridos na Educação Básica, sendo orientado em parágrafo único que o atendimento especializado se dê desde a Educação Infantil, seguindo as demais etapas de ensino. Essa resolução tem grande relevância na história da Educação Inclusiva dessa época, pois por meio dela que a educação especial e o ensino comum se interligam. Cabe mencionar Alonso (2016):

Assim, percebe-se que mais um documento assegura as condições de aprendizagens ao aluno que precisa e que entende a Educação Especial como uma modalidade de Educação que necessita de propostas efetivas para dar a esses alunos respaldos necessários em todas as etapas da Educação Básica até o Ensino Superior[...] (ALONSO, 2016, p.19).

Posterior às Diretrizes, é relevante citar o Programa Educação Inclusiva: direito para a Diversidade, elaborado pelo Ministério da Educação em 2003, com o propósito em promover ambientes educacionais inclusivos por meio da capacitação dos profissionais da educação (gestores e educadores) (BRASIL, 2008).

É válido apontar que no percurso de um ano ao outro, alguns documentos legais relacionados à Educação Inclusiva, porém direcionados a uma determinada deficiência, foram efetivados. Contudo, compete aqui destacar alguns fatos importantes orientados à inclusão escolar de maneira geral e à inclusão dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista.

Outro registro e acontecimento expressivo no campo da educação especial é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, acordado pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo decreto legislativo 186/2008 e promulgada pelo decreto presidencial 6949/2009. Nessa convenção, foi estabelecido que os países envolvidos, assim como o Brasil, deveriam promover uma Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino, favorecendo o pleno desenvolvimento escolar e social das PcD. Tal registro organiza e reafirma questões importantes quanto ao acesso escolar das PcD no ensino regular, garantindo educação gratuita e de qualidade para os estudantes Públicos da Educação Especial, com o devido apoio necessário. Convém referir um trecho dos escritos de Mantoan (2015):

Esse documento internacional acolhe o conceito de discriminação preconizado pela Convenção da Guatemala e avança ao determinar que o direito da pessoa com deficiência à educação somente se efetiva em um sistema de educacional inclusivo. Tal afirmativa dirime qualquer dúvida sobre a admissibilidade de um sistema educacional paralelo, organizado com base na condição de deficiência (MANTOAN, 2015, p. 42).

Em 2008, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), um grande referencial ao ensino inclusivo no Brasil, em que seu objetivo tende a assegurar a inclusão escolar das PcD, disponibilizando o acesso a matrícula ao estudante Público da Educação Especial no ensino regular,

de forma contínua e efetiva, em todos os níveis da Educação Básica, oportunizando a participação e a aprendizagem do estudante Público da Educação Especial, fornecendo ainda Atendimento Educacional Especializado, formação docente voltada à essa área, acessibilidade estrutural, e outros (BRASIL, 2008).

Em 2009, foram instituídas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução 04 do Conselho Nacional de Educação. Merece destaque o art. 1º que determina aos sistemas de ensino o acesso dos alunos com deficiência no ensino regular e no AEE, bem como o art. 4º, II, que considera também o aluno com TEA como público do atendimento especializado (BRASIL, 2009).

Já no ano de 2011, houve o Decreto Presidencial nº 7611, que dentre outras providências, determina que o Estado deve prover apoio técnico e financeiro para a implementação e manutenção de salas de recurso além de formação para professores e gestores (BRASIL, 2011).

Finalmente, em 2012, é promulgada a Lei nº 12.764/2012, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida também como Lei Berenice Piana², essa política configura legalmente os direitos das pessoas com TEA. A partir desse momento, os sujeitos com TEA passam a ser considerados PcD, assim adquirindo os demais direitos que envolvem os sujeitos com deficiência (BRASIL, 2012).

A Lei Berenice Piana assegura a matrícula do estudante com TEA no ensino comum, incentivando a formação dos profissionais da educação, a disponibilidade de um acompanhante especializado na classe regular, caso comprovada a necessidade, além de instituir uma definição para o TEA.

Consideram-se pessoas com TEA, conforme a lei supramencionada, os indivíduos que apresentam,

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

² Berenice Piana: mãe de um menino com TEA que ao receber o diagnóstico de seu filho passou a lutar pelos direitos da pessoa com autismo. Na luta de melhores condições aos sujeitos com TEA, Berenice Piana buscou conhecimentos sobre o assunto e auxiliou na elaboração da Lei 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), também denominada como Lei Berenice Piana.

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Somente a partir do ano de 2012 com a instituição da lei citada acima que os sujeitos com TEA puderam ter seus direitos devidamente garantidos.

Posteriormente, é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que regulamenta os direitos das PcD, garantindo a igualdade de oportunidades e a dignidade ao longo da vida (BRASIL, 2015).

A LBI tem seus fundamentos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um documento amplo que visa a cidadania e a inclusão social da PcD.

No que concerne à educação, a LBI estabelece pelo art. 27 que toda PcD tem direito ao ensino e à aprendizagem, sendo dever do Estado, da escola, da família e da sociedade garantir tais deveres com qualidade, sem omissão e sem discriminação.

Art. 27. A 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

A lei assegura ainda, que todos os níveis de ensino sejam inclusivos, que promovam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem a fim de obter uma inclusão plena.

Considerável pontuar a Lei nº 13.632/2018, uma alteração recente que modifica pontos da LDBEN/1996, endossando o “direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).

Por fim, importante registrar o decreto (suspensão) 10.502/2020, um documento que ameaçou todo avanço educacional inclusivo já obtido até o momento. Alguns artigos estabelecidos no decreto provocariam um grande retrocesso ao ensino inclusivo. A nova política delegava aos pais a escolha de ensino ao seu filho(a) com deficiência, de certa forma eximindo a responsabilidade do estado e reforçando a segregação. Outro aspecto impactante foi quanto ao nível de instrução do professor

nas classes especializadas, em que permitia que qualquer educador com um breve conhecimento sobre o assunto pudesse atuar nesse campo.

Diante o exposto, tornam-se notórios os avanços obtidos nos últimos anos voltados à Educação Inclusiva, sobretudo nos documentos legais que visam à garantia de uma inclusão escolar mais efetiva, assim como Pavezi e Mainardes (2018) apresentam em seu estudo. Porém, de acordo com Mota (2020), ainda há questões a serem lapidadas para que a Educação Inclusiva se concretize.

[...]embora desde década de 1990 a inclusão esteja sendo discutida e implementada na sociedade, maior parte das escolas brasileiras ainda precisam caminhar e se estruturar para assumir de fato uma proposta inclusiva (MOTA, 2020, p. 67).

Mesmo que leis, políticas e debates quanto à Educação Inclusiva tenham se mostrado expressivos, ainda falta uma mudança de concepção a respeito da deficiência, nos âmbitos sociais e institucionais.

Sob essa perspectiva, dirigida à Educação Inclusiva, a próxima subseção tratará sobre o processo de aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista, compreendendo alguns aspectos relevantes que auxiliam para o desenvolvimento global da criança com TEA na fase pré-escolar.

2.1.2 Processos de ensino e aprendizagem relacionado à criança com Transtorno do Espectro Autista

A partir da concepção de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, considerando o seu pleno desenvolvimento, esta subseção busca discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem dessas crianças, com vistas a elucidar fatores pertinentes que possam colaborar para um melhor entendimento acerca desse assunto e, com isso, fazer mais expressiva a ação inclusiva das crianças com TEA na primeira etapa da Educação Básica.

De antemão, é preciso entender que toda e qualquer criança é capaz de aprender, independente da sua condição, visto que a aprendizagem é uma característica inata do sujeito (CUNHA, 2020). Para as crianças com TEA, o processo pode ser mais moroso, muitas vezes necessitando de caminhos alternativos para acontecer.

A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) carece de orientação e assistência para atravessar as etapas e estágios da evolução cognitiva, visto que essa passagem não é natural, como ocorre com as crianças que não têm o transtorno (NASCIMENTO, MOURA e ARAUJO, 2020, p. 1188).

Considerando o processo de aprender da criança com TEA, busca-se nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural explicitar aspectos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, analisando fatores que possam auxiliar no contexto da educação escolar da criança com TEA.

De acordo com Vygotsky, principal precursor dessa teoria, é a partir das relações sociais que o sujeito sofre transformações. O ser humano nasce com aptidões biológicas e se desenvolve por intermédio das relações com o meio, na troca com o outro (CHIOTE, 2019).

Para tanto, é importante compreender como funciona o processo de desenvolvimento da criança. Segundo Leontiev (2004), o desenvolvimento do psiquismo infantil se manifesta por dois fatores: endógeno (caráter biológico) e exógeno (relativo ao meio social). O autor reafirma as ideias de Vygotsky, mencionando que o ser humano nasce com as funções psíquicas elementares (características biológicas do sujeito ao nascer) e se humaniza a partir da apropriação da cultura (instrumentos culturais constituído pelo homem ao longo da vida), desenvolvendo assim as suas funções psíquicas superiores (estágio mais refinado do desenvolvimento que acontece na interação com o meio), processo exclusivamente humano.

Vigotski (2007) afirma que as características tipicamente humanas resultam da interação do indivíduo com o meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades, também passa por transformações. Segundo ele, é no contato com os membros da cultura de seu grupo social que o bebê, sujeito biológico, transforma-se aos poucos em sujeito histórico-cultural, cuja interação com o mundo será indireta, mediada por sistemas de símbolos característicos especificamente de processos psicológicos superiores, ou seja, aqueles tipicamente humanos (MOTA, 2020, p. 51).

A atividade social produz mudanças biológicas, já que o aspecto biológico é condicionado aos instrumentos culturais. “Na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um ambiente cultural, ele se transforma em um processo biológico historicamente condicionado” (VYGOTSKI, 1983, p. 26, tradução nossa).

É possível ter uma melhor compreensão desse conceito por meio de um exemplo mencionado nos escritos de Vigotski, transcrito por Rego (1995) que apresenta um caso real vivenciado na Índia pelas chamadas “Meninas-lobo”. Tal fato descreve a história de duas meninas pequenas que foram criadas por uma alcateia, sobrevivendo no mundo animal, distante do convívio social, reproduzindo ações semelhantes às dos lobos com quem mantinham efetiva relação.

O caso acima reflete muito sobre as questões de exclusão social, demonstrando como a segregação elimina as possibilidades de uma criança desenvolver-se plenamente como ser humano, ressaltando a importância da relação com outros homens, para que a pessoa se constitua como sujeito.

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (REGO, 1995, p. 58).

De acordo com a teoria supramencionada, conforme o estudo realizado por Chiote (2019), o desenvolvimento do sujeito acontece, sobretudo, pela mediação desempenhada na relação entre os pares. Essa mediação se caracteriza por uma tríade, pois o relacionamento com o outro não acontece de maneira direta. Signos³ e instrumentos auxiliam nesse processo. Segundo Chiote (2019, p. 31), “Embora a relação com o meio seja mediada pelo outro, isso não quer dizer que a relação com o outro se dê de modo direto. As relações entre os sujeitos também são mediadas pelos signos, principalmente pela linguagem”.

Vigotski compreendeu a linguagem como um sistema simbólico essencial e característico da espécie humana que se dá a partir das relações sociais, auxiliando na formação psíquica do sujeito. “A linguagem é o instrumento mais sutil do pensamento” (REGO, 1995, p. 241). Por isso, a importância do outro utilizar esse instrumento de forma apropriada, pois, a partir da linguagem, é possível estabelecer uma relação significativa com a criança, que por meio dessa interação, configura o seu próprio pensamento, dando significado ao seu pensar e agir.

³ De acordo com Vygotsky, signos se referem às representações mentais que simbolizam o objeto concreto. Instrumentos são as ferramentas humanas construídas ao longo da vida que servem para suprir as necessidades do ser humano, ambas denominadas como instrumentos mediadores, auxiliando no processo de desenvolvimento do sujeito.

A linguagem e o outro ocupam um papel relevante no desenvolvimento da autorregulação, pois é na palavra do outro, no modo como ela é enunciada e interpretada, a partir de uma rede de significações, que os sentidos são produzidos na atividade da criança regulando culturalmente sua ação (CHIOTE, 2019, p. 50).

Com base na teoria vigotskiana, o desenvolvimento da criança sob a perspectiva da THC dar-se-á predominantemente pelo aspecto social, na relação com o meio, pela posição do outro nessa ligação, em que inicialmente a atividade/ação da criança é interpretada por esse outro, que por sua vez, mediará o momento, por meio de instrumentos mediadores, auxiliando para que a criança consiga obter um melhor entendimento do feito, possibilitando maior autonomia futura, estabelecendo significado à sua ação. Essa apropriação do desenvolvimento se dá do coletivo para o individual. “O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual” (VIGOTSKI, 2003, p. 109).

Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (VIGOTSKI, 2003, p. 60-61).

A citação acima demonstra a relevância da mediação nesse contexto apontando o quão importante é o papel do outro nessa relação da criança com o mundo. A partir desse auxílio direcionado, da apropriação da cultura, a criança vai se constituindo como sujeito, formando as suas funções psicológicas superiores, tornando o seu comportamento mais consciente sem que posteriormente necessite da interferência e/ou ajuda de terceiros.

Importante considerar que para Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis, a aprendizagem precede o desenvolvimento e o estimula. Por meio das relações sociais, dos instrumentos mediadores, a criança se apropria das experiências culturais advindas do homem, assim avançando o estágio do seu desenvolvimento, aprimorando as suas funções psíquicas superiores. Ou seja, a criança aprende e conseqüentemente se desenvolve. Ivic (2010, p. 100) menciona que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o

processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”.

Mas o que seria essa área de desenvolvimento potencial? Conforme Ivic (2010), para Vygotsky, o desenvolvimento da criança é dividido por três áreas compreendidas por: REAL, PROXIMAL e POTENCIAL. A Zona de Desenvolvimento Real corresponde àquilo que a criança consegue realizar sozinha, o que ela já tem constituído. A Zona de Desenvolvimento Potencial se refere ao que a criança ainda não realiza, mas tem condições de alcançar com o auxílio do outro. Entre essas duas áreas, encontra-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), linha que interliga a área Real da área Potencial. Para o autor, é na ZDP que a mediação acontece, é a partir da intervenção/ajuda do outro que a criança avança de estágio, assim elevando as suas funções psíquicas superiores.

Por isso, a relevância de caminhar pela Teoria Histórico-Cultural, pois por meio dela, é possível perceber o quanto a relação social se faz tão necessária para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho pedagógico desenvolvido, tendo como norte os pressupostos inclusivistas, precisa ser aquele que valorize as relações interpessoais, veja o ser humano como ser único em sua existência e perceba que mudanças são necessárias para que a escola possa dar conta daquilo que deveria ser seu objetivo maior, ou seja, transmitir conhecimento para todas as pessoas, independentemente de características físicas, mentais, sensoriais, raciais, de gênero, ou de qual quer outra forma de discriminação (DRAGO, 2014, p. 142).

Assim, de acordo com o autor acima, uma escola inclusiva precisa compreender as diferenças presentes em seu meio, favorecer as relações entre os sujeitos, perceber que transformações são necessárias para que o seu objetivo principal possa ser alcançado, que é o de transmitir conhecimento.

Ao pensar nessa transmissão de saberes que a escola propõe outra questão a ser considerada, que é a necessidade de analisar cada aluno, entender que toda criança apresenta especificidades, não somente as com deficiência, e por essa razão, pensar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de todos.

Acreditamos que, diante da criança com Autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos. As professoras precisavam compreender seus papéis como mediadoras que, intencionalmente, criam situações que possam favorecer o

desenvolvimento da criança com Autismo (CHIOTE, 2019, p. 60).

Posto isto, é possível compreender a relevância da mediação nesse contexto, pois é por ela que o sujeito se desenvolve.

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros "homens", é de fundamental importância justamente porque através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem (REGO, 1995, p. 50)

Cabe reforçar que esse elemento mediador se caracteriza como um elo intermediário que se localiza entre o ambiente e o sujeito, pois como mencionado acima, a apropriação e manifestação da aprendizagem não se dão de forma direta.

Dentre os instrumentos mediadores, tem relevância a linguagem. A linguagem é um sistema de signos que auxilia na relação do sujeito com o mundo. A partir da linguagem oriunda do outro, a criança passa a compreender o mundo externo, significando a sua ação (MOTA, 2020), promovendo a construção do pensamento que, segundo Vigotski (2003, p.167), "[...] age como organizador prévio de nosso comportamento".

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKII, 2010, p. 114).

Tal como é exemplificado por Vigotski (2010), é importante compreender que o processo psíquico superior do sujeito acontece em duas fases, primeiramente por meio da atividade coletiva, na interação que ocorre entre os sujeitos, chamada de função interpsíquica, e posteriormente, de maneira individual, em que a linguagem externa é assimilada internamente, surgindo os pensamentos próprios da criança. Esse segundo estágio se caracteriza como intrapsíquico. De maneira sintetizada, como já mencionado anteriormente, o desenvolvimento psíquico do sujeito se dá de fora para dentro, em que por meio da linguagem, na relação com o outro, a criança consegue compreender o mundo e a si mesma, dessa forma, aprimorando as suas funções psíquicas superiores, estas responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Nesse viés, entendendo a aprendizagem da criança com TEA de acordo com a concepção da THC, e, percebendo a importância da mediação para que essa possa acontecer, bem como da linguagem como elemento de extrema relevância nesse

processo, cabe pontuar ainda o papel do brincar, uma vez que tratam-se de crianças pequenas, e tal como Vigotski destaca, o brincar favorece o desenvolvimento infantil, auxiliando nas ações da vida (REGO, 1995).

Nessa mesma linha, tem-se Leontiev (2010, p. 130), que afirma “nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana”.

Em referência ao ato de brincar na etapa inicial da Educação Básica, o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil menciona a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998).

A brincadeira se constitui como atividade fundamental no desenvolvimento infantil por possibilitar que, enquanto brinca, a criança, sozinha ou em interação com outras crianças/pessoas, resolva problemas, elabore hipóteses em um pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo a elevação dos modos de pensamento (CHIOTE, 2019, p. 98).

Assim sendo, até nas brincadeiras faz-se necessária a mediação do outro, para que a criança aprenda a dar função a esse momento (CHIOTE, 2019). Acerca disso, de acordo com alguns autores, apresentam-se aqui mais alguns outros critérios relevantes que auxiliam para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de uma criança com TEA.

Cunha (2020) destaca a necessidade de o professor buscar conhecer o seu aluno, reconhecer as suas potencialidades, bem como os aspectos do seu desenvolvimento que precisam ser conquistados, perceber os interesses da criança e a partir deles desenvolver atividades que possam ser satisfatórias ao processo. Outro ponto citado pelo autor é quanto à dificuldade de atenção, quando o sujeito com TEA apresenta essa característica é indicado realizar atividades curtas, pois o importante é primeiramente chamar a sua atenção, para posteriormente explorar a sua aprendizagem.

De maneira geral, é relevante que o professor tenha uma visão mais aprofundada de cada aluno, pois é a partir das particularidades que cada sujeito apresenta que o docente pode planejar ações que busquem ser mais efetivas, sendo por meio dessas indicações possível prover situações que de fato favoreçam o desenvolvimento da criança.

Chiote (2019) cita que é preciso significar os momentos envolvendo o sujeito com TEA, nas atividades fazer com ele e não para ele, constituindo a própria criança

no processo, para que futuramente ela possa executar sozinha.

Quando o professor propõe práticas relacionadas à vivência da criança, ele oferece maior significado na dinâmica proposta, o que auxilia em uma melhor assimilação por parte da criança, proporcionando um aprendizado mais sólido.

Costa (2015) menciona sobre a relevância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança com TEA, em que auxiliam no processo, além de favorecer a inclusão e a interação com o outro.

No que concerne à Educação Infantil, cabe refletir sobre o brincar, pensando as brincadeiras como aliadas, pois, a partir delas, notáveis avanços no desenvolvimento da criança podem ocorrer. Por meio do lúdico, algumas funções importantes podem ser desenvolvidas, como a atenção, a imitação, a imaginação, entre outras capacidades que auxiliam no processo.

Logicamente, tal estudo não irá sanar todas as informações precisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da criança com TEA, nem pretende oferecer uma receita pronta, uma vez que cada criança é única e o seu desenvolvimento se dá de forma exclusiva.

Esta pesquisa busca considerar alguns pontos pertinentes que auxiliam para uma melhor compreensão do tema, e principalmente, busca demonstrar a importância do professor nesse contexto, preparado para atuar, sobretudo, no campo da Educação Inclusiva.

Diante disso, entendendo ser a formação docente um fator expressivo no que se refere à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, no próximo item descrevemos as implicações à formação continuada nesse cenário.

2.2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA

Como relatado nas discussões anteriores, o papel do professor tem grande relevância no processo inclusivo da criança com TEA na Educação Infantil. Conforme Cunha (2020, p. 17), “o professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também pela razão da função social do seu papel”. Dessa forma, considerando a figura do professor nesse contexto, tem-se a necessidade de apontar as implicações que ocorrem na formação continuada, sobretudo, aquela que decorre em serviço, envolvendo os professores da Educação

Infantil, em especial voltada ao ensino inclusivo.

Estudos como: Rabelo (2012); David e Capellini (2014); Vilaronga (2014); Zerbato (2014); Ramos (2016); Ferreira (2017), dentre tantos outros, apontam para a formação dos professores como um dos grandes entraves à promoção de uma Educação Inclusiva.

Conforme Ferreira (2017, p. 45), “[...]a formação adequada das professoras é um aspecto importante para que o processo educacional inclusivo alcance os resultados desejados”. Tal afirmativa se dá pelo entendimento de que o professor é a figura mais próxima do sujeito aprendiz. Ele, o professor, por meio do convívio diário com a criança, consegue identificar as suas principais necessidades e potencialidades, podendo, com isso, realizar uma mediação mais efetiva, que oportunize o pleno desenvolvimento do seu aluno. Por isso, o professor deve ser preparado para esse processo.

Como reforça Zerbato (2014, p. 33), “o professor de ensino comum é, de fato, uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos PAEE”. Isso decorre pelo simples fato de que o professor do ensino regular passa muito mais tempo com o aluno Público da Educação Especial. Ele consegue reconhecer os principais anseios na aprendizagem desse aluno. Por isso, faz-se necessário um olhar atento quanto às formações dispostas a esses profissionais.

Zerbato (2014) também aponta sobre essa falta de formação docente nas instituições escolares. Os participantes da sua pesquisa reiteram essa escassez, destacando, ainda, sobre a carência de outros profissionais que possam auxiliar nesse contexto.

De acordo com Rabelo (2012), a partir da sua pesquisa, foi possível analisar que mesmo com os avanços das políticas inclusivas, ainda há precariedade quanto ao atendimento aos alunos com deficiência nos espaços escolares, gerando desapontamentos por parte dos professores.

Esse contexto reforça a necessidade de projetos locais que promovam formações efetivas que contemplem verdadeiramente a prática inclusiva de cada localidade.

Por isso, acredita-se em que a possibilidade de formação com grupos de professores da mesma escola pode facilitar a mudança nas práticas escolares, assim como todo o amadurecimento da proposta dentre desse espaço (VILARONGA, 2014, p. 155).

Visto isto, é relevante analisar a formação continuada em serviço, aquela que ocorre no dia a dia, no interior da escola, na troca com os pares, no momento de planejamento. Segundo Mantoan (2015), faz-se necessário pensar a formação em serviço, pois nela os próprios professores definem as suas teorias.

A prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa. Tanto uma como outra são indissociáveis das políticas culturais que as condicionam, bem como da definição de uma carreira mais profissional. O corolário imediato dessa afirmação é que nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social (SALLES, 2004, p. 6).

Tal como o autor ressalta, a formação continuada em serviço é de grande valia para qualquer que seja a prática educativa a ser abordada, pois ela se configura no contexto ao qual está presente. O autor justifica a formação em serviço como imprescindível ao processo formativo do professor. Entende-se que a formação em serviço reflete a prática, que em consonância com os demais agentes educativos, permite discutir estratégias, reformular ações docentes, de modo que as adequações possam ser favoráveis para o ambiente ao qual está proposto.

Nesse direcionamento, Gama e Terrazzan (2018) relatam que a formação continuada no espaço de atuação do professor tende a ser mais exitosa visto que se disponibiliza às demandas sociais e emergentes vivenciadas na instituição de ensino. David e Capellini (2004) salientam que a formação continuada pode auxiliar na capacitação dos professores em vistas da sua formação inicial, sobretudo, a formação em serviço, que acontecendo no próprio ambiente de trabalho, por meio da troca entre os pares, se consolida em momentos de estudos. Nesta linha, Pietro (2006) assinala que é evidente a necessidade de formação no espaço de trabalho uma vez que os professores, ao passo que planejam e elaboram estratégias diversificadas, estão em processo de formação e rompendo com práticas focadas no diagnóstico.

É possível observar que a formação de professores tem sido um assunto proeminente nos estudos direcionados à educação, sobretudo associados à Educação Inclusiva. Os discursos dos profissionais se apresentam semelhantes, reforçando a premência de tencionar-se acerca da formação docente, especialmente aquela que possa ocorrer no próprio ambiente de trabalho, facilitando o processo e contemplando as necessidades locais, visando uma formação mais sólida.

Ainda, de acordo com o estudo realizado por Ferreira (2017), no que se refere à formação direcionada especificamente para a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil, grande parte do público participante da sua pesquisa relatou não ter realizado cursos voltados a essa área, e mesmo a formação inicial, pouco orientou sobre esse quesito, tornando-se muito vaga.

Nas análises de Novais (2010), alguns questionamentos se colocam quando a pauta é a formação inicial, sobretudo, questionamentos como: elementos que “devem fazer parte de um processo de formação docente com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva?” (NOVAIS, 2010, p. 192) precisam ser respondidos, também, pela academia.

Mendes (2010), além de apontar sobre a importância da inclusão escolar desde a primeira etapa da Educação Básica, evidencia a necessidade de formação docente, principalmente no contexto da Educação Inclusiva, bem como o aperfeiçoamento acerca dos professores especializados para contribuírem nesse processo de formação aos demais professores.

Nesse sentido, “[...] a reflexão deve estar constantemente presente para que a prática não se torne estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação” (SANTOS e BARAÚNA, 2010, p. 275).

Diante o exposto, associado à inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil, refletindo a formação continuada em serviço, considerando a significância de se pensar a realidade conferida, julgou-se proveitoso abordar os fundamentos do Ensino Colaborativo, pois, como evidenciado por Zerbado (2014), tal ensino favorece a formação continuada entre os professores, possibilita as práticas inclusivas, favorecendo a aprendizagem e a inclusão escolar do sujeito com deficiência, abrangendo toda a turma.

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno (CUNHA, 2020, p. 49).

Assim sendo, na próxima subseção, busca-se apresentar alguns fundamentos do Ensino Colaborativo, com o fim de explicitar que essa proposta de ensino relacionada à Educação Inclusiva pode se configurar em uma formação mais

significativa frente aos aspectos direcionados ao paradigma de inclusão social.

2.3 FUNDAMENTOS DO ENSINO COLABORATIVO

A presente subseção busca descrever alguns fundamentos do Ensino Colaborativo e/ou Coensino como também é chamado, pois acredita-se que o trabalho voltado à Educação Inclusiva pautado nesse modelo é de grande valia para o processo inclusivo nas instituições escolares, atribuindo benefícios para todas as crianças, não somente para os sujeitos Público da Educação Especial por demonstrar os princípios de uma educação para todos.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes (VILARONGA e MENDES, 2014, p. 142).

O Ensino colaborativo corresponde a uma proposta educacional ainda recente na educação brasileira, mas alguns estudos, como: Zanata (2004); Rabelo (2012); Vilaronga (2014); Vilaronga e Mendes (2014); Zerbato (2014); David e Capellini (2014); Capellini (2015) demonstram a sua contribuição para as práticas inclusivas. Tal proposta consiste em uma espécie de parceria entre o professor especializado e o professor da sala comum, em que ambos os profissionais trabalham em conjunto, cada um contribuindo a seu modo, com as suas atribuições, traçando estratégias de ensino que possam ser aplicadas para toda a turma. Segundo Friend e Bursuck (2011, p. 76, tradução nossa), “Co-ensino é quando dois professores compartilham instruções no ensino regular, oferecendo um verdadeiro acesso curricular aos estudantes com deficiência”. O planejamento é organizado acerca da dificuldade do aluno com deficiência, mas possibilita alcançar toda a turma.

Ou seja, o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada (MARIN e MARETTI, 2014, p. 3).

Cabe pontuar que nessa parceria, os dois professores são responsáveis pela turma, não se caracteriza como um apoio em que o professor auxiliar recebe as

orientações do professor da turma e executa de acordo com o que lhe é proposto. Nessa perspectiva, ambos os profissionais planejam, executam e analisam as melhores estratégias de acordo com o que a turma apresenta, particularmente, visando as dificuldades do aluno com deficiência.

O principal objetivo do Ensino Colaborativo é possibilitar a aprendizagem de todos os alunos da turma regular, conciliando os saberes do professor especializado com os do professor da sala regular, a fim de propiciar um ambiente inclusivo, em que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender juntos. “O sucesso da colaboração depende da interação entre os professores e a compreensão de suas atribuições[...]” (MENDES e GALVANI, 2017, p. 48).

O Ensino Colaborativo cita a relevância desses dois professores no processo, porém, não elimina a importância da equipe escolar como um todo, bem como a participação da família. É, de fato, uma colaboração entre todos os sujeitos envolvidos com a criança em busca do mesmo objetivo, a aprendizagem desse sujeito com deficiência em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva.

Conforme Rabelo (2012), o foco do Ensino Colaborativo está na troca de experiência entre os professores envolvidos, não se referindo propriamente a uma técnica específica de metodologia. Ainda de acordo com a autora supramencionada, nessa proposta, ambos os profissionais adquirem responsabilidades perante a turma, todas as etapas de ensino envolvendo a classe são compartilhadas entre eles. “A colaboração entre professores do ensino comum e ensino especial exige a assunção de responsabilidades no ensino de todos os alunos da sala e não somente dos alunos com NEEs” (RABELO, 2012, p. 62).

Quanto ao papel de cada profissional nesse cenário, Zerbato (2014) destaca que é preciso clareza nas funções que cada professor irá desempenhar. É importante entender que ambos os profissionais contribuem no processo, cada qual com o seu saber e a sua experiência. Cabe salientar que o professor especializado não atua como um professor de apoio e nem tampouco é o detentor de todo o conhecimento, tal como a autora menciona,

[...] não há uma hierarquia de cargo, função ou pessoa, pelo contrário, um complementa o outro e no espaço de reflexão e ação constroem juntos novos saberes para serem colocados em prática no processo de escolarização dos estudantes com e sem deficiência (ZERBATO, 2014, p. 101).

Dentre alguns aspectos considerados indispensáveis na implementação do Ensino Colaborativo, tem-se a parceria, a confiança e o voluntarismo que os professores envolvidos devem dispor. Mas, além desse comprometimento, há a necessidade de formação para que tais elementos possam ser trabalhados e essa proposta possa ser efetivada (WOOD, 1998 apud ZERBATO, 2014).

Ademais, outros fatores imprescindíveis à promoção do Ensino Colaborativo, de acordo com Argueles, Hughes e Schumm (2000) apud Zerbato (2014), é a questão do tempo em comum que deve haver para que os professores possam planejar em conjunto as práticas a serem desenvolvidas. Esse momento além de auxiliar no planejamento, contempla a troca entre ambos os profissionais. Também é citado sobre a flexibilidade, em que é preciso que a escola e os professores sejam flexíveis para que o trabalho possa fluir. Arriscar-se é uma das condições apontadas pelos autores, uma vez que a proposta requer desafios. Juntos, os professores inovarão em suas práticas, o que demanda ousadia. Tem-se ainda a definição de papéis e responsabilidade, assim como já mencionado anteriormente, é necessário estar clara a posição e responsabilidade de cada professor nesse cenário, para que haja um equilíbrio. Compatibilidade é outro fator ponderado, na qual os profissionais devem estar conectados no mesmo processo de ensinar, partilhando das mesmas ideias. Habilidades de comunicação são também classificadas. A comunicação constante entre os professores se faz necessária para que conflitos sejam minimizados, uma vez que ambos estão reconstruindo o seu papel docente. Por fim, o suporte administrativo, como em qualquer situação, o apoio da equipe administrativa é muito importante, ao passo que algo novo pode gerar muitos contratempos.

Nota-se que o ensino colaborativo implica mudanças, tanto na ação docente como no contexto escolar de modo geral. Não há regras impostas a serem seguidas, como visto nesta subseção, na qual alguns estudiosos do tema apresentam tópicos, procedimentos pertinentes que buscam auxiliar na efetivação desse modelo de ensino tão favorável à inclusão escolar.

Capellini (2015) expõe algumas abordagens organizadas por Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) que auxiliam para um trabalho voltado ao ensino colaborativo. Tais indicações servem como um direcionador aos professores que buscam trabalhar sob essa perspectiva, conforme exposto no Quadro 1.

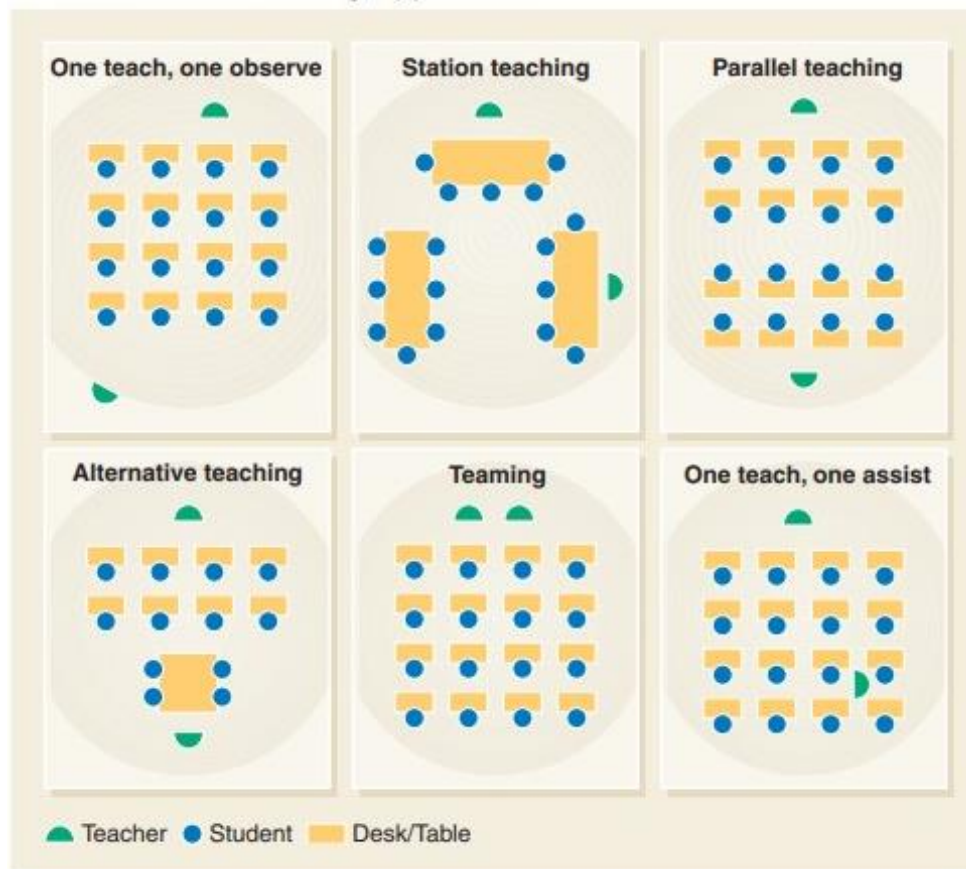
Quadro 1 - Abordagens para a promoção do Ensino Colaborativo

Um ensina, o outro observa	Um professor ministra a aula enquanto que o outro observa a classe, coletando informações acadêmicas e sociais dos alunos. Tem-se um planejamento antecipado entre os professores e ao final é feita a análise da aula em conjunto.
Ensino em estações	A turma e os conteúdos são divididos em grupo. Cada professor auxilia um grupo, havendo revezamento de estações, podendo ter um terceiro grupo que pode trabalhar de maneira independente.
Ensino paralelo	A turma é dividida em dois, cada professor atende um grupo, disponibilizando o mesmo material, estimulando a diferenciação de ensino, a fim de obter maior participação dos alunos.
Ensino alternativo	Um professor atende a maior parte da sala, ficando o outro professor com o grupo menor, na intenção de auxiliar nos aspectos necessários que envolvem a aprendizagem em geral, tal como na execução de uma determinada tarefa, na aplicação de uma avaliação, ou mesmo em uma instrução prévia.
Revezamento	Nessa modalidade, os dois professores conduzem o ensino para o grande grupo, cada qual expondo os conhecimentos da sua maneira, disponibilizando duas visões sobre o assunto abordado.
Um ensina, o outro auxilia	Nesse modelo, um professor conduz toda a turma e o outro circula pela sala auxiliando cada aluno de maneira individual.

Fonte: Adaptação de Conderman, Bresnahan e Pedersen, (2009 *apud* CAPELLINI, 2015).

Para melhor compreensão das abordagens, apresenta-se na Figura 1 uma ilustração retirada da obra de Friend e Bursuck (2011, p. 77) que representa as abordagens citadas acima, com destaque à forma como cada abordagem deve acontecer.

Figura 1 - Abordagens de Coensino
Co-Teaching Approaches



Fonte: FRIEND, Marilyn; BURSUCK, William D. **Including students with special needs:** a practical guide for classroom teachers. 6. ed. Pearson, 2011.

Seguindo qualquer das abordagens acima, os professores organizam um planejamento direcionado ao aluno com deficiência, mas que proporciona o alcance dos demais alunos da turma. Vale destacar que esse modelo de ensino, para as primeiras etapas da Educação Básica, pode ocorrer por um período de menor de tempo, ou mesmo por todo o período (FRIEND, COOK, HURLEY-CHAMBERLAIN e SHAMBERGER, 2010).

Ainda sobre as abordagens do Ensino Colaborativo, Calheiros e Mendes (2016) assinalam acerca da consultoria colaborativa que consiste numa estratégia que se destina à resolução de problemas educacionais referentes ao processo de inclusão escolar. Nesse modelo, o professor do ensino regular pode continuar suas atividades de forma individual e, em dados momentos, recebe o profissional do AEE e/ou outros profissionais que atuam com a criança para as orientações.

Existem diversas formas de trabalhar o Ensino Colaborativo. O engajamento entre os professores fará toda a diferença, o que possibilitará o avanço dos estágios,

estes denominados por Gately e Gately (2001) como: estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio colaborativo. O estágio inicial consiste em uma interação mais tímida entre os professores, com um diálogo mais formal, podendo o processo ficar estagnado. No estágio de comprometimento, os profissionais conseguem ter uma melhor interação, confiam um no outro e o professor especializado começa a se integrar mais com a turma. No tão almejado estágio colaborativo, o entrosamento entre os profissionais já está estabelecido, cada um já reconhece a sua posição em aula, tudo é executado de forma natural e compartilhada, há uma conexão entre os professores, um acompanha o outro nas propostas.

O caminho ao estágio colaborativo é longo, depende de um conjunto de fatores, mas principalmente da benevolência do professor especializado.

Propor uma nova forma de trabalho para um sistema de ensino que há décadas funciona da mesma forma é desafiador, e como em qualquer outro processo, o coensino implicará que os profissionais passarão por estágios de adaptação até atingir o objetivo final da colaboração (ZERBATO, 2014, p. 46).

Com isso, cabe reforçar que essa proposta de ensino exige um engajamento maior por parte dos envolvidos, demanda tempo e planejamento em conjunto, requer um abraçamento de toda a escola, e acima de tudo, necessita de formação aos profissionais. “A educação que se pretende inclusiva, com a contribuição do ensino colaborativo, depende de transformações nos profissionais da escola, pois requer uma mudança na filosofia de trabalho destes profissionais” (RABELO, 2012, p. 66).

O ensino colaborativo, que consiste na união de distintos professores no processo inclusivo, é visto como grande aliado para a formação docente, pois envolve pontos relevantes que contribuem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, favorecendo a educação inclusiva.

A presente subseção se propôs a apresentar alguns fundamentos relacionados ao Ensino Colaborativo. Com certeza o assunto não se esgota aqui, mas a proposta é conceituar tal modelo, demonstrando sua viabilidade à formação de professores para a promoção de uma Educação Inclusiva. “O co-ensino não é uma panaceia para educação eficaz dos alunos com deficiência, mas é uma grande promessa” (FRIEND, COOK, HURLEY-CHAMBERLAIN e SHAMBERGER, 2010, p. 23, tradução nossa).

Dessa forma, a próxima subseção explana algumas contribuições do ensino colaborativo à formação continuada.

2.3.1 Contribuições do Ensino Colaborativo à formação de professores

Considerando a perspectiva da inclusão social, os aspectos conceituados pela Teoria Histórico-Cultural, a formação continuada em serviço e as estratégias apresentadas por meio do ensino colaborativo, é de se ressaltar as contribuições do ensino colaborativo à formação de professores, uma vez que ele proporciona um trabalho articulado, favorecendo alunos e educadores, contribuindo para um fazer docente inclusivo.

Uma vez que as políticas de inclusão determinam a entrada dos sujeitos com deficiência nas escolas regulares, tal como posto e referenciado em uma das seções anteriores, percebe-se a necessidade de formação docente voltada a esse contexto, pois, como mencionam Vilaronga e Mendes (2014), se o espaço escolar não promover uma formação significativa, esse discurso estabelecido se torna ilusório. Com destaque, as autoras se referem a uma formação com significado, que busca contribuir de fato com o paradigma de inclusão.

Em face do exposto, assim como verificado no tema anterior, o ensino colaborativo se apresenta favorável à Educação Inclusiva e, como demonstrado, beneficia a aprendizagem e a inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino regular. O ensino colaborativo contribui na aquisição de saberes dos demais alunos da turma, bem como na formação dos profissionais envolvidos. Por conseguinte, faz-se necessário apresentar as vantagens que esse modelo de ensino pode oferecer à formação docente e a sua relevância nesse contexto.

O Ensino Colaborativo contempla o aluno com deficiência, alcança outras crianças com e sem dificuldades, favorece a turma em geral, sem minimizar o currículo proposto, “é uma ressignificação do planejamento de modo a favorecer a aprendizagem do aluno com uma necessidade específica sem empobrecer o ensino” (MARIN e MARETTI, 2014, p. 5). Por isso, manifesta-se favorável ao processo formativo de professores.

Rabelo (2012) reafirma a ideia supramencionada, em que, por intermédio de seu estudo sobre o ensino colaborativo, a autora apresenta como tem sido expandida a discussão acerca dessa prática de ensino, destacando que o ensino colaborativo além de cooperar com a escolarização dos alunos com deficiência, têm favorecido à formação de professores, seja ela de âmbito inicial ou continuada. Rabelo (2012) configura o ensino colaborativo como um projeto promissor ao ensino inclusivo,

contemplando ainda o processo de formação docente.

O trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos (RABELO, 2012, p. 52).

O Ensino Colaborativo auxilia na formação continuada dos professores, sobretudo, a que se dá em serviço, uma vez que a troca constante entre os profissionais possibilita maiores instruções e amplia as práticas docentes, considerando a demanda local, construindo, planejando acerca da dificuldade evidenciada.

No estudo de Vilaronga (2014), a autora reafirma o discurso apresentado por muitos outros autores quanto ao despreparo dos professores do ensino regular para promover práticas inclusivas que contemplem a política de inclusão. Tal justificativa se dá pela insuficiência nas formações disponíveis. Para tanto, a autora elenca o ensino colaborativo como uma interessante alternativa de obter um espaço escolar verdadeiramente inclusivo, viabilizando um processo formativo contínuo e significativo no próprio ambiente. “Os cursos de formação inicial e continuada necessitam ser repensados e as novas concepções apropriadas” (VILARONGA, 2014, p. 119).

Nessa linha de pensamento, Vilaronga (2014) e Rabelo (2012) demonstram a importância da formação de professores surgirem das próprias demandas.

Fato é que uma formação deve oferecer significado ao público implicado, considerar o real contexto, as demandas locais. Oferecer uma formação sem ponderar a localidade e os sujeitos corre o risco de não agregar aos saberes dos profissionais e, conseqüentemente, não contribuir com o ensino. Por isso, a formação em serviço é uma grande alternativa, uma vez que ela acontece no próprio ambiente.

E aliado a isso, tem-se o ensino colaborativo como uma excelente proposta de formação, pois, a partir dele, é possível desenvolver momentos constantes de trocas entre os professores, refletindo acerca do próprio espaço, ponderando as reais dificuldades apresentadas em sala de aula. Zanata (2004) afirma que, promover uma formação, em serviço, pautada na estratégia colaborativa, possibilita a obtenção de resultados esperados.

No estudo de Rabelo (2012), é reafirmado pelas professoras participantes o benefício do ensino colaborativo na construção dos saberes, em que elas declaram

terem observado, por meio das suas experiências, resultados positivos por parte dos alunos. Também é exposta a contribuição no conhecimento, na reflexão acerca das ações práticas e no incentivo de novas buscas.

O ensino colaborativo, visa contribuir com a superação de problemáticas e de desafios que os professores enfrentam na inclusão escolar, por esta razão, traz contribuições à formação continuada, funcionando como uma estratégia formativa e de qualificação do trabalho pedagógico e não tem intenção de resolver as lacunas mais gerais na formação dos professores, apresenta-se como uma das várias alternativas de aprimoramento profissional (RABELO, 2012, p. 150).

É importante reconhecer que essa proposta de ensino não visa sanar a falta de formação continuada que há no campo educacional, também não é a única que contribui nas questões da educação inclusiva. Ao contrário, é compreendida como uma das diversas proposições que podem auxiliar na formação dos professores no âmbito do ensino inclusivo, além de proporcionar uma formação acessível e significativa.

Na Educação Infantil, Lanter (2014) assinala que a formação dos professores é essencial, pois a ausência de políticas voltadas a essa etapa da Educação Básica promove um sentimento de insegurança.

Tal como descreve Zerbato (2014) e Vilaronga (2014), talvez nenhuma formação seja suficiente para suprir os conhecimentos necessários que o professor carece para promover uma educação de qualidade a todos os alunos. Entretanto, ressalta-se que o Ensino Colaborativo demonstra ser favorável à prática docente, a troca entre os professores estabelece uma oportunidade de se alcançar a aprendizagem de toda a turma.

Nesse contexto, importa destacar com Rabelo (2012) que o ensino colaborativo se mostrou como uma grande oportunidade de formação continuada, sobretudo, auxiliando os professores no trabalho voltado aos alunos com TEA.

Por fim, a considerar os referenciais teóricos citados até o momento e a importância do ensino colaborativo como ação de formação continuada em serviço, esta pesquisa levou em consideração, também, as demandas formativas que os professores participantes do estudo pontuaram. Com tais apontamento e outros elementos indicados no instrumento de coleta de dados, foi configurada a pesquisa de campo articulada à pesquisa teórica e colaborativa cujos fundamentos e direcionamentos passamos a discorrer na seção metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Perante o contexto complexo que envolve o campo educacional, pesquisar fenômenos nesse cenário requer desafios e cuidados. É proeminente a sistematização de práticas que busquem um aspecto qualitativo da produção e da existência humana.

De acordo com Ludke e André (1986), não há indicação de um melhor método a ser usado. O que definirá o caminho mais relevante a seguir é a natureza do problema, sendo ela o ponto inicial da pesquisa, bem como o campo em que será realizado o estudo.

Este estudo refere-se a uma pesquisa bibliográfica, de campo e colaborativa, com as análises baseadas na abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico buscou embasamento em estudos já publicados que possam amparar e fundamentar a pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2003). Diante disso, trata-se de um estudo com fundamentos da pesquisa exploratória, descritiva e colaborativa.

É exploratória, pois visa explorar mais intimamente o assunto abordado, obtendo maior clareza sobre ele, buscando novas ideias, oportunizando novas hipóteses sobre o fenômeno estudado.

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002, p. 41).

É descritiva, pois procura compreender/descrever determinada teoria, realidade, fenômeno, por meio da coleta de dados, sem indução do pesquisador. Neste caso, busca compreender as demandas educativas atreladas às práticas inclusivas dos participantes envolvidos.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 42).

É também colaborativa, já que contou com a cooperação dos participantes para

desenvolver um estudo teórico-prático com o fim de propor reflexões sobre as práticas docentes do público envolvido. Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa é uma via de mão dupla, em que ambos os envolvidos se beneficiam do processo. O pesquisador auxilia para o progresso profissional dos professores a partir das problemáticas educativas advindas dos mesmos. Os docentes partilham suas experiências práticas, permitindo com que o pesquisador possa reinterpretar a literatura (IBIAPINA, 2008).

Resumidamente e ainda de acordo com Ibiapina (2008),

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores (p. 23).

Partindo desses pressupostos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida pelas seguintes etapas:

- ✓ Etapa de levantamento bibliográfico que consistiu-se em organizar os fundamentos com base em alguns teóricos que versam sobre a mesma temática: Rego (1995); Vygotski (2003); Drago (2005, 2014); Orru (2012); Rabelo (2012); Mantoan (2015); Ferreira (2017); Chiote (2019); Cunha (2020); Mota (2020), entre outros;
- ✓ Etapa de organização do material para os procedimentos éticos da pesquisa – (Comitê de Ética em Pesquisa – UNESPAR);
- ✓ Etapa de levantamento das demandas formativas junto aos profissionais público da pesquisa;
- ✓ Etapa de desenvolvimento do material formativo, constituído por um e-book de caráter autoformativo;
- ✓ Etapa de apresentação, discussão e análises dos dados;
- ✓ Etapa de Elaboração do relatório final da dissertação.

3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa foi o município de Pontal do Paraná, região litorânea do estado do Paraná. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), a população estimada no ano de 2021 era de 28.529 pessoas.

O município fazia parte de Paranaguá, uma cidade vizinha. Em 1995, por meio de um plebiscito, foi desmembrado de Paranaguá, tornando-se Pontal do Paraná.

As principais atividades locais dessa região são: o turismo, a pesca e o artesanato.

Com o período de alta temporada, entre os meses de dezembro a março, por meio do turismo, observa-se um crescimento considerável da população, tanto em busca de lazer, quanto na expectativa de uma nova oportunidade de vida e de renda (PREFEITURA PONTAL DO PARANÁ, 2022).

No universo das instituições escolares, observa-se este crescimento populacional a partir do mês de setembro de todos os anos, o que se constata principalmente pelo número de novas matrículas.

A partir de informações oriundas da Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná, tem se tornado crescente a quantidade de crianças com TEA matriculadas nos espaços escolares. O município possui atualmente nove (9) escolas municipais, sendo uma delas exclusiva ao atendimento especializado e doze (12) CMEIs, perfazendo um total de aproximadamente quatro mil (4.000) alunos regularmente matriculados.

Segundo documento interno da Secretaria de Educação, na última atualização realizada no ano de 2021, o município tinha registrado quarenta e seis (46) alunos com TEA matriculados em toda a rede. Destes, vinte e duas (22) são crianças que frequentam a Educação Infantil, resultando em quase 50% dos alunos com TEA com matrículas ativas na primeira etapa da Educação Básica. Tal fato demonstra a necessidade de iniciar um trabalho voltado à inclusão do TEA pela Educação Infantil, uma vez que essas crianças seguirão para as demais etapas de ensino. Nesse contexto, a formação e a qualificação dos professores expressa um cuidado precoce, pois como Cunha (2020) menciona, a observação adiantada no desenvolvimento infantil é de suma importância, por isso estudos e formações relativos a essa temática se fazem tão necessários.

3.1.1 Campo da pesquisa

O campo de pesquisa se deu em três (3) Centros Municipais de Educação Infantil situados na cidade de Pontal do Paraná, conforme anuência dos professores

participantes.

Da característica de cada campo, dois (2) dos CMEIs envolvidos são de pequeno porte e um (1) deles de estrutura maior.

O CMEI com maior composição é constituído por vinte e cinco (25) ambientes, sendo oito (8) deles destinados às salas de aula, atendendo um total de quinze (15) turmas diariamente, divididas por período (matutino e vespertino). Das 158 crianças matriculadas nesse centro de educação infantil, três (3) delas têm diagnóstico de TEA. Quanto aos aspectos dos recursos humanos, especificamente referindo-se aos professores, atuam nesse ambiente um total de quinze (15) professores/educadores infantis. O CMEI em questão é localizado em uma região mais central da cidade, o que gera maior procura e demanda.

Com relação aos outros dois (2) CMEIs, ambos se localizam em bairros mais afastados, atendendo uma quantidade menor de crianças, além de terem capacidade menor, o que delimita os números de matrículas. Um deles atua com um total de oitenta e seis (86) crianças matriculadas, tendo registrado uma criança com diagnóstico no TEA. Esse centro atende nove (9) turmas de nível infantil, cinco (5) atendidas no período da manhã e quatro (4) turmas no período da tarde. O espaço é aberto, onde as salas são divididas por mobiliários. Quanto ao fator de recursos humanos, dos professores atuando nesse estabelecimento, totalizam-se seis (6) educadores infantis. O terceiro CMEI, também de porte pequeno, tem um total de cinquenta e uma (51) crianças matriculadas, sendo três (3) delas com TEA. A estrutura predial é composta por cinco (5) salas de aula, com seis (6) turmas da etapa infantil em período integral, contando com onze (11) professores atuando no local.

3.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa

A fim de analisar como se dá a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil sob a perspectiva da formação continuada, foram inicialmente confirmadas dezoito (18) participações. Porém, no decorrer do processo, houve desistências de algumas pessoas por questões particulares, participando ativamente da pesquisa um total de onze (11) profissionais da educação de Pontal do Paraná, entre: professores e educadores infantis.

Dos sete (7) professores que não participaram, três (3) ficaram constrangidos em participar da entrevista, optando por não fazerem; dois (2) acabaram por assumir

uma outra função na secretaria de educação, preferindo não seguir com a participação; e outras duas (2) estavam em licença maternidade.

Cabe ressaltar que os sujeitos participantes tiveram as suas identidades resguardadas, sendo nomeados no estudo de forma fictícia, conforme apresenta o Quadro 2, que expõe o perfil pessoal e profissional dos partícipes em questão.

Quadro 2 - Perfil pessoal e profissional dos participantes

	Sexo	Idade (anos)	Formação acadêmica	Tempo de experiência (anos)	Turma atual
P1	F	30 – 40	PEDAGOGIA	10 – 20	PRÉ II
P2	F	40 – 50	MAGISTÉRIO	5 – 10	MATERNAL II
P3	F	40 – 50	MAGISTÉRIO	20+	PRÉ I
P4	F	30 – 40	PEDAGOGIA	10 – 20	PRÉ I
P5	F	30 – 40	PEDAGOGIA (PSICOPEDAGOGIA)	5 – 10	MATERNAL III
P6	F	30 – 40	PEDAGOGIA	1 – 5	MATERNAL II
P7	F	30 – 40	PEDAGOGIA	5 – 10	PRÉ I
P8	F	20 – 30	PEDAGOGIA	5 – 10	MATERNAL III
P9	F	40 – 50	PEDAGOGIA	5 – 10	MATERNAL II
P10	M	20 – 30	PEDAGOGIA	5 – 10	PRÉ II
P11	F	30 – 40	PEDAGOGIA	5 – 10	PRÉ I

Fonte: A autora (2022).

Pelo critério de inclusão, foram selecionados docentes do município de Pontal do Paraná atuantes nos CMEIs, ativos na etapa infantil. Além disso, selecionamos docentes que já atenderam ou que estão em pleno exercício atendendo crianças de inclusão, especificamente crianças com o TEA.

O critério de exclusão deu-se pela não atuação dos demais professores/educadores ao atendimento de crianças com TEA na Educação Infantil.

Para a realização do convite de participação aos sujeitos, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação a liberação para tal feito, via documento, além de ter sido disponibilizado para cada professor participante o TCLE (APÊNDICE II), devidamente esclarecido pela pesquisadora no ato do aceite.

3.1.3 Procedimentos para a Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio do instrumento que levantou, junto aos

docentes, algumas demandas necessárias que pudessem auxiliar no material formativo, com objetivo de discutir a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil sob a perspectiva da formação continuada. Dentre as questões voltadas a esse contexto, houve ainda pontos relacionados à formação em serviço, bem como ações e sujeitos que pudessem contribuir para uma formação de professores mais significativa (APÊNDICE I).

Vale pontuar que a participação dos professores se deu de forma voluntária, e caso o participante se recusasse ao convite ou viesse a desistir no decorrer, não sofreria qualquer prejuízo, tal como aconteceu com sete (7) dos dezoito (18) participantes, inicialmente, firmados para participar do estudo.

Assim sendo, a coleta de dados aconteceu por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, realizada presencialmente, com os participantes que aceitaram o convite e se mantiveram em constante colaboração. No documento de coleta, constavam quatro (4) perguntas fechadas relacionadas ao perfil pessoal e profissional dos participantes; uma questão aberta relativa às demandas formativas; e um roteiro de entrevista semiestruturada composto por dois (2) tópicos associados aos objetivos propostos na pesquisa com o fim de explorar dos participantes aspectos referente à temática. Tal estudo exploratório proporciona maior familiaridade com o fenômeno estudado, elucidando melhor o assunto (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Com destaque à pesquisa colaborativa, convém situar que a coleta de dados auxiliou para a produção do e-book autoformativo voltado à formação dos professores. No produto educacional, apresentamos pontos do referencial teórico que se articulam às demandas vivenciadas pelos sujeitos participantes e a proposição de práticas docentes inclusivas vinculadas e construídas a partir das próprias demandas apresentadas. Nosso material, configurado a partir dos dados coletados, apresenta conceitos do Ensino Colaborativo, propostas que buscam impulsionar reflexões sobre a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil, considerando o estabelecido por Cunha (2020, p. 48) ao afirmar que “a formação de professores profissionais para a Educação Básica tem de partir de seu campo de práticas”.

Inicialmente, foi aplicado um estudo piloto com dois (2) sujeitos, educadores infantis, cujas respostas permitiram a reformulação mais delineada do roteiro final que foi aplicado aos sujeitos efetivamente participantes (APÊNDICE I).

As entrevistas do roteiro definitivo aconteceram nos meses de abril e maio do ano de 2022. Antes da realização de cada conversa, foi justificado para cada

participante como aconteceria o processo, sendo apresentado o TCLE e esclarecidas as etapas de acordo com o documento (APÊNDICE II).

A técnica utilizada para a realização da coleta de dados se deu por algumas questões preenchidas manualmente que tratavam do perfil profissional e pessoal, além da entrevista semiestruturada, em que a pesquisadora questiona e os pesquisados as respondem (GIL, 2002).

Dos recursos físicos utilizados para a realização da coleta de dados, foi utilizado um aparelho de telefone celular no qual por meio de um aplicativo de voz, procedemos à gravação das entrevistas, sendo estas posteriormente transcritas pela pesquisadora, a fim de organizar as informações para a construção das análises de dados.

Quanto ao produto característico ao material formativo, esse foi digitalmente elaborado, organizado com ferramentas disponíveis no ambiente eletrônico, a ser disponibilizado juntamente ao relatório dissertativo, na página do Profei Unespar (<http://profei.unespar.edu.br/>) e plataforma CAPES cumprindo os requisitos estabelecidos pelo programa.

Destaca-se que esta pesquisa encontra-se devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ UNESPAR, inscrita pelo parecer de nº: 4.781.007, com aprovação datada em 15/06/2021, que visa respeitar as questões da ética na pesquisa com seres humanos que ratifica sobre a necessidade de se preservar a integridade e a dignidade dos sujeitos participantes.

3.1.4 Procedimentos para Análises dos dados

Seguindo os preceitos da pesquisa na área educacional de caráter social, consideramos o disposto por Ludke e André (1986) ao afirmarem que a análise implica, em um primeiro momento, a organização do material dividido em partes, buscando identificar nas partes tendências e padrões relevantes, além das tendências e padrões que reavaliadas expressam “relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

O processo de análise e interpretação dos dados desta pesquisa se fundamentou a partir dos conceitos ligados à Análise Temática, caracterizada por Braun e Clarke (2006, p. 2) como um método de cunho qualitativo que busca organizar

os dados por temas. As autoras exemplificam a Análise Temática de tal forma esclarecendo que “um tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa um certo nível de resposta ou significado *padronizado* dentro do conjunto de dados.” Dessa forma, descrevendo os padrões por meio dos dados fornecidos pelos participantes, para que ao final da análise seja possível entender com maior profundidade o fenômeno estudado.

De acordo com Braun e Clarke (2006), a Análise Temática segue 6 fases compreendidas e seguidas nesta pesquisa, explanadas a seguir.

Na fase 1, procedemos à familiarização com os dados fazendo leituras e releituras desses dados para compreender os significados. Como afirmam as autoras, esse processo impulsionou novas ideias conforme o seu decurso. Essa etapa é crucial e fundamental para que a análise possa avançar.

Na fase 2, realizamos a geração dos códigos iniciais, conforme quadros 3 e 4 - Quadro 3 - Direccionador: A inclusão da criança com TEA na Educação Infantil sob a perspectiva da formação continuada e Quadro 4 - Direccionador: Ações e sujeitos que possam contribuir para um processo formativo voltado à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Conforme se observa nos referidos quadros, descrevemos na coluna 1 a identificação do sujeito como P1, e assim sucessivamente, até P11. Na coluna 2, indicamos as ideias centrais e na coluna 3, o foco no qual os extratos estão centrados.

Quadro 3 - Direccionador: A inclusão da criança com TEA na Educação Infantil sob a perspectiva da formação continuada

	EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE	IDEIAS CENTRAIS	FOCO
P1	Não recebemos formação. Pesquisamos por conta. Não há formação no ambiente. Não há auxílio pedagógico. O planejamento é feito sozinho, sem auxílio, é pensando nas necessidades da criança. Desenvolvemos as práticas como achamos que deve ser.	Ausência de formação; Carência de auxílio pedagógico Busca sobre o assunto por iniciativa própria.	Trabalho pedagógico e necessidades de apoios; Compreender especificidades de aprendizagem da criança.
P2	Formações básicas e limitadas. Trocas informais entre os professores e busca pelos assuntos através da internet. Há momentos de leituras e estudos sobre o tema de forma particular, no ambiente de trabalho não. Práticas que todos participam eu tento.	formação continuada e em serviço incipiente; Trocas entre os professores; Buscas individuais (interesses/necessidades próprias).	Necessidade de trabalho pedagógico/planejamento mais coletivos.

P3	Não recebemos formação. Os pais poderiam interagir/ajudar mais. Entre os pares tentamos ajudar uns aos outros, trocando informações. Não há leituras e estudos sobre o tema no ambiente. Nossas práticas são como a gente acha que está ajudando a criança com TEA. Tenho muita dificuldade de entender como trabalhar dentro de sala de aula as práticas que preciso ter para trabalhar com essas crianças.	Conhecimento incipiente; Interação família-escola; Troca entre os docentes por conveniência/necessidade e não por intencionalidade planejada.	Necessidade de trabalho pedagógico/planejamento mais coletivos; Interação família-escola.
P4	Não recebemos formação. As formações anteriores se mostram vagas e incompatíveis com a realidade. A equipe pedagógica até se esforça, mas muitas vezes faz-se necessário o auxílio de outros profissionais. Acesso sobre a especificidade da criança... indicações específicas para conduta na prática de ensino aprendizagem com integrações com outros profissionais.	Conhecimento incipiente; Necessidade de maior interação com outros profissionais.	Formação, em serviço. Interação com outros profissionais.
P5	Pouca formação em relação ao tema. Dificuldade para trabalhar com a criança com TEA em sala. Necessidade de formação específica para compreender como planejar acerca da criança com TEA e de como trabalhar a inclusão com as demais crianças. Tenho muita dificuldade de entender como trabalhar dentro de sala de aula as práticas que preciso ter para trabalhar com essas crianças.	Conhecimento incipiente; Carência de auxílio pedagógico; Perspectiva de conhecimento exclusivista; Incompreensão de uma escola e prática para todos; Planejamentos e ações individualizadas.	Conhecimento; Conhecimento exclusivo; Escola e práticas exclusivas; Planejamentos coletivos.
P6	Não há nenhum tipo de formação. Não há formação entre os pares, acontecem conversas informais. Momentos de leituras e estudos acontecem de maneira individual por iniciativa própria. Práticas são as nossas do dia a dia, pouco discutimos outras.	Conhecimento incipiente; Buscas por conhecimento de forma individual.	Formação em serviço; Planejamento coletivo.
P7	Não recebemos formação. Quando o aluno chega só nos é avisado sobre a sua condição e a gente precisa se virar sozinho. Acontecem trocas de experiências entre os pares de forma extracurricular. Práticas inclusivas para todos os alunos, a gente tenta!	Conhecimento incipiente; Planejamentos e ações individualizadas; Carência de auxílio pedagógico.	Formação em serviço Planejamento coletivo.
P8	Infelizmente não somos nem instruídas e nem preparadas, o que acaba dificultando até para a criança essa inclusão. As práticas vamos fazendo como sempre fazemos!	Conhecimento incipiente.	Formação em serviço; Aprimoramento nas práticas pró inclusão.
P9	Não temos formação voltada para o TEA. Não há auxílio e nem acompanhamento pedagógico.	Conhecimento incipiente;	Formação em serviço; Planejamento coletivo;

	Quando se tem dois professores atuando na turma a troca é entre a dupla, mas não há formação entre o grupo, acontecem conversas informais sobre casos esporádicos, nada direcionado. Preciso saber como desenvolver práticas em crianças com TEA.	Planejamento e acompanhamento da aprendizagem individual sem a equipe pedagógica; Trocas entre os pares de forma/demandas individuais	Estudos/momentos de formação em serviço.
P10	Recebi algumas formações no decorrer dos anos, mas que não supriram a minha demanda do momento. Quanto ao acompanhamento pedagógico sob o meu planejamento, (minhas práticas) havia para o contexto geral e não necessariamente para a criança com TEA, não era olhado o que era adaptado. Não é proposto uma formação, vai muito do interesse de cada um.	Conhecimento incipiente; Planejamento voltado ao geral sem considerar as especificidades; Trocas entre os pares de forma/demandas individuais.	Formação em serviço; Planejamento coletivo; Estudos/momentos de formação em serviço.
P11	Não há formação, a busca por informações é mais individual. O auxílio pedagógico acontece posterior à nossa necessidade. Entre os pares há uma certa troca, um apoio. Não há uma orientação específica por terceiros. Era preciso trazer mais práticas para melhor trabalhar com a criança com TEA.	Conhecimento incipiente; Auxílio pedagógico que não atende as demandas presentes.	Formação em serviço; Planejamento coletivo; Estudos/momentos de formação em serviço.

Fonte: A autora (2022).

Quadro 4 - Direcionador: Ações e sujeitos que possam contribuir para um processo formativo voltado à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil

	EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE	IDEIAS CENTRAIS	FOCO
P1	Todos os funcionários do CMEI poderiam ajudar, bem como os técnicos do município. Os pais também poderiam auxiliar com maiores informações sobre a criança para que possamos entender certas atitudes da criança.	Perspectiva de planejamento colaborativo.	Planejamento com intencionalidade; Comportamento da criança X aprendizagem.
P2	Os professores da Educação Especial deveriam comparecer com mais frequência no CMEI... deveria haver um melhor trabalho com os pais. Gostaria de aprender a adaptar melhor as atividades.	Necessidade de trabalho colaborativo.	Aprendizagem colaborativa – AEE e famílias; Aprendizagem sobre adaptações; Necessidades da criança
P3	Os profissionais especializados poderiam auxiliar, a secretaria deveria estar orientando e ouvindo nossas dificuldades.	Necessidade de trabalho colaborativo; Formação articulada à realidade	Perspectiva colaborativa; Aprendizagem contínua.

P4	Além de um apoio específico de formação, é interessante as trocas de informações, profissionais de apoio e materiais de sala de recurso, sem contar que os materiais e as trocas podem nos ajudar no trabalho com todas as crianças.	Necessidade de trabalho colaborativo; Necessidade de formação em serviço.	Perspectiva colaborativa. Aprendizagem contínua.
P5	Contato com a criança com o transtorno, mais leituras sobre o tema, bem como contato com os profissionais da área que tragam recursos. Além de manter aproximação com os pais a fim de conhecer melhor a criança.	Trabalho coletivo; Envolvimento da família; Conhecimento sobre o TEA.	Conhecimento; Colaboração; Formação em serviço; Diálogo mais presente com a família.
P6	As pessoas que poderiam auxiliar são os técnicos do município, o professor do atendimento especializado, a família fornecendo dados sobre a criança. Precisamos de material de apoio para trabalhar o desenvolvimento da criança.	Trabalho coletivo; Envolvimento da família; Conhecimento sobre o TEA; Materiais e recursos.	Ensino colaborativo; Maior interação com a família; Recursos e materiais específicos.
P7	A equipe técnica poderia estar auxiliando, a professora da sala de recurso pode vir dar algumas dicas, apresentar um planejamento, oferecer algumas ideias para que possamos trabalhar juntos. Penso que antes do aluno entrar, ter uma reunião com a equipe técnica, com uma professora que tem mais experiência que poderia ser a professora da sala de recursos, uma reunião com os pais e a professora que ficará em sala, para que aconteça uma troca e a gente consiga ter mais efetividade no processo de aprendizagem da criança.	Trabalho coletivo; Envolvimento da família; Conhecimento sobre o TEA; Materiais e recursos.	Perspectiva colaborativa; Aprendizagem da criança.
P8	Considero que todos os funcionários devem estar preparados e ter uma mínima noção de como lidar com esses alunos. Precisava ter mais trocas e discussões sobre a criança, discussões entre todos que atendem a criança.	Trabalho colaborativo.	Perspectiva colaborativa.
P9	Todos os sujeitos da escola podem contribuir, e todos deveriam receber formação, pois a criança não é só do professor, e sim do grupo. A secretaria e equipe técnica poderiam dar maior suporte para a família e escola. Essa rede de apoio auxiliaria no trabalho. Informações advindas da família ou de instituições anteriores que a criança tenha passado também ajudariam muito para um atendimento inicial à criança.	Trabalho colaborativo; Necessidade de formação, em serviço; Planejamento com intencionalidade.	Perspectiva colaborativa.
P10	Importante que haja alinhamento com o professor de apoio, auxílio da equipe pedagógica, contribuição da família e	Necessidade de formação, de auxílio pedagógico e de	Perspectiva de integração e não de inclusão.

	demais pessoas envolvidas com a criança. Engajamento de toda a escola, além da ajuda dos profissionais especializados que tenham mais experiências, pois nem todo ano recebemos crianças com TEA na turma, o que dificulta o trabalho. Necessário uma familiarização antecipada da criança com o ambiente, uma preparação prévia. Um trabalho antecipado com a turma, sobre as condições do novo coleguinha que irá chegar.	professor de apoio; Fundamentos do Ensino Colaborativo; Adaptação da criança à escola.	
P11	Entendo que qualquer ação que possa dar mais segurança ao professor no atendimento à criança com TEA seria um grande auxílio ao professor, principalmente em um primeiro momento do atendimento. Eu acho que seria interessante a ajuda de um profissional especializado no tema.	Formação antecipada; Necessidade de formação.	Fundamentos do Ensino Colaborativo.

Fonte: A autora (2022).

Esta fase, conforme se percebe a partir dos referidos quadros, relaciona-se à criação dos códigos iniciais. “Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código” (SOUZA, 2019, p. 56).

Cabe pontuar que o processo de codificação na Análise Temática pode ser realizado por todo o período de análise. É significativo registrar um trecho de Souza (2019),

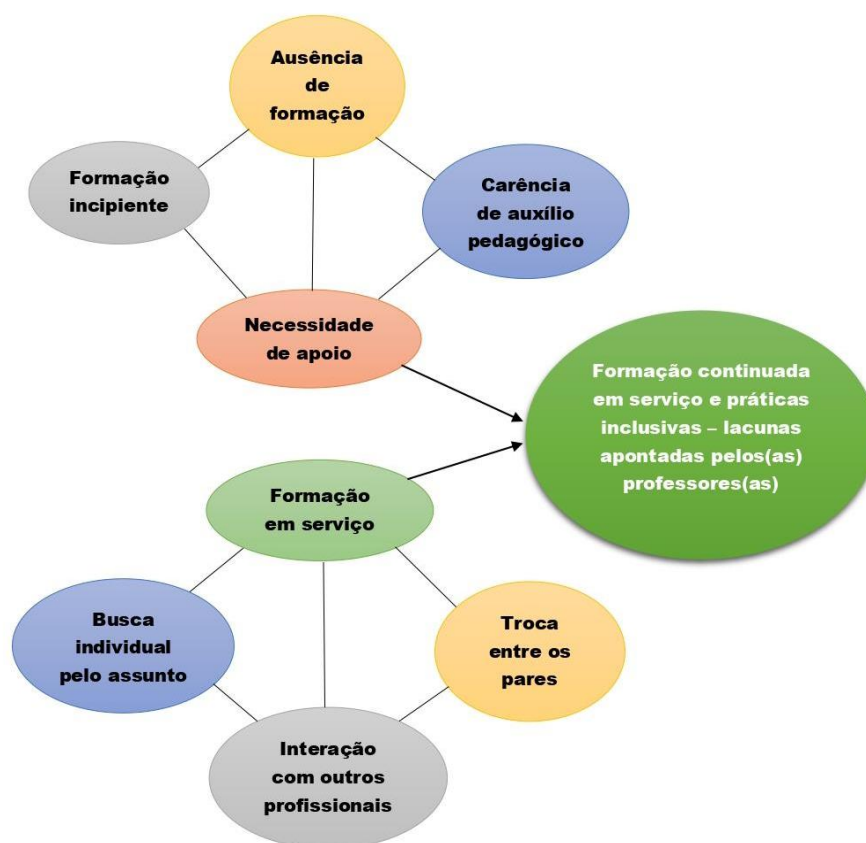
A codificação depende, até certo ponto, de se os temas sendo construídos são mais dos dados (data-driven) ou derivados de teoria (theory-driven). Na primeira situação, os temas dependem dos dados. Contudo, na segunda, os dados são abordados a partir de questões específicas que o pesquisador tem em mente e que usa para orientar sua codificação. Naturalmente que o pesquisador pode combinar as duas abordagens em sua análise, desde que tenha a clareza disso e consiga demonstrar a coerência dos procedimentos adotados. A codificação também depende se a meta é codificar o conteúdo de todo o banco de dados ou se a codificação busca identificar aspectos específicos do banco (p. 57).

Faz-se considerável assinalar que a Análise Temática não requer uma regra fixa, sendo flexível e permitindo avançar ou retroceder de fase conforme a necessidade do pesquisador.

A fase 3 consistiu na busca por temas com a classificação dos códigos em temas, momento em que buscamos “unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial” (SOUZA, 2019, p. 56). Para essa etapa, é possível se valer de

representações visuais, tais como os mapas temáticos, conforme exposto no mapa Temático 1 - Formação e Práticas Inclusivas e Mapa Temático 2 - Formação Docente e Práticas Colaborativas. Nessa fase, buscamos valorizar ao máximo os códigos iniciais resultando num conjunto de temas e subtemas que foram classificados e, apurados conforme dispõe a fase 4.

Figura 2 - Mapa temático 1 – Formação e práticas inclusivas



Fonte: A autora (2022).

Figura 3 - Mapa temático 2 – Formação docente e práticas colaborativas



Fonte: A autora (2022).

Na fase 4, realizamos a revisão dos temas. Nessa etapa aconteceu a refinação dos temas, momento em que buscamos “chechar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo” (SOUZA, 2019, p. 56). Para isso, é necessário que dois níveis aconteçam, descritos por Braun e Clarke (2006, p. 14) da seguinte maneira: “Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados inicialmente e ao conjunto de dados na integralidade, gerando um “mapa” temático da análise”. Nessa fase, articulamos os possíveis temas aos extratos de falas dos sujeitos participantes.

Na fase 5, foi o momento de definir e nomear os temas a partir dos mapas temáticos realizado na fase anterior, “então você define e refina ainda mais os temas que serão apresentados em sua análise e analisar os dados neles” (BRAUN e CLARKE, 2006, p. 21). Faz-se necessário que o pesquisador identifique o que é mais importante. A partir desse momento, foram nominados os temas de análises da seguinte forma: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E PRÁTICAS INCLUSIVAS: APONTAMENTOS DOCENTES e FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: INDICATIVOS À COLABORAÇÃO, conforme exposto nos quadros 5 e 6. As análises sobre esses temas estão dispostas na seção de apresentação, discussão e análises dos dados.

Quadro 5 - Formação continuada em serviço e práticas inclusivas: apontamentos docentes

	EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE
P1	Não recebemos formação. Pesquisamos por conta. Não há formação no ambiente. Não há auxílio pedagógico. O planejamento é feito sozinho, sem auxílio, é pensando nas necessidades da criança. Desenvolvemos as práticas como achamos que deve ser.
P2	Formações básicas e limitadas. Trocas informais entre os professores e busca pelos assuntos através da internet. Há momentos de leituras e estudos sobre o tema de forma particular, no ambiente de trabalho não. Práticas que todos participam eu tento.
P3	Não recebemos formação. Os pais poderiam interagir/ajudar mais. Entre os pares tentamos ajudar uns aos outros, trocando informações. Não há leituras e estudos sobre o tema no ambiente. Nossas práticas são como a gente acha que está ajudando a criança com TEA. Tenho muita dificuldade de entender como trabalhar dentro de sala de aula as práticas que preciso ter para trabalhar com essas crianças.
P4	Não recebemos formação. As formações anteriores se mostram vagas e incompatíveis com a realidade. A equipe pedagógica até se esforça, mas muitas vezes faz-se necessário o auxílio de outros profissionais. Acesso sobre a especificidade da criança... indicações específicas para conduta na prática de ensino aprendizagem com integrações com outros profissionais.
P5	Pouca formação em relação ao tema. Dificuldade para trabalhar com a criança com TEA em sala. Necessidade de formação específica para compreender como planejar acerca da criança com TEA e de como trabalhar a inclusão com as demais crianças. Tenho muita dificuldade de entender como trabalhar dentro de sala de aula as práticas que preciso ter para trabalhar com essas crianças.
P6	Não há nenhum tipo de formação. Não há formação entre os pares, acontecem conversas informais. Momentos de leituras e estudos acontecem de maneira individual por iniciativa própria. Práticas são as nossas do dia a dia, pouco discutimos outras.
P7	Não recebemos formação. Quando o aluno chega só nos é avisado sobre a sua condição e a gente precisa se virar sozinho. Acontecem trocas de experiências entre os pares de forma extracurricular. Práticas inclusivas para todos os alunos, a gente tenta!
P8	Infelizmente não somos nem instruídas e nem preparadas, o que acaba dificultando até para a criança essa inclusão. As práticas vamos fazendo como sempre fazemos!
P9	Não temos formação voltada para o TEA. Não há auxílio e nem acompanhamento pedagógico. Quando se tem dois professores atuando na turma a troca é entre a dupla, mas não há formação entre o grupo, acontecem conversas informais sobre casos esporádicos, nada direcionado. Preciso saber como desenvolver práticas em crianças com TEA.
P10	Recebi algumas formações no decorrer dos anos, mas que não supriram a minha demanda do momento. Quanto ao acompanhamento pedagógico sob o meu planejamento, (minhas práticas) havia para o contexto geral e não necessariamente para a criança com TEA, não era olhado o que era adaptado. Não é proposto uma formação, vai muito do interesse de cada um.
P11	Não há formação, a busca por informações é mais individual. O auxílio pedagógico acontece posterior à nossa necessidade. Entre os pares há uma certa troca, um apoio. Não há uma orientação específica por terceiros. Era preciso trazer mais práticas para melhor trabalhar com a criança com TEA.

Fonte: A autora (2022)

Quadro 6 - Formação e práticas docentes: indicativos à colaboração

	EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE
P1	Todos os funcionários do CMEI poderiam ajudar, bem como os técnicos do município. Os pais também poderiam auxiliar com maiores informações sobre a criança para que possamos entender certas atitudes da criança.
P2	Os professores da Educação Especial deveriam comparecer com mais frequência no CMEI... deveria haver um melhor trabalho com os pais. Gostaria de aprender a adaptar melhor as atividades.
P3	Os profissionais especializados poderiam auxiliar, a secretaria deveria estar orientando e ouvindo nossas dificuldades.
P4	Além de um apoio específico de formação, é interessante as trocas de informações, profissionais de apoio e materiais de sala de recurso, sem contar que os materiais e as trocas podem nos ajudar no trabalho com todas as crianças.
P5	Contato com a criança com o transtorno, mais leituras sobre o tema, bem como contato com os profissionais da área que tragam recursos. Além de manter aproximação com os pais a fim de conhecer melhor a criança.
P6	As pessoas que poderiam auxiliar são os técnicos do município, o professor do atendimento especializado, a família fornecendo dados sobre a criança. Precisamos de material de apoio para trabalhar o desenvolvimento da criança.
P7	A equipe técnica poderia estar auxiliando, a professora da sala de recurso pode vir dar algumas dicas, apresentar um planejamento, oferecer algumas ideias para que possamos trabalhar juntos. Penso que antes do aluno entrar, ter uma reunião com a equipe técnica, com uma professora que tem mais experiência que poderia ser a professora da sala de recursos, uma reunião com os pais e a professora que ficará em sala, para que aconteça uma troca e a gente consiga ter mais efetividade no processo de aprendizagem da criança.
P8	Considero que todos os funcionários devem estar preparados e ter uma mínima noção de como lidar com esses alunos. Precisava ter mais trocas e discussões sobre a criança, discussões entre todos que atendem a criança.
P9	Todos os sujeitos da escola podem contribuir, e todos deveriam receber formação, pois a criança não é só do professor, e sim do grupo. A secretaria e equipe técnica poderiam dar maior suporte para a família e escola. Essa rede de apoio auxiliaria no trabalho. Informações advindas da família ou de instituições anteriores que a criança tenha passado também ajudariam muito para um atendimento inicial à criança.
P10	Importante que haja alinhamento com o professor de apoio, auxílio da equipe pedagógica, contribuição da família e demais pessoas envolvidas com a criança. Engajamento de toda a escola, além da ajuda dos profissionais especializados que tenham mais experiências, pois nem todo ano recebemos crianças com TEA na turma, o que dificulta o trabalho. Necessário uma familiarização antecipada da criança com o ambiente, uma preparação prévia. Um trabalho antecipado com a turma, sobre as condições do novo coleguinha que irá chegar.
P11	Entendo que qualquer ação que possa dar mais segurança ao professor no atendimento à criança com TEA seria um grande auxílio ao professor, principalmente em um primeiro momento do atendimento. Eu acho que seria interessante a ajuda de um profissional especializado no tema.

Fonte: A autora (2022).

Por fim, a fase 6 consiste na análise final e produção do relatório, “O relatório deve fornecer evidência suficiente dos temas nos dados – ou seja, extratos de dados suficientes para demonstrar a prevalência do tema” (SOUZA, 2019, p. 62). Nessa fase, em que o relatório vai sendo construído, ocorre a discussão dos dados à luz da teoria articulando à problemática da pesquisa e aos nossos objetivos.

Ainda na exposição da metodologia, cumpre apontar elementos do produto educacional, uma vez que o mesmo se configurou em uma ação metodológica compreendida na pesquisa e, como já indicado, é o elemento que legitimou nossa abordagem na pesquisa colaborativa. O delineamento do e-book autoformativo será apresentado na próxima subseção.

3.2 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional intitulado *A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEMANDAS DOCENTES* foi pensado a partir da perspectiva de se constituir um documento autoformativo que provocasse a reflexão dos leitores acerca das temáticas pertinentes à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Com isso, foi refletido de forma a contribuir no processo formativo dos professores envolvidos e dos demais profissionais interessados no assunto. Para tanto, está direcionado à formação continuada voltada à efetivação de práticas inclusivas no trabalho com crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil.

Nesse contexto, o produto educacional corresponde a um material autoformativo, elaborado em consonância com as demandas advindas dos próprios participantes que indicaram pontos relevantes e necessários, conforme o quadro 7 indica.

Quadro 7 - Processo formativo: demandas apresentadas

	IDEIAS CENTRAIS	FOCO
P1	TEA; Comportamentos.	Conhecer o TEA; Comportamentos X potencial?

P2	Aspectos Pedagógicos sobre/na inclusão (ROTINA); TEA e níveis de apoios.	Conhecimento necessários ao processo de ensino; Promoção da aprendizagem.
P3	Conteúdos acerca do TEA; Práticas específicas; Visão biomédica.	TEA; Conteúdos definidores/técnicos; Práticas exclusivistas; Laudo/diagnóstico
P4	Necessidade de conteúdo acerca do TEA; Condutas nas práticas de ensino; Outros profissionais.	Deficiência; Práticas exclusivas; Técnicos (saúde).
P5	Laudo; Práticas centrada na deficiência; Níveis de Autismo (?).	Deficiência X crianças/diversidade de aprendizagem.
P6	TEA e Aprendizagem; Especificidade do TEA Verbal e não verbal.	TEA, aprendizagem e ações dos professores frente à aprendizagem.
P7	Deficiência; Concepção sobre o transtorno.	Deficiência X diversidade humana.
P8	Visão comportamentalista; Práticas específicas; Participação.	Deficiência; Exclusividades; Participação X atuação?
P9	Deficiência; Práticas exclusivas; Patologia X normalidades X anormalidades; Concepção de deficiência;	Deficiência; Níveis de deficiência; Práticas exclusivas.
P10	Visão comportamentalista.	Concepção de deficiência; Normalizar. Laudo/diagnóstico
P11	Deficiência; Práticas exclusivas; Concepção.	Concepção de deficiência; Laudo/diagnóstico; Normalizar.

Fonte: A autora (2022).

O e-book está organizado em Unidades formativas divididas em: aspectos voltados à inclusão na educação brasileira – apontamentos sobre o contexto da educação infantil; paradigmas de apoio direcionados à pessoa com deficiência; elementos a respeito da Teoria Histórico-Cultural e da mediação ligados à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, bem como fundamentos do ensino colaborativo. Na última Unidade do e-book, apresentamos práticas inclusivas, organizadas a partir das trocas entre os participantes e a pesquisadora e implementadas na perspectiva colaborativa.

O material tem por objetivo contribuir com o processo de formação dos

professores implicados na pesquisa, a fim de auxiliar nas demandas por eles apontadas, com o intuito de fomentar um processo autoformativo de maior significado visto que se relaciona, diretamente, às expectativas dos sujeitos. Espera-se que o material possa abarcar o maior número de docentes possíveis e, com isso, contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas frente às crianças com TEA matriculadas no ensino infantil.

Nesse direcionamento, o local da pesquisa, os CMEIs, indicados na metodologia, configuram-se como o *locus* no qual o e-book adquire maior significado, pois trata-se de espaços educativos que atendem crianças pequenas, da Educação Infantil, e dentre tais crianças, atendem também a um total de 7 (sete) crianças com diagnóstico de TEA.

O **diagnóstico do local** indica tratar de instituições comprometidas com a aprendizagem e desenvolvimento da criança compreendida na etapa da Educação Infantil. As práticas curriculares são orientadas e organizadas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que orienta a organização por objetivos de aprendizagem e campos de experiência. No local em tela, estão envolvidos os onze (11) profissionais atuantes na Educação Infantil e sete (7) crianças com diagnóstico de TEA compreendidas na faixa etária de 2 a 5 anos de idade.

Quanto ao **contexto de ensino** no qual o presente produto será direcionado, refere-se à primeira etapa da Educação Básica, Centros Municipais de Educação Infantil localizados na cidade de Pontal do Paraná.

O **público-alvo**, portanto, são os professores/educadores infantis que estão atuando, já atenderam ou poderão atender crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Nesse contexto, tem-se a **expectativa** de que um processo autoformativo atrelado às necessidades dos professores participantes e pautado nos fundamentos do Ensino Colaborativo auxilie nas práticas de ensino dos professores da Educação Infantil, impulsionando o aprimoramento das práticas rumo a um ensino inclusivo mais efetivo que atenda as necessidades e especificidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista na primeira etapa da Educação Básica.

Espera-se que o presente produto educacional possa auxiliar toda a rede de ensino, uma vez que foi elaborado de acordo com as demandas advindas da respectiva localidade, as quais certamente são vivenciadas por outros docentes de outras escolas e também de outros CMEIs, e podem ser empregadas a todos os

interessados por se configurar em um e-book autoformativo disponibilizado na página do Profei Unespar no ícone Produção Intelectual.

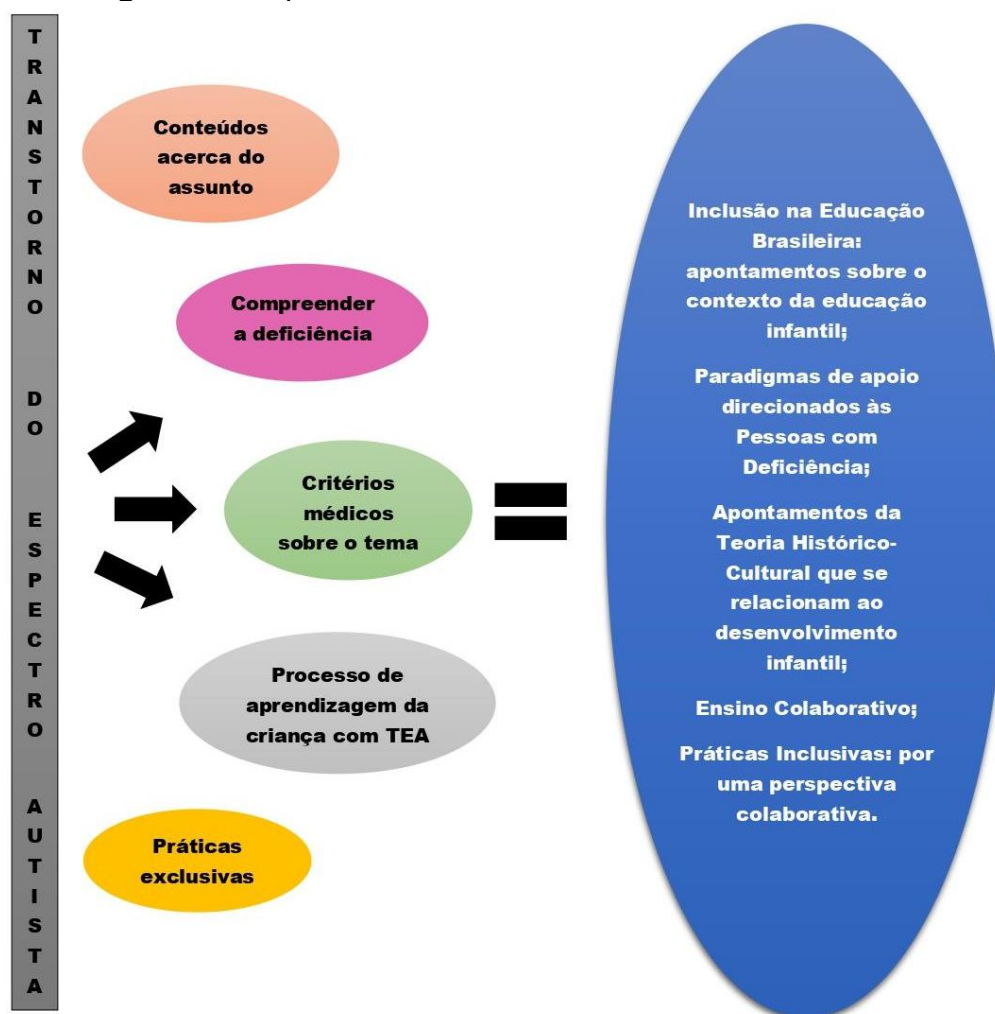
Assim, considerando as demandas apresentadas pelos participantes, o e-book tem como **objetivo geral** propiciar um processo autoformativo que tenha significado ao público envolvido. Desta forma, os **objetivos específicos** visam subsidiar um processo autoformativo significativo, em consonância com a realidade do contexto campo desta pesquisa, sem perder a dimensão de maior amplitude a outras localidades, e contribuir, por meio do e-book autoformativo, para o aprimoramento de práticas inclusivas, favorecendo a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil.

Quanto ao **desenvolvimento deste produto educacional**, destacamos o caráter colaborativo no qual, inicialmente, buscamos com os participantes por meio do Instrumento de Coleta de Dados, informações que pudessem contribuir com a problemática destacada nesta pesquisa, investigando também demandas próprias relacionadas ao processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. As questões postas no instrumento de coleta de dados contribuíram para a construção deste e-book e preservou maior significado aos sujeitos, visto que está calcado nas demandas por eles vivenciadas.

As demandas pontuadas pelos participantes estão explicitadas no quadro 7, questões estas a serem tratadas no processo formativo.

A partir do mapa temático disposto na Figura 4, por meio das falas dos participantes, foram gerados temas que pudessem contemplar o material autoformativo proposto nesta dissertação, a fim de contribuir com a formação dos professores envolvidos, fornecendo um objeto significativo a eles em consonância com a realidade vivida.

Figura 4 - Mapa temático 3 – Demandas formativas



Fonte: A autora (2022).

As demandas expostas permitiram a configuração das Unidades do e-book ora apresentado. Inicialmente, este e-book seria aplicado e avaliado, tendo os dados produzidos pelos sujeitos analisados. Entretanto, não foi possível desenvolver a etapa da aplicação, por isso, o configuramos numa perspectiva autoformativa. Notadamente, a considerar as limitações de espaço e tempo de um material formativo, destacamos que no e-book perpassaremos os focos de atenção dos participantes, sem não necessariamente haver o aprofundamento em todas elas. Assinalamos, ainda, que os dados produzidos pelos sujeitos às questões diferentes das demandas foram analisados à luz do nosso referencial teórico e apresentado na próxima seção.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção discorre acerca dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa referentes ao perfil acadêmico e profissional. O intuito desta análise relaciona-se ao que os participantes pensam sobre a temática para a qual foram convidados a refletir.

Antes de adentrar nessa discussão, cumpre destacar que vamos percorrer nosso “olhar e síntese” pelo viés da nossa pergunta de pesquisa pela qual buscamos apreender como o professor analisa a inclusão da criança com TEA sob a perspectiva da formação continuada. Considerando esse questionamento, delinearemos pelo nossos objetivos com vistas a depreender a percepção do professor sobre o fenômeno inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Para tanto, vamos tecer nossas análises sob três temas: O perfil acadêmico profissional na relação com a temática; Formação continuada em serviço e práticas inclusivas: apontamentos docentes; e Formação e práticas docentes: indicativos à colaboração.

4.1 O PERFIL ACADÊMICO PROFISSIONAL NA RELAÇÃO COM A TEMÁTICA

Os dados do perfil foram organizados em tabela descritiva para orientar o leitor quanto ao perfil dos professores participantes (APÊNDICE I).

Dos dados relacionados ao perfil apresentados pelos participantes, o primeiro elemento corresponde à identidade e gênero. Das onze (11) pessoas que efetivaram a sua participação na pesquisa, dez (10) delas são do gênero feminino e apenas um (1) é do gênero masculino.

O segundo item tratou da idade de cada participante, a qual duas pessoas se encontram na faixa etária de 20 a 30 anos de idade; seis (6) participantes estão na faixa etária de 30 a 40 anos de idade e três (3) estão na faixa de 40 a 50 anos de idade.

Relativo à formação acadêmica, a maioria possuem licenciatura em Pedagogia em um total de nove (9) pessoas; dois (2) professores são formados em nível médio com habilitação no magistério e uma (1) dessas pessoas tem especialização em Psicopedagogia. Esse dado tem grande relevância, pois demonstra que nenhum dos professores têm especialização na área da Educação Especial Inclusiva, embora

essas informações não expressam demérito à formação dos participantes, mas alertam para a necessidade de formação direcionada à inclusão. Tal afirmação está voltada nos apontamentos de Drago (2005), que destacou em seus estudos a carência de formação continuada voltada à educação inclusiva e também, nessa linha, alertaram Mantoan (2015) e Mendes (2010) sobre a necessidade formação continuada direcionada à educação inclusiva. Além do mais, Mendes (2010) assevera que se há a intenção de se efetivar inclusão desde a Educação Infantil, necessária se faz a organização da devida capacitação desses profissionais.

No que concerne ao tempo de experiência dos participantes, um (1) professor tem entre 1 a 5 anos de experiência; sete (7) possuem de 5 a 10 anos de experiência; dois (2) têm de 10 a 20 anos de experiência; e apenas um (1) professor tem mais de 20 anos de carreira no magistério.

Referente às turmas de atuação de cada professor no respectivo momento da pesquisa, três (3) professores atendem turmas do maternal II; dois (2) participantes estão em atendimento no maternal III; quatro (4) professores lecionam para crianças do Pré I e dois (2) professores estão atuando no Pré II. Todos os participantes estão em atividade nos CMEIs.

Ainda no documento correspondente ao perfil dos participantes, foi apresentada uma questão referente às demandas formativas dos professores (APÊNDICE I). A pergunta indagava sobre itens que os professores consideravam necessários em um processo formativo direcionado à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Esse tópico serviu de auxílio para a elaboração do produto educacional e os dados produzidos pelos participantes estão apresentados na subseção Delineamento do Produto Educacional.

As análises aos temas elencados constataram os seguintes apontamentos: inclusão na educação brasileira, sobretudo, na Educação Infantil; paradigmas de apoio frente à Pessoa com Deficiência; aspectos voltados à Teoria Histórico-Cultural sob a perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento infantil; Ensino Colaborativo e práticas inclusivas.

O tema que trata sobre os paradigmas em relação à pessoa com deficiência aparece nos apontamentos advindos dos professores quando assinalam sobre as necessidades para direcionar a prática com a criança com TEA. Dos onze (11) participantes que responderam à questão relativa às demandas formativas, três (3) professores citaram a necessidade de ter acesso ao laudo da criança, mostrando-se

preocupados com a deficiência. Considerável apontar a fala do P9 (2022) que se preocupa em saber “questões associadas às anormalidades cerebrais do sujeito com TEA”.

Estes comentários se tornam emblemáticos, pois fazem referência aos paradigmas e modelos voltados à Pessoa com Deficiência, demonstrando que mesmo que os professores estejam comprometidos com a Educação Inclusiva, ainda percebem-se conceitos e concepções antigas relacionados aos paradigmas direcionados à Pessoa com Deficiência.

Atualmente, a sociedade é proclamada a refletir sobre as formas como age e interage com as Pessoas com Deficiência e, na perspectiva da abordagem social a qual se vincula a Educação Inclusiva, busca romper com ideias e preceitos que em nada contribuem para os avanços do ensino inclusivo. Um dos modelos muito apreendidos nas falas dos participantes diz respeito ao modelo médico terapêutico.

O modelo médico terapêutico que fundou as políticas e práticas em educação especial esteve presente por longo período na sociedade. A própria PNEE, de 1994, traz princípios direcionados a esse contexto, quando assinala que a inclusão escolar das crianças com deficiência está condicionada a sua adaptação ao ambiente. Porém, tal como transcreve Chiote (2019) se referenciando a Vigotski (1997), a educação inclusiva não deve seguir o viés da medicina, a criança Público da Educação Especial precisa ser vista para além da sua deficiência, uma educação social deve visar o desenvolvimento da criança a partir da cultura.

A educação da criança com deficiência, como aponta Vigotski (1997), não pode ser uma educação ortopédica, que visa a corrigir o defeito para adequar a criança ao meio, nem uma Pedagogia menor que investe apenas nos processos elementares do desenvolvimento, mas uma educação social que favoreça a criança a desenvolver as funções psicológicas superiores a partir de seu desenvolvimento cultural (CHIOTE, 2019, p. 39).

As ideias expressas nas falas dos participantes analisadas à luz dos fundamentos teóricos permitem inferir que ainda há um longo caminho a ser trilhado rumo à Educação Inclusiva. Também consente destacar o fato de que a necessidade de formação continuada não são apenas apontamentos das teorias ou mesmo dos normativos políticos atuais, mas demanda que se desvela nas próprias falas dos participantes, seja por inferência, quando visualizamos uma concepção preponderantemente calcada no modelo médico terapêutico, ou seja porque os

próprios sujeitos apresentaram nas demandas que indicaram para ser tratada no e-book autoformativo.

De fato, a formação continuada é uma premência no contexto em análise e advogamos que a formação continuada em serviço pode se configurar num importante viés para minimizar a carência de outros formatos de formação continuada presente no cotidiano em tela. A formação continuada em serviço configura nosso próximo tema de análise apresentado na sequência.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E PRÁTICAS INCLUSIVAS: APONTAMENTOS DOCENTES

Nesta subseção, tecemos as análises acerca das falas dos participantes da pesquisa, configurando a discussão a partir dos fundamentos teóricos que substanciou nosso estudo. Para tanto, delineamos nossas análises considerando nossa temática, pergunta de pesquisa e os objetivos.

Um dos temas que inquieta os docentes no contexto escolar, seja qual for o nível e etapa educacional, é a inclusão de Pessoas com Deficiências ou outros transtornos nos espaços escolares. Embora a discussão em torno da inclusão no país date da década de 1990, ainda vivenciamos muitos conflitos quando a escola recebe estudantes com deficiência. Apesar de a escola caminhar intencionalmente para garantir a aprendizagem de todos, essa meta nem sempre se consolida e, dentre os fatores impeditivos a isso, estão as práticas pedagógicas que, não raro, são delineadas num formato generalizado, ou seja, são elaboradas e desenvolvidas a partir de uma perspectiva de turmas homogêneas. Nem sempre essa visão homogênea está consciente, entretanto, faz-se presente na escola e também na Educação Infantil, que é nosso campo de análise como podemos perceber nas falas *“infelizmente não somos nem instruídas e nem preparadas, o que acaba dificultando até para a criança essa inclusão. As práticas vamos fazendo como sempre fazemos!”* (P8, 2022).

Dessa fala, podemos depreender que há marcas de uma escola indiferente aos imprevistos e diferenças, pois, ao não se discutir sobre a diversidade que se apresenta na escola, frequentemente afasta os professores de compreenderem que a escola contemporânea não admite mais as “práticas de sempre”.

Nessa linha, cumpre destacar em acordo com Santos e Baraúna (2010, p. 274-

275),

Uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho [...]. A reflexão deve estar constantemente presente para que a prática não se torne estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação.

A reflexão constante, no espaço escolar, seja qual for a etapa ou nível, tem se configurado urgência não apenas pela presença de crianças com deficiência nesse espaço, mas, sobretudo, porque a dinamicidade da escola, do ponto de vista da diversidade, tem exigido novas abordagens. De fato, o risco de se perpetuarem práticas estáticas ou inapropriadas (SANTOS e BARBAÚNA, 2010) é uma denúncia manifestada na fala do professor P6:

Não há nenhum tipo de formação. Não há formação entre os pares, acontecem conversas informais. Momentos de leituras e estudos acontecem de maneira individual por iniciativa própria. Práticas são as nossas do dia a dia, pouco discutimos outras (P6, 2022).

Tornar a escola em espaços inclusivos sob a perspectiva legal, teórica e prática tem se configurado emergência nos espaços educacionais, e, também no âmbito da Educação Infantil. As práticas na Educação Infantil estão se destacando nas últimas décadas, por serem práticas mais articuladas às múltiplas linguagens, às brincadeiras, ao lúdico, aos campos de experiência das crianças, entretanto, essas dimensões também nem sempre atendem a todas as crianças.

Isto posto, vê-se que não é suficiente apenas desenvolver práticas mais dinâmicas, é preciso também reconhecer a diversidade humana. A diversidade nas formas de ação e interação que se manifesta para muitas crianças com TEA é um marco para a ruptura do olhar mais generalista que se legitima na escola.

É premente que as instituições escolares compreendam os fundamentos e paradigmas que coram as práticas frente à Pessoa com Deficiência. Reconhecer tais paradigmas podem significar possibilidades de novas abordagens no atendimento escolar junto às crianças com deficiência.

Compreender a criança com deficiência numa perspectiva da abordagem social implica no reconhecimento de cada um dos sujeitos para além das suas condições específicas, ao passo que situa a todos os seres humanos com potencial para aprender, embora por vezes requerem caminhos alternativos para avançar. Com

efeito, nessa linha, reportamos a Vigotski (2022), o qual assinalou que as crianças com deficiência podem assimilar conhecimentos e habilidades como as crianças sem deficiência, entretanto, “é imprescindível investigar e utilizar métodos, procedimentos e técnicas específicas para alcançar esse desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2022, p. 20).

Nessa citação de Vigotski, importa à nossa análise o indicativo “é imprescindível investigar”. Essa “investigação” não é outra coisa senão estudos, sobretudo os que temos advogado nesta pesquisa, os quais ocorrem pela formação continuada. No caso em questão, possivelmente ocorressem pela formação continuada em serviço.

A formação continuada em serviço é, por natureza, flexível, pois deve dialogar com as demandas que se apresentam aos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Desse modo, a formação em serviço caracteriza-se como um momento promissor visto que impulsiona o olhar teórico e prático sobre as demandas vivenciadas por professores e crianças e, segundo assinalaram Gama e Terrazzan (2018), trata-se de uma formação centrada nos espaços institucionais que além de obter êxito, afeta as transformações sendo “aberto e flexível às demandas sociais emergentes” (p. 127).

Nesse contexto, a formação continuada em serviço sinaliza para reflexão constante acerca da proposta filosófica e os princípios pedagógicos estabelecidos pela instituição e, de igual modo sobre a própria prática docente. Entretanto, na contramão desses apontamentos, verificamos que os professores acabam por ter que “se virar sozinhos”, como assinalam P7 e P9:

Não recebemos formação. Quando o aluno chega só nós é avisado sobre a sua condição e a gente precisa se virar sozinho. Acontecem trocas de experiências entre os pares de forma extracurricular. Práticas inclusivas para todos os alunos, a gente tenta! (P7, 2022).

A partir desta fala, pode se inferir com base em Vilaronga (2014) que a formação em serviço entre os grupos de professores pode contribuir para a consolidação de mudanças pertinentes à proposta de uma Educação Inclusiva também na Educação Infantil.

A formação continuada em serviço é uma favorável possibilidade para transformações, pois ela emana da prática e implica à prática, uma vez que não ocorre sem intencionalidade, sem o debruçar sobre o planejamento. Nas análises de Salles (2004), a prática docente e a formação continuada em serviço devem ser

consideradas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa, uma vez que “o corolário imediato dessa afirmação é que nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social” (SALLES, 2004, p. 6).

A formação em serviço é imprescindível ao processo formativo do professor e, como é sabido, não há uma política de formação voltada aos professores da Educação Infantil, fato que ratifica a importância de se promover momentos formativos no próprio CMEI.

David e Capellini (2014) ressaltaram a formação continuada em serviço como um impulso à capacitação de professores e demais funcionários substanciados por momentos de estudos, o que também é expresso pelos próprios professores e profissionais quando clamam por uma formação mais sólida.

Organizar momentos de estudos acerca das questões que se apresentam à escola, possibilitaria, ao mesmo tempo, aos professores e demais profissionais conhecerem aspectos referentes aos transtornos ou outras condições de modo a sentirem-se mais seguros e poderem ultrapassar a perspectiva do pesquisar. Embora a centralidade em laudos e características descritas em códigos e manuais pouco revelam de cada indivíduo, é preciso reconhecer a importância do conhecimento sobre o TEA para que se tenha pistas e pontos de partida para a realização de estratégias pedagógicas, conforme assinala a participante quando respondeu sobre formação:

Não temos formação voltada para o TEA. Não há auxílio e nem acompanhamento pedagógico. Quando se tem dois professores atuando na turma a troca é entre a dupla, mas não há formação entre o grupo, acontecem conversas informais sobre casos esporádicos, nada direcionado. Preciso saber como desenvolver práticas em crianças com TEA (P9, 2022).

Esses apontamentos dos docentes reportam ao estabelecido Lei Brasileira de Inclusão quando assegura que a educação é um direito de todos no Art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por Pessoa com Deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Destaca-se, portanto, que a inclusão preconizada pelo equipamento legal não se faz pelo voluntarismo ou apenas pela aceitação da criança dentro do CMEI, pois a inclusão se faz também pela eliminação das barreiras, nesse caso, a barreira

atitudinal.

A barreira atitudinal é definida na LBI (2015) no artigo 3º parágrafo IV como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”, ou seja, as atitudes dentro da escola podem impactar de forma favorável ou desfavorável à inclusão e, nesse sentido, inúmeros estudos têm evidenciado que a inclusão requer compromissos coletivos para com a criança. Não dá para esperar “inclusão” apenas da parte do professor.

Além desse argumento legal, outros trechos do dispositivo podem auxiliar na compreensão da problemática posta nas falas dos docentes, visto ser possível inferir que tais falas denunciam a ausência de,

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

A questão da falta de formação é também ratificada por outros docentes e permite analisar que a formação continuada – aqui advogamos sobre a formação continuada em serviço, não pode ser pensada apenas como meio para aquisição de novos conhecimentos –, mas requer uma atitude profissional que articula conhecimentos à dinâmica escolar na busca de caminhos para solucionar as dificuldades do cotidiano educacional. No entanto, como as docentes denunciam,

Não recebemos formação. Os pais poderiam interagir/ajudar mais. Entre os pares tentamos ajudar uns aos outros, trocando informações. Não há leituras e estudos sobre o tema no ambiente. Nossas práticas são como a gente acha que está ajudando a criança com TEA. Tenho muita dificuldade de entender como trabalhar dentro de sala de aula as práticas que preciso ter para trabalhar com essas crianças. (P3, 2022)

Não recebemos formação. Pesquisamos por conta. Não há formação no ambiente. Não há auxílio pedagógico. O planejamento é feito sozinho, sem auxílio, é pensando nas necessidades da criança. Desenvolvemos as práticas como achamos que deve ser. (P1, 2022)

Em contrário ao vivenciado pelas docentes, reportamos a Freire (1996) para assinalar que a superação da barreira atitudinal, que impede e prejudica a inclusão,

só é possível em ações coletivas mediadas pela reflexão num constante processo de críticas e revisão das práticas considerando a dimensão do “inacabamento”. De fato, a inclusão não permite outra forma de atitude, visto que, como já ratificado, cada sujeito é único e não há receitas.

Essa dimensão reporta, por sua vez, ao assinalado por Mantoan (2015) sobre a formação em serviço,

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. Não se trata de uma visão ingênua, mas de uma concepção equivocada do que é formação em serviço e do que significa a inclusão escola (MANTOAN, 2015, p. 79).

A formação continuada em serviço é um projeto que pode impactar o trabalho nas salas de aula, visto que se torna matéria-prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação. Ocorre que tais mudanças necessitam atender às demandas reais, não se tratando de teorizar apenas sobre um tema específico, mas de evidenciar mudanças efetivas em relação às especificidades da sala de aula.

No contexto de conflitos e confrontos, entre ter que atender às demandas das crianças e não ter formação e apoio da escola, deparam-se com situações em que o clamor por práticas pedagógicas para uma dada deficiência no caso desta pesquisa ao grupo de alunos com TEA, prepondera,

Não há formação, a busca por informações é mais individual. O auxílio pedagógico acontece posterior à nossa necessidade. Entre os pares há uma certa troca, um apoio. Não há uma orientação específica por terceiros. Era preciso trazer mais práticas para melhor trabalhar com a criança com TEA (P11, 2022)

Dessa fala, reportamos aos escritos de Mantoan (2015), quando afirma que esse anseio não é fruto de uma visão ingênua, mas os reflexos de uma concepção equivocada do que é a formação em serviço. Ou seja, o momento em que a partir das situações reais vivenciadas com a criança se buscam, coletivamente, caminhos pedagógicos a serem trilhados, e também se desconstrói a ideia de que a inclusão

implica modelos de formação e práticas conforme o laudo/diagnóstico, ou seja, práticas voltadas ao TEA o que de fato não se tem.

Assim, essa visão equivocada que prima por práticas específicas deve ser desconstruída para que se instaure um modelo de formação em serviço no qual se atente em estratégias pedagógicas que atendam à especificidade de cada criança, e não necessariamente ao TEA.

Em acordo com Prieto (2006), os sistemas de ensino devem dedicar esforços para garantir a formação continuada do professor a fim de garantir a qualidade do ensino, assegurando que seus profissionais tenham aptidões necessárias para atender às diversas características individuais de seus alunos, inclusive das crianças com deficiência. Portanto, a qualidade de ensino pressupõe a organização de momentos formativos e defendemos a necessidade da formação continuada em serviço, pois é nesse processo de formação em serviço que os docentes têm a oportunidade de pensar práticas para além do que se pensa. No entanto, quando se centra em informações contidas em laudos e diagnósticos, as práticas dos docentes desvelam exatamente o contrário ao apresentado acima,

Pouca formação em relação ao tema. Dificuldade para trabalhar com a criança com TEA em sala. Necessidade de formação específica para compreender como planejar acerca da criança com TEA e de como trabalhar a inclusão com as demais crianças. Tenho muita dificuldade de entender como trabalhar dentro de sala de aula as práticas que preciso ter para trabalhar com essas crianças (P5, 2022).

Nas análises de Pietro (2006), os professores devem ser preparados para planejar e elaborar atividades diferenciadas, adaptando materiais e flexibilizando o currículo para prever formas de avaliar os alunos de acordo com as suas características, necessidades e especificidades, portanto, práticas que não dizem respeito à característica de uma síndrome ou transtorno, mas que vão ao encontro das particularidades da criança. Em outras palavras, práticas que auxiliam a criança que não verbaliza a verbalizar, que auxilia a criança que não se comunica e interage com os seus pares a desenvolver tal habilidade, práticas que auxiliam a criança a se organizar e participar sem uma rotina estabelecida, portanto, práticas que em detrimento do diagnóstico respondam às necessidades concretas da criança.

É nesse contexto que a formação continuada em serviço faz a diferença e implica nas práticas dos professores, em qualquer nível e etapa da educação e,

certamente, na Educação Infantil. De acordo com Lanter (2014, p. 137):

A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para sua qualidade. Sendo assim, percebemos que a ausência de políticas voltadas para o profissional de educação infantil favorece e acelera o descompromisso do poder público com o atendimento das crianças de 0 a 6 anos no país, bem como despolitiza a ação dos profissionais de educação infantil.

As análises de Lanter permitem reportar aos apontamentos estabelecidos nas Declarações e Documentos Internacionais com destaque à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), de 1990, cuja premissa básica consiste na urgência em que cada escola garanta e satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes. Além disso, reitera o direito à educação a todas as pessoas, sem distinção. A declaração de Jomtien é ratificada pela Declaração de Salamanca (1994), cujas propostas e princípios estão voltados à inclusão das Pessoas com Deficiência nos sistemas regulares de ensino, representando, com isso, o marco impulsionador para a configuração de sistemas inclusivos.

Nessa linha, cabe destacar aqui que as práticas na Educação Infantil, no contexto desta pesquisa, por natureza, apresentam uma característica mais inclusivista em que as vivências como profissional e mãe de criança ali matriculada revela que os professores não medem esforços em articular em seus planejamentos práticas que valorizem as diversas linguagens da criança.

Entretanto, é também nesse contexto que as práticas inclusivas quando referenciamos à inclusão de crianças com deficiência no espaço educacional não são visualizadas. Isto posto, não é possível compreender se tais práticas não acontecem em função de um diagnóstico, que de antemão gera no imaginário a necessidade de práticas exclusivas conforme a deficiência, ou se geradas pela insegurança, são impulsionadas em função do diagnóstico que a criança apresenta.

De toda forma, cabe ressaltar o anunciado por Mantoan (2015), em que afirma que não se trata de uma visão simplista ou ingênua, mas uma concepção equivocada sobre inclusão escolar, visto que já assinaladas as práticas na Educação Infantil por essência privilegia as múltiplas linguagens.

Nesse direcionamento, é importante destacar os apontamentos dos nossos fundamentos, sobretudo, os relacionados à THC pela aproximação com o que defendemos sobre as práticas pedagógicas.

Com destaque, Vygotsky (1983) já assinalava que as atividades sociais produzem mudanças no aparato biológico e, este, por sua vez, é condicionado às experiências culturais, “na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um ambiente cultural, ele se transforma em um processo biológico historicamente condicionado” (VYGOTSKI, 1983, p. 26, tradução nossa).

Chiote (2019), com base nas contribuições de Vygotsky, ressalta que pela mediação desempenhada na relação entre os pares, o desenvolvimento acontece. Nesse processo, as práticas pedagógicas inclusivas adquirem extrema importância, visto que na intencionalidade do planejamento as estratégias voltadas ao desenvolvimento dos signos, dentre eles a linguagem, são potencializadas.

No caso da criança com TEA, a linguagem precisa ser considerada nas práticas e estratégias pedagógicas, uma vez que a linguagem se constitui em um sistema essencial próprio da espécie humana e é muito importante na formação psíquica do sujeito. “A linguagem é o instrumento mais sutil do pensamento” (REGO, 1995, p. 241).

Os fundamentos da THC também assinalaram sobre a importância do aspecto social, indicando que é na relação com o meio com destaque à posição que o outro ocupa nessa relação, visto que, inicialmente, a atividade/ação da criança é interpretada por esse outro. Dessa interpretação, ocorre a mediação a qual se desenvolve por meio de instrumentos mediadores, portanto, segue “a direção do social para o individual” (VIGOTSKI, 2003, p.109).

Conforme esse pressuposto, a prática pedagógica intencional tem forte relevância observando que o importante papel do outro se consolida no processo de ensino. E assim, as apropriações vão acontecendo pelo mecanismo da internalização que provoca o “amadurecimento” dos aspectos biológicos, ou seja, ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas elementares para as funções psíquicas superiores, “quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas” (VIGOTSKI, 2003, p. 60-61).

Outro aspecto pontuado por Vygotsky remete às práticas pedagógicas que aqui articulamos como práticas inclusivas, considerando aquelas que garantem a participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos. Nessas práticas, um mecanismo importante é evidenciado, ou seja, o desenvolvimento proximal.

Nessas práticas, ocorre a impulsão para o desenvolvimento da criança, que nos estudos vygotskianos, se dividem em: REAL, PROXIMAL e POTENCIAL.

Nas definições do autor, o desenvolvimento real consiste naquele processo em que as ações e desafios são resolvidos, pela criança, de forma individual e autônoma. Por sua vez, o desenvolvimento potencial diz respeito àquilo que a criança ainda não realiza, encontra-se em processo e depende da mediação direta do outro, direcionada pela zona de desenvolvimento proximal, aspecto significativo da atuação docente. Aqui ressaltamos as contribuições de Drago (2014), que ratifica sobre a necessidade de no trabalho pedagógico serem valorizadas as relações interpessoais, que o ser humano seja visto como único e que se compreenda a premência de mudanças de modo a transmitir conhecimento a todas as pessoas, independentemente das condições biopsicossociais.

Aqui cabe considerar o papel das práticas pedagógicas e da mediação para que a inclusão seja efetivada, visto que o elemento mediador se caracteriza como um elo intermediário que se localiza entre o ambiente e o sujeito. De acordo com Chiote, “as professoras precisavam compreender seus papéis como mediadoras que, intencionalmente, criam situações que possam favorecer o desenvolvimento da criança com Autismo” (CHIOTE, 2019, p. 60).

Considerando os apontamento da THC e contribuições às práticas inclusivas, ressaltamos que a forma como se percebe a inclusão é resultado das informações e interações que dia a dia vamos construindo. Portanto, quando Mantoan (2015) assinala que se trata de uma visão equivocada sobre a inclusão, permite reportar ao disposto na Política Nacional de Educação Especial (1994) cujos princípios fundados na integração objetivava a inserção da PcD nos espaços escolares, somente após sua adaptação (individual) ao meio.

Embora houvesse mudanças na política de 1994 à atualidade, vale destacar que com a PNEE-EI (2008), a política por si só não provoca alteração nas práticas com vistas à valorização do potencial de todos os seres humanos, e, por isso, ainda é forte o apelo pela manutenção da criança com deficiência, exclusivamente, no âmbito da educação especial. Além do mais, quando a criança está no ensino regular, a busca se dá, então, por indicações e práticas que possam auxiliar o docente, como assinalou essa participante,

Não recebemos formação. As formações anteriores se mostram vagas e incompatíveis com a realidade. A equipe pedagógica até se esforça, mas muitas vezes faz-se necessário o auxílio de outros profissionais. Acesso sobre a especificidade da criança... indicações específicas para conduta na prática de ensino aprendizagem com integrações com outros profissionais

(P4, 2022).

Nesse contexto, em acordo com Mantoan (2015), em última instância, os alunos têm de se adaptarem à escola. Entretanto, o cenário educacional atual se realiza em um contexto de diversidade, tornando impossível a unicidade e tem a urgência na interligação entre educação especial e o ensino comum.

Conforme assinalado, a LDB define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade consiste no desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Nesse contexto, considerando a perspectiva de Educação Inclusiva assumida nas políticas educacionais no país, reafirma-se a necessidade de se reorganizar a escola, iniciando-se na Educação Infantil por se tratar da primeira etapa da Educação Básica. Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

No entanto, devido à falta de formação adequada, os profissionais, embora se esforcem para atender a todos, sentem insegurança para promoverem uma Educação Inclusiva.

Nesse sentido, questionamentos também são colocados em torno da formação de professores oferecida no ensino superior,

[...] se a formação docente não capacita os(as) professores(as) para ensinar a todos(as), quem são os(as) alunos(as) almejados pela formação docente, majoritariamente desenvolvida nas diferentes instituições brasileiras de ensino superior? Quais elementos devem fazer parte de um processo de formação docente com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva? Em outras palavras, quais questões ocupam o centro da formação docente nas instituições públicas de ensino superior, num momento em que todos e todas, independente de raça, etnia, classe, geração, deficiência, conquistaram legalmente o direito de matricular-se, permanecer e concluir seus estudos com qualidade nas instituições de ensino regular? (NOVAIS, 2010, p. 192).

Cumprе ressaltar que esses questionamentos são pertinentes quando

analisamos o perfil de formação acadêmica dos docentes e constatamos que apenas dois (2) dos participantes não têm curso superior e todos os outros nove (9) têm formação em Pedagogia. É um dado importante que provoca inquietações, visto que, como assinalamos, a Educação Infantil possui em essência uma característica mais inclusiva, mas o que gera a insegurança aos docentes seria uma formação inicial precária. Isto seria do ponto de vista do trato com a diversidade ou a presença de um diagnóstico?

Recebi algumas formações no decorrer dos anos, mas que não supriram a minha demanda do momento. Quanto ao acompanhamento pedagógico sob o meu planejamento, (minhas práticas) havia para o contexto geral e não necessariamente para a criança com TEA, não era olhado o que era adaptado. Não é proposto uma formação, vai muito do interesse de cada um (P10, 2022).

A fala deste sujeito da pesquisa permite deduzir que, na sua prática, procura atender às especificidade da criança com TEA, porém, essa prática (adaptada) sequer era observada durante o acompanhamento pedagógico (referindo-se à equipe pedagógica). Com isso, reforça a ideia de que a inclusão é responsabilidade somente do professor que recebe a criança, além de evidenciar total falta de clareza sobre a importância da formação continuada em serviço, visto que é nesse momento do acompanhamento pedagógico que tal formação poderia ser consolidada.

Este contexto permite elencar também o quão forte é para algumas pessoas que atuam na Educação Infantil a compreensão de que as crianças com deficiência vão para esse espaço com fim de socializar. Nessa linha, Prieto (2006, p. 60) alerta que o conhecimento do professor:

[...] deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização. O primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é o de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos!

Importa destacar que o cenário de ideias frente à PcD no espaço escolar é repleto de atitudes que vislumbram desde ações benevolentes até a licenciosidade para a socialização. Portanto, é fundamental repensar os processos formativos desde a formação inicial, perpassando pela continuada e a continuada em serviço, devendo essa ser efetivamente colocada em prática para que a Educação Inclusiva aconteça

com qualidade formando crianças criativas, críticas e reflexivas, em um ambiente em que não haja espaço para preconceitos.

Considerando os documentos legais apresentados nos fundamentos teóricos desta pesquisa, cumpre retomar o estabelecido no texto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

O destaque no referido texto está em reforçar seu caráter básico elementar necessário para fundamentar o desenvolvimento global do ser estudante, concernente à Educação Infantil, indicando que as ações devam incorporar,

[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 12).

Cumprido destacar que essa perspectiva não se distancia do que se pratica na Educação Infantil, por isso, num dado momento, causa estranhamento aos professores ao receberem um laudo ou diagnóstico, colocam-se em situação de insegurança frente às práticas.

Há evidente preocupação em garantir às crianças Público da Educação Especial todas as condições de desenvolvimento presentes no currículo da Educação Infantil, de maneira que desde o nascimento, a educação especial, por meio de seus serviços, no ambiente educacional, pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, de zero aos 03 anos, é estabelecida a necessidade do AEE, pois “[...] o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p. 12). Mas é importante destacar que nem sempre a educação dialoga com a saúde e vice e versa, o que dependendo da condição da criança pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento.

A PNEE-EI (2008) estabelece ainda que como em todas etapas e modalidades da Educação Básica, o “[...] atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino” (idem).

O AEE na Educação Infantil deve ocorrer em “[...] turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço

educacional” (idem). Contudo, aqui cabe ressaltar que, na maioria dos CMEIs, ocorre o atendimento em turno integral, mas a política coloca desta forma mais como uma estratégia para dirimir os equívocos que atribuem ao AEE e serviços da educação especial como modalidade paralela ou mesmo substitutiva ao ensino regular.

Como assinalado, as políticas não provocam alterações nas práticas por si próprias. É preciso que as redes de ensino instaurem processos de formação continuada em serviço aos docentes que atuam nesta etapa da Educação Básica e, nesse direcionamento, apostar nas práticas de Ensino Colaborativo, temas que os participantes indicam em suas falas e que será objeto de análise na próxima subseção.

4.3 FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: INDICATIVOS À COLABORAÇÃO

A inclusão educacional, conforme vimos assinalando, é um fato e requer que a sociedade se organize para atender às demandas de todos e de cada um dos estudantes. Como citamos, há a legitimidade política legal para que a inclusão aconteça desde a Educação Infantil. Entretanto, a questão da formação continuada ainda tem se configurado empecilho, haja vista que, como analisamos nas diversas falas dos docentes, há um autojulgamento de incapacidade para atuarem junto às crianças Público da Educação Especial. Dessa feita, o destaque posto na LBI (2015) para o fato de que para a inclusão obter sucesso é necessário incluir como objetivos específicos e fundamentais para o trabalho com a diversidade a superação de barreiras e, dentre elas, a barreira atitudinal.

A barreira atitudinal pode ser superada, mas tal superação não acontece ao esmo se não por um processo intencional e planejado que envolva: a sensibilização de professores, coordenadores e direção; sensibilização dos demais funcionários; conhecimento das diversidades, dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais/comportamentos/possibilidades; sensibilização com os pais e alunos da escola; e conhecimentos sobre adaptações, diferenciação curricular, recursos, e sala de apoio.

A existência nas políticas e leis da determinação para que os sistemas e rede de ensino promovam a formação continuada dos professores, consolidem práticas de formação em serviço e fortaleçam as práticas colaborativas, quando ocorrem, não raro, estão voltados ao público de professores do AEE, que, presumidamente, não é

a ponta mais carente de processo formativo. Além disso, em específico sobre o professor de Educação Infantil, não há especificações legais de como deve ser esta formação para a efetivação da Educação Inclusiva.

A ausência de Políticas Públicas direcionadas à formação de professor da Educação Infantil é um fator preocupante e tem levado aos professores o sentimento de insegurança frente à criança com deficiência e, por consequência, práticas que por vezes podem ser insuficientes.

Considerando que a Educação Infantil é uma das etapas da educação regular, reportamos ao estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em específico no Art. 59, para ratificar que é preciso garantir “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;” (grifos nossos). Notadamente, esse documento legal não evidencia preocupação com formação pautada na concepção de inclusão, mas apenas com a integração dos mesmos.

Embora pareça desprezível à primeira vista, essa forma substitutiva da inclusão para integração diz muito sobre o que se desvela na escola no tocante à formação do professor, conforme assinala a participante: “*Infelizmente não somos nem instruídas e nem preparadas, o que acaba dificultando até para a criança essa inclusão*” (P8, 2022).

Nesse contexto, é necessário ressaltar que não se vislumbra uma formação continuada como espaço-tempo de soluções e receitas prontas imediatas para o professor atuar frente às crianças com deficiência. Vislumbra-se, muito enfaticamente, a importância da formação enquanto ação inquestionável quando se tem por meta a construção de uma Educação Infantil inclusiva.

Nessa direção, há de se considerar que a qualidade efetiva da formação continuada voltada aos profissionais da Educação Infantil se consolida com o apoio da gestão escolar. Nesse caso, a equipe pedagógica pode viabilizar, por meio de formação teórica, atividades práticas e trocas de experiências, diferentes vivências e reflexões, para que os docentes e demais que atuam com a criança sintam-se mais seguros e percebam que sua prática pode ser potencializada para a inclusão, pois, como já assinalado, na Educação Infantil, as ações e estratégias pedagógicas dialogam muito mais com as múltiplas linguagens, com formas diversas de apresentação do conteúdo e, de igual modo, valorizam as diversas formas de

expressão das crianças.

Nesse sentido, além de a equipe pedagógica que já impulsionaria uma prática colaborativa, os professores apontam a importância de outros profissionais contribuírem no processo formativo, além, claro, da contribuição dos familiares, conforme assinala essa participante,

A equipe técnica poderia estar auxiliando, a professora da sala de recurso pode vir dar algumas dicas, apresentar um planejamento, oferecer algumas ideias para que possamos trabalhar juntos. Penso que antes do aluno entrar, ter uma reunião com a equipe técnica, com uma professora que tem mais experiência que poderia ser a professora da sala de recursos, uma reunião com os pais e a professora que ficará em sala, para que aconteça uma troca e a gente consiga ter mais efetividade no processo de aprendizagem da criança (P7, 2022).

Nessa perspectiva, a prática em turmas com crianças com TEA não seria diferenciada em função da criança, mas por ser uma premissa na Educação Infantil valorizar as múltiplas linguagens.

A aposta em processos formativos no próprio ambiente de ensino desencadeia motivações ao trabalho de forma diferenciada com as crianças, de modo que os “olhares” sejam focados nas habilidades e possibilidades em detrimento ao estigma posto pelo laudo.

Com destaque em Costa (2015), ressaltamos que a Educação Inclusiva representa a valorização de toda a diversidade. A pauta principal está em potencializar as habilidades atendendo às especificidades de cada criança, com a ressalva de que quando se fala sobre especificidades, não se está a referir apenas à criança com TEA, mas à própria espécie humana.

A premissa da valorização da diversidade e atendimento às especificidades, com base em Chiote (2019), dialoga com práticas como a brincadeira, a mediação, o significado às práticas e estratégias que explicitam à criança a função social das ações.

Conhecer a criança na sua integralidade é um ponto de partida crucial, assim sendo, o diálogo com outros sujeitos torna-se necessário, como assinalou a participante da pesquisa,

Contato com a criança com o transtorno, mais leituras sobre o tema, bem como contato com os profissionais da área que tragam recursos. Além de manter aproximação com os pais a fim de conhecer melhor a criança (P5, 2022).

Analisando com base em Cunha (2020), a perspectiva de conhecer a criança faz muito sentido, visto que o professor, ao buscar conhecer a criança, reconhecer as suas potencialidades, além dos seus aspectos biológicos, pode apreender elementos do seu desenvolvimento que precisam ser potencializados, o que auxilia no processo, contribuindo para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Importante compreender que crianças com TEA podem apresentar demandas e interesses, os quais por vezes dão indicativos quanto ao tempo de atenção e concentração possível em uma única atividade ou desafio.

Em outras palavras, o conhecimento mais aprofundado acerca da criança permite uma visão mais ampliada, a ruptura de barreiras e, por fim, o planejamento de ações ou estratégias pedagógicas mais coerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Tal necessidade implica a indispensável ação coletiva e colaborativa quando se pensa no planejamento assim como ressaltou uma participante,

Todos os funcionários do CMEI poderiam ajudar, bem como os técnicos do município, todos eles conhecem um pouco dessa criança. Os pais também poderiam auxiliar com maiores informações sobre a criança para que possamos entender certas atitudes da criança (P1, 2022).

Nessa fala, nota-se a importância de se desenvolverem ações colaborativas na escola ou mesmo na Educação Infantil. A inclusão é um processo que não admite práticas individualistas ou isoladas sob o risco de fracassos, visto que a criança sempre detém algumas experiências e, mesmo nos casos em que há indicativo de não verbal, por exemplo, é preciso pensar que formas de comunicação são estabelecidas no seio familiar ou mesmo nos serviços da área técnica. Pensando sobre isso, é provável que se tenha um bom direcionamento para a efetivação de práticas inclusivas, por isso, a colaboração entre todos os envolvidos com a criança se faz oportuna.

A busca por informações permite que as estratégias pedagógicas tenham mais significado e possibilitem o fazer com e não por ela, direcionado para o desenvolvimento das funções cognitivas, superando a etapa do fazer com ajuda para o fazer de maneira autônoma (CHIOTE, 2019).

A atribuição de significado à ação a ser desenvolvida pela criança permite uma

apropriação mais segura e, nessa direção, algumas estratégias podem constituir-se mais significativas como as atividades lúdicas, que além de influir no desenvolvimento biopsicossocial, favorece a inclusão e a interação com o outro.

A brincadeira é uma base interessante, visto que essa criança também pode brincar em outros espaços sociais como no meio familiar e havendo tal ocorrência, vários indicativos de comunicação, de habilidades e potencialidades podem ser depreendidos de uma ação que se desenrola numa brincadeira. O brincar, por sua vez, expressa colaboração. Com isso, a ideia de trabalho colaborativo ganha significado no contexto da inclusão.

O trabalho colaborativo que se desenvolve pela abordagem do Ensino Colaborativo reflete na formação continuada em serviço, pois o “olhar” dos professores e profissionais que atuam com a criança com TEA estarão focados sobre o que a criança manifesta nas suas formas de interagir, aprender e se desenvolver. Nesse sentido, Zerbato (2014) assinala que o Ensino Colaborativo favorece a aprendizagem dos professores, visto que pode se configurar em ações formativas no espaço da escola. Em contrapartida, pode contribuir para que as práticas e as estratégias dos professores potencializem a aprendizagem da criança com deficiência e, ao mesmo tempo, de todas as crianças da turma, como assinalou essa participante, *“além de um apoio específico de formação, é interessante as trocas de informações, profissionais de apoio e materiais de sala de recurso, sem contar que os materiais e as trocas podem nos ajudar no trabalho com todas as crianças”* (P4, 2022).

Embora o Ensino Colaborativo faça parte de uma discussão relativamente nova no âmbito educacional, vários autores brasileiros têm pontuado a importância dessa estratégia para as práticas inclusivas, dentre esses, têm destaque os estudos de Zanata (2004); Rabelo (2012); Vilaronga (2014); Vilaronga e Mendes (2014); Zerbato (2014); David e Capellini (2014); Capellini (2015).

Com ênfase, os autores discutem acerca da atuação dos professores que trabalham com a criança. No entanto, o Ensino Colaborativo demanda a contribuição dos familiares e de todos os demais profissionais que se relacionam com a criança. Conforme análise das pesquisadoras supracitadas, a proposta do Ensino Colaborativo, do ponto de vista dos docentes, implica um processo de parceria entre o professor especializado e o professor da sala comum, no caso o professor do AEE. Essa premissa também é indicada pelas participantes como uma necessidade:

A equipe técnica poderia estar auxiliando, a professora da sala de recurso pode vir dar algumas dicas, apresentar um planejamento, oferecer algumas ideias para que possamos trabalhar juntos. Penso que antes do aluno entrar, ter uma reunião com a equipe técnica, com uma professora que tem mais experiência que poderia ser a professora da sala de recursos, uma reunião com os pais e a professora que ficará em sala, para que aconteça uma troca e a gente consiga ter mais efetividade no processo de aprendizagem da criança.(P7, 2022).

A perspectiva de trabalho em colaboração reporta às necessidades que os participantes apontam no dia a dia do CMEI. O trabalho conjunto, como assinalam, permite a contribuição de cada um dos sujeitos envolvidos com a criança. Nas análises de Marin e Maretti (2014), o Ensino Colaborativo é uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre os professores.

Nessa linha, assinalam Friend e Bursuck (2011) que, na proposta colaborativa, ou Co-ensino, os dois professores compartilham instruções na sala de aula regular com vistas a garantir o acesso curricular a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência. O planejamento coletivo apresenta estratégias pedagógicas para atender à criança com deficiência e, ao mesmo tempo, às demais crianças e, nesse “caminho”, os dois professores são responsáveis pela aprendizagem da turma.

Nota-se, nessa proposta, um empreendimento distinto do que se convencionou quando se relaciona ao professor do AEE, algumas atribuições as quais nem sempre representam a realidade. Entretanto, o elemento inovador está em que os dois professores planejam, executam e analisam as melhores estratégias, pensando na turma toda e, ao mesmo tempo, nas especificidades de aprendizagem da criança com deficiência.

Desta forma, cabe destacar que o foco do Ensino Colaborativo está em impulsionar a aprendizagem de todos na sala regular, tratando-se de garantir a equidade, ou seja, todos têm a oportunidade de aprender juntos. Em acordo a isso, retornamos aos apontamentos de Mendes para reafirmar que “colaboração depende da interação entre os professores e a compreensão de suas atribuições [...]” (MENDES e GALVANI, 2017, p. 48).

Tal premissa reporta às demandas que os participantes da pesquisa apontam, as quais são visualizadas como mecanismo de colaboração, ou seja, por vezes os participantes da pesquisa expressam insegurança ante a atuação com a criança com TEA, mas, ao mesmo tempo, reconhecem na colaboração a possibilidade de aprenderem coletivamente conforme assinala a participante:

Os professores da Educação Especial deveriam comparecer com mais frequência no CMEI... deveria haver um melhor trabalho com os pais. Gostaria de aprender a adaptar melhor as atividades, trocando com os professores da sala de recursos a gente pode aprender também (P2, 2022).

Esta fala remete à relevância do Ensino Colaborativo, mas, sobretudo, dos dois profissionais com seus saberes e não diminui a importância de outros profissionais envolvidos com a criança. Entretanto, cabe assinalar com Cunha quando trata sobre o ensino à criança com TEA, que “[...] não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem [...]” (CUNHA, 2020, p. 49). Na busca de possibilidades, ambos, professores e alunos, têm a oportunidade de novas aprendizagens em dinâmicas recíprocas.

A reciprocidade, no que se refere à responsabilidade sobre os alunos, é o diferencial na proposta do Ensino Colaborativo. Essa postura vai além da troca de experiências ou proposição de metodologias, implicando corresponsabilidade, e não apenas pela criança com TEA, mas por toda a turma (RABELO, 2012).

Nesse contexto, autores asseveram que o tempo em comum, a flexibilidade, a capacidade para arriscar-se a habilidade na definição de papéis e responsabilidade, a compatibilidade, a habilidade de comunicação e, por fim, o suporte administrativo são aspectos imprescindíveis para que o Ensino Colaborativo se desenvolva (ARGUELES, HUGHES e SCHUMM (2000) apud ZERBATO, 2014). Esses aspectos, ainda que intuitivamente, são, também, pontuados pelas participantes como se constata nessa fala,

Todos os sujeitos da escola podem contribuir, e todos deveriam receber formação, pois a criança não é só do professor, e sim do grupo. A secretaria e equipe técnica poderiam dar maior suporte para a família e escola. Essa rede de apoio auxiliaria no trabalho. Informações advindas da família ou de instituições anteriores que a criança tenha passado também ajudariam muito para um atendimento inicial à criança (P9, 2022).

A fala dos participantes, e essa em especial, justifica nosso direcionamento no título “indicativos à colaboração”, pois tal indicativo está explícito e em nenhum momento tal expressão diz respeito à busca por um “salvacionista”, mas a primazia por aprendizagens colaborativas reportando aos apontamentos de Zerbato (2014), quando ressalta que no Ensino Colaborativo não há hierarquia de cargo, função ou pessoa. Porém, há a complementaridade de ação necessária, já indicada no advento

da Resolução nº 2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os alunos atentando para as suas necessidades educacionais especiais, referendando no Artigo 3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, **complementar**, suplementar [...].

Embora nesta Resolução indicava inclusive a ação substitutiva, ressaltamos que a complementaridade já era sinalizada. Assim, os papéis dos professores da classe comum e do AEE consistem em um complemento em que pela ação e reflexão “constroem juntos novos saberes para serem colocados em prática [...] **aos** estudantes com e sem deficiência (ZERBATO, 2014, p. 101, grifo nosso).

Nessa direção, destacamos que os indicativos à colaboração, presentes nas falas dos participantes da pesquisa, explicitam o que também é mencionado pelos teóricos que discutem sobre o Ensino Colaborativo e reforçam para a necessidade de mudanças tanto na ação docente como no contexto escolar de modo geral.

Importante que haja alinhamento com o professor de apoio, auxílio da equipe pedagógica, contribuição da família e demais pessoas envolvidas com a criança. Engajamento de toda a escola, além da ajuda dos profissionais especializados que tenham mais experiências, pois nem todo ano recebemos crianças com TEA na turma, o que dificulta o trabalho. Necessário uma familiarização antecipada da criança com o ambiente, uma preparação prévia. Um trabalho antecipado com a turma, sobre as condições do novo coleguinha que irá chegar (P10, 2022).

A mudança preconizada pelos teóricos que discutem essa proposta também aparece na fala deste participante quando apresenta um leque de possibilidades de contribuições advindas dos setores e pessoas que atuam ou interagem com a criança com TEA. Notadamente, até as crianças são vistas como sujeitos que têm a contribuir e, para tanto, o participante aponta para a formação continuada em serviço e ratifica que a criança é da escola como um todo. Trata-se de uma mudança, da necessidade de lançar mão de aspectos considerados indispensáveis na implementação do Ensino Colaborativo. Dentre os aspectos, estão a parceria, a confiança e o voluntarismo, ações necessárias que precisam ser articuladas com estratégias voltadas à formação continuada em serviço cuja finalidade está em solidificar a proposta do Ensino

Colaborativo (WOOD, 1998 apud ZERBATO, 2014). Conforme já acentuado, não há hierarquias, mas todos são importantes. O professor especializado atua como protagonista junto ao professor da classe regular e demais profissionais que se façam necessários, sem se colocar como detentor de todo o conhecimento.

Esse contexto é também declarado por uma das participantes, em que nos afirma: *“as pessoas que poderiam auxiliar são os técnicos do município, o professor do atendimento especializado, a família fornecendo dados sobre a criança. **Precisamos de material de apoio para trabalhar o desenvolvimento da criança**”* (P6, 2022). Conforme pode-se inferir a partir de nossos grifos, a participante indica precisar de material para trabalhar contrariando ao discurso histórico que atribui ao professor especialista a responsabilidade pela criança com deficiência.

Quando a participante se coloca na condição de quem quer trabalhar para o desenvolvimento da criança, legitima a complementaridade e o Ensino Colaborativo, visto que em um contexto tradicional, a criança era relegada à educação especial e, portanto, caberia ao professor do AEE a responsabilidade pela aprendizagem e, nessa fala, a professora se coloca como responsável pela aprendizagem da criança. Logo, a contribuição de outros profissionais para que desenvolva a sua prática é complementar, e não substitutiva.

Essa atuação da docente também reporta aos apontamentos teóricos sobre o Ensino Colaborativo e as abordagens visualizadas nas práticas que referendam um dado estágio/momentos que se aproxima da ideia de colaboração, podendo se manifestar da seguinte forma: um ensina, o outro observa, mas já há um planejamento e a avaliação da aula é feita pelos dois profissionais; ensino em estações – a turma é dividida em grupos e cada professor atua junto a um dado grupo e assim vão circulando pelas estações; ensino paralelo – a turma é dividida em dois, cada professor atende com o mesmo material, mas com diferenciação do ensino; ensino alternativo – um professor fica com o maior grupo de alunos e outro professor com o grupo menor, auxiliando nos aspectos necessários que envolvem a aprendizagem em geral, podendo auxiliar em dada tarefa, instrução prévia ou mesmo na aplicação de uma avaliação; revezamento – dois professores conduzem o ensino para o grande grupo, cada um com sua perspectiva; e por fim, um ensina, o outro auxilia – aqui, um professor conduz toda a turma e o outro circula pela sala auxiliando cada aluno de maneira individual.

Notadamente, no contexto de nossas análises, podemos deduzir que quando

ocorre uma ação mais colaborativa, a mesma acontece na perspectiva da **consultoria colaborativa**. Nesse formato, o professor pode deixar de atuar sozinho quando necessário para trabalhar em equipe constituída de profissionais especializados que visam o apoio conjunto e a responsabilidade compartilhada (CALHEIROS, 2015).

Como vimos assinalando, não há o Ensino Colaborativo implantado e nem mesmo é do conhecimento dos sujeitos as suas perspectivas teóricas. Entretanto, ressaltamos que intuitivamente tais preceitos aparecem nas falas dos participantes. A ideia da consultoria colaborativa parece ser uma tática já usada pela equipe, embora ocasionalmente, “considero que todos os funcionários devem estar preparados e ter uma mínima noção de como lidar com esses alunos. Precisava ter **mais trocas** e discussões sobre a criança, discussões entre todos que atendem a criança” (P8, 2022). A inferência sobre a ocorrência de consultoria colaborativa, ainda que esporadicamente, pode ser tecida a partir do apontamento dessa participante e outros que assinalam sobre a necessidade de **mais trocas**. Como vários docentes indicaram, essa perspectiva foi questionada se algum momento já receberam equipes multiprofissionais ou professor do AEE, para o que afirmam:

Às vezes eles veem aqui, entendo que qualquer ação que possa dar mais segurança ao professor no atendimento à criança com TEA seria um grande auxílio ao professor, principalmente em um primeiro momento do atendimento. Mas, acho que seria interessante a ajuda de um profissional especializado no tema (P11, 2022).

Nessa fala, vimos então o indicativo sobre a necessidade de se ter na unidade de ensino um profissional especializado, o que tem sido uma tendência também na Educação Infantil, visto que, ao passo que o Público da Educação Especial acessa os espaços da Educação Infantil, os profissionais que atuam nessa modalidade requerem formação. E nesse contexto, a formação continuada em serviço é uma demanda urgente que pode ser otimizada, também, com a presença do profissional do AEE nesse espaço educativo.

Outro aspecto importante a se ratificar, com base no referencial assumido nesta pesquisa, é sobre a necessidade de se compreender que a inclusão das crianças Público da Educação Especial na Educação Infantil, bem como as interações entre as crianças são imprescindíveis, pois favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades que servirão de base para as aprendizagens ao longo da vida (RODRIGUES e CAPELLINI, 2018).

Nesse viés, a Teoria Histórico-Cultural (THC) torna-se relevante e precisa estar acessível aos professores, visto que nos fundamentos dessa teoria, o sujeito se transforma/desenvolve a partir das relações sociais e, no contexto da Educação Infantil, a julgar a necessidade da intencionalidade nas ações pedagógicas, pressupõe-se que a mediação será o balizador (REGO, 1995). Importa destacar que a mediação ocorrerá tanto para o professor que se coloca em processo de aprendizagem junto aos demais professores e profissionais em um processo colaborativo, quanto à criança que terá, nas propostas e estratégias pedagógicas, a contribuição de todos os profissionais que com ela atuam.

O “olhar” colaborativo calcado na mediação reporta ao assinalado por Vigostki (2022), que mencionou que a aprendizagem da criança com deficiência ocorre nos mesmos termos que para as demais crianças. Entretanto, os métodos, recursos, procedimentos e mesmo o tempo para alcançar os objetivos, podem ser outros. Nesse contexto, confirma-se a necessidade da formação centrada nos espaços institucionais e aberta às demandas emergentes (GAMA e TERRAZAN, 2018), pois, em acordo com Vigotski (2007), ao passo que o ser humano transforma o seu meio para suprir as suas necessidades, também passa por transformações.

Em outras palavras, conforme a criança é desafiada a responder a algum problema, como rolar uma bola entre obstáculos e decide por subtrair um dos obstáculos do trajeto, a criança transforma esse meio imediato e, por sua vez, gerou transformações no seu próprio desenvolvimento evidenciadas pela tomada de decisão, a ação que optou para tirar o obstáculo, entre outras ações cognitivas que vão sendo impulsionadas à solução necessária.

Nesse contexto, ao considerar a perspectiva inclusiva e os indicativos dos sujeitos participantes sobre a necessidade da colaboração articulada aos pressupostos da THC, é que vislumbramos a formação continuada em serviço como possibilidade e alternativa, para que novas práticas sejam consolidadas no âmbito da Educação Infantil.

Como assinalamos, na Educação Infantil não há uma política de formação de professores evidente e as crianças Público da Educação Especial estão chegando. Logo, entre a necessidade de atender a todos e a ausência de políticas de formação, é desejável que, no espaço da unidade, a formação em serviço possa se consolidar, ressaltando com a P3 que *“os profissionais especializados poderiam auxiliar, a secretaria deveria estar orientando e ouvindo nossas dificuldades”* (P3, 2022).

Inclusão na Educação Infantil implica políticas e o desenvolvimento de estratégias voltadas à formação, pois, como mencionam Vilaronga e Mendes (2014), se o espaço escolar não promover uma formação significativa, as menções discursivas sobre a inclusão na Educação Infantil se perpetuam.

Em acordo a Rabelo (2012), reafirmamos que o Ensino Colaborativo além de cooperar com a escolarização dos alunos com deficiência, tem favorecido a formação de professores, seja ela de âmbito inicial ou continuada. Com isto, ratifica-se o Ensino Colaborativo como um projeto promissor nas propostas de Educação Inclusiva visto que diferentes olhares sobre a criança “pode enriquecer a prática pedagógica” (RABELO, 2012, p. 52) e, com isso, subtrai o olhar das dificuldades e centra-se nas possibilidades.

Conforme indicado pelos participantes, o Ensino Colaborativo, ainda que não usem essa menção, a presença de outros profissionais auxilia na formação em serviço, uma vez que as ideias e os saberes diversos sobre a criança refletem maiores instruções e ampliam as práticas docentes, sem desconsiderar a demanda local.

Os professores, ante os desafios, anseios e angústias sabiamente sinalizam para a necessidade de mudança e estão certos de que a inclusão não se faz apenas por suas “mãos”, mas se assumem sujeitos em processo de aprendizagem que precisam de outros conhecimentos. Esse foi um dado relevante, visto que mesmo sem conhecimento sobre a teoria do Ensino Colaborativo, a prática social, por eles vivenciada, explicita a necessidade de outros saberes, conhecimentos distintos, olhares diferenciados e práticas colaborativas. E retornando aos estudos de Rabelo (2012), reafirma que o ensino colaborativo pode minimizar as problemáticas e desafios enfrentados pelos docentes auxiliando na formação de professores, mas sendo uma das diversas propostas de formação existentes, não intenciona resolver as lacunas da formação continuada.

A autora ratifica a necessidade de ações formativas como meio para superar os desafios das demandas que emergem no seio escolar. Como já assinalamos, desenvolver processos formativos desconsiderando as demandas, as localidades e os sujeitos corre o risco de não agregar aos saberes dos profissionais e, consequentemente, não contribuir com o ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização de um trabalho de pesquisa nada mais é que um recomeço e, nesse momento, retornamos à nossa problemática de pesquisa e aos objetivos de modo a tecer as considerações sobre as constatações e reflexões possíveis, ponderando o espaço-tempo histórico da realização da pesquisa.

Percorremos todo o trajeto, teórico e prático, direcionado pela nossa pergunta de pesquisa com a seguinte formulação: como o professor da Educação Infantil analisa a inclusão do TEA sob a perspectiva da formação continuada? Nessa linha problemática, buscamos em uma perspectiva geral analisar a percepção do professor sobre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil na relação com a formação continuada.

Com esse propósito, procuramos depreender pelos nossos objetivos específicos: descrever aspectos relacionados à inclusão da criança com TEA, no qual discorremos por parâmetros teóricos e legais que tangenciam a questão. Destacamos que, também, nessa etapa da Educação Básica, a educação é um direito legalmente constituído e assinalado desde a Constituição Federal com Leis e políticas direcionadas à inclusão, indicando que a inclusão deve se iniciar desde a Educação Infantil.

Apontamos aspectos teóricos sobre a aprendizagem da criança com TEA pela ótica da Teoria Histórico-Cultural, a qual configura que a aprendizagem da criança com deficiência segue os mesmos termos da criança que não apresenta deficiência, destacando que na condição de uma deficiência, o trabalho requer ações metodológicas e por vezes caminhos alternativos.

Compreendemos a importância da linguagem para a impulsão do processo de aprendizagem e, com a mesma relevância, entendemos o quão imprescindível se faz a mediação para potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Pontuamos sobre a aprendizagem acerca da Teoria Histórico-Cultural que faz menção às zonas de desenvolvimento da criança, a qual apresenta: zona de desenvolvimento real, que consiste no que a criança consegue fazer sem ajuda; potencial, relacionada ao desenvolvimento esperado; e com muita ênfase, a zona de desenvolvimento proximal, “espaço” em que a atuação de um sujeito com conhecimento mais elevado, e na escola representado pelo professor, faz-se

extremamente importante.

Analizamos que a inclusão implica à formação continuada de professores, com especial destaque para a formação continuada em serviço. Constatamos que os professores participantes da pesquisa percebem que estar na Educação Infantil é um direito, o qual só pode ser garantido com práticas e ações eficazes que promovam a aprendizagem a partir de estratégias pedagógicas planejadas intencionalmente. Compreendem que a inclusão requer formação continuada e sentem a imensa falta que essa faz.

Apontam veementemente que a formação é uma necessidade, têm ciência que fazem cada um o seu melhor, mas sabem da urgência de se consolidarem práticas formativas para que sintam mais segurança em relação às práticas que desenvolvem com as crianças com deficiência. Foi constatado que há insegurança, por parte dos participantes, no que se refere à efetividade de suas práticas para com as crianças com TEA.

Ficou em destaque que as práticas, na Educação Infantil, têm por si uma perspectiva inclusiva, visto que há a valorização das múltiplas linguagens, as brincadeiras e as interações são eixos essenciais ao desenvolvimento das ações docentes. Entretanto, mesmo cientes disso e desenvolvendo práticas que valorizam a diversidade, a insegurança se faz presente quando recebem uma criança com um laudo/diagnóstico. Como em um bloqueio coletivo, a insegurança se ergue como uma muralha e o olhar mais atento às especificidades da criança, no caso da criança com TEA, não são visualizadas. Esse fato pode ser resultante da ausência de práticas formativas que fortalecem a insegurança ao se depararem com o diagnóstico que a criança apresenta. Tal visão é, por sua vez, fruto de uma ideia generalizada que defende a concepção de práticas exclusivas conforme a deficiência.

No âmbito da nossa pesquisa, ousamos inferir que essa percepção sobre a inclusão e ações pedagógicas necessárias conforme a deficiência têm a ver com o imaginário, que em um contexto histórico foi construído, vêm se fortalecendo e, com isso, demarcando ideias de que há a necessidade de práticas exclusivistas em detrimento às práticas diversificadas ricas em metodologias e recursos que atendam a todos.

Essa compreensão embora relacionada a uma construção histórica, revela-se em meio a conflitos, pois ao mesmo tempo que os professores apresentam demandas que se relacionam mais aos aspectos biológicos, expressam, fortemente, a

necessidade da formação continuada em serviço. Ou seja, anseiam por formação no espaço em que atuam na perspectiva de se desenvolverem estudos e discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem da criança, os quais estão presentes em sala de aula.

Foi notório o quão ciente estão os docentes sobre a premissa de que inclusão se faz por múltiplas mãos quando ratificam sobre o importante papel que têm as contribuições da família, as contribuições dos profissionais que atendem ou se relacionam com a criança, a importância da equipe pedagógica no planejamento e, muito vigorosamente, atentam para a relevância do professor do AEE na promoção de práticas inclusivas, visto que as “soluções” são construídas a partir das demandas que cada criança apresenta.

Com base nas falas dos participantes da pesquisa, elaboramos o produto educacional o qual visa dialogar com as necessidades reais apontadas pelos professores que contribuíram para esta pesquisa. Certamente, não foi pensada sob uma perspectiva reducionista, mas em um viés ampliado com o fim de atender às demandas não só dos professores sujeitos desta pesquisa, mas a quantos se interessarem pela temática.

Foram significativos os apontamentos dos professores que sabiamente asseveram sobre a premência de formação continuada no espaço onde atuam. A partir das demandas que vivenciam, como assinalamos nas nossas discussões, apontam para a necessidade de mudanças com o propósito de que as reais demandas sejam atendidas. Ou seja, não desprezam o estudo, mas mencionam que teorizar sobre temas específicos nem sempre os auxiliam, visto que dificilmente se percebe a articulação entre a discussão teórica e o que é vivenciado em sala de aula.

Assim, experienciam o conflito entre atender às necessidades das crianças com as quais trabalham e a insegurança. Tal insegurança pode se relacionar à incipiência nas ações voltadas à formação continuada e, sobretudo, à formação em serviço.

Nesse contexto, foi bem presente nas falas dos participantes o clamor por formação e por práticas colaborativas. Longe de transferirem responsabilidades, o que demandam fortemente é pela oportunidade de aprenderem e construírem práticas que respondam às necessidades das crianças com as quais trabalham.

Não categorizam o Ensino Colaborativo, mas suas falas expressam favoráveis às trocas entre os pares, entre a equipe técnica do município, entre os familiares e

reforçam a importância do AEE, assinalando que “querem aprender” a trabalhar com a criança com TEA. Notadamente, evidenciam uma postura diferenciada do que comumente se verifica, a qual referenda ser o professor do AEE responsável pela aprendizagem da criança.

A prática de transferir a responsabilidade acerca da criança com alguma deficiência não é incomum e, em grande medida, ocorre em função de barreiras atitudinais que envolvem desde a aceitação da criança com deficiência até a ausência de formação. Essa questão está bem resolvida para esse grupo de sujeitos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Indicam a colaboração como oportunidade para adquirirem novos saberes sobre a criança com deficiência, o que no entendimento deles, poderá auxiliar nas práticas voltadas a todas as crianças da sala.

Conforme assinalaram Marin e Maretti (2014), o Ensino Colaborativo contempla o aluno com deficiência e as demais crianças, independentemente da condição de deficiência. Isso se dá porque os múltiplos olhares se voltam às potencialidades das crianças, bem como às soluções que se fazem necessárias para responder as demandas do cotidiano.

Na Educação Infantil, o Ensino Colaborativo pode se desenvolver sob perspectivas diferentes daquela que se desenvolve nas turmas de ensino fundamental. Na realidade, a forma como será organizado o Ensino Colaborativo vai depender da demanda que se apresenta na unidade educacional. Entretanto, a pensar essa proposta como um processo formativo, a mesma pode se configurar como prática sistemática, nos momentos de planejamento, estudos e atendimento à criança.

Os participantes assinalaram sobre a falta que sentem por não terem um acompanhamento da equipe pedagógica de forma mais efetiva. Na realidade, quando apontam sobre essa efetividade, estão a dizer sobre a necessidade de se desenvolver estudos de caso no espaço do CMEI, com vistas a apreender as demandas e a buscar soluções coletivas.

Contrariando algumas posturas que referem ser o espaço da Educação Infantil um ambiente para socialização, os participantes da pesquisa defendem fortemente a necessidade de se prover práticas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Em nenhum momento se posicionam neutros frente à aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência.

Clamam por mudanças e anseiam serem protagonistas em processos

formativos no espaço da própria unidade educacional e apresentam, ainda que intuitivamente, o disposto na LBI (2015) sobre a necessidade de se romper com as barreiras atitudinais.

Asseveram que para superar as dificuldades e barreiras no ensino e aprendizagem, são necessárias práticas intencionais e planejadas envolvendo a sensibilização de professores, coordenadores e direção além dos demais funcionários da instituição. Indicam a necessidade de se ter formação sobre as diversidades que os estudantes com deficiência apresentam relacionadas a comportamentos, interações, linguagem, enfim, desejam conhecer sobre as possibilidades de adaptações, diferenciação curricular, recursos e mesmo sobre sala ou professor de apoio especializado.

Nesse contexto, vislumbramos a importância da equipe de gestão para a efetivação de formação continuada, apostando nos processos formativos em serviço como meio de habilitar e motivar o trabalho de forma diferenciada com as crianças, com o fim de que passem a buscar as potencialidades em detrimento aos indicativos que um laudo possa desenhar, no imaginário.

Com destaque em Costa (2015), ressaltamos que a educação inclusiva representa a valorização de toda a diversidade. A pauta principal está em potencializar as habilidades atendendo às especificidades de cada criança, com a ressalva de que quando se fala sobre especificidades, não se está a referir apenas à criança com TEA, mas à própria espécie humana.

Os diversos “olhares” sobre os processos de ensino e aprendizagem da criança com TEA sinaliza para a formação continuada em serviço, pois o “olhar” dos professores e profissionais que atuam com a criança com TEA estarão focados sobre o que a criança manifesta. Nesse sentido, Zerbato (2014) indica que o Ensino Colaborativo favorece não apenas a aprendizagem da criança, mas também a aprendizagem dos professores, pois a postura colaborativa é, também, uma habilidade a ser aprendida, visto que:

Além de um apoio específico de formação, é interessante as trocas de informações, profissionais de apoio e materiais de sala de recurso, sem contar que os materiais e as trocas podem nos ajudar no trabalho com todas as crianças” (P4, 2022).

As demandas pelo Ensino Colaborativo, ainda que essa categoria não tenha

sido sistematizada para os sujeitos desta pesquisa, foram apresentadas em todas as falas. Nas análises de Marin e Maretti (2014), o Ensino Colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre os professores e, por ser uma demanda na Educação Infantil, há significativo reconhecimento sobre as contribuições advindas de profissionais que atendam à criança e também contribuições da família.

Nessa direção, Mendes e Galvani (2017) ressaltam sobre a importância da articulação entre professor do ensino regular e do ensino especializado para aprenderem na busca de novas práticas. Destacam ainda que a colaboração pressupõe interação e a compreensão das atribuições de cada um dos professores envolvidos no processo de Ensino Colaborativo.

Como apresentamos, sinalizam sobre a necessidade de mudanças nas posturas da escola e da própria gestão municipal, que é demandada a promover mais formações aos professores, sobretudo, aos profissionais da Educação Infantil, visto que sequer há políticas nacionais voltadas à formação do professor dessa etapa da Educação Básica.

Presenciei nas visitas para as entrevistas e, também, na realidade em que atuo, que há tentativas à colaboração, contudo, de forma muito esporádica e no formato de consultoria colaborativa, ou seja, pelo modelo no qual o professor faz seu trabalho de forma solo e, esporadicamente, recebe a consultoria seja do professor especializado, seja da equipe multiprofissional que atende as escolas e CMEIs do município.

Embora bem-intencionada, a consultoria colaborativa pode não ser tão substancial quando voltada a um público com o conhecimento acerca de uma dada temática ainda em estágio inicial. Foi constatado, na pesquisa, quando abordamos sobre a formação docente, que a maioria dos nossos colaboradores têm curso superior, mas não dispõem de especialização, que se configura no formato mais comum quando se busca por conhecimentos na área da educação especial inclusiva.

Por vezes, os sujeitos indicam a necessidade de mais trocas entre os pares, intuitivamente, colocando em pauta a necessidade de se implantar o Ensino Colaborativo e evidenciando que o formato de consultoria colaborativa é incipiente para o atendimento do leque de demandas que têm de lidar.

Reportamos a Rabelo (2012) para reafirmar que o Ensino Colaborativo além de cooperar com a escolarização dos alunos com deficiência, tem favorecido à formação de professores, seja ela de âmbito inicial ou continuada. A autora destaca ainda que o Ensino Colaborativo não tem por pretensão sanar a falta de formação continuada

que há no campo educacional, sobretudo na Educação Infantil. Porém, é uma importante alternativa para auxiliar na formação dos professores em serviço e com isso, fortalecer as bases do ensino inclusivo, além de proporcionar uma formação acessível e significativa.

Em Zerbato (2014) e Vilaronga (2014), a constatação de que nenhuma formação se esgota para suprir os conhecimentos necessários que o professor requer com o fim de promover uma educação de qualidade a todos os alunos, é significativamente favorável à prática docente. A troca entre os professores estabelece uma oportunidade de se alcançar a aprendizagem de toda a turma, o que Rabelo (2012) destacou em sua pesquisa ao ratificar que o Ensino Colaborativo se mostrou como uma grande oportunidade de formação continuada, sobretudo, auxiliando os professores no trabalho voltado aos alunos com TEA.

E concluímos, por fim, que as demandas apresentadas pelos docentes participantes da pesquisa são legítimas, visto que a inclusão da criança com deficiência, no caso da nossa pesquisa, do público de crianças com TEA, implica à formação docente. Esse aspecto não pode ser minimizado e a mesma ênfase que se dá à formação nas outras etapas mais avançadas da Educação Básica deve ser dada aos professores e profissionais da Educação Infantil. As inseguranças podem ser dirimidas em buscas por alternativas e novos conhecimentos, desde que devidamente reconhecidas e convertidas em ações formativas colaborativas.

As aprendizagens colaborativas têm o potencial de impulsionar condições efetivas de aprendizagens em que as crianças vão se transformando em sujeitos de construção do saber ensinado ao lado do educador (FREIRE, 1996) e “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. (Freire, 1996, p. 15). A inclusão é um processo que se faz pelos percursos e trajetos de sujeitos ativos e cientes do potencial de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

ALONSO, R. G. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada** / Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital . _ Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. p. 164 cm

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. BRASÍLIA, DF, 30 set. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 12.764, 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.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em: 01 jul. 2021.

_____. **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). Brasília, DF. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento

Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001**. Brasília: MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº510, de 7 de Abril de 2016. **Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html Acesso em: 12 jan 2020.

_____. Presidência da República, **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. Presidência da República, **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Projeto**: Educação Infantil 100% inclusiva: acesso, permanência e qualidade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014.

_____. Senado Federal, **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Braun, V.; Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. pp. 77-101, 2006. ISSN 1478-0887.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Ensino Colaborativo**: uma proposta para a escolarização do estudante com transtorno global do desenvolvimento. Bauru, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381389/1/unesp-nead-iep3-redefinir-ee-tgd-d14-texto1-2015.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2021.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. **Consultoria Colaborativa a Distância em Tecnologia Assistiva Para Professores**. São Carlos-SP, Brasil, 2016.

CALHEIROS, D. S. **Consultoria Colaborativa a Distância em Tecnologia Assistiva Para Professores**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2015.

CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019. 148 p.

CONDERMAN, G. J.; BRESNAHAN, M.V; PEDERSEN, G.; PEDERSEN, T. Taking the plunge: what is coteaching all about? In: _____. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. Corwin Press: Thousand Oaks, California, 2009.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência intelectual na educação infantil. **Nuances**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135425>. Acesso em 10 de março de 2021.

DRAGO, R. **Infância, Educação Infantil e Inclusão: um estudo de caso em vitória**. 2005. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Brasileira, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Puc-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d16.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2021.

_____. **Inclusão na Educação Infantil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 176p.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na educação infantil: O desafio da formação de professoras**. 2017. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEND, M.; BURSUCK, W. D. **Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers**. 6. ed. Pearson, 2011.

FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Co-

Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 9-27, 26 fev. 2010. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535380>.

GAMA, M. E.; A. TERRAZZAN, E. Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 7, p. 126-140, 21 jun. 2018

GARCIA, R. V. B. **Creche**: proposta de curso presencial e a distância para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista. 124f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. Understanding co-teaching components: The Council for exceptional children, **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2002. 176 p. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 13 de março de 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/pontal-do-parana.html> Acesso em: 06 de outubro de 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IVIC, I; **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife; Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2014. p. 131-156

LEONTIEV, A. 1904-1979. **O desenvolvimento do psiquismo/Alexis Leontiev**. Tradução de Rubens Eduardo Frias, 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Venha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Cap. 9. p. 228.

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

LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, Brasília, v. XXXVI, n. 50, p. 123-142,

mar. 2017

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2003. 310 p. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 11 de março de 2021.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino Colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR**, 2014, Rio de Janeiro: UERJ. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

MENDES, G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mai./ago., 2010. pp. 93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso: 13 de novembro de 2020.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero**: começando pelas creches. 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=rafUNAEACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 08 de março de 2021.

MENDES, M. T. da S.; GALVANI, M. D. O Ensino Colaborativo como Facilitador da Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 45-60, 20 set. 2017. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.05.p45>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7329>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

MOTA, C. **Autismo na educação infantil**: um olhar para interação social e inclusão escolar. Curitiba, Pr: Appris, 2020. 197 p.

NASCIMENTO, E. R. P.; MOURA, J. C. Z.; ARAUJO, M. J. B. Dificuldade de aprendizagem e a criança com autismo: desafios psicopedagógicos. **Educte - Revista Científica do IFAL**, Maceió, v. 10, n. 1, p. 1185 – 1196, 2020. Disponível: <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1649/1229>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

NOVAIS, G. S. (Org.). Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi?. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação**

Especial, Santa Maria, v. 47, n. 26, p. 557-572, 22 jun. 2013. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, v. 14, n. 49, p. 153-172, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.16161>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

Prefeitura Pontal do Paraná. Disponível em: <http://www.pontaldoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012.

RAMOS, R. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016. 126 p.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

REIS, R. B. **Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil do município de Lages – SC**. 2018. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. A criança com deficiência na educação infantil: ampliando a prática pedagógica do educador. In: MELCHIORI, Lígia Ebner (org.). **Educação Infantil**: um guia para educadores e pais. Curitiba: Appris, 2018.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 34, n. 2, 2004, p. 1-8. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie3422995>

SANTOS, A. F.; BARAÚNA, S. M. In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira. **Educação Pública**, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 01 de março de 2021.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio 2019. Trimestral. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

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: 08 de julho de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica** / Liev Semionovich Vigotski; trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 23 de julho de 2021.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Cap. 9. p. 228. Tradução de: Maria da Penha Villalobos.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Tradução de Julio Guillermo Blank Madrid: Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea, 1983.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do Coensino**. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R. MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 185f. Tese (Doutorado em Educação

Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 138f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar. São Carlos, 2014.

APÊNDICE I

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – CAMPUS PARANAGUÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -
PROFEI



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Considerando a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, responda as questões:

Perfil pessoal e profissional

Professores/ Educadores:

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Idade: ☐ 20 a 30 anos ☐ 30 a 40 anos ☐ 40 a 50 anos ☐ 50 a 70 anos

Em relação à sua formação acadêmica:

☐ Nível médio - magistério ☐ Pedagogia ☐ Outra licenciatura

Observações: _____

Tempo de experiência:

☐ 1 a 5 anos ☐ 5 a 10 anos ☐ 10 a 20 anos ☐ acima de 20 anos

Referente a sua turma atual:

☐ Berçário ☐ Maternal I ☐ Maternal II ☐ Maternal III ☐ Pré I

☐ Pré II

Demandas formativas

Tendo em vista a sua vivência enquanto professor(a) e considerando a realização de uma formação continuada, em serviço, direcionada ao processo de inclusão de crianças com TEA, quais pontos você sugere que sejam trabalhados nesse processo formativo?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – CAMPUS PARANAGUÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -
PROFEI



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TÓPICO 1: A inclusão da criança com TEA na Educação Infantil sob a perspectiva da formação continuada

1. Considerando que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão inclusas na Educação Infantil (EI), como você professor (a) analisa esse processo do ponto de vista da sua formação continuada, em serviço?

(ROTEIRO DE DIRECIONAMENTO)

- Você recebe formação?
- Você tem auxílio pedagógico? Em que situações isso ocorre?

Pensando o planejamento:

- Há acompanhamento da equipe pedagógica?
- Há formação entre os pares?
- Há momentos de leituras e estudos sobre o tema?

TÓPICO 2: Ações e sujeitos que possam contribuir para um processo formativo significativo voltado à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil

2. Refletindo a importância da formação continuada, em serviço, que ações e sujeitos do seu espaço de trabalho podem contribuir com essa formação?

(ROTEIRO DE DIRECIONAMENTO)

- Quais pessoas poderiam auxiliar nesse processo, para que haja uma formação mais significativa?
- Relate pontos que possam orientar você professor(a) para um melhor atendimento dessas crianças que chegam em sua sala-de-aula.

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE**, que faz parte do Programa de pós-graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, sob a responsabilidade de Roseneide Maria Batista Cirino da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (Campus Paranaguá), com a pesquisadora assistente Andréa Karine Menezes de Oliveira Ramos que irá levantar junto a você professor(a) as demandas necessárias que possam auxiliar no processo formativo que visa à inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil (EI).

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 4.781.007

Data da relatoria: 15/06/2021

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: no preenchimento de algumas questões fechadas a serem respondidas manualmente referente ao seu perfil pessoal e profissional, constando uma única pergunta aberta relacionada às demandas formativas relativas ao processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Além de um roteiro de entrevista semiestruturada, realizada presencialmente, compondo 2 tópicos, com questões pertinentes ao assunto, na perspectiva da formação continuada, quesitos considerados importantes nesse contexto. A partir das entrevistas será organizado um material formativo que pretende auxiliar os professores no processo de inclusão das crianças com TEA matriculadas no Ensino Infantil.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



2. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: adentrar de certa forma na privacidade do participante; utilizar o tempo do profissional envolvido para a realização da entrevista; responder de forma pessoal as questões indagadas, expondo a sua opinião particular referente ao assunto em questão.

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS:

Benefícios diretos: contribuir com as práticas docentes inclusivas dos professores/educadores da educação infantil, auxiliando esses profissionais com material formativo relacionado às suas próprias demandas, referente ao processo inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Benefício indireto: auxiliar para uma inclusão mais efetiva das crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil.

4. CONFIDENCIALIDADE: Comunicamos ainda que as suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

As suas contribuições e dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não constará em nenhum documento da pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados. Quanto à inclusão da sua autoria no e-book, ela só será registrada com a sua autorização, podendo ficar no anonimato.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados.

5. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



Nome do pesquisador responsável: Roseneide Maria Batista Cirino
 Endereço: R. Comendador Correia Júnior, 117 - Centro, Paranaguá - PR, 83203-560
 Telefone para contato: (41) 99902-9166
 E-mail: roseneide.cirino@ies.unespar.edu.br
 Horário de atendimento: comercial

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

TERMO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo(a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Pontal do Paraná, ____ de _____ de 2021.

 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu Andréa Karine Menezes de Oliveira Ramos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Pontal do Paraná, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Pesquisador

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46880221.1.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.781.007

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa contorna o campo da inclusão, especificamente a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil (EI), tendo como objetivo principal compreender em que medida a formação continuada respaldada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) favorece as práticas docentes com vistas a efetivação de práticas inclusivas. Para tal, o estudo contará com o levantamento

bibliográfico, fundamentado nos seguintes teóricos: MANTOAN (2003); DRAGO (2005); MENDES (2010); COSTA (2015); ALONSO (2016); CUNHA (2020); FERREIRA (2017); GARCIA (2019); REIS (2018); SANTOS (2016); ZERBATO (2018), que versam sobre as temáticas de inclusão escolar, inclusão do TEA na EI, formação docente e conceitos do DUA. Esses fundamentos teóricos contribuem para a compreensão dos processos e práticas inclusivas direcionadas à criança com TEA na EI.

A metodologia adotada, com cunho qualitativo, além do levantamento bibliográfico que busca embasamento em bibliografias já publicadas que possam amparar e fundamentar a pesquisa, tal estudo também contará com a pesquisa descritiva e colaborativa. Descritiva, pois procura compreender/descrever determinada realidade, fenômeno, através da coleta de dados. Colaborativa, já que conta com a coparticipação dos participantes para desenvolver um estudo teórico-prático que possa auxiliar nas práticas docentes do público envolvido. GIL (2002); MARCONI E LAKATOS (2003); IBIAPINA (2008). A análise de dados seguirá conceitos da análise de

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAÍ

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.781.007

conteúdo de Bardin (2011), utilizando-se das três etapas básicas assinaladas pela autora: pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial. A coleta de dados ocorrerá por meio de questionário semiaberto com 6 (seis) perguntas fechadas relacionadas ao perfil do participante e 8 (oito) questões abertas que referem-se às temáticas supracitadas, além das demandas formativas. Os participantes serão 18 (dezoito) profissionais (professores, educadores infantis e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)) atuantes com crianças com TEA da EI. A localidade relacionada será a cidade de Pontal do Paraná – PR, estritamente os centros municipais de educação infantil e escolas municipais que atendem essa faixa etária estudantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender em que medida a formação continuada e os fundamentos do Desenho Universal para Aprendizagem podem contribuir para a efetivação da inclusão da criança com TEA na EI.

Objetivo Secundário:

- Descrever sobre inclusão: leis, políticas e práticas;- Analisar os pressupostos teóricos da Educação Infantil e a Inclusão da criança;
- Percorrer sobre o TEA e aspectos relacionados à aprendizagem;
- Apontar aspectos relacionados à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil;
- Transitar sobre a formação continuada e os impactos na inclusão escolar de crianças com deficiência;
- Identificar fundamentos do DUA e suas contribuições à aprendizagem de todas as crianças;
- Realizar um levantamento, junto aos professores, educadores infantis e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam com crianças da educação infantil, sobre as demandas formativas necessárias para o processo de inclusão das crianças PAEE;- Produzir material formativo (e-book) voltado à formação e proposição de práticas docentes inclusivas;
- Analisar o impacto da formação continuada – via mídias digitais – e as implicações das práticas inclusivas na EI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos possíveis que os profissionais envolvidos poderão vivenciar, são: adentrar de certa forma na privacidade do participante; utilizar o tempo do participante para a realização do questionário, do processo formativo e da avaliação final; responder de forma pessoal as questões indagadas, expondo as suas opiniões particulares referente ao assunto em questão. Porém todos receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo os princípios éticos da pesquisa, com

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.781.007

detalhamento do estudo, esclarecendo os riscos e demais dúvidas, assegurando a confidencialidade dos participantes. Respeitando a Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016 que considera “a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (CNS, 2016).

Benefícios:

Benefícios diretos: contribuir nas práticas docentes inclusivas dos professores/educadores da educação infantil, auxiliando esses profissionais com

material formativo relacionado à inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista. Benefício indireto: possibilitar uma inclusão mais efetiva às crianças com autismo matriculadas na Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada com professores de Educação Infantil visando a prática inclusiva com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Todos os cuidados éticos foram observados pela pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados estão de acordo com o solicitado pela regulamentação do CONEP.

Recomendações:

- Vide Campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O estudo intitulado A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE, é de parecer favorável ao Comitê de ética em pesquisa da Unespar, pois na descrição e documentos apresentados, está de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 e RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR**



Continuação do Parecer: 4.781.007

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1742110.pdf	01/05/2021 20:11:00		Aceito
Folha de Rosto	ANDREA_folhaDeRosto.pdf	01/05/2021 19:41:29	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TermoCiencia_Andrea.pdf	01/05/2021 19:41:02	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Outros	ICD_Andrea.pdf	30/04/2021 22:16:25	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Andrea.pdf	30/04/2021 22:15:05	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Roteiro_Andrea.pdf	30/04/2021 22:13:10	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANÁ, 15 de Junho de 2021

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANÁ

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br