



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS MATA NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL - PROFEI

SHIRLEY ELIAS DE FIGUEIRÊDO

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E PROFESSORAS FRENTE À INCLUSÃO E À
PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NA PRÉ-ESCOLA

Nazaré da Mata – PE

2024

SHIRLEY ELIAS DE FIGUEIRÊDO

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E PROFESSORAS FRENTE À INCLUSÃO E À
PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) NA PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei) da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Josaniel Vieira da Silva

Nazaré da Mata – PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

F475d Figueirêdo, Shirley Elias de
Desafios da gestão escolar e professoras frente à inclusão e à permanência do/a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola. / Shirley Elias de Figueirêdo – Nazaré da Mata, 2024.
206p.: il.

Orientador: Prof. Dr. Josaniel Vieira da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Nazaré da Mata, 2024.

1. Gestão escolar. 2. Inclusão e permanência escolar. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Educação infantil. I. Silva, Josaniel Vieira da (orient.). II. Título.

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

SHIRLEY ELIAS DE FIGUEIRÊDO

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E PROFESSORAS FRENTE À INCLUSÃO E À
PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) NA PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei) da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Aprovada em 31 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Josaniel Vieira da Silva (Orientador)
Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE)

Profa. Dra. Alena Pimentel Mello Cabral Nobre (Membro interno)
Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE)

Profa. Dra. Maria Fabiana da Silva Costa (Membro externo)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Nazaré da Mata – PE

2024

Carinhosamente, ao meu voinho Lupicínio (*in memoriam*), que a cada encontro carregado de alegria e afeto, fazia questão de perguntar pelas escolas e como estavam meus alunos/as; e a voinha Áurea, pela força feminina que resiste aos 91 anos e que perpassa com alegria a cada geração, e com certeza, está atravessada na escrita desse trabalho e no meu fazer pedagógico inclusivo.

Bença voinho, bença voinha! Gratidão pelos valores e ensinamentos compartilhados!

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra-chave que define todo esse processo de estudo, pesquisa, descobertas, ressignificações, afetos, alegrias, tristezas, acolhimentos, relações e interações.

Agradeço a Deus e ao universo pelas energias positivas que reverberaram durante todo esse processo.

À mainha, Lúcia Figueirêdo, e painho, José Carlos de Figueirêdo, agradeço imensamente por tudo que fizeram e fazem por mim, como é maravilhoso contar com o amor, cuidado e compreensão de vocês, obrigada por todo suporte para chegar até aqui. À mainha, não poderia deixar de agradecer as comidinhas e os lanchinhos feitos com tanto carinho e entregue na porta do quarto, porque muitas vezes sair da frente do computador era difícil. Sou grata por ter vocês na minha vida.

Ao meu irmão, Jefferson Figueirêdo, meu orgulho, obrigada por partilhar essa vida comigo, pela parceria, pelas orientações, por confiar e incentivar minhas escolhas. Por sempre se fazer presente, mesmo morando em outro estado. Obrigada pelas acolhidas nas suas casinhas, foram momentos cruciais para matar a saudade, acalmar o coração, recarregar as energias e seguir.

À minha família, voinha, voinho, tias, tios, primos e primas, pelo carinho e incentivo de sempre.

Às minhas amigas: Jossana, Wiviane, Katianne, Mariana, Michelly, Rosália, Alessandra e Kátia, obrigada por acreditarem tanto em mim, que esse mestrado seria possível, por cada gesto de carinho compartilhado, por cada acolhida nos momentos difíceis e pelas saidinhas para desopilar a mente.

Ao meu orientador, Josaniel Vieira, obrigada pelo acolhimento, pela empatia, paciência, partilha, parceria e disposição de vivenciar esse processo de maneira leve.

Às minhas amigas mestras: Adriana, Jeyse, Maria Helena, Simone, Edilania, Gabriella e Taciany, essa primeira turma de mulheres incríveis desse mestrado. Gratidão por tudo, vocês iluminaram e fortaleceram todo esse processo. Entre choros, alegrias e aperreios, chegamos ao fim, firmes e mais fortes.

Às Professoras Dra. Alena Pimentel e Dra. Maria Fabiana Costa, participantes da banca examinadora, pelo apoio, pela participação e pelas contribuições pertinentes ao desenvolvimento deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação da UPE, *Campus* Mata Norte, pelas contribuições à minha formação acadêmica.

Às professoras e aos professores desse mestrado, pelos conhecimentos compartilhados e indagações propositivas.

À Secretaria de Educação do Jaboatão dos Guararapes, por ter concedido a licença para estudo e pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa, na rede pública de ensino.

À Gerência de Educação Especial do município do Jaboatão dos Guararapes, especialmente Mabel, Ednea e Vanessa, pela parceria, pelo apoio e carinho de sempre.

Às minhas crianças “chuchu beleza” da Educação Infantil e do Atendimento Educacional Especializado, vocês são incríveis e fazem, a cada dia, Tia Shirley ser uma pessoa e uma profissional melhor.

Aos CEMEI Sol e Estrela, pela acolhida e pela parceria durante o período da pesquisa.

Às participantes desta pesquisa, pelo apoio, pela parceria e partilha de conhecimentos e experiências.

À minha psicóloga, Rosangela, por me apoiar durante esse processo, obrigada pela acolhida, por me fazer entender que sou mais forte do que meus medos.

À Gabriela Barros, design gráfica do produto educacional desta pesquisa, e a Paula Bezerra e Ailce Moreira, revisora de texto e ABNT, obrigada pela competência, pela paciência e pela parceria.

Enfim, finalizo essa etapa, muito grata e emocionadíssima, transbordando de gratidão por ter vivido essa etapa, entre altos e baixos, tristezas e alegrias, aprendizados e ressignificações.

RESUMO

Tem-se observado um aumento de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil; elas estão ocupando cada vez mais seu espaço escolar. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de garantir o acesso à inclusão e à permanência da criança autista na pré-escola. Para tanto, é preciso investigar como se dá a inclusão e a permanência dos/as estudantes com TEA nas escolas e quais desafios apresentam, além de analisar como estes podem ser enfrentados pela gestão escolar e docentes, em prol do processo inclusivo. A pesquisa respalda-se na relevância social do tema do TEA, relacionada à promoção da inclusão do/a estudante na sociedade. Sabe-se que a escola é uma instituição social que proporciona novas experiências sociais, educacionais e culturais, a partir do diálogo com uma comunidade escolar inclusiva. Nesse cenário, é também papel da escola buscar promover o acesso ao conhecimento para a gestão escolar e professores/as sobre a educação inclusiva, desmistificando ações capacitistas e minimizando barreiras atitudinais. Como fundamentos teóricos, a pesquisa está embasada nas proposições de Mantoan (2015), Grandin (2015), Mota (2020), Camargo e Bosa (2009), Ramos (2010), Luck (2006), Libâneo (2015), Souza (2022), Carmo (2016), Sasaki (2009), Orrú (2016), Cunha (2017), além de diversos ordenamentos jurídicos. Para atender o objetivo proposto, foi realizada pesquisa de campo de abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação como método de investigação e aplicação de questionários com a gestão escolar e com professoras. A análise de conteúdo de Bardin (2011) é o método de análise das respostas coletadas. A partir da análise dos dados, considerando as concepções inclusivas e os desafios apontados pelas participantes, foram realizados quatro encontros formativos “Inclusão na base da inform(ação): reflexões e conexões”, cujo tema central foi a inclusão e permanência do/a estudante com TEA. Os encontros foram realizados no CEMEI Sol, adotado como um dos campos de pesquisa, contou com a participação de representantes da gestão escolar e professoras da Educação Infantil que tinham matriculados/as em suas turmas estudantes com TEA. A partir dos encontros, foi construído o Guia pedagógico formativo “Entre relações e conexões da Inclusão Escolar: conhecer, respeitar e incluir o/a estudante com TEA na pré-escola”, que aponta que, para melhor lidar com os desafios pertencentes ao dia a dia das unidades de ensino, é fundamental possuir conhecimentos adequados para propor possibilidades de intervenções de qualidade contemplando as crianças autistas desde a Educação Infantil, aguçando o comprometimento e pertencimento ao processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar. Inclusão e permanência escolar. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil.

ABSTRACT

There has been an observed increase in the enrollment of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, as they are increasingly occupying their space in schools. In this context, the necessity of ensuring access to inclusion and the retention of autistic children in preschool becomes evident. Therefore, it is essential to investigate how the inclusion and retention of students with ASD occur in schools, the challenges they face, and how these challenges can be addressed by school management and teachers in support of the inclusive process. The research is grounded in the social relevance of the topic of ASD, which is related to promoting the inclusion of students in society. It is well-known that schools are social institutions that provide new social, educational, and cultural experiences through dialogue with an inclusive school community. In this scenario, it is also the school's role to promote access to knowledge for school management and teachers regarding inclusive education, demystifying ableist actions and minimizing attitudinal barriers. The theoretical framework of the research is based on the propositions of Mantoan (2015), Grandin (2015), Mota (2020), Camargo and Bosa (2009), Ramos (2010), Luck (2006), Libâneo (2015), Souza (2022), Carmo (2016), Sasaki (2009), Orrú (2016), Cunha (2017), as well as various legal frameworks. To achieve the proposed objective, a qualitative field research was conducted, using action research as the investigative method and applying questionnaires with school management and teachers. The content analysis method by Bardin (2011) was employed to analyze the collected responses. Based on the data analysis, considering the inclusive concepts and the challenges highlighted by the participants, four formative meetings titled "Inclusion at the base of inform(ation): reflections and connections" were held, focusing on the inclusion and retention of students with ASD. These meetings took place at CEMEI Sol, one of the research sites, and involved representatives from school management and preschool teachers who had students with ASD enrolled in their classes. From these meetings, a formative pedagogical guide titled "Between Relationships and Connections of School Inclusion: Knowing, Respecting, and Including Students with ASD in Preschool" was developed, indicating that to better address the challenges inherent in the daily life of educational units, it is essential to possess adequate knowledge to propose quality intervention possibilities that encompass autistic children from Early Childhood Education, enhancing commitment and belonging to the school inclusion process.

Keywords: School management. Inclusion and school retention. Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013-2022)	55
Quadro 2 - Quantitativo de estudantes matriculados por turma e de estudantes com TEA - CEMEI Sol.	69
Quadro 3 - Quantitativo de estudantes matriculados por turma e de estudantes com TEA - CEMEI Estrela.....	70
Quadro 4 - Quantitativo e nomeação das participantes por segmento e CEMEIs	71
Quadro 5 - Perfil da Gestão Escolar - CEMEI Sol.....	72
Quadro 6 - Perfil da Gestão Escolar - CEMEI Estrela	72
Quadro 7 - Perfil das professoras - CEMEI Sol.....	73
Quadro 8 - Perfil das professoras - CEMEI Estrela.....	74
Quadro 9 - Plano de ação PPP Sol - Perspectiva Inclusiva.....	84
Quadro 10 - Sugestões: Temáticas inclusivas - Calendário letivo CEMEI Sol	87
Quadro 11 - Plano de ação PPP Estrela - Perspectiva inclusiva	91
Quadro 12 – Quantitativo de estudantes com TEA, matriculados nas turmas das docentes participantes da pesquisa	125
Quadro 13 - Conhecimentos significativos - Encontro Formativo 1.....	146
Quadro 14 - Sugestões de temáticas inclusivas - Encontro Formativo 1.....	146
Quadro 15 - Opiniões, sugestões e comentários - Encontro Formativo 1	147
Quadro 16 - Descrição dos questionamentos/solicitações - Bingo da Inclusão.....	149
Quadro 17 - Conhecimentos significativos - Encontro Formativo 2.....	157
Quadro 18 - Sugestões de temáticas inclusivas - Encontro Formativo 2.....	158
Quadro 19 - Opiniões, sugestões e comentários - Encontro Formativo 2	158
Quadro 20 - Conhecimentos significativos - Encontro Formativo 3.....	166
Quadro 21 - Sugestões e comentários - Encontro Formativo 3	167
Quadro 22 - Relatos avaliativos - Encontros avaliativos	168

Quadro 23 - Conhecimentos significativos - Encontro Formativo 4..... 179

Quadro 24 – Opiniões, sugestões e comentários - Encontro Formativo 4..... 179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico demonstrativo do cumprimento da meta de matrículas em classes comuns da Educação Básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.....	56
Figura 2 – Painel ilustrativo – Paradigmas.....	141
Figura 3 - Cartelas do Bingo da Inclusão.....	148
Figura 4 - Jogo Baralho inclusivo.....	159
Figura 5 - Resultado do acróstico da carta 7 - Turno manhã	161
Figura 6 - Resultado do acróstico da carta 7 - Turno tarde.....	163
Figura 7 – Jogo: Encaixe (números e quantidades)	170
Figura 8 - Material didático de perfuração.....	170
Figura 9 – Jogo: Quantificação e identificação dos números.....	172
Figura 10 – Jogo: Formação do nome – tampinhas	173
Figura 11 – Jogo: Formação do nome – palitinhos.....	173
Figura 12 - Material didático – Quadro mágico	174
Figura 13 – Jogo: Meu carro tem meu nome.....	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Turno de trabalho - Encontro Formativo 1	144
Gráfico 2 - Função das participantes - Encontro Formativo 1	144
Gráfico 3 - Apresentação da pauta - Encontro Formativo 1.....	144
Gráfico 4 - Critérios avaliativos - Encontro Formativo 1	145
Gráfico 5 - Critérios avaliativos da formadora - Encontro Formativo 1.....	145
Gráfico 6 - Critérios da autoavaliação - Encontro Formativo 1	145
Gráfico 7 - Turno de trabalho - Encontro Formativo 2.....	155
Gráfico 8 - Função das participantes - Encontro Formativo 2	155
Gráfico 9 - Apresentação da pauta - Encontro Formativo 2.....	156
Gráfico 10 - Critérios avaliativos - Encontro Formativo 2	156
Gráfico 11 - Critérios avaliativos da formadora - Encontro Formativo 2.....	156
Gráfico 12 - Critérios da autoavaliação - Encontro Formativo 2	157
Gráfico 13 - Turno de trabalho - Encontro Formativo 3.....	164
Gráfico 14 - Função das participantes - Encontro Formativo 3	164
Gráfico 15 - Apresentação da pauta - Encontro Formativo 3.....	165
Gráfico 16 - Critérios avaliativos - Encontro Formativo 3	165
Gráfico 17 - Critérios avaliativos da formadora - Encontro Formativo 3.....	165
Gráfico 18 - Critérios da autoavaliação - Encontro Formativo 3	166
Gráfico 19 - Turno de trabalho - Encontro Formativo 4.....	176
Gráfico 20 - Função das participantes - Encontro Formativo 4	177
Gráfico 21 - Apresentação da pauta - Encontro Formativo 4.....	177
Gráfico 22 - Critérios avaliativos - Encontro Formativo 4	177
Gráfico 23 - Critérios avaliativos da formadora - Encontro Formativo 4.....	178
Gráfico 24 - Critérios da autoavaliação - Encontro Formativo 4	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise Comportamental Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID-11	Classificação Internacional de Doenças Mentais
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COMUDE	Conferência Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DI	Deficiência Intelectual
DIR	Desenvolvimento funcional emocional, Diferenças individuais, Relacionamento
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEE	Gerência de Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Imagens
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SME/JG	Secretaria Municipal de Educação / Jaboatão dos Guararapes
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UPE	Universidade de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 ACOLHER, CONHECER E INCLUIR: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	24
2.1 ANTES DE MAIS NADA: ACOLHIMENTO E AFETIVIDADE	25
2.2 CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	28
3 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONQUISTAS E DESAFIOS	36
3.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO	36
3.2 O PROMULGADO E O EXECUTADO: RESPALDO LEGAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	41
4 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMINHAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	48
4.1 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
4.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: VYGOTSKY E WALLON.....	51
5 INCLUSÃO DO/A ESTUDANTE COM TEA NA PRÉ-ESCOLA	54
5.1 A PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM TEA NA PRÉ-ESCOLA	57
5.2 GESTÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO ENTRE A INCLUSÃO E A PERMANÊNCIA ESCOLAR	59
5.3 RELAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA O/A ESTUDANTE COM TEA	62
6 CAMINHAR METODOLÓGICO	65
6.1 CONHECENDO OS CAMPOS DE PESQUISA	68
6.1.1 CEMEI Sol.....	68
6.1.2 CEMEI Estrela.....	69
6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
6.2.1 Perfil da gestão escolar – CEMEI Sol.....	71
6.2.2 Perfil da gestão escolar - CEMEI Estrela.....	71
6.2.3 Perfil das docentes – CEMEI Sol.....	73
6.2.4 Perfil das docentes – CEMEI Estrela	74
6.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	75
6.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	75
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
7.1 CONHECENDO OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP): PERSPECTIVAS INCLUSIVAS.....	78

7.1.1 Projeto Político Pedagógico - CEMEI Sol	81
7.1.2 Projeto Político Pedagógico - CEMEI Estrela	88
7.1.3 Desafios, tensões e perspectivas nos PPPs dos CEMEIs Sol e Estrela	93
7.2 DESVENDANDO OS DESAFIOS FRENTE À INCLUSÃO E À PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM TEA	95
7.2.1 Percepção da gestão escolar: o que dizem as diretoras, vice-diretoras e supervisoras do CEMEI Sol e CEMEI Estrela	96
7.2.2 Saberes docentes dos CEMEI Sol e CEMEI Estrela: concepções sobre inclusão e permanência escolar	115
7.3 ENCONTROS FORMATIVOS: INCLUSÃO NA BASE DA INFORM(AÇÃO): REFLEXÕES E CONEXÕES – CEMEI SOL	139
7.3.1 Encontro Formativo 1: Desvendando a inclusão - Turno: manhã	139
7.3.2 Encontro Formativo 1: Desvendando a inclusão - Turno: tarde	142
7.3.3 Resumo avaliativo – Encontro Formativo 1 (manhã e tarde)	143
7.3.4 Encontro Formativo 2: Bingo da inclusão - Turno: manhã	147
7.3.5 Encontro Formativo 2: Bingo da inclusão - Turno: tarde	152
7.3.6 Resumo avaliativo – Encontro Formativo 2 (manhã e tarde)	155
7.3.7 Encontro Formativo 3: Baralho Inclusivo - Turno: manhã	159
7.3.8 Encontro Formativo 3: Baralho Inclusivo - Turno: tarde	162
7.3.9 Resumo avaliativo – Encontro Formativo 3 (manhã e tarde)	164
7.3.10 Encontro Formativo 4: Use sua criatividade, mãos à obra - Turno: manhã ...	169
7.3.11 Encontro Formativo 4: Use sua criatividade, mãos à obra -Turno: tarde	171
7.3.12 Resumo avaliativo - Encontro Formativo 4 (manhã e tarde)	176
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO GESTÃO ESCOLAR	193
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORAS	199
ANEXO A – Antes de me ensinar a escrever... (Texto utilizado no jogo Baralho Inclusivo - Encontro Formativo 3)	205

1 INTRODUÇÃO

A educação foi estabelecida como um direito de todos, independente das suas particularidades, na Constituição Federal de 1988, que também assegura às pessoas com deficiência que o acesso à educação aconteça, preferencialmente, na rede regular de ensino. O objetivo era garantir, assim, uma educação para todos e todas, evidenciando o pleno desenvolvimento da pessoa. Na década de 1990, os movimentos e manifestações mundiais pela inclusão educacional também ganharam visibilidade na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Isso promoveu variadas ações que contemplariam as vertentes políticas, culturais, sociais e históricas da sociedade que, até então, excluía, segregava e apenas integrava a pessoa com deficiência.

Diante de toda mobilização em prol dos direitos da pessoa com deficiência, documentos importantes, como a Declaração de Jomtien – Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999), evidenciaram o direito de todas as pessoas pertencerem ao mesmo sistema de ensino, considerando o convívio e a partilha dos saberes diante da diversidade humana presente no espaço escolar.

Destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96, que institui as diretrizes referentes às modalidades e níveis de ensino, destacando que a educação escolar da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino, contemplando todos os níveis da educação básica. Enfatiza ainda os princípios que darão alicerce ao ensino, entre eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, favorecendo o ambiente escolar mais inclusivo, independente das particularidades dos/as educandos/as, como também é referenciado na Constituição Federal de 1988.

Ratificando o direito à educação por meio do sistema educacional inclusivo, foi elaborada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que objetiva a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, evidenciando o desenvolvimento das potencialidades e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com as particularidades, interesses e necessidades específicas de aprendizagens, por meio de recursos de acessibilidade, eliminando as barreiras e viabilizando a inclusão plena.

Percebe-se um vasto aparato legal que assiste o direito à educação de todos e todas, e mediante a estas legislações, alguns avanços vão sendo potencializados, entre eles a concepção de educação inclusiva, buscando atender aquelas pessoas que foram e ainda são marginalizadas

da sociedade, por terem suas particularidades não aceitas socialmente, por exemplo, temos o público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Mesmo mediante o direito de todos e todas à educação, observam-se alguns desafios que precisam ser enfrentados no processo inclusivo direcionado ao ambiente escolar.

Buscando o sucesso do ato educativo inclusivo, ao contemplar os processos de interação, ensino e aprendizagem, este estudo objetiva investigar os desafios que possam ser enfrentados pela gestão escolar e docentes quando trabalham em prol da inclusão e da permanência do/a estudante com TEA na pré-escola.

Partimos do pressuposto de que tanto a gestão quanto os/as professores/as se deparam diariamente com tais desafios e precisam buscar estratégias para enfrentá-los, a fim de garantir a inclusão escolar, não só pelo acesso, mas também buscando meios que viabilizem a permanência de qualidade desse/a estudante. Porém, em alguns casos, nem a gestão escolar nem os/as docentes se sentem “preparados” para enfrentar os desafios de inclusão e permanência do/a estudante com TEA na pré-escola. Inseguranças essas que podem estar relacionadas a não saber lidar com o/a estudante autista devido à ausência de conhecimentos sobre a temática e as vivências inclusivas, levando-as a acreditarem no “despreparo” diante da sua função.

Sendo assim, o objetivo desse estudo é analisar os desafios enfrentados pela gestão escolar e as professoras frente à inclusão e à permanência do/a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola. Atendendo ao proposto, foi preciso identificar tais desafios a fim de apontar como os mesmos podem ser vencidos; compreender qual concepção ou concepções de inclusão e de permanência do/a estudante com TEA na pré-escola é/são entendida/s pela gestão escolar e os/as professores/as; e, por fim, discutir, em parceria com a gestão escolar e docentes, como contribuir no enfrentamento aos desafios no processo de inclusão escolar do/a estudante com TEA.

Dessa maneira, este estudo se justifica a partir da relevância social do tema, por perceber que há um aumento significativo de matrículas de crianças autistas desde a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. E, com o acesso dessas crianças à escola, pressupõem-se alguns desafios que precisam ser superados. Para tanto, o diálogo com a gestão escolar e docentes é essencial na busca de identificar e enfrentar os desafios, desmistificando ações e atitudes de preconceito e discriminação e potencializando o papel de agente transformador tanto da gestão quanto das/os docentes responsáveis por planejar e vivenciar as experiências escolares.

Logo, considera-se o potencial da escola tanto na promoção da inclusão e permanência escolar quanto na participação social ativa do/a estudante com TEA na sociedade, tendo a instituição de ensino como um parâmetro social que promove experiências sociais, educacionais e culturais, bem como o desenvolvimento integral da criança que é potencializado desde a primeira infância. Assim sendo, preocupa-se sobre como esses/as estudantes estão tendo seu direito à educação de qualidade assistido. A partir do diálogo com gestão escolar e docentes, busca-se também promover o acesso ao conhecimento da comunidade escolar sobre a educação inclusiva, desmistificando ações e atitudes capacitistas, tendo esses dois segmentos da equipe escolar como multiplicadores do conhecimento.

Dentre outros argumentos, justificamos a importância da presente pesquisa pelo fato de ter poucos estudos relacionados à temática proposta, de acordo com a busca de produções científicas e acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), assim como no Portal de Periódicos da CAPES, a partir da delimitação de um período de tempo: 2018 a 2023, referente aos estudos realizados nos últimos cinco anos. De acordo com esta etapa, verificou-se a escassez de estudos relacionados à inclusão e permanência escolar do/a estudante autista na pré-escola. Já em relação ao Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, observa-se que os estudos têm sido crescentes ao passar dos anos.

Justifica-se também a partir de minhas inquietações e do compromisso como professora da Educação Infantil e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, por meio das vivências educacionais com as crianças com TEA, consegui perceber algumas angústias, tanto da gestão escolar quanto dos/as professores/as, mediante ao que fazer, como lidar, como ensinar o/a estudante com TEA na pré-escola. Tinha a impressão de que apenas a garantia do acesso desse/a estudante já era encarada como um grande desafio.

Na dinâmica do viver pedagógico, brincando, aprendendo, interagindo e compartilhando experiências com diversas crianças repletas de particularidades e potencialidades, a cada dia pude acreditar no poder encantador, desafiador e transformador da educação inclusiva, baseando-me na alegria, acolhida, afeto, respeito e empatia. Foi na sala de aula que fui descobrindo, estudando e aprendendo sobre a importância da inclusão escolar, pois, a cada ano, as crianças com deficiência faziam valer seu direito à educação e estavam presentes no ambiente escolar. Como docente, precisava buscar estratégias para enfrentar os desafios relacionados à minha prática profissional, de maneira que pudesse oportunizar o processo de aprendizagem de todas as crianças.

E, diante dessa realidade, também percebo como a parceria entre a gestão escolar e o/a professor/a pode fortalecer o processo de inclusão e, conseqüentemente, a permanência. Quanto uma gestão é democrática e inclusiva, potencializa as relações de inclusão pujantes ao ambiente escolar, cujo objetivo primordial é assistir os/as estudantes, respeitando suas especificidades e valorizando suas possibilidades.

Com o intuito de contribuir para a discussão da inclusão no espaço escolar, levando em consideração a abrangência da Educação Básica, nesta pesquisa faremos um recorte com ênfase na Educação Infantil, especificamente na pré-escola (Infantil 4 e 5), turmas que acolhem crianças pequenas na faixa etária entre quatro anos a cinco anos e 11 meses. Preferimos direcionar o estudo a esta faixa etária porque é considerada a idade obrigatória para matrícula na Educação Infantil, tornando a pesquisa mais sólida em relação aos desafios da inclusão e da permanência, uma vez que existe a obrigatoriedade.

Sabe-se que a Educação Infantil é, muitas vezes, a primeira experiência social posterior ao convívio familiar, ou seja, é um período importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, independente das suas particularidades. Segundo Ramos (2010), é fundamental entender que o desenvolvimento social, mental e físico da criança com deficiência será potencializado por meio da inclusão na escola e, conseqüentemente, na sociedade, a partir da pluralidade de conhecimentos, interações sociais e valorização das especificidades e potencialidades.

A diversidade do espaço escolar pode ser caracterizada por inúmeras particularidades relacionadas aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como os/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e/ou superdotação. A fim de compreender acerca da realidade da inclusão e da permanência do/a estudante com TEA na pré-escola, público-alvo deste estudo, pressupõe-se que haja alguns desafios a serem encarados e compreendidos pela instituição de ensino, particularmente, gestão escolar e docentes, perante as perspectivas da Educação Inclusiva.

Contudo, diante do preconceito ainda existente, algumas medidas precisam ser tomadas para que os direitos como cidadão/ã com TEA sejam assegurados, especificamente o direito à educação. Para isso, temos, por exemplo, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Nela, ratifica-se o direito ao acesso à educação e, caso comprovada a necessidade, o/a estudante com TEA incluído/a no ensino regular, nas classes comuns, terá direito a acompanhante especializado. Destaca ainda a punição ao gestor escolar ou autoridade

competente em caso de recusa à matrícula de estudante com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência.

Nesse contexto, é crucial analisar o papel da escola para entendermos questionamentos que se evidenciam: quais são os desafios enfrentados pela gestão escolar e os/as docentes para que crianças com TEA tenham sua inclusão e permanência garantida no espaço escolar? Conseqüentemente, como está ocorrendo o enfrentamento a esses desafios? Será que a escola está “preparada” para incluir o/a estudante com Transtorno do Espectro Autista, resguardando todos os seus direitos de aprendizagem?

Diante de tais questionamentos, o posicionamento assertivo da gestão viabilizará a vivência da inclusão escolar com mais tranquilidade. No entanto, quando a equipe gestora também não se sente “preparada” para receber o/a estudante com deficiência e/ou transtorno, a dinâmica de acolhimento desse/a estudante fica prejudicada. Sobre essa questão, um posicionamento que ajudará bastante na acolhida e vivência da criança com deficiência e/ou transtorno na escola é elencar a inclusão como um dos pilares da cultura da escola, evidenciando as práticas e valores orientadores da ação participativa (Luck, 2006).

Como dito anteriormente, tanto a gestão quanto a equipe de professores/as são agentes importantes para a idealização do espaço escolar inclusivo. Logo, a parceria desses segmentos ocasionará significativas transformações em prol da inclusão. Mantoan (2015, p. 81) destaca que “[...] o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão”. Uma vez que as discussões, formações e ações na perspectiva inclusiva precisam estar articuladas às experiências reais vivenciadas na escola, situações do cotidiano que desestabilizam a rotina, elas podem fornecer ferramentas para busca de estratégias e mudanças pretendidas para minimizar ou sanar os desafios, através do diálogo e da formação.

Os desafios investigados se apresentam desde a formação inicial do professor/a e da ausência de uma discussão sobre inclusão nas formações continuadas. Muitas vezes, a escola fica sem saber como lidar ou acolher o/a estudante, e a comunidade escolar, sem informação sobre o processo inclusivo, passa a propagar ações capacitistas, entre outras conseqüências. Sendo assim, reflexões e intervenções devem ser desenvolvidas a partir dos desafios apresentados, para que sejam vislumbradas significativas possibilidades inclusivas no espaço escolar.

Deste modo, além de apenas enfatizar os desafios, é preciso buscar possíveis ações relacionadas às inúmeras possibilidades de inclusão e permanência do/a estudante com TEA na

Educação Infantil, é necessário compreender e respeitar a forma peculiar de desenvolvimento de cada criança e, diante dessa realidade, refletir sobre as possibilidades de enfrentar os desafios do caminhar inclusivo.

Assim, mais do que apenas destacar os sintomas do quadro clínico e enfatizar as dificuldades ou comprometimentos inerentes a tal perfil, é preciso valorizar as diversas capacidades e pontos fortes de desenvolvimento da criança com TEA, considerando, sobretudo, a maneira peculiar de funcionamento da criança.

Com base nessas considerações, o estudo contemplará os seguintes capítulos:

O capítulo 2 inicia destacando a importância do acolhimento e vínculo afetivo na relação do processo de ensino e aprendizagem, junto ao/à estudante com TEA, respaldando-se nas contribuições de Lippi, Nogaro e Luft (2017), Canedo (2018), Mantoan (2015) e Freire (2011). Em seguida, é apresentado o conceito sobre o Transtorno do Espectro Autista, resgatando os propósitos defendidos inicialmente por Leo Kanner, em 1943, e por Hans Asperger, em 1944, baseando-se na concepção médica, por meio dos iniciais quadros clínicos investigados. Além disso, são abordadas as características do quadro clínico que identificam a pessoa com o transtorno, sabendo que, tratando-se de um espectro, os comprometimentos podem ser apresentados de forma diferente em cada pessoa. Embora tenham o mesmo diagnóstico, cada pessoa com TEA é singular, considerando que cada pessoa tem um modo peculiar de desenvolvimento. Foi ressaltado também as possíveis intervenções que podem contribuir para a melhor qualidade de vida da pessoa autista. Toda a discussão sobre TEA foi pautada pelas análises de Grandin (2015) e Mota (2020). Por fim, o capítulo apresenta algumas legislações que respaldam os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

O capítulo 3, por sua vez, foi iniciado através da discussão sobre o termo inclusão, referente ao sentido mais amplo, evidenciando as minorias marginalizadas e excluídas socialmente, não apenas às pessoas com deficiência. Enfatizamos a discussão referente aos marcos históricos e normativos da perspectiva da Educação Inclusiva. Deste modo, foi descrito o percurso histórico desde o paradigma da exclusão ao paradigma da inclusão, segundo Sasaki (2009), Costa *et al.* (2022), Camargo e Bosa (2009), Mendes (2010). Bem como, através do respaldo legal, foi discutido sobre o promulgado e o executado e respectivas influências que derivam deste processo, baseando-se no defendido por Kassar e Rebelo (2020) e Peroni e Luna (2020).

Já o capítulo 4 aborda a concepção de Educação Infantil, explorando brevemente seu histórico e marcos normativos que garantem o direito à educação e vivências inclusivas. Foi destacado também a relação entre Educação Infantil e Inclusão Escolar, a partir da leitura de

Oliveira (2020) e Mota (2020), evidenciando os/as estudantes com deficiência e/ou transtorno. Ressaltamos ainda sobre as condições de desenvolvimento infantil apresentadas por Wallon (1978) e Vygotsky (1997).

No capítulo 5, evidencia-se o estudo sobre a inclusão e permanência do/a estudante com TEA na pré-escola, considerando a inclusão escolar além da garantia do acesso, e evidenciando a importância de garantir também a permanência, como defendido por Carmo (2016) e Sousa (2022). Foi destacando ainda sobre a perspectiva no processo de inclusão e permanência escolar referente à gestão escolar, a qual teve sua abordagem relacionada à Libâneo (2015), Carvalho (2014), Silva (2018) e Luck (2006). A perspectiva das professoras também foi evidenciada nesse processo, a partir de Zabala (1998), Orrú (2016) e Cunha (2017).

O capítulo 6 apresenta o caminhar metodológico da pesquisa, atendendo aos objetivos propostos e contemplando a contextualização do objeto, as participantes e lócus da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e considerações éticas. Foi realizada a pesquisa de campo, de abordagem metodológica de natureza qualitativa, conforme evidenciada por Flick (2009). Buscando a participação colaborativa entre participante-pesquisador, obtemos os procedimentos do estudo, contemplando a pesquisa-ação evidenciada por Thiollent (2011). Para análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977).

No capítulo 7, as análises e resultados dos dados são evidenciados. Inicia com as análises dos questionários respondidos pela gestão escolar e professoras do CEMEI Sol e CEMEI Estrela, em consonância ao respaldo teórico desse estudo. Em seguida, foi apresentada a discussão referente ao PPP das duas instituições participantes da pesquisa e, enfim, são apresentados os relatos dos encontros formativos vivenciados no CEMEI Sol.

Por fim, nas considerações finais, é retomado o objetivo do estudo e seus desdobramentos, a partir da apresentação de uma síntese dos resultados obtidos durante toda a pesquisa. Além disso, destacam-se as contribuições desse estudo no fazer pedagógico mais afetivo e inclusivo, podendo gerar interesses e aprofundamentos de futuras pesquisas na abordagem inclusiva e, assim, favorecer cada vez mais o fomento de informações e conhecimentos para superação dos desafios frente à inclusão e à permanência do/a estudante com TEA.

2 ACOLHER, CONHECER E INCLUIR: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pensando na inclusão escolar desde o ato da matrícula até o desbravar do ambiente educacional e o processo de ensino-aprendizagem do/a estudante com TEA, considera-se que a tríade **acolher, conhecer e incluir** é uma possibilidade de refletir e ressignificar as vivências pedagógicas desde a Educação Infantil, acolhendo, conhecendo e valorizando as particularidades e potencialidades de todas e todos estudantes. Dessa maneira, oferecer um ambiente escolar inclusivo é fundamental, considerando que:

Na escola inclusiva, ninguém fica de fora e, se entra, não é para ficar **junto** como os colegas que já estavam lá, mas para viverem uns **com** os outros, aprenderem uns **com** os outros, brincarem, conversarem uns **com** os outros. Não vale entrar na escola, na sala, no refeitório, no pátio para ficar apenas **junto** aos demais alunos, professores e funcionários (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 20).

Partindo dessa perspectiva, considera-se que incluir é participação ativa e sentimento de pertencimento, não é figuração. Os autores trazem o entendimento sobre o envolvimento e o compromisso de todos/as em estar **com** o outro e não apenas **juntos**, potencializar um espaço inclusivo é exatamente isso, é reconhecer e conviver com a heterogeneidade humana, é romper com concepções conservadoras, tradicionais e rígidas sobre o ato de educar e viver.

É acreditar, assim como Freire (2011), que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que vai além dos conteúdos ensinados e aprendidos; é uma potência social, cultural, política e pedagógica, que implica no pensar sobre quais intervenções e ações estamos dispostos/as de arremessar ao mundo em prol da inclusão.

Pois, diante de toda pluralidade humana, não cabe um mundo hostil, conservador, preconceituoso e intolerante que corrobora com uma educação bancária como uma verdade absoluta. É mais propício cultivarmos um mundo que dialoga, que semeia relações e interações afetivas, que busca na educação possibilidades de emancipação, que potencializa a aprendizagem significativa e a boniteza do fazer pedagógico que, entre o erro e o acerto, é capaz de compartilhar conhecimentos, incluir e acreditar na contribuição que cada ser, independente das suas particularidades, pode e deve contribuir mundo afora (Freire, 2011).

Partindo dessa perspectiva educacional e inclusiva, afetiva e amorosa, iniciaremos esse capítulo conversando sobre as relações de acolhimento e afetividade que antecedem qualquer diagnóstico. Em seguida, conversaremos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), contemplando sua conceituação, aspectos históricos, possíveis intervenções, características e respaldo legal.

2.1 ANTES DE MAIS NADA: ACOLHIMENTO E AFETIVIDADE

No primeiro dia de aula, alguém diz: Chegou um/a estudante com autismo, e agora? O que fazer? Como ensinar? Como ele/a aprende? Ele/a bate? Ele/a fala? Por que apresenta um comportamento “estranho”? Nesse momento, muitos questionamentos podem vir à tona, alinhados a comportamentos e ações relacionadas de como lidar com a criança autista.

No entanto, lembre-se que nada melhor que chegar em determinado lugar e ser bem recebido, por meio de interações prazerosas e afetivas. Sendo assim, a escola deve ser esse lugar que acolhe, que afeta e se deixa ser afetada pela diversidade. Mas será que a escola se sente “preparada” para receber todos/as seus/suas estudantes?

Como professora do AEE, é possível perceber relatos de colegas referentes à insegurança e vulnerabilidade da equipe pedagógica, diante das vivências com os/as estudantes com TEA. Muitos profissionais não se sentem “preparados” para mediar o processo de ensino e aprendizagem desses/as estudantes, alguns até relatam nunca terem recebido formação adequada para trabalhar com esse “tipo” de estudante.

No entanto, cada vez mais as crianças com TEA estão ocupando seus espaços na unidade de ensino, fazendo valer seu direito à educação. Conseqüentemente, a escola precisa garantir esse direito, compreendendo que:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza, e por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (Mantoan, 2015, p. 16).

Logo, promover um ambiente escolar acolhedor, baseando-se nos princípios educacionais, na concepção de inclusão definida pela autora, é:

Uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2015, p. 62).

Ou seja, incluir resulta no esforço e predisposição coletiva de mudança, de ressignificação de atitudes, práticas pedagógicas e docentes, que envolve todos os segmentos da instituição na busca de estratégias cada vez mais inclusivas, acolhedoras e que contemplem a pluralidade humana.

Pensando nas vivências da criança autista na educação infantil, antes de mais nada ela precisa se sentir bem, feliz e pertencente ao espaço escolar. O prazer de estar convivendo,

interagindo e aprendendo com os colegas e professores/as, é o combustível para sua inclusão e permanência. Lippi, Nogaro e Luft (2017, p. 68) destacam que “a qualidade do acolhimento é o que garante que a criança permaneça e desenvolva todas as suas potencialidades”. Ou seja, nada melhor que iniciar o processo de inclusão entendendo que o ato de aprender está relacionado a relações de confiança, bem-estar, respeito e afetividade, tudo isso está associado à construção das relações de desenvolvimento e aprendizagem que consideram suas potencialidades, antes de considerar suas características relacionadas à deficiência e/ou transtorno.

Vale enfatizar que não priorizar, focar somente e apenas na deficiência e/ou transtorno não significa invisibilizar ou ignorar a condição do/a discente, não é sobre isso. É sobre não deixar que a deficiência e/ou transtorno seja sua característica principal e prevaleça sobre suas habilidades e capacidades. É importante lembrar que qualquer pessoa é muito além do seu diagnóstico, um laudo apenas ratifica algumas características, mas não é sentença, não é rótulo.

Então, legitimar o acolhimento no ambiente escolar é compreender que antes de se preocupar com os inúmeros questionamentos referentes ao diagnóstico, as competências e as habilidades pedagógicas, é, acima de tudo, contar com a predisposição da equipe pedagógica em partilhar relações de empatia, afeto, respeito e confiança, tanto com o/a estudante quanto com sua família.

Pois, por tratar-se da educação infantil, muitas vezes, tanto para o/a estudante quanto para família, é a sua primeira experiência educacional, o que supõe uma série de novidades e desafios a serem enfrentados. Pensando nisso, Canedo (2018, p. 211) destaca que a parceria escola-família pode ser enfrentada com “solidariedade por famílias e escolas que confiem mutuamente no empenho e na competência do outro para o exercício das funções que lhes cabem na promoção da educação de qualidade”. Maturana e Cia (2015, p. 356) ratificam, ao afirmar que “[...] o bom relacionamento família-escola depende de esforços bilaterais que envolvam comunicação e proporcionem espaços comuns de discussão”. Sendo assim, é preciso aliar os esforços para que juntas, escola e família possam possibilitar um caminho pedagógico acessível e significativo, priorizando a vivência do processo de inclusão de maneira colaborativa, desde o ato da matrícula até o convívio social e aquisições dos novos conhecimentos.

Assim como criar uma parceria com a família, estabelecer a construção de vínculo afetivo com o/a estudante com TEA é primordial, pois segundo Wallon (2018), o ambiente escolar é um espaço potente para contribuição da integração do desempenho cognitivo, afetivo e motor, favorecendo a formação integral da pessoa. O autor afirma ainda que “compreender a

criança como uma pessoa completa, integrada, contextualizada, é o caminho para que a escola seja promotora de inclusão, e não exclusão social” (2018, p. 37), são contribuições significativas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, baseando-se na afetividade e no respeito às particularidades do/a educando/a, viabilizando um processo escolar inclusivo mais prazeroso e equitativo.

Wallon (2018) destaca ainda a relação afetividade e cognição, quando considera que a prática pedagógica precisa validar o indivíduo como um ser intelectual e afetivo, capaz de reconhecer a afetividade como parte fundamental do processo educacional, que implica saberes, conhecimento sobre si e sobre o outro. Considerando a teoria psicogenética, defendida por ele, “o que se ganha com a afetividade repercute no cognitivo, e vice-versa; portanto, um é lastro para o outro” (p. 37). Ou seja, é uma parceria indispensável para o desenvolvimento humano. É preciso afetar e deixar ser afetado pelas tantas diferenças e características que nos completam em nossa incompletude, no nosso inacabamento.

Nessa perspectiva, faz-se um convite. Ao receber um/a estudante com TEA, experimenta se questionar: como posso contribuir para que essa criança se sinta bem e feliz no ambiente escolar? Como propor interações e relações respeitosas que contemplem todos e todas? A partir dessas reflexões, certamente, o acolhimento e, conseqüentemente, a construção do vínculo afetivo, pode ser considerado um dos caminhos possíveis para manter um ambiente escolar significativo para todos/as, independente das singularidades de cada pessoa. Afinal de contas, antes de qualquer coisa, deixe-se afetar e afete com afeto e respeito.

Nesse processo inclusivo, o empenho e comprometimento da equipe escolar é fator substancial para o surgimento de relações e ações transformadoras que potencializam a inclusão e permanência do/a estudante com TEA e que, diante da parceria gestão escolar e professores/as, sejam trilhados caminhos que tornem o processo de inclusão cada vez mais possível, diante das pluralidades e potencialidades humanas.

Que o acolhimento e afetividade que atravessam e são atravessados pela potencialidade do conhecimento e da informação proporcionem estratégias de convivência, interação, aprendizado e ensinamentos, promovendo a acessibilidade e minimizando, principalmente, as barreiras atitudinais.

Para isso, também é importante conhecer o/a estudante, identificar seus interesses, interações, comunicação, desenvolvimento sensorial e motor, sempre vislumbrando sua potencialidade e respeitando sua especificidade, pois cada estudante com TEA é um ser único, singular.

2.2 CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Os primeiros estudos sobre autismo estiveram relacionados ao interesse da classe médica e foram elaborados por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944). No entanto, o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1916, já havia utilizado a palavra *autismo*, termo de origem grega que significa “autós” ou “de si mesmo”, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmo, designando características de pessoas com esquizofrenia, referindo-se ao isolamento social dos indivíduos.

Em 1943, o psiquiatra infantil, também austríaco, Leo Kanner, publicou um estudo destinado à observação de onze crianças que apresentavam comportamentos atípicos, como apego às rotinas, isolamento extremo desde o início da vida, preferência por objetos inanimados em detrimento das pessoas, entre outros. Até então, tinha-se a suposição que tais comportamentos estivessem relacionados à natureza biológica ou psicológica. Kanner relacionou os “comportamentos autistas” à questão biológica, e defendeu que as crianças vieram ao mundo com uma incapacidade biologicamente inata de formar laços afetivos (Grandin; Panek, 2015).

Tais características das crianças estavam relacionadas diretamente a um comportamento afetivo frio, obsessivo e mecanizado, tanto na relação do casal de pais, quanto no relacionamento com os seus filhos/as. Nesse caso, acreditava-se que a mãe seria responsabilizada pelo comportamento do seu filho/a com autismo, devido à ausência de afeto durante a gestação, ou seja, o comportamento atribuído à criança biologicamente recebia uma explicação que culpabilizava a atitude da mãe no período gestacional, sendo relacionada ao conceito “mãe geladeira”. Porém, trata-se de uma teoria equivocada, ainda que bastante divulgada na época.

Outro estudo foi desenvolvido por Hans Asperger, em 1944, médico pediatra austríaco, que pesquisou a dificuldade de interação social, também envolvendo crianças que demonstravam características clínicas similares às descritas por Kanner. Mesmo sem terem informações sobre suas produções científicas, ambos publicaram estudos parecidos, relatando experiências referentes ao que, na época, chamavam de autismo. Tais estudos relataram como características pouca capacidade de fazer amigos, falta de empatia, apresentação de movimentos desorganizados/desajeitados, e estes comportamentos passaram a ser vistos como características de autismo que, até então, estava relacionado à deficiência mental, na época conhecida como retardo mental, ou relacionados a outros transtornos referentes à psicose infantil (Grandin, 2015; Mota, 2020).

Os autores contribuíram para o estudo sobre autismo porque até aquele momento as crianças que apresentavam alguma característica autista eram diagnosticadas com outros transtornos e/ou deficiências, ou simplesmente consideradas pessoas estranhas que demonstravam comportamentos que distorciam dos comportamentos “padrões” da sociedade. Contudo, na época ainda não se tinha uma conceituação precisa sobre o autismo, eram suposições baseadas nas evidências dos estudos iniciais desenvolvidos por Kanner (1943) e Asperger (1944).

A partir destes estudos, a pesquisa sobre o autismo foi sendo discutida e nas duas primeiras edições do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM), de 1952 e 1968, respectivamente, o termo autismo não foi mencionado. Apenas a palavra autista foi evidenciada, descrevendo sintomas ainda relacionados à esquizofrenia. Já o DSM-III (1980) menciona o autismo infantil, categorizando-o como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Para receber o diagnóstico de autismo infantil, a criança deveria apresentar seis critérios e um deles era a ausência de sintomas referentes à esquizofrenia (Grandin; Panek, 2015; Mota, 2020).

Diante de inúmeras variações de nomenclaturas e descobertas sobre o autismo, em 1987 ocorreu a revisão do DSM-III, agora designado DSM-III-R, que alterou o termo autismo infantil para transtorno autista, modificando também a quantidade de critérios, passando de seis para dezesseis. Já em 1994, no DSM-IV, foi acrescentada a Síndrome de Asperger, também considerada como TGD. Não era uma forma de autismo, mas foi considerada o autismo de alto funcionamento. Nessa atualização do manual, o autismo foi denominado como um transtorno no qual as pessoas manifestam prejuízos na interação social e na comunicação; atividades e interesses repetitivos (Grandin, 2015).

Em 2013, foi lançada a 5ª edição (DSM-5), e conforme a Associação Americana de Psiquiatria, o autismo pertence à categoria denominada Transtorno do Neurodesenvolvimento, sendo nomeado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). É definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico presente desde a infância, caracterizado por déficit comportamental e de comunicação e interação social. Segundo Mota (2020, p. 28), a denominação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é utilizada “[...] para reconhecer a ampla variedade de diferenças individuais que existem entre as pessoas que compartilham este mesmo diagnóstico, variedade que inclui maneiras singulares de ser e estar no mundo”.

Atendendo às novas especificidades, a Associação Americana de Psiquiatria lançou em 2022 o DSM-5-TR (Texto Revisado), uma versão mais recente, atualizada e revisada do DSM-5. Referindo-se ao TEA, a partir dessa atualização, há mudanças nas descrições dos

diagnósticos, inclusão de novas entidades diagnósticas, atualizações na terminologia dos critérios diagnósticos e dos especificadores. Agora, para se encaixar num quadro de autismo, pessoas com TEA precisam enquadrar-se em todas as subcaracterísticas relacionadas à dificuldade de comunicação social.

Vale destacar ainda que na Classificação Internacional de Doenças Mentais (CID-11), lançado em janeiro de 2022, o Transtorno do Espectro Autista é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual (DI) e/ou comprometimento da linguagem funcional.

Logo, serão abordadas as seguintes subdivisões: 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional; 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional e, por fim, 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. É importante ressaltar que, na atualização, o código “6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional” não consta na versão final da CID-11. Tais subdivisões do TEA na CID-11 possibilitará maior entendimento a respeito da funcionalidade da pessoa com TEA.

Diante dos estudos e evidências, outro aspecto polêmico relacionado ao TEA são suas prováveis causas. Em primeiro lugar, desmistifica a teoria relacionada à “culpa” dos pais, especificamente da mãe, através da ausência de afeto, ideia defendida no início das discussões sobre o autismo por Kanner. Com o passar do tempo e com a evolução das pesquisas, estudiosos evidenciam a influência de fatores genéticos e ambientais relacionados às causas do autismo. No entanto, até o momento, não há identificação das causas referentes ao atraso do desenvolvimento e ainda é desconhecido o gene que origina o autismo, mas alguns estudos ressaltam que não se pode negar a influência biológica.

Vale destacar que, no Transtorno do Espectro Autista, os comportamentos, interações e comunicações diversas, são características comuns que perpassam a vida da pessoa, diferindo na intensidade e predominância que as características são apresentadas, uma vez que não existe um “padrão autista”. Autistas não são todos iguais, são características predominantes do

espectro que variam de acordo com o desenvolvimento de cada pessoa. Ao falar sobre o autismo, muitas pessoas associam o transtorno apenas aos comportamentos agressivos e movimentos repetitivos, o que não é uma regra, pois cada pessoa com TEA é singular.

No entanto, desmistificando a homogeneidade no espectro, o autismo apresenta variações e possui manifestações distintas. A partir das variadas características do espectro, destaca-se os níveis de suporte, subdividido em Nível 1, 2 e 3, que servem para descrever e apoiar na compreensão das necessidades de demanda de cada autista.

Sendo assim, existem algumas características que podem ser observadas no DSM-5, de acordo com os níveis de suporte apresentados: O nível 1 está relacionado à necessidade de assistência, relativo à dificuldade de iniciar e manter interações sociais e dificuldade de trocar de atividades. Já no nível 2 necessita de suporte substancial, muitas vezes para auxiliar devido a aflição e/ou dificuldade para mudar o foco ou ação. E o nível 3 de suporte precisa de suporte muito substancial, relacionada a resposta mínima a aberturas sociais e grande dificuldade de lidar com mudanças.

Todavia, é importante destacar que, apesar do nível de suporte, não há pessoas “mais” ou “menos” autistas, todas estão no espectro e precisam ser assistidas de acordo com suas necessidades. Os níveis de suporte não definem, nem limitam a pessoa com TEA, apenas auxiliam no entendimento das variadas possibilidades relacionadas ao espectro. Destaca-se que, independente do nível de suporte apresentado, as intervenções terapêuticas a partir dos tratamentos especializados são primordiais. Vale realçar que o TEA não é doença, logo, não há cura, mas existem tratamentos que estimulam o desempenho nas áreas mais comprometidas, proporcionando uma melhor qualidade de vida. Nessa perspectiva, a intervenção precoce é essencial para auxiliar o desenvolvimento humano, principalmente nos primeiros anos de vida, através da interação e relações estabelecidas pelas pessoas. Com os estudos crescentes sobre o autismo, torna-se favorável a identificação cada vez mais precoce.

Dentre as intervenções, uma das mais conhecidas e aplicadas no Brasil refere-se à concepção comportamental, conhecida como Análise Aplicada do Comportamento – ABA (*Applied Behavior Analysis*), inspirada no behaviorismo. Fundamentando sua aplicação de forma sistemática e intensiva de métodos de condicionamento operante, propõe o ensino de técnicas para modificar e/ou eliminar os comportamentos inadequados, principalmente os relacionados à área social, verbal e na extinção de birra. Para tanto, são utilizadas técnicas baseadas em oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades, através de reforços positivos, sejam eles premiações ou elogios a cada comportamento realizado de forma esperada, aumentando a probabilidade de que o comportamento desejado volte a acontecer.

Ainda na linha comportamental, há outros métodos utilizados, como o Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação – TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), um programa que trata da combinação de diferentes materiais concretos e visuais, que auxilia as crianças a estruturar o seu ambiente e a sua rotina, ou seja, por meio da organização do espaço, materiais e atividades, permite que as crianças criem mentalmente “estruturas externas”, transformando-as em estratégias para alcançar sua autonomia.

Partindo para outra possibilidade de intervenção, a concepção desenvolvimentista caracteriza-se pelas intervenções realizadas a partir de um ambiente natural, não controlado e através da mediação do adulto, realizada a partir das atividades iniciadas pela criança, como uma forma de conquistá-la para explorar interações, através do brincar para guiar o processo, tendo como princípio a maneira respeitosa e lúdica na busca por minimizar as dificuldades apresentadas. O modelo DIR (*Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model*) considera as necessidades específicas da criança de maneira respeitosa, focando nas questões emocionais e interacionais e utilizando seus interesses para construir e expandir seu desenvolvimento por meio do brincar (Mota, 2020).

Destaca-se, ainda, o Son-Rise, também de princípios desenvolvimentistas. É um método aplicado pelas próprias famílias que atuam diretamente com as crianças, utilizando a casa como o ambiente mais propício para ajudá-las. É um trabalho que tem como foco a diversão e a imitação de comportamentos da criança, com o intuito de atrair sua atenção e ampliar a conexão, o propósito é participar do mundo da criança, ocasionando engajamento entre ela e a parceria da interação. Ele objetiva a participação da pessoa com TEA de forma ativa em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com familiares, outros adultos e crianças. Vale destacar que a abordagem desenvolvimentista ainda é pouco abordada no Brasil, mas nos Estados Unidos e na Inglaterra sua propagação é significativa nas intervenções realizadas com as crianças com TEA (Mota, 2020).

Outra abordagem é a integração sensorial, que evidencia a exploração dos estímulos sensoriais de forma lúdica e integrada, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento das habilidades do sistema nervoso para que a pessoa consiga processar os estímulos apropriadamente. Busca também oferecer acomodações sensoriais e adaptações, além de equilibrar o sistema sensorial da pessoa com dificuldades sensoriais (Mota, 2020).

Além das abordagens já apresentadas, existe também a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), utilizada frequentemente nas intervenções com pessoas com TEA. A CAA apresenta uma diversidade de procedimentos que complementam ou substituem a linguagem

oral quando comprometida ou ausente. Para isso, são utilizados recursos gráficos visuais e/ou gestuais.

Entre os suportes comunicacionais, existe o Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS), método que utiliza figuras para facilitar a comunicação e a compreensão, ao estabelecer uma associação entre a atividade e o símbolo apresentado. Tal método não exclui a fala, ao contrário, a estimula, pois, ao desejar algo, a criança irá apresentar o símbolo que corresponde ao desejado e será incentivada a denominá-lo através da repetição da palavra. Aos poucos, seu vocabulário será ampliado e, futuramente, não precisará do auxílio da imagem para se comunicar, o que acontecerá apenas de forma verbal.

Atualmente, as discussões sobre TEA têm ganhado mais visibilidade através das redes sociais e mídias televisivas, contribuindo, assim, para o acesso à informação. Consequentemente, um maior conhecimento sobre o tema passa a ser ofertado para as diversas esferas sociais, repercutindo muitas vezes como um sinal de alerta para comportamentos característicos do espectro, até então não observados ou ignorados. Contudo, mesmo diante das informações sobre o TEA, a diversidade dos comportamentos ainda é encarada com certa “estranheza”, pois são características que destoam da “normalidade” vislumbrada socialmente.

No entanto, é sempre bom lembrar que somos constituídos por diferenças, somos todos/as diferentes, sim! Mas até que ponto essa diferença é considerada apenas uma característica ou um “defeito” e/ou “empecilho”, que impulsiona a limitação e repercute negativamente no processo de desenvolvimento do ser humano? É importante considerar que as diferenças que nos constituem como seres únicos não devem, ou melhor, não deveriam ser consideradas um rótulo, posto que a valorização da deficiência perante a potencialidade do ser humano é um ato de exclusão.

Diante do preconceito ainda existente, algumas medidas precisam ser tomadas para que o direito como cidadão/ã com TEA seja assegurado, especificamente, o direito à educação. Para isso, temos, por exemplo, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nela, ratifica-se o direito ao acesso à educação e, caso comprovada a necessidade, o/a estudante com TEA incluído/a no ensino regular, nas classes comuns, terá direito a acompanhante especializado. Destaca-se ainda a punição ao gestor escolar ou autoridade competente em caso de recusa à matrícula de estudante com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência.

Vale salientar que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sob efeitos da lei, é considerada pessoa com deficiência, que conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Sendo assim, são assistidos os mesmos direitos, garantindo educação, saúde, assistência social, entre outros serviços, e destacando a equidade nos diversos setores e ambientes. A lei ratifica ainda o direito à educação, por meio do sistema educacional inclusivo, contemplando todos os níveis/modalidades e aprendizado no decorrer de toda vida, focando no desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme suas particularidades, interesses e necessidades de aprendizagem.

Logo, é preciso proporcionar educação de qualidade à pessoa com deficiência, sem discriminação, violência e negligência, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é garantido no Art. 28, parágrafo II: “Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015).

Ou seja, é preciso repensar o espaço escolar, garantindo a equidade em todos os aspectos, desde a locomoção no espaço até o processo de aprendizagem, que atravessa as interações sociais vividas na escola. Esta ainda é uma das “tarefas” que precisam ser valorizadas no ambiente escolar, pois, infelizmente, a atitude de discriminação referente ao que foge “do que é normalizado” ainda é uma barreira potente na sociedade, que corresponde a comportamentos e ações relacionados ao capacitismo.

[...] a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social, Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produz algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega pluralidade de gestos e não gestos, sufoca o desejo, mata à vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos lidos como *deficientes* (Marco, 2020, p. 11).

São atitudes desrespeitosas e maldosas, que destoam do cuidado com o outro, além de infringir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que garante os direitos das pessoas com deficiência, previsto em Constituição, sendo um deles, o respeito. Assim, comportamentos, falas e crenças pejorativas são relacionadas a uma forma de violência contra a pessoa com deficiência e/ou transtorno, sendo considerada uma ação capacitista que viola o direito dessa pessoa enquanto cidadã.

Infelizmente, ações capacitistas ainda são vivenciadas no ambiente escolar, por meio de comentários do tipo: “Eita, lá vem o autista!”; “Ele nem tem cara de autista!”; “Parece um “doidinho”, correndo de um lado para o outro”; sem contar nos olhares de incômodo, mediante alguma desregulação do/a estudante com TEA, essas são apenas algumas ações capacitistas que demonstram ações de preconceito e violência contra a pessoa com TEA.

Percebe-se que diante do ato de incluir, perante suas possibilidades e desafios, a escola precisa se adequar, realizar adaptações necessárias para atender esse discente e juntos conviverem com diversidade. De antemão, aviso que não há uma receita pronta, um manual de instruções ensinando como incluir, o que fazer com os/as estudantes com TEA, pois as experiências são vivenciadas e sentidas por cada pessoa de maneira diferente. No entanto, a disposição de buscar informação sobre o TEA, o compromisso de ratificar o direito à educação desse estudante, assim como o ato de acolher e conhecê-lo, são ações fundamentais para contribuir e fomentar atitudes plausíveis, afetivas e acolhedoras frente ao processo inclusivo de ensino-aprendizagem.

Referindo-se ao ato de incluir, sabe-se que nem sempre foi assim. Em seguida, apresentamos a discussão dos paradigmas que potencializaram o processo inclusivo no âmbito educacional da pessoa com deficiência.

3 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONQUISTAS E DESAFIOS

Validando e respeitando a importância e protagonismo das diversas lutas e manifestações em prol da inclusão das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, este capítulo evidenciará os aspectos e os paradigmas históricos, bem como o aparato legal que norteia o processo de inclusão no contexto escolar no Brasil.

No entanto, antes de falar sobre inclusão escolar, é interessante desmistificar o entendimento sobre a inclusão, pois é comum relacioná-la apenas à pessoa com deficiência. Aqui, considera-se essa compreensão equivocada, pois invalida toda pluralidade humana que ainda hoje é marginalizada por meio de ações e atitudes preconceituosas. Pois, segundo Sasaki (2009, p. 1), inclusão é:

O processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Ou seja, a inclusão é uma demanda social latente e urgente, a favor dos diversos grupos sociais marginalizados que cotidianamente vivem práticas de exclusão e discriminação, ainda sendo invisibilizados e tendo seu lugar de fala e representatividade ignorados, inclusive no ambiente escolar.

Com isso esclarecido, discutiremos a inclusão escolar relacionada aos/às estudantes com deficiência. Para tanto, faremos uma breve discussão sobre o caminhar que antecede a inclusão.

3.1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Pensar nos paradigmas históricos relacionados as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades é considerar a influência das concepções e organizações sociais que perduraram por determinados contextos históricos, sendo atravessados pelas ideologias culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Desse modo, refletir sobre tais paradigmas norteará o entendimento histórico sobre as relações e organizações sociais diante das pessoas com deficiência que, em séculos passados, foram anuladas, segregadas da sociedade e tiveram negado o direito de “ser” e “estar” no mundo com dignidade, tendo suas singularidades respeitadas.

Diante dos variados contextos sociais, pertinentes a cada momento histórico, estão relacionadas concepções, imagens, lugares e não-lugares da pessoa com deficiência. Sendo assim, a concepção de educação acompanhou cada momento histórico, baseando-se nas ideias de exclusão, segregação, integração e inclusão.

Porém, para que consigamos enfatizar uma educação de qualidade e equitativa de possibilidades e oportunidades no processo de ensino-aprendizagem, atendendo as demandas da pessoa com deficiência, é preciso romper com práticas excludentes, segregadoras e integradoras, para que concepções capacitistas enraizadas nesses paradigmas sejam anuladas, ressignificadas, para assim garantir às pessoas com deficiência condições e fortalecimento de sua independência, autonomia e liberdade, no que tange os aspectos sociais e educacionais.

Refletindo sobre o caminhar inclusivo é válido entendermos sobre os paradigmas que antecederam as ações de inclusão, responsáveis por potencializar a representação da pessoa com deficiência, valorizando o seu lugar de existência e de fala. De forma cronológica, Sasaki (2007, p. 2) menciona a existência de quatro eras das práticas sociais, também conhecidos por paradigmas, relacionadas às pessoas com deficiência, são elas: “exclusão (Antiguidade até o início do século XX), segregação (décadas de 1920 a 1940), integração (décadas de 1950 a 1980) e inclusão (década de 1990 até as próximas décadas do século XXI)”. Cada era é marcada pela diversidade de acontecimentos históricos, valores sociais, culturais e políticos, que retratou e retratam a concepção de pessoa com deficiência perante a sociedade.

Sabe-se que desde a Idade Média até os dias atuais, as opiniões defendidas a partir dos paradigmas se cruzam, dialogam, influenciaram e influenciam o cenário inclusivo. Da busca por uma vida com dignidade e equidade, emerge o processo de lutas e conquistas que se perpetua até a atualidade, rompendo concepções que, por muito tempo, reafirmaram situações e atitudes preconceituosas e assistencialistas, derivadas das perspectivas da cultura da homogeneidade, institucionalização e normalização.

Desde a antiguidade, é possível relacionar a concepção do *paradigma da exclusão* ao lugar de solidão, sombrio e excludente, no qual pessoas com deficiência eram invalidadas, escondidas e, na maioria das vezes, mortas. Eram consideradas seres incapazes e improdutivos; vistas como seres amaldiçoados e alvos de “castigos divinos”. Tais concepções retratam o cenário vivenciado na época, pois segundo Costa *et al.* (2022, p. 3), as primeiras civilizações se agrupavam, e as tarefas eram divididas entre determinados grupos:

Para se manterem vivos, os primeiros grupos tinham que caçar e se deslocar para outros lugares em busca de alimentos. Como algumas crianças que nasciam com deficiência não conseguiam se deslocar, e, quando cresciam não tinham como caçar, acabavam por vezes falecendo, quando não, eram mortas pelo próprio clã.

Ou seja, uma vez que não atendiam às demandas correspondentes ao cenário social, econômico e político, as pessoas eram “descartadas”, devido a sua ineficiência por conta da sua deficiência.

No final do século XIX, surge o *paradigma da segregação*. Nesse período, a sociedade já se encontrava agrupada e se submetia às normas de condutas e regras sociais. Nessa época e devido ao forte cunho religioso, as crianças que nasciam com deficiência ou aquelas pessoas que adquiriram uma deficiência não podiam ser mais mortas ou lançadas à própria sorte, pois era entendido que a deficiência era da vontade dos deuses. Conforme Yaegashi *et al.* (2021, p. 5-6):

No decorrer dos anos, com a queda do império romano no ocidente (476 d.C.), a formação dos feudos e a ascensão da igreja como instituição hegemônica, o conceito sobre a pessoa humana muda. Agora, o corpo e a mente não são mais vistos de forma filosófica (como nas sociedades escravistas), mas a partir de uma concepção teológica. Neste momento, as pessoas não são mais vistas como subumanos, como no período anterior, já que possuem alma e liberdade, sendo assim filhos de Deus e merecedores da vida, o que torna a eliminação e abandono destes inaceitáveis.

Neste período, as famílias, para não serem vistas com maus olhos pela sociedade, não os matavam devido aos fatores religiosos, porém escondiam seus/suas filhos/as. A concepção patológica também foi evidenciada nesse período, pois a deficiência era tratada como doença, sendo a pessoa com deficiência denominada por termos inapropriados, mas comuns na época, como retardado, doido, demente, doente. Hoje, essas são consideradas expressões capacitistas, que demonstram o preconceito contra a pessoa com deficiência.

As pessoas com deficiência eram privadas da convivência, sua vida social era anulada, logo, não lhes era garantido também o direito à educação, já que naquela época os estudos eram ofertados apenas para as classes mais altas da sociedade, ou para aqueles que exerciam trabalhos religiosos. Aqui destaca-se os gestos de caridade, através da sociedade cristã que, muitas vezes, por temer o castigo divino, passou a acolher as pessoas com deficiência que eram entregues por suas famílias. As igrejas começaram a criar orfanatos, abrigos e manicômios, o que remetia a institucionalização, caracterizada pela segregação dessas pessoas em instituições específicas, longe de suas famílias. Vale destacar que nesses recintos, mantidos pela caridade da igreja, a pessoa com deficiência não recebia nenhum tratamento especializado.

Após períodos conturbados de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, no qual tiveram seus direitos negados, surgem então questionamentos pautados na fundamentação da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que enfatiza a liberdade e igualdade de todos os seres humanos em direitos, no qual independe das suas especificidades, evidenciando a ideia de normalização, cujo objetivo

era integrar as pessoas com deficiência à sociedade.

Diante das novas configurações históricas, e a fim de combater as ações segregadoras, emerge o *paradigma de integração*. Nesse novo cenário, as pessoas com deficiência passam a ocupar alguns espaços sociais, porém, elas precisariam se adaptar à sociedade e não o espaço se adaptar para recebê-las. Nesse período são criadas as famosas escolas especiais e institutos, que evidenciaram apenas o atendimento a determinado público específico (cegos, surdos, deficientes físicos, etc.). Excluídos até então, nesse momento as pessoas com deficiência passam a ser visibilizadas, porém, fundamentadas nas concepções de integração. A criação dos institutos é considerada um marco na história da Educação Especial no Brasil.

Em pleno governo imperial, em 1854, no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), que representou uma conquista no que se refere ao atendimento das pessoas com deficiência, oportunizando um espaço para a conscientização da educação de surdos e cegos. Tempos depois, o professor francês Édouard Huet, uma pessoa surda, apresentou a proposta de uma escola especializada no ensino de pessoas surdas a D. Pedro II, proposta aceita em 1857. Também no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido atualmente por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos institutos são referências desse período.

Diante da concepção assistencialista, as pessoas com deficiência passaram a ser assistidas por instituições designadas às suas causas, eram segregadas do espaço social comum e alocadas em instituições e/ou escolas especiais. Ou seja, estavam na sociedade, porém de forma integrada, não participavam ativamente da sociedade. E caso integrassem outros espaços sociais, como por exemplo a escola, seria necessário que a pessoa com deficiência se adaptasse aos lugares, não se tinha a preocupação de intervir no espaço para melhor atendê-la.

Referindo-se ao processo de integração escolar, relaciona-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, contudo, conforme Mantoan (2015, p. 27), “[...] em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências”. Em alguns casos, na maioria, pela avaliação da sociedade de não adaptação ao ambiente escolar, esses/as estudantes eram direcionados/as às classes especiais, turmas formadas exclusivamente para assistir às pessoas com deficiência dentro das escolas comuns.

De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 69):

Enquanto na integração investe-se na possibilidade de indivíduos com deficiência frequentarem escolas comuns de ensino, cujos currículo e método pedagógicos estão voltados para crianças consideradas “normais”, na inclusão, muda-se o foco do indivíduo para a escola. Neste caso, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança deficiente.

Logo, é preciso compreender que a integração e inclusão defendem valores e práticas opostas. Enquanto a integração ignora as especificidades, a inclusão acolhe. A transição da integração para inclusão é urgente, pois em uma sociedade plural não cabem ações capacitistas, que ridicularizam e inferiorizam pessoas que destoam da tão famosa “normalidade”, que enfatizam uma realidade homogênea e cruel. Que nessa transição, a diversidade possa ser celebrada e não ridicularizada.

Segundo Mendes (2010), os paradigmas estão diretamente relacionados aos aspectos histórico-culturais de cada época, que reverberam nos modelos sociais e educacionais. É possível observar que, a partir de cada paradigma, novas expectativas e novos avanços passam a ser vislumbrados. Diante de muitas lutas e movimentos representativos da causa inclusiva, e por entender que, diferente da concepção da integração, é o ambiente que deve estar preparado para receber a pessoa com deficiência, emerge o *paradigma da inclusão*, que mesmo diante de ações que excluem, segregam e integram, ganha representatividade. Entretanto, como defendido por Mazzota (2000), a perspectiva de inclusão já pressupõe o ato de exclusão. Exclusão que foi e, infelizmente, é vivenciada, é por isso que a discussão sobre inclusão ainda é tão necessária.

Entre conflitos, preconceitos, lutas e legalidade dos direitos de cidadania e educação, a trajetória da pessoa com deficiência está marcada por conquistas significativas referentes à garantia dos seus direitos. Contudo, ainda há vestígios e evidências de ambientes e ações excludentes.

Sendo assim, a concretização do direito de todos/as à educação enfrenta diversas manifestações excludentes que precisam ser encaradas como uma luta de todas as pessoas pela busca da equidade de oportunidades, dignidade e ações democráticas que atendam as demandas das pessoas com deficiência e fortaleçam o caminhar de uma sociedade inclusiva. Estamos conscientes que muitos avanços foram alcançados, mas ainda existe uma boa caminhada para que os propósitos da inclusão ganhem força nos diversos ambientes sociais, especificamente, o escolar.

Partindo dos diferentes tempos históricos, também é possível perceber que os paradigmas da exclusão, segregação e integração deixaram suas marcas. A busca incansável pela inclusão e a defesa de uma sociedade que promova a oportunidade de conviver com a pluralidade, conhecendo e respeitando as especificidades e potencialidades de cada indivíduo, devem ser cada vez mais constantes, corroborando, assim, a existência de espaços sociais para todos/as. Logo, a escola é um lugar fundamental de ocupação, legitimidade dos direitos, lugar

de fala, representatividade e reafirmação da heterogeneidade, em prol da promoção do desenvolvimento dos/as estudantes.

Buscando estratégias para viabilizar a concepção inclusiva, observa-se ações e um aparato legal que legitima a inclusão escolar. A seguir, será discutido sobre tais legislações, políticas, evidenciando suas promulgações e abordando suas respectivas execuções.

3.2 O PROMULGADO E O EXECUTADO: RESPALDO LEGAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O processo de inclusão foi e está sendo fortalecido e legitimado por eventos importantes, como o “Dia D”, ocorrido no dia 18 de setembro de 1985, e o debate sucedido em maio de 1994, tendo como alvo o “Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003”, ambos promovidos pelo Ministério da Educação, com a participação dos atores da escola.

No que tange à defesa do direito de aprendizagem a todos/as, independente de suas especificidades e valorizando a equidade, é possível destacar ainda a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien). No seu Art. 3, evidencia a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, destacando a garantia de igualdade de acesso à educação a todas as pessoas com deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Vale destacar também a Declaração de Salamanca (1994), marco significativo na discussão da educação inclusiva, a qual recomenda uma educação inclusiva para todos/as, evidenciando que as escolas devem incluir/acolher todas as crianças, respeitando suas particularidades e diversidades. Seguindo a tendência da Declaração de Salamanca, surge no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), (2008), que viabiliza a democratização da educação inclusiva, fortalecendo e enfatizando os direitos das pessoas com deficiência, os quais muitas vezes são negligenciados.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o fortalecimento de alguns direitos foi evidenciado, entre eles: “[...] o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1), ratificando o convívio com a diversidade, através das múltiplas formas de aprender e ensinar. Assim, a escola precisa criar estratégias e ter disponibilidade, conhecimento e empatia para acolher e viabilizar experiências de aprendizagem para todos/as, inclusive os/as estudantes público-alvo da Educação Especial desde a Educação Infantil.

Buscando compreender a relevância das discussões vinculadas às políticas públicas no

que tange à inclusão e permanência do/a estudante com TEA na pré-escola, é importante destacar que desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 5º, ressalta que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, ou seja, a igualdade é assegurada como direito a todos/as, independente de etnia, religião, cor, características pessoais, etc., teoricamente, sendo assegurada às particularidades em prol dos direitos comuns a todos/as.

Destaca-se também a evidência do direito de todas as pessoas pertencerem ao mesmo sistema de ensino, independente das suas especificidades, conforme defendido também na Constituição de 1988, no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ressalta ainda, no Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”. Ou seja, desde 1988, há uma discussão sobre a garantia de tais direitos, no qual reconhecem e persistem em promulgações que atendam todas as pessoas, corroborando com o acesso, bem como a permanência dos serviços essenciais para sociedade. Contudo, muitas vezes, tais direitos são negligenciados.

Referendando as legislações educacionais em prol da educação, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que institui as diretrizes referentes às modalidades e níveis de ensino, destacando que a educação escolar da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino, contemplando todos os níveis da educação básica. Enfatiza ainda os princípios que, assim como destacado na Constituição de 1988, darão alicerce ao ensino, entre eles: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996).

Em 2001, houve destaque para a promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala) pelo Decreto nº 3.956/2001, que define o fim à discriminação das pessoas com deficiência (Brasil, 2001).

Seguindo a proposta inclusiva, em 2008 surge a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que viabiliza a democratização da educação inclusiva, fortalecendo e enfatizando os direitos das pessoas com deficiência. Entre eles: “[...] o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1).

Destaca-se ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que ressalta os avanços dos movimentos aqui lembrados, pontuando a mudança estrutural no ensino regular para que a escola seja realmente inclusiva e democrática. O documento assegura os serviços de Educação Especial e aponta as condições para que ocorra a concretização do ensino de qualidade.

Na LBI, ratifica-se o direito à educação, por meio do sistema educacional inclusivo, focando no desenvolvimento das potencialidades e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme particularidades, interesses e necessidades de aprendizagem. Logo, conforme destacado no Art. 28, parágrafo II, é preciso proporcionar o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (2015, p. 12).

Tais aspectos precisam estar evidentes desde a Educação Infantil, conforme a LDB (1996), cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Também é destacado o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que evidencia a melhoria da qualidade da educação no país, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Entre as 20 metas, ressalta-se a meta 4, que destaca:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 67).

Trata-se de uma meta no âmbito federal, podendo também ser considerada no Plano Municipal de Educação (PME), já que o plano contempla programas educacionais em todos os municípios, o que facilita o acompanhamento de metas planejadas a partir da demanda real da localidade.

Diante de todo arcabouço legal, é importante discutir como as legislações, políticas, decretos e regulamentos relacionados aos princípios inclusivos, vem sendo legitimados no ambiente escolar. Como visto anteriormente, existe um aparato legal amplo que garante, ou melhor, deveria garantir os direitos relacionados à educação da pessoa com deficiência e/ou transtorno. Contudo, ainda há uma grande dicotomia entre o promulgado e executado.

Para compreender a relação de promulgação e execução das leis, é importante considerar

as influências que derivam desse processo, pois segundo Kassar e Rebelo (2020), as políticas públicas surgem em prol de uma demanda existente, em consonância aos interesses econômicos, políticos e sociais relacionados a cada contexto histórico, sob influência dos organismos internacionais, órgãos/secretarias e da relação público-privada na oferta da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Observa-se que os avanços legais foram e são conquistados mediante lutas e movimentos constituídos pela participação ativa das pessoas com deficiência, familiares e estudiosos da área. Entretanto, mesmo diante de inúmeros ordenamentos jurídicos que sinalizam o caminho do que deve ser seguido, ainda questiona-se: Por que as ações apresentadas não são colocadas em prática? Por que as leis só existem no papel? Por que tantos desafios a serem encarados para fazer valer os direitos das pessoas com deficiência?

Refletindo sobre as possíveis respostas desses e tantos outros questionamentos, Peroni e Lima (2020, p. 3) destacam as articulações e engajamentos implícitos entre o poder público-privado, destacando ser “uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro, educação tornando-se capital. Trata-se do desenvolvimento capitalista na educação”. Ou seja, diante dos seus respectivos interesses, infringe-se o ato democrático em prol do desenvolvimento capitalista no âmbito da educação. Logo, também é defendido pelos autores o avanço no combate à “[...] privatização da educação, tanto em sua proposta de mercado quanto neoconservadora” (Peroni; Lima, 2020, p. 17). É um jogo de interesses, a partir de relações antidemocráticas, que sempre favorece ao que tem mais a “oferecer”, relativo ao lucro.

Partindo da perspectiva do objeto de estudo da pesquisa, em consonância entre o promulgado e executado discutido anteriormente, percebe-se que os desafios de inclusão e permanência perpassam desde a construção e efetivação das legislações até as vivências nas unidades de ensino. Evidenciando um entre tantos desafios, destaca-se o aparato legal que orienta as ações e políticas inclusivas do município onde está sendo realizada a pesquisa.

Buscando compreender a percepção inclusiva que norteia as ações do município, foi possível refletir sobre o Plano Municipal de Ensino (PME), que encontra-se disponível no site da prefeitura. No entanto, a versão disponível não está atualizada, refere-se à versão inicial promulgada pela Lei nº 1203/2015 de 18 de junho de 2015. Seu objetivo está relacionado aos princípios da gestão democrática e da autonomia e colaboração, sendo um instrumento importante para atender ao desenvolvimento da educação local, por meio do planejamento das diretrizes e finalidades do Sistema Municipal de Educação. Assim como o PNE, a duração do Plano Municipal de Educação compreende o decênio de 2015 a 2024. Vale destacar que o acompanhamento do PME ocorrerá de 2 (dois) em 2 (dois), no âmbito das Conferências

Municipais de Educação (COMUDE).

Referindo-se às atualizações do acompanhamento do PME, obtive o acesso do Relatório Final da VII Conferência Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, ocorrida em 2021. Tendo como objetivo o acompanhamento dos avanços do Plano Municipal de Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes, de acordo com o disposto no Artigo 3º da Lei Municipal nº 1203/2015. Logo, foi possível ter acesso às metas e diretrizes apresentadas no documento, no qual foram destacadas 16 metas, mas no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva é apresentada a Meta 8, e respectivamente, 16 estratégias para torná-la possível. Tal meta assemelha-se à meta 4 presente no PNE. A meta 8 do Plano Municipal de Educação enfatiza:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades / superdotação na rede regular de ensino. (Alterada na COMUDE 2018) (Jaboatão dos Guararapes, 2018).

Dentre as estratégias elaboradas, destaca-se:

8.2 - Garantir a ampliação em pelo menos 50% das Salas de Recursos Multifuncionais existentes nas escolas da rede de ensino municipal, para suplementar e complementar o Atendimento Educacional Especializado realizado em classes comuns na rede regular de ensino durante a vigência desse Plano; (Alterada na COMUDE 2018) (Jaboatão do Guararapes, 2018).

8.4 - Garantir o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades / superdotação, articulado ao ensino regular; (por unanimidade); (Alterada na COMUDE 2018) (Jaboatão do Guararapes, 2018).

Percebe-se que a ampliação da Sala de Recursos Multifuncionais e a equipagem nas salas regulares e nas SRM são estratégias que assistirão bastante não só os/as estudantes com TEA, mas toda a comunidade escolar, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa assistir a unidade de ensino diante das dificuldades e possibilidades referente a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, por meio de formações, propostas, orientações, conhecimentos e informações que darão suporte às ações pedagógicas inclusivas.

Outro fator interessante, é a garantia da equipagem das unidades de ensino, cujos materiais visam proporcionar uma assistência maior diante das necessidades específicas dos/as estudantes com TEA:

8.8 - Garantir equipamentos, ferramentas/recursos tecnológicos, Objetos de Aprendizagem (OAs) e Recursos Educacionais Abertos (REAs), materiais pedagógicos adequados às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades / superdotação, nas Salas

Regulares e de Recursos Multifuncionais, para atender os estudantes, a partir da vigência deste Plano (Alterada na COMUDE 2018) (Jaboatão do Guararapes, 2018).

Lembrando que ao disponibilizar os materiais, é interessante promover formações orientadoras sobre a utilização adequada dos mesmos, para que de fato possa corresponder ao uso necessário e adequado dos/as discentes.

No decorrer das metas também é evidenciada a educação infantil, destacada na meta 8.6:

Realizar atendimento de estimulação essencial a crianças de 0 a 3 anos nos CEMEIs e Creches, e possibilitar a estimulação precoce às crianças de 4 e 5 anos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais. (Alterada na COMUDE 2018) (Jaboatão do Guararapes, 2018).

O que supostamente, irá beneficiar o processo inclusivo na instituição, uma vez que os/as estudantes com TEA estão tendo acesso ao ensino regular, desde a educação infantil, participando das experiências pedagógicas nas creches e nos CEMEIs do município. Pois é notório que o quantitativo de crianças com TEA nas unidades de ensino está cada vez mais crescente. Segundo dados informados pela Gerência de Educação Especial do município, em 2024 estima-se aproximadamente 2.345 estudantes com TEA que, quando comparado ao ano de 2019 (489 estudantes com TEA), é um crescimento bastante significativo. Desses 2.345 estudantes com TEA, 300 estudantes com TEA fazem parte da Educação Infantil.

Outro tópico pertinente, que será destacado durante esta pesquisa como um dos grandes desafios encontrados no decorrer do estudo, refere-se a formação e o profissional de apoio.

Sobre isso, a referida meta 8.12 destaca:

Implementar políticas de formação aos docentes e demais funcionários sobre as temáticas pertinentes à educação inclusiva e viabilizar a contratação de profissionais de apoio e/ou cuidadores para acompanhar os estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA); (Alterada na COMUDE 2018) (Jaboatão do Guararapes, 2018).

Com o quantitativo cada vez mais significativo de estudantes autistas no município, é fundamental que a comunidade escolar tenha formações e orientações para que cada segmento consiga realizar um trabalho de qualidade, atendendo os/as estudantes com dignidade e respeito. Para realizar formações significativas e que possam atender à demanda real da unidade, é preciso ouvir a comunidade escolar e, partindo dessa escuta, buscar estratégias que promovam um fazer pedagógico inclusivo. Pensando nisso, a promoção em serviço pode ser considerada uma estratégia de aproximação dos estudos relacionados à prática e às necessidades de cada unidade de ensino.

Outro ponto importante é a contratação e qualificação do profissional de apoio, pois com

a demanda crescente, mais estudantes estão chegando nas unidades, as turmas estão com grande quantitativo de crianças com TEA por sala e, muitas vezes, sem o acompanhamento do profissional de apoio, diante da necessidade das crianças, essa ausência compromete o processo de ensino e aprendizagem inclusivo, muitas vezes configurando muito mais uma integração do que propriamente uma inclusão.

No geral, são propostas que, de acordo com o Relatório Final da VII COMUDE do Jabotão dos Guararapes, realizada em 2021, aos poucos estão sendo colocadas em prática, corroborando em relação à inclusão e à permanência do/a estudante com TEA no município. No entanto, uma das grandes questões é pensar como de fato estão sendo executadas as metas e as estratégias mencionadas do PME. É importante colocá-las em prática diante dos critérios de qualidade e não apenas evidenciando os princípios quantitativos, que resultaram em porcentagem a contemplar as estatísticas dos censos escolares. Pois, como já mencionado, há uma linha tênue entre o promulgado e o executado.

Outro ponto relevante é sobre a necessidade de compartilhar o acesso e a divulgação do PME, principalmente nas instituições de ensino, para que elas possam assegurar tais metas e estratégias também em consonância às ações discutidas no PPP da unidade. Pois, durante as análises dos PPPs dos CEMEIs participantes da pesquisa, foi possível observar que não há referência ao PME. Uma vez que o PME refere-se às metas que precisam da parceria e intervenções junto à comunidade escolar e, para que isso aconteça, é preciso conhecê-las e inseri-las no documento responsável pelas ações a serem executadas, de acordo com as características da comunidade atendida, bem como das particularidades relacionadas ao município.

Enfim, leis existem, a educação inclusiva legalmente encontra-se bem assistida, mas é preciso que todos esses promulgados ganhem “vida” no âmbito da educação e que a educação inclusiva seja pauta constante, diante de propostas educacionais e ações orçamentárias que também favorecem o fazer inclusivo de qualidade nas nossas escolas, creches e CEMEIs.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMINHAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Assim como os paradigmas históricos da trajetória da pessoa com deficiência, as transformações sociais, econômicas, culturais, históricas e políticas vivenciadas pela sociedade também influenciaram e influenciam a concepção de criança e de infância. Fazendo o panorama histórico, compreende-se que, durante séculos, a educação da criança esteve sob responsabilidade da família, particularmente da mãe e de outras mulheres. Era no convívio com os adultos e seus pares que ela aprendia regras, costumes, normas, conhecimentos relacionados a cultura que subsidiava sua sobrevivência. Estando integrada às tradições do grupo social pertencente, a criança era considerada um adulto em miniatura e a infância era sinônimo de dependência, fragilidade e inocência (Oliveira, 2020).

Com o passar dos anos, a concepção de infância obteve novos significados, tendo a liberdade, autonomia e independência como fatores primordiais. A criança passa a ser considerada um ser ativo, capaz de interagir com o meio, potencializando sua vivência histórico-cultural na sociedade. Isto favorece o desenvolvimento sociocultural e pedagógico da criança, desmistificando a ideia de assistencialismo e incorporando um novo olhar para a Educação Infantil, baseado nos princípios de igualdade social, educação para todos e todas e respeito às particularidades e potencialidades das crianças.

Com o ganho de novos debates sobre a concepção dos direitos e da política de Educação Infantil, envolvendo crianças até cinco anos, percebe-se o respaldo legal que, desde a Constituição de 1988, defende a Educação Infantil como direito das crianças, dever do Estado e opção da família, evidenciando também que toda criança tem o direito à educação. Ainda assim, o caráter assistencialista da época, relacionado ao cuidar, ainda era o referente predominante na educação de crianças.

Com a Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/1996, a Educação Infantil passou a ter uma nova configuração que ia além do cuidar, respaldava-se também no educar. De acordo com o Artigo 29, passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Ainda na LDB nº 9.394/1996, em seu Artigo 30, Inciso II, a Educação Infantil torna-se obrigatória e gratuita para crianças de quatro a cinco anos de idade. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “[...] é dever do Estado garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (Brasil,

2010, p. 12), sendo integrada ao sistema municipal de educação. Deve ser oferecida em:

[...] creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulado e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

Logo, além do acesso a creches e pré-escolas, é importante que a Educação Infantil também garanta a permanência e a participação de qualidade da criança, considerando o processo de ensino-aprendizagem acessível, primordial para que todas as crianças tenham a equidade de oportunidades no ambiente escolar. Sendo assim, em relação à organização de espaço, tempo e materiais, é previsto nas DCNEIs: “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação” (Brasil, 2010, p. 20).

Destaca-se ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, documento que garante proteção integral à criança e ao adolescente independente da sua origem, cor, crença, religião, classe social, situação econômica e familiar. O ECA surge garantindo e ratificando também direitos humanos fundamentais como saúde, educação, lazer, dignidade e convivência familiar e comunitária para todas as crianças e adolescentes. Em seu artigo 53º reafirma o direito à educação a toda a criança e adolescente, atribuindo a responsabilidade aos pais ou responsáveis, e no artigo 55º, a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

Considera-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, período importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, independentemente das suas condições e características. É um período de descobertas, investigações, curiosidades, representações que correspondem a entendimentos de valores, atitudes e comportamentos que diariamente estão sendo indagados durante as relações e interações entre seus pares. E, favorecendo esse processo, Oliveira (2020, p. 33) destaca:

Do ponto de vista do sistema educacional, lutar contra a exclusão social é ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura. Nesse processo, cada criança se constitui como sujeito único [...].

Ao garantir ao espaço educacional a acessibilidade que possibilite, além do acesso, a permanência e participação eficiente e eficaz da criança com TEA, baseando-se no princípio básico da equidade, tornando-o um ambiente atrativo, desafiador e que, através das trocas de

experiências e das interações, sejam cada vez mais emergentes as possibilidades de desenvolvimento dos potenciais da criança com deficiência e/ou transtorno.

Sendo a instituição de ensino um ambiente propício à troca de experiências e à construção de vínculos afetivos, além de ser propulsor do protagonismo da criança, este também deve e precisa ser um ambiente que a inclusão aconteça. Entretanto, será que as crianças com deficiência e/ou transtorno estão sendo incluídas ou apenas integradas ao ambiente da Educação Infantil? Sobre este questionamento, discutiremos no próximo tópico.

4.1 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que as representações sociais frente à criança com deficiência nem sempre foram sustentadas nos princípios inclusivos, conforme defendido por Oliveira (2020, p. 180):

A representação da criança com algum tipo de deficiência como alguém que deveria ser ensinado em separado das outras foi historicamente construída. Com o tempo, as modificações em muitas concepções que davam suporte ao modelo acima contribuíram para a construção histórica de outra concepção, que indagou qual deveria ser o melhor contexto de aprendizagem e desenvolvimento para essa criança.

Em meados dos anos 1990, com o surgimento do novo conceito, denominado inclusão, baseando-se na teoria sociointeracionista, enfatiza-se a interação do indivíduo com o seu meio. Para Stainback e Stainback (1999), isso quer dizer que, em contato com o meio, sem restrições diante da condição apresentada, a pessoa com deficiência é capaz de desenvolver significativamente suas capacidades, ainda que com algumas limitações.

Sendo assim, Oliveira (2020, p. 180) ratifica a importância da interação destacando que as crianças com deficiência “[...] são, antes de tudo crianças e devem conviver com as outras em ambientes cotidianos com sua complexidade habitual, e não mais ser mantidas isoladas e interagindo em um mesmo pequeno grupo por muitos anos”.

O contexto inclusivo traz consigo a necessidade de ressignificação do espaço escolar, pois considera-se que a Educação Especial não pode ser encarada como uma modalidade que acontece de forma paralela ao ensino regular, ela precisa ser transversal em todas etapas da educação, “necessitando de um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos em turmas regulares” (Oliveira, 2020, p. 181). Essas novas necessidades configuram-se como uma adequação do espaço escolar para receber as crianças de creches e pré-escolas. No entanto, diante da realidade inclusiva, também surge a sensação de enfrentar um ou uns desafios, relacionados a metodologias de ensino e o processo de

aprendizagem.

Pensando no processo de aprendizagem, Kassar e Rebelo (2018), ratificam que a efetivação da prática educacional inclusiva não será garantida apenas através das legislações que obriguem as escolas regulares a aceitar os/as estudantes com deficiência. Em outros termos, o/a estudante apenas inserido na sala de aula regular não caracteriza inclusão. Infelizmente, as barreiras arquitetônicas e atitudinais vão muito além da legitimidade das legislações vigentes no nosso país. Incluir é um ato legal, político e social. É preciso compreender a necessidade de pensar novas formas de aprender e ensinar a partir da diversidade.

Segundo Mantoan (2015), a escola é um ambiente atravessado e constituído pela diversidade, que nos permite conviver e interagir com o diferente desde a Educação Infantil; para muitos, é sua primeira convivência social além do ciclo familiar. Logo, é preciso ressignificar o papel da escola e de seus atores, para que o ambiente escolar, no seu cotidiano, possa apresentar atitudes mais solidárias e plurais de convivência.

Considerando a necessidade de realizar o processo inclusivo desde a Educação Infantil, é importante compreender sobre o desenvolvimento infantil a partir das concepções interacionistas, defendidas por Vygotsky e Wallon, que também embasam esse estudo, buscando evidenciar a importância das relações e conexões das crianças, independente das suas particularidades.

4.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: VYGOTSKY E WALLON

No que se refere ao desenvolvimento infantil e a concepção de criança evidenciado neste estudo, foram consideradas as ideologias de concepções sócio-históricas, defendidas por Vygotsky e Wallon. Os autores consideram uma relação recíproca entre o indivíduo e o meio, considerando que a criança modifica seu meio, logo, é modificada por ele, por meio de aspectos culturais que transformam sua forma de falar, pensar, agir e sentir (Oliveira, 2020).

Vale destacar as contribuições da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão, das quais Garcia (2015) evidencia o desenvolvimento humano e o papel da escola nesse processo, bem como as potencialidades da referida teoria ressaltada por Vygotsky, considerando a necessidade de interação social. Garcia (2015, p. 17) destaca: “O acesso e a permanência na escola devem ser possibilitados a todos, já que a aprendizagem e o desenvolvimento devem ultrapassar os limites da natureza biológica”. Entende-se, pois, que a interação social, a convivência das crianças com seus pares e comunidade escolar, no contexto

inclusivo, é fundamental na formação do psiquismo humano. Ou seja, a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, não uma formação natural e universal da espécie humana.

Ainda na perspectiva da teoria histórico-cultural, são destacados os estudos sobre a defectologia, defendida por Vygotsky (1997), desmistificando a compreensão de deficiência como limitação. Conforme afirmam Silva, Tureck e Zanetti (2017, p. 5), “[...] a concepção sociopsicológica [...] entende a deficiência não como limite, como incapacidade, mas também [compreende] que nela estão dadas as possibilidades para a sua superação”. A favor dessas possibilidades de superação por meio da inclusão, tal perspectiva enfatiza caminhos alternativos e práticas de compensação que podem ser adotadas no ambiente escolar inclusivo, impulsionando condições de equidade para o desenvolvimento e a aprendizagem do/a estudante com deficiência (Garcia, 2015).

Assim como Vygotsky, Wallon também considera as condições do sujeito e as situações nas quais ele é envolvido e as quais interage. Para Wallon, toda pessoa constitui um sistema específico e ótimo de trocas com o meio. “Tal sistema integra suas ações num processo de equilíbrio funcional que envolve a motricidade, afeto e cognição” (Oliveira, 2020, p. 100), resultando assim numa conexão entre o equipamento orgânico do indivíduo, o corpo, o ambiente e o meio social em que vive.

Relacionando a afetividade e aprendizagem por intermédio das trocas, interações sociais e construções de vínculos, Wallon (1971) considera a afetividade como meio essencial para o desenvolvimento humano. Assim sendo, pressupõe que a educação seja direcionada para o desenvolvimento afetivo, social e intelectual de forma integrada. Logo, o vínculo afetivo tão importante a ser construído também reverbera de forma positiva no fazer inclusivo, estabelecendo relações afetivas que proporcionarão respostas desejadas no processo de desenvolvimento social e educacional. Nesse caso, que sigamos distribuindo afetos e ações inclusivas que possam favorecer o processo de aprendizagem do/a estudante com TEA.

Dessa forma, a partir do contexto interacionista e de ações inclusivas, é possível ressignificar comportamentos, pensamentos e práticas que, muitas vezes, favorecem uma triste realidade de sociedade preconceituosa, resultando na exclusão de “minorias” e impossibilitando o acesso e a permanência no ambiente escolar para todos/as. Vale realçar que a concepção de educação inclusiva é potente, crescente e vem provocando reflexões e mudanças, reinventando e ressignificando o espaço e a comunidade escolar, assim como estimulando o protagonismo da criança com deficiência. Considerando o “ser criança” e, conseqüentemente, a potencialidade da interação com seus pares.

Diante dessa expectativa, Rau (2012) evidencia que a criança evolui conforme interage com o meio, explorando objetos, participando de experiências sociais, afetivas e motoras, o que possibilita o seu desenvolvimento global. Desta forma, proporcionar momentos de interações entre os estudantes, independentemente de suas condições, é fundamental. Sabendo que, especialmente para crianças autistas, conviver com crianças da mesma faixa etária estimula suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. A partir do respeito à singularidade de cada criança, essas e outras habilidades sociais podem ser adquiridas pelas trocas proporcionadas no ambiente escolar, através do processo de aprendizagem. Segundo Camargo e Bosa (2009, p. 68):

Acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

A questão da inclusão escolar parte do princípio da criação de possibilidades e esperança de aprendizagem para aquelas pessoas ditas “incapazes” e “inúteis”, que viviam trancafiadas em suas casas ou porões, tendo sua participação ativa nos diversos âmbitos da sociedade impossibilitada, inclusive no ambiente educacional. A intenção é que a elas seja oportunizado esse processo por meio das intervenções vivenciadas e desenvolvidas no ambiente escolar, favorecendo a possibilidade de minimizar barreiras atitudinais e de conscientizar e sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a necessidade da inclusão e permanência escolar.

Diante da perspectiva inclusiva relacionada ao ambiente escolar, algumas inquietações e questionamentos emergem, entre eles: Qual escola queremos para todos/as? Quais ações e investimentos ocasionam o processo da educação inclusiva na escola? Enquanto profissionais da educação, estamos dispostos a garantir aos/às estudantes as diversas formas de ensinar e aprender? Como gestores/as e professores/as podem intervir no processo inclusivo do/a estudante com TEA na Educação Infantil? Questionamentos que nos faz refletir também sobre o trabalho pedagógico vivenciado nas instituições e como a comunidade escolar se mobiliza em prol desse processo inclusivo.

5 INCLUSÃO DO/A ESTUDANTE COM TEA NA PRÉ-ESCOLA

Abordar a inclusão e a permanência do/a estudante com TEA na Educação Infantil é acreditar no espaço escolar como ambiente de desenvolvimento e conhecimento, cujo processo de ensino-aprendizagem atravessa e é atravessado pelo contexto social, cultural e educacional, e que precisa considerar as particularidades e potencialidades dos/as estudantes, através de práticas pedagógicas inclusivas que sejam propulsoras dos sentimentos de pertencimento, acolhimento, afeto e respeito a todo/a estudante.

Pensar numa escola inclusiva é garantir práticas pedagógicas exequíveis a todas as crianças. Desde a Educação Infantil, a inclusão e permanência precisam perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, atendendo todos/as discentes, garantindo-lhes a participação de qualidade nas diversas experiências escolares.

Bom seria que desde a Constituição de 1988, tivesse de fato garantido a “educação, direito de todos [...]”, bem como o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). No entanto, ainda nos deparamos com o desafio contínuo de fazer valer tudo aquilo que foi promulgado e não executado em sua plenitude. Enquanto ocorrem avanços significativos sobre a promulgação de um amplo aparato legal, no que diz respeito a sua execução, ainda estamos caminhando em prol da sua garantia e seguiremos lutando pelo direito essencial de uma minoria ainda marginalizada da sociedade. Nesse caso, refiro-me às pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, que enquanto não tiverem seus direitos atendidos, continuaremos refletindo e levantando a pauta da inclusão. Bom seria que não fosse preciso ressaltar com tanto rigor e vigor os direitos essenciais de um ser humano! Enfim, seguimos!

Seguimos discutindo sobre a importância do espaço escolar ser um ambiente acolhedor, provocativo e estimulante, que oportuniza exercer o convívio com a diversidade humana, através das diversas experiências de aprendizagens, cabendo a esse espaço ações de inclusão e permanência que sejam respaldadas nas particularidades de cada estudante. No entanto, em alguns casos, para que isso ocorra será preciso ressignificar o espaço escolar e, conseqüentemente, práticas pedagógicas que insistem em propagar ações conservadoras e excludentes. Conforme Mantoan (2012), é preciso romper o conservadorismo ainda existente nas instituições de ensino e, para tanto, a escola deve ser capaz de oferecer aos/às estudantes condições de aprenderem na convivência com as diferenças, valorizando o que conseguem entender do mundo e de si.

Partindo desse pressuposto, a mediação das práticas pedagógicas precisa considerar que

tanto a gestão escolar quanto os/as docentes são agentes responsáveis e indispensáveis para fomentar e propagar a perspectiva inclusiva que proporcione uma educação de qualidade e equitativa para todos e todas. Sendo assim, neste tópico será discutido sobre a inclusão e a permanência de estudantes com TEA na pré-escola, ponderando sobre os desafios enfrentados pela gestão escolar e professores/as.

Refletindo sobre o ingresso dos/as estudantes com TEA, Benini e Castanha (2016), ressaltam que nos últimos anos houve um crescimento significativo de crianças com TEA frequentando escolas comuns, desde a Educação Infantil. Um mérito que representa toda luta engajada por familiares e defensores da educação inclusiva que, desde a década de 1990, buscou incansavelmente por políticas públicas e leis que viabilizassem o processo de inclusão a partir dos direitos da pessoa com deficiência em diversos âmbitos sociais, inclusive na escola. Ratificando o defendido pelos autores, através da ficha de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência (2014-2024), é possível perceber que o aumento de estudantes com deficiência nas escolas é crescente, conforme apresentado na tabela abaixo:

Quadro 1- Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013-2022).

Indicador 4B	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
	85,3%	86,9%	88,3%	89,3%	90,8%	92,0%	92,7%	93,2%	93,5%	94,2%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2022).

Ou seja, a matrícula está sendo garantida, mas as crianças com Transtorno do Espectro Autista estão sendo de fato incluídas ou apenas integradas ao ambiente escolar? Este é um dos questionamentos que precisamos fazer sobre a perspectiva inclusiva, tão necessária e desejada no cenário educacional, uma vez que sabemos que matrícula não é sinônimo de inclusão, apenas garante o acesso.

Ainda evidenciando o Plano Nacional da Educação (PNE), a lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que evidencia a melhoria da qualidade da educação no país, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, com um intervalo de dez anos para atingir os objetivos propostos. No PNE, é possível vislumbrar 20 metas que abrangem desde a Educação Básica à Educação Superior, e envolvendo a inclusão escolar desde a primeira etapa da Educação Básica, como é defendido na Meta 4, quando destaca sobre a universalização do acesso para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em relação ao

acesso à educação básica e ao AEE. A Meta 4 indica o acesso desses/as estudantes preferencialmente na rede regular de ensino, bem como a garantia de um sistema educacional inclusivo, e também a disposição de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, sejam públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Ainda, referindo-se a Meta 4, segue abaixo o gráfico demonstrativo do cumprimento da meta, apresentando o percentual de evolução de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica.

Figura 1 - Gráfico demonstrativo do cumprimento da meta de matrículas em classes comuns da Educação Básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.



Fonte: INEP, 2024.

No panorama geral, em âmbito nacional, e considerando região, estado e município, é possível verificar uma crescente no número de matrículas dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial, fazendo compreender que cada vez mais o espaço escolar está sendo ocupado por esses estudantes. Vale destacar que, no município do Jaboatão dos Guararapes, campo de estudo desta pesquisa, o percentual está próximo da meta dos 100%. Isto é, o acesso está sendo garantido, mas será que a inclusão e, conseqüentemente, a permanência também?

De acordo com Mantoan (2012), compreendemos que o mundo atual demanda novas configurações escolares, ações que abrangem o ambiente de sala de aula, o projeto da escola, bem como políticas inclusivas que direcionem a transformação da escola buscando atender

[...] às diversidades culturais e à necessidade de novos conhecimentos, não é mera exigência legal, modismo, ou vontade isolada. É uma responsabilidade inerente à cidadania, porque a escola de qualidade é a que contempla as diferenças, pois só assim será a escola de todos, sendo a inclusão uma consequência natural (Mantoan, 2012, p. 150).

Diante da pluralidade existente no espaço escolar, é importante pensar como os diversos segmentos escolares poderão contribuir no processo inclusivo. Entre tais segmentos, destacam-se tanto a gestão escolar quanto as professoras participantes deste estudo, que podem e devem contribuir frente ao desafio da inclusão e permanência das crianças com TEA, e, de forma

colaborativa, buscando estratégias para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e da socialização à luz da inclusão, garantindo a permanência significativa do/a discente na vivência escolar.

5.1 A PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM TEA NA PRÉ-ESCOLA

Falar sobre inclusão escolar é referir-se diretamente ao acesso, permanência e participação, fatores centrais que potencializam o processo inclusivo escolar de qualidade. No entanto, pensar a permanência do/a estudante com TEA é compreender sobre o que podemos fazer para que este/a estudante tenha seus potenciais e habilidades valorizadas frente a seu processo de aprendizagem, e que caminhos podemos traçar pensando na qualidade e sucesso do/a discente, em vez de somente pensar na evasão, que pressupõe fracasso. Sobre isso, Carmo (2016, p. 14) destaca:

Porque pensar a permanência é pensar não no que falta à escola pública, mas no que acontece entre alunos, professores, gestores e famílias que perseveram por êxito, qualidade, sucesso e outros tantos termos que promovem a inclusão de milhares de pessoas, ainda invisíveis, que desejaram e consolidaram a crença de que o conhecer, a relação com o saber, as eleva ao “ser mais” de Freire, tanto nas possibilidades de formar-se pessoa, humanizar-se e ascender em uma profissão, em suas relações familiares ou em suas realizações subjetivas.

No entanto, referindo-se aos estudos relacionados à permanência, pesquisas destacam que ainda é um campo de pesquisa pouco explorado (Carmo, 2016). Entre o estudo da evasão e permanência, a evasão é referenciada numa grande quantidade de estudos. No entanto, acredita-se que a permanência e, conseqüentemente, sua qualidade, é primordial para o desenvolvimento do/a estudante com TEA.

Através do estabelecimento de ações relacionadas às suas particularidades, do fortalecimento do relacionamento com os/as estudantes e famílias, investimentos em qualificação docente e valorização do ambiente acolhedor e inclusivo, o estar e permanecer no espaço escolar torna-se mais significativo e potencializará o desenvolvimento do/a estudante. Segundo Souza e Carmo (2022, p. 1):

Focar a permanência, ao invés da evasão, é direcionar a questão para aquilo que dá certo, é buscar o êxito, é esforçar-se para mudar a visão negativa, vista na perspectiva do “não”: não aprendem, não querem aprender, não têm interesse, não sabem ler, escrever, interpretar, calcular. Dessa forma, pode-se oportunizar outra análise da situação e, conseqüentemente, revelar outra realidade.

Vale destacar que a visão de permanência contrária à concepção negativa viabiliza

positivamente a participação de qualidade dos/as estudantes com TEA, pois, na maioria das vezes, são rotulados negativamente por não apresentar o comportamento considerado “normal”, sendo consideradas crianças que não aprendem, não param quietas, não querem saber de estudar, não sentam, não apresentam interesse. São muitos “nãos”. Quando a escola não prioriza a questão da permanência, viola um direito enfatizado nos ordenamentos jurídicos, o que colabora com a diminuição da frequência e, posteriormente, com a evasão.

Acredita-se que garantir a inclusão e a permanência seja um bom caminho, mas requer bons atravessamentos relacionados aos princípios inclusivos; caso contrário, voltaremos a vivenciar a integração. Algumas vezes, o preconceito social, do qual derivam as barreiras atitudinais vivenciadas no âmbito educacional e as dificuldades de vivenciar estratégias adequadas de modo a contribuir com o desenvolvimento do/a estudante com TEA, compromete também sua permanência.

No entanto, ainda são escassas, no espaço escolar, vivências e ações que garantam a discussão sobre a inclusão e a permanência de qualidade para o atendimento do/a estudante com TEA como, por exemplo, ações relacionadas à formação de profissionais atuantes no ambiente escolar e que, diariamente, estão se relacionam com crianças com TEA. Partindo do princípio de que para garantir a inclusão é preciso de in(formação), como viabilizar, de maneira acolhedora e responsável, que o/a discente autista esteja na Educação Infantil? Será que existe a preocupação de adquirir informações sobre as particularidades do/a estudante?

É sempre bom lembrar, como destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, na maioria das vezes, a vivência na Educação Infantil é “[...] a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil, 2018, p. 34). Por isso, é considerado um momento importante, que pode ser marcado por experiências positivas ou negativas. Além disso, dependendo da demanda apresentada pelo/a estudante, requer algumas adequações necessárias para garantir a experiência positiva no espaço escolar, o que pode acontecer com a criança com TEA.

Quando a escola recebe um/a estudante autista, é notório que algumas expectativas e emoções reverberam no comportamento da equipe da escola e vários questionamentos e afirmações vêm à tona: como vou trabalhar com uma criança autista, se não tive formação para isso? Como lidar com o/a estudante autista na escola? Já tenho muitas crianças, ainda mais um/a autista!

De uma coisa tenhamos certeza: não podemos deixar que a deficiência e/ou transtorno defina e rotule o/a estudante. Suas limitações existem, mas não devem ser valorizadas mais que suas potencialidades, principalmente no ambiente escolar, uma vez que o mesmo é bastante

provocativo e potente para a vivência social e novas descobertas nos diversos campos de experiências.

Que tal pensarmos, enquanto educadores/as, o que podemos fazer e qual a importância do nosso papel na viabilização de estratégias, condições e práticas pedagógicas que possam colaborar com o desenvolvimento das habilidades desses/as estudantes? Dessa forma, a escola é convidada a repensar seu caminhar pedagógico através da ressignificação de práticas e abordagens pedagógicas inclusivas. Em busca de respostas, discutiremos em seguida sobre o papel da gestão escolar e docentes frente aos desafios de inclusão e de permanência do/a estudante com TEA.

5.2 GESTÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO ENTRE A INCLUSÃO E A PERMANÊNCIA ESCOLAR

Refletir sobre a vivência escolar da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é considerar o acolhimento, a colaboração e o pertencimento de toda a comunidade escolar em prol de propostas e ações que reverberam o fazer inclusivo nos âmbitos administrativos e pedagógicos da instituição de ensino.

No entanto, quando há situações desconfortáveis em relação ao acolhimento do/a estudante com deficiência e/ou transtorno, inquietações e preocupações que ocasionam comportamentos de insegurança e medo de não saber como lidar com o/a estudante e até atitudes preconceituosas, podendo desencadear barreiras atitudinais que começam a ser “construídas” nesse momento, que nem sempre são percebidas ou intencionais, pois segundo Ribeiro, Simões e Paiva (2017), estão mascaradas diante de um padrão estabelecido, por parte da cultura dominante da sociedade, sendo invisibilizadas diante da dor do outro. Observa-se também que as “representações sociais negativas em relação à inclusão e à deficiência, que consequentemente interferem diretamente nas interações sociais e pedagógicas” (Santos *et al.*, 2023, p. 23).

Tais barreiras precisam ser destruídas no ambiente escolar, e ações de sensibilização podem ser um bom começo. Para isso, é importante que a gestão escolar compreenda os princípios que norteiam o fazer pedagógico inclusivo e democrático, e possa, junto a comunidade escolar, planejar e praticar ações que promovam a inclusão a partir de uma postura que ignore atitudes arbitrárias e controladoras, pois numa escola cuja heterogeneidade aflora cada vez mais, não há espaço para atitudes autoritárias e de desigualdade.

Sendo assim, é preciso considerar que a perspectiva da inclusão impulsiona mudanças profundas que vão além do arcabouço legal, e exige dinamicidade e ousadia para ressignificar e adequar o espaço escolar para que todos se sintam pertencentes, garantindo práticas pedagógicas inclusivas e formas de convivência cuja equidade de oportunidades seja um fator primordial diante da socialização e escolarização dos/as estudantes.

Buscando a dinamicidade relacionada a gestão democrática, é necessário descentralizar a gestão e incentivar a participação democrática de toda a comunidade escolar, o que torna o ambiente educacional mais inclusivo, pois reconfigura o estigma da equipe gestora frente às ações de controle e fiscalização, possibilitando a todos membros da comunidade escolar posicionamentos mais reflexivos e colaborativos. Contribuindo com a reflexão sobre a inclusão nas instituições escolares, Carvalho (2014, p. 98) destaca:

A operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas, envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique o significado das diferenças individuais, bem como reexamine a sua prática pedagógica.

Diante desse contexto, cabe uma postura de gestão democrática incorporada às experiências escolares em parceria da comunidade escolar. Sendo assim, a equipe gestora precisa dialogar, planejar e orientar possíveis estratégias que direcionem um posicionamento que leve em consideração uma educação de qualidade e de equidade, que não deixe ninguém fora do ensino regular. Segundo Silva (2018, p. 62):

Infere-se que a prática gestora participativa, responsiva e compartilhada descentraliza o poder e, mais que isso, constitui mecanismo de suplantar a cultura do autoritarismo e do personalismo de nossa sociedade. Condições básicas para a consolidação de uma escola inclusiva. Compreenda-se aqui a inclusão, como um ato de reflexão que se traduz numa prática social de todo o grupo escolar objetivando a equidade de aprendizagem plena.

Logo, entende-se que a perspectiva inclusiva no ambiente da escola é importante e necessária, mediante a interlocução e participação ativa da gestão escolar no processo, garantindo o bom funcionamento da unidade de ensino de modo democrático e inclusivo, relacionando-se com os segmentos da comunidade escolar, desde a construção do Projeto Político Pedagógico até a orientação e execução das ações de ensino-aprendizagem e administrativas vivenciadas na escola.

Ao refletir sobre as práticas participativas pertinentes à gestão escolar, Luck (2006) destaca os valores orientadores da ação participativa, a fim de garantir o caráter pedagógico e social. Entre eles, faz o seguinte destaque:

A equidade é representada pelo reconhecimento de que pessoas e grupos em situações diferenciadas ou desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, a fim de que possam colocar-se em paridade com seus semelhantes no processo de desenvolvimento. Vale dizer que os benefícios da atenção são distribuídos de forma diferente, de modo a possibilitar, aos que apresentam maior dificuldade de participação, as condições mais favoráveis para superar essa dificuldade (Luck, 2006, p. 59).

De acordo com Luck (2006), o posicionamento assertivo e com caráter colaborativo da gestão viabilizará vivências mais equitativas, principalmente aos/às estudantes com TEA, que diante do espectro, manifestam inúmeras e diferentes características e que, algumas vezes, requerem adequações para que suas habilidades sejam potencializadas, bem como sua permanência, e assim, possam partilhar experiências mais significativas.

Outro aspecto importante, defendido por Libâneo (2015, p. 92), refere-se a cultura da escola ou cultura organizacional: “[...] conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”. Ou seja, a partir da interação da comunidade escolar, o espaço escolar vai adquirindo, na convivência do dia a dia, alguns valores, crenças, significados e práticas do próprio grupo da escola, no qual essa cultura própria da escola vai sendo internalizada por todos/as.

Logo, se os valores inclusivos fizerem parte dessa cultura, pressupõe-se que a inclusão e a permanência do/a estudante com TEA poderá ser vivenciada com mais dignidade e qualidade, tendo todos os segmentos da escola como participantes ativos no processo de inclusão escolar.

Sendo assim, a equipe da gestão escolar exerce um papel importante diante do contexto escolar, considerando a função que consiste em articular os aspectos administrativos aos de gestão e, conseqüentemente, ao pedagógico, com intuito de promover a parceria e a colaboração de todos/as diante do fazer inclusivo. Afinal de contas, segundo Sebastián-Heredero e Seneda (2019, p. 31716), o/a estudante com deficiência: “não é de um docente em concreto, é da escola, e deve ser a escola a que se organize para acolher, atender e garantir a permanência dele ao longo do período de escolarização”. Pois, entende-se que o/a estudante com TEA faz parte do meio escolar e precisa se sentir pertencente a esse ambiente, e não apenas a sala de aula. É necessário que ele/a tenha garantido o acesso em todos os espaços escolares, que precisam estar acessíveis para acolhê-lo/a e assisti-lo/a.

Assim sendo, de acordo com Cardozo, Ramos e Pereira (2024), manter uma cultura organizacional que reverbera os valores relacionados à inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, influencia de

maneira significativa na forma como os/as estudantes são percebidos e tratados pelos diversos sujeitos que a constituem. A cultura organizacional precisa favorecer “[...] a implementação de processos democráticos e participativos no cotidiano escolar, para tanto, cabe o abandono de práticas individualizadoras e o fomento à ação coletiva por meio de uma gestão escolar democrática” (Cardozo; Ramos; Pereira, 2024, p. 5).

Por isso, é importante que a equipe gestora tenha conhecimento sobre o processo de inclusão e permanência para que, de maneira democrática, possa sensibilizar os demais atores da comunidade escolar. A gestão escolar representa um segmento fundamental para orientação das atividades desenvolvidas na escola.

Diante dessa discussão, sabe-se que a inclusão não se faz só, é preciso da parceria dos demais segmentos da comunidade escolar, e partindo desse pressuposto, alinhar a parceria com os/as professores é bastante significativo, pois é o/a profissional que diretamente se relaciona com o/a estudante, bem como é responsável pela mediação do seu desenvolvimento e aprendizado. A seguir, será discutido sobre a importância do/a professor/a no processo de inclusão e permanência do/a estudante autista.

5.3 RELAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA O/A ESTUDANTE COM TEA

Refletindo sobre a potencialidade da prática docente dos/as professores/as no processo de inclusão escolar, Mota (2020, p. 81) destaca que:

[...] diante das questões sobre a pluralidade presente em nossa sociedade, a escola deve estar apta para não ignorar as diferenças dos/as estudantes dentro e fora de sala de aula. Acredito que uma prática docente na educação infantil deve ser coerente com uma pedagogia que respeite a criança, seu desenvolvimento individual, suas habilidades, dificuldades, identidades e a diversidade.

O fazer pedagógico na Educação Infantil reverbera afeto, acolhida, respeito, interação, ações que perpassam o experienciar também inclusivo, no qual considera como ponto de partida para sua prática docente os conhecimentos do/a estudante. Ocasionando uma prática docente prazerosa, refletindo no processo de desenvolvimento das crianças, favorecendo condições para as inúmeras aprendizagens (Mota, 2020).

No entanto, diante de toda dinâmica e proposta vivenciada na Educação Infantil, alguns/as professores/as, ao receber um/a estudante com TEA, muitas vezes, assim como relatado na discussão sobre a gestão escolar, também compartilham crenças e emoções que, na maioria das vezes, os faz acreditar na incapacidade ou na falta de formação para trabalhar com

os/as estudantes com TEA. Outras vezes, a representação social ou até mesmo a experiência vivenciada anteriormente remetem a sentimentos de medo, angústia e insegurança, que aguçam a crença de vulnerabilidade ao mediar o processo de aprendizagem da criança autista (Bosa; Sanini, 2015).

Diante dessa perspectiva, Órru (2016) destaca que:

[...] é muito importante refletirmos sobre a concepção que temos sobre nossos alunos, sobre nosso aluno com autismo. É a partir de nossas concepções, ou poderíamos ousar dizer, é a partir de nossas crenças que fazemos nossas escolhas sobre nosso pensar, sentir e agir. Se concebermos, se cremos que nosso aprendiz com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenharmos seu percurso de aprendizagem [...] (Órru, 2016, p. 113).

Assim como a relação entre gestão escolar e docente, a relação professor/a e estudante com TEA precisa também ser uma parceria baseada no respeito, conhecimento e afetividade. Para alguns docentes, estabelecer essa relação representa a saída da sua zona de conforto, que nos faz deparar com novos desafios, mas que podem ser encarados como algo transformador, que possibilitará reflexões, novos conhecimentos e aperfeiçoamento das próprias vivências docentes.

Segundo Cunha (2017): “Educar na diversidade e para a diversidade é um desafio que nós, professores, teremos de suplantar neste contexto plural de interesses, de afetos e de conhecimentos” (Cunha, 2017, p. 24), beneficiando assim experiências e atitudes favoráveis às concepções de inclusão escolar.

Levando em consideração as relações interativas em sala de aula entre professor/a e estudante e considerando a diversidade inerente à natureza humana, ratifico o defendido por Zabala (1998, p. 90):

Portanto, podemos falar da diversidade de estratégia que os professores podem utilizar na estruturação das intenções educacionais com seus alunos. Desde uma posição de intermediário entre o aluno e a cultura, a atenção à diversidade dos alunos e das situações necessitará, às vezes, desafiar; às vezes, dirigir; outras vezes, propor, comparar. Porque os meninos e as meninas, e as situações em que têm que aprender, são diferentes.

Logo, considerar as diversas habilidades de aprendizagem, possibilidades de saberes e variadas estratégias de ensino é um caminho interessante a ser percorrido a partir do contexto escolar diverso. Sobre as intervenções direcionadas em sala de aula, é importante ressaltar que, para que isso aconteça, é fundamental que o/a docente tenha sensibilidade e entendimento sobre a importância de conhecer, considerar e traçar objetivos de acordo com as particularidades de cada criança. Este é um passo fundamental para o sucesso na construção do conhecimento do/a

estudante autista. Acreditar na sua potencialidade para além da sua deficiência/transtorno é entender que, diante das suas limitações, ele/a é capaz de desenvolver o esperado, portanto, as atividades e intervenções propostas precisam respeitar suas especificidades (Mota, 2020).

Diante da vivência do trabalho docente, é essencial que a gestão escolar também acredite na potencialidade de desempenho da criança com TEA e que esteja disposta a fortalecer as práticas colaborativas inclusivas. Conforme Mantoan (2015):

[...] o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão (Mantoan, 2015, p. 81).

Ou seja, tanto o/a docente quanto a gestão escolar são agentes importantes para a idealização do espaço escolar inclusivo. Logo, a parceria desses segmentos ocasionará significativas transformações em prol da inclusão.

Acredita-se que, para alcançar vivências inclusivas bem sucedidas, o comprometimento da gestão escolar e de professores/as é primordial. No entanto, isso não isenta a participação ativa dos demais segmentos da comunidade escolar. Segundo Mantoan (2015, p. 14), “[...] todos sabemos que as transformações da escola dependem de um compromisso coletivo de professores, gestores, pais e da sociedade em geral [...]”. Ou seja, a efetiva inclusão escolar não será concretizada apenas em sala de aula, deve reverberar por todos os ambientes da escola, desde a portaria até a gestão e, para que aconteça de maneira acolhedora, é preciso fomentar o conhecimento das temáticas inclusivas que cada escola demanda. Sobre isso, ressalta-se que:

Precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm de mudar, e não, os alunos, para que estes tenham assegurados o direito de aprender, de estudar nelas! (Mantoan, 2015, p. 15-16).

A escola é um ambiente constituído pela diversidade, que nos permite conviver e interagir com o diferente desde a Educação Infantil, e como é importante o conviver num ambiente inclusivo desde pequeno/a; como é grandioso, diante da ingenuidade da criança, o ato de respeitar, aceitar e conviver com a diferença do/a colega. Elas têm muito a nos ensinar, seguiremos atentos/as. E os/as docentes, como adultos de referência em sala de aula, têm papel fundamental diante da inclusão escolar das crianças com TEA, pois seu comportamento, suas atitudes, suas emoções já são um grande despertar nas crianças sobre a importância do por que, para que e como incluir.

6 CAMINHAR METODOLÓGICO

Como mencionado anteriormente, o principal objetivo da presente pesquisa foi analisar os desafios enfrentados pela gestão escolar e as/os professoras/es frente à inclusão e à permanência do/a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola. Para isso, foi preciso definir os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar os desafios enfrentados pela gestão escolar e docentes a respeito da inclusão e da permanência do/a estudante com autismo na pré-escola, a fim de apontar como esses desafios podem ser vencidos; 2) Compreender qual(is) a(s) concepção(ões) e ações referentes à inclusão e a permanência do/a estudante com TEA na pré-escola têm a gestão escolar e os/as professores/as; e 3) Discutir, em parceria com a gestão escolar e docentes, como contribuir no enfrentamento aos desafios no processo de inclusão escolar do/a estudante com TEA.

Para atender os objetivos, foi realizada a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Conforme Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa se destaca por ser de “[...] particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, buscando investigar e compreender as atribuições de significados e concepções, a partir de determinado contexto e realidade social.

No primeiro momento deste estudo, foi realizada a pesquisa exploratória a partir do levantamento bibliográfico. Para isso, foi feita uma busca das produções científicas e acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), considerando o intervalo de 2018 a 2023, compreendendo os estudos realizados nos últimos cinco anos, com o intuito de compreender e analisar as abordagens da temática presentes em outros estudos. Essa etapa foi importante para refletir com mais nitidez sobre a problemática a ser investigada.

Os procedimentos do estudo contemplaram a pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (2011), é:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Ou seja, é uma pesquisa participativa, defendida por ser uma situação social investigada com base empírica, relacionada a melhoria de uma ação por meio da resolução de um problema coletivo de maneira cooperativa entre participantes e pesquisadores envolvidos na ação social (Gerhardt; Silveira, 2009; Tripp, 2005).

Diante da dinamicidade do espaço escolar e com as relações cotidianas entre os segmentos da instituição e contextos diversos, os muitos desafios precisam ser encarados diariamente. A pesquisa-ação proporciona a interlocução participante-pesquisador para que, de forma colaborativa, possam refletir e buscar intervenções cabíveis para solucionar ou minimizar os desafios apresentados. Isto se dá através da correlação entre teoria e prática, vinculados a determinados contextos educacionais, a fim de contribuir para solucionar. Segundo Tripp (2005):

[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (Tripp, 2005, p. 445).

Para análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 38), “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Partindo do princípio de que o estudo científico se baseia na problematização de determinada situação e busca soluções para atender o objetivo proposto, a partir dos encontros formativos “Inclusão na base da inform(ação): reflexões e conexões”, realizados com a gestão escolar e docentes do CEMEI Sol, foi idealizado o produto educacional Guia pedagógico formativo “Entre relações e conexões da Inclusão Escolar: conhecer, respeitar e incluir o/a estudante com TEA na pré-escola”. Refere-se a uma proposta de formação em serviço, tendo como resultado um produto educacional, um benefício envolvido na execução da pesquisa que impulsiona a contribuição da pesquisa com a sociedade na qual se insere a pesquisadora.

Vale destacar que, inicialmente, os encontros seriam realizados nas duas unidades participantes da pesquisa. No entanto, devido ao curto tempo, foi preciso escolher uma entre as unidades. A unidade escolhida foi o CEMEI Sol, pois contava com maior número de participantes da pesquisa e por não possuir a SRM, pressupondo uma demanda maior de informações sobre a inclusão e permanência do/a discente com TEA, no qual o diálogo poderia contribuir diretamente para desvendar alguns mitos, barreiras atitudinais e dúvidas sobre o processo inclusivo na unidade. Posteriormente, os relatos dos respectivos encontros serão apresentados.

No contexto escolar, diariamente, nos deparamos com algumas dificuldades e desafios referentes às práticas educativas relacionadas aos/às estudantes com TEA. A preocupação e insegurança de como lidar com o autismo, muitas vezes, está presente desde a formação inicial, quando o acesso ao conhecimento sobre TEA é pouco difundido (Mota, 2020). Infelizmente,

frases como “Não tenho formação para trabalhar com aluno/a autista” e “Não sei o que trabalhar com o/a aluno/a autista”, ainda são comuns e percorrem os corredores das instituições de ensino.

Diante desta carência formativa, é perceptível que a ausência de conhecimento trará dificuldades na atuação profissional, ocasionando práticas não inclusivas, comprometendo a inclusão de qualidade e, conseqüentemente, a permanência e a participação eficaz do/a discente no seu processo de aprendizagem.

Perante a lacuna existente na formação inicial, é interessante garantir formações continuadas na perspectiva inclusiva nas instituições de ensino para que os/as profissionais estejam cada vez mais qualificados para lidar com a pluralidade humana, diante da singularidade de cada estudante. Pensando nisso, a proposta de formação em serviço dá subsídios para um maior conhecimento sobre o tema da inclusão. Evidencia também a realidade de cada unidade de ensino e ocasiona a oportunidade de diálogos, reflexões e ressignificações sobre as práticas pedagógicas, além de ser uma maneira de aperfeiçoar os conhecimentos, tornando as experiências escolares cada vez mais inclusivas e significativas.

Segundo Santos *et al.* (2023), devido à falta de preparo, muitas vezes há o receio de mediar o processo de aprendizagem dos/as estudantes com TEA. Pois, além da falta de formação, também é destacado sobre a necessidade de investimentos na formação inicial, que pode refletir nas capacitações/formações em serviço, favorecendo a reflexão da teoria e ressignificação da prática.

Para o fomento da formação em serviço, a busca de parcerias para efetivação desse processo formativo é fundamental. Uma das que podemos vislumbrar é a que pode acontecer entre a comunidade escolar e o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois sabe-se que a oferta do AEE, além da atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nos atendimentos destinados ao público alvo da Educação Especial, também é um serviço que proporciona uma melhoria significativa que reverbera no fazer inclusivo da unidade de ensino.

Logo, na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que enfatiza as atribuições do/a professor/a do AEE, destaca-se o inciso VI: “Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (Brasil, 2009). Enfatiza-se ainda, no inciso VIII, o que diz respeito a: “Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009). Ou seja, a formação em serviço pode ser considerada uma estratégia para promover a

melhor qualidade de ensino nas salas de aulas regulares, pois é importante que a colaboração entre o/a professor/a do ensino regular e o/a docente do AEE seja constante.

Fortalecendo a proposta da formação em serviço, no âmbito do município do Jaboatão dos Guararapes, participante dessa pesquisa, são destacadas, na Instrução Normativa SME/JG nº 03/2022, orientações sobre a regulamentação da SRM para o serviço do AEE, conforme consta abaixo:

XI - promover, em articulação com gestores(as) escolares, supervisores(as) escolares e coordenadores(as) educacionais, atividades destinadas à formação em serviço para professores(as), funcionários(as), auxiliares pedagógicos, brailistas e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que atuam na sala regular com os(as) estudantes público-alvo da Educação Especial (Jaboatão dos Guararapes, 2022).

Diante do aparato legislativo apresentado, ratifica-se que a vivência da formação em serviço pode ser executada pelo/a professor/a do AEE. É possível utilizar como subsídio as orientações apresentadas no Guia pedagógico formativo, a partir das articulações e orientações, levando em conta o contexto escolar no qual está inserido, com o intuito de dialogar, a partir das demandas existentes na escola, sobre a inclusão e a permanência do/a estudante com TEA.

Durante as formações em serviço, será possível abordar temáticas e intervenções inclusivas, baseando-se no contexto escolar da unidade de ensino. Tendo como objetivo sensibilizar, conscientizar, fortalecer e potencializar o processo de inclusão escolar e, assim, minimizar as barreiras atitudinais e de acessibilidade e permanência, a partir do contexto escolar.

O Guia pedagógico formativo, resultado dos encontros propostos, será compartilhado com os/as professores/as do Atendimento Educacional Especializado do município participante da pesquisa, pois a ideia não é deixá-lo esquecido e engavetado, mas ter a possibilidade constante de utilizá-lo. O intuito é contribuir com o processo formativo da gestão escolar e professores/as, partindo da demanda apresentada pelas unidades de ensino. Nesse sentido, o guia poderá gerar impacto, através do conhecimento e informação sobre a inclusão escolar, sensibilizando a gestão escolar e professoras/es para seu comprometimento e participação efetiva no processo inclusivo na instituição de ensino.

6.1 CONHECENDO OS CAMPOS DE PESQUISA

Os lócus da pesquisa foram 02 (dois) Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) – espaços planejados para atender apenas a Educação Infantil, localizados no município do

Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, cidade onde atuo como docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ambos pertencem à Área Regional 5, o que facilita o deslocamento da pesquisadora entre as localidades de pesquisa. A escolha dos CEMEIs foi designada também pela presença de estudantes com TEA matriculados na pré-escola.

Levando em consideração a ética de pesquisa, os CEMEIs foram nomeados de maneira fictícia para manter o anonimato das instituições: CEMEI Sol e CEMEI Estrela. As duas unidades de ensino oferecem Educação Básica, compreendendo a modalidade Educação Infantil.

6.1.1 CEMEI Sol

O CEMEI Sol atende 319 estudantes, distribuídos em 16 (dezesseis) turmas, sendo 08 (oito) no turno da manhã (7:30 às 11:30) e 08 (oito) no horário da tarde (13:00 às 17:00), atendendo crianças correspondente à faixa etária de 03 a 05 anos de idade, matriculados nas turmas do Infantil 3, 4 e 5. Dos 319 estudantes, 18 (dezoito) apresentam o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, e todos/as matriculados/as no Infantil 4 e 5, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Quantitativo de estudantes matriculados por turma e de estudantes com TEA - CEMEI Sol

MANHÃ			TARDE		
Turma	Estudantes	Estudantes com TEA	Turma	Estudantes	Estudantes com TEA
Infantil 3A	19	-	Infantil 3C	19	-
Infantil 3B	20	-	Infantil 3 D	20	-
Infantil 4A	21	2	Infantil 4D	19	1
Infantil 4B	18	-	Infantil 4E	19	-
Infantil 4C	19	3	Infantil 4 F	20	-
Infantil 5A	19	1	Infantil 5D	22	2
Infantil 5B	18	2	Infantil 5E	25	4
Infantil 5C	17	2	Infantil 5F	24	1
Total de estudantes matriculados: 319					
Total de estudantes matriculados com TEA: 18					

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

6.1.2 CEMEI Estrela

O CEMEI Estrela atende 199 estudantes, distribuídos em 12 (doze) turmas, sendo 04 (quatro) turmas com funcionamento integral (07:00 às 17:00), correspondente às turmas do Infantil 1, 2 e 3, atendendo bebês a partir de três meses até crianças de três anos.

Além das turmas integrais, há 04 (quatro) turmas do Infantil 04 (quatro) no turno da manhã (07:30 às 11:30), correspondente às crianças de 04 anos. Já no turno da tarde (13:00 às 17:00), funcionam 04 (quatro) turmas do Infantil 5, atendendo estudantes de 05 anos de idade. Dos 199 estudantes, 06 (seis) apresentam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, e todos/as estão matriculados/as no Infantil 4 e 5, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - Quantitativo de estudantes matriculados por turma e de estudantes com TEA - CEMEI Estrela

MANHÃ			TARDE			INTEGRAL		
Turma	Estud.	Estud. com TEA	Turma	Estud.	Estud. com TEA	Turma	Estud.	Estud. com TEA
Infantil 4A	14	-	Infantil 5A	17	-	Infantil 1	15	-
Infantil 4B	19	2	Infantil 5B	11	-	Infantil 2	16	-
Infantil 4C	15	-	Infantil 5C	15	1	Infantil 3A	21	-
Infantil 4D	18	1	Infantil 5D	19	2	Infantil 3B	19	-
Total de estudantes matriculados: 199								
Total de estudantes matriculados com TEA: 6								

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa os seguintes segmentos: gestão escolar (diretoras, vice-diretoras e supervisoras), totalizando 07 (sete) profissionais da equipe gestora, e 13 (treze) professoras atuantes na Educação Infantil (pré-escola) e que tem em suas turmas estudantes com TEA. Assim, 20 (vinte) participantes contribuíram com esse estudo. Garantindo o anonimado das partícipes e para facilitar as análises, foram adotadas as denominações de cada participante, referente a sua função: **D** (diretora), **V** (vice-diretora), **S** (supervisora) e **P**

(professora), e ao lado foi sinalizado o CEMEI ao qual cada uma faz parte. Vale destacar que todas as participantes são do sexo feminino, conforme autodeclaração e, servidoras públicas efetivas da rede municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes. Segue abaixo o quantitativo de participantes por segmentos e CEMEIs:

Quadro 4 - Quantitativo e nomeação das participantes por segmento e CEMEIs

PARTICIPANTES		QUANTIDADE
GESTÃO ESCOLAR		
Diretoras	D1 - CEMEI Sol D2 - CEMEI Estrela	2
Vice-diretoras	V1 - CEMEI Sol V2 - CEMEI Estrela	2
Supervisoras	S1- CEMEI Sol S2- CEMEI Sol S3 - CEMEI Estrela	3
PROFESSORA		13
Professoras	P1 - CEMEI Sol P2- CEMEI Sol P3- CEMEI Sol P4- CEMEI Sol P5- CEMEI Sol P6- CEMEI Sol P7- CEMEI Sol P8- CEMEI Sol P9- CEMEI Sol P10 - CEMEI Estrela P11 - CEMEI Estrela P12 - CEMEI Estrela P13 - CEMEI Estrela	
TOTAL DE PARTICIPANTES		20

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A seguir será apresentado o perfil das participantes da pesquisa de ambas unidades de ensino.

6.2.1 Perfil da gestão escolar – CEMEI Sol

Nesta unidade de ensino, 04 (quatro) profissionais da gestão escolar participaram da pesquisa: D1 - CEMEI Sol, V1 - CEMEI Sol, S1 - CEMEI Sol e S2 - CEMEI Sol. Segue abaixo seus respectivos perfis:

Quadro 5 - Perfil da Gestão Escolar - CEMEI Sol

Participante	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação
D1 - CEMEI Sol	50	Pedagogia Especialização em Educação Infantil	18 a 20 anos
V1 - CEMEI Sol	Não respondeu	Pedagogia Especialização em Gestão Escolar e Educação Infantil	1 ano e 5 meses
S1 - CEMEI Sol	43	Pedagogia Especialização em Educação Infantil e Gestão Estratégica de Negócios	7 anos
S2 - CEMEI Sol	36	Pedagogia Especialização em Coordenação Pedagógica	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quando questionadas sobre alguma formação e/ou curso na área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, apenas V1 – CEMEI Sol ratificou sua participação, mas não especificou a referida formação.

6.2.2 Perfil da gestão escolar – CEMEI Estrela

No CEMEI Estrela, 03 (três) profissionais da gestão escolar participaram da pesquisa: D2 - CEMEI Estrela, V2 - CEMEI Estrela e S3 - CEMEI Estrela, conforme apresentadas abaixo:

Quadro 6 - Perfil da Gestão Escolar - CEMEI Estrela

Participante	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação
D2 - CEMEI Estrela	49	Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	8 anos
V2 - CEMEI Estrela	44	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Especial	1 ano e 4 meses
S3 - CEMEI Estrela	39	Pedagogia Especialização em Docência do Ensino Superior	1 mês

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Referindo-se a obtenção de alguma formação acadêmica ou curso na área de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, apenas V2 – CEMEI Estrela declarou já ter participado, conforme observado no quadro acima, a mesma possui especialização na área.

6.2.3 Perfil das docentes – CEMEI Sol

Ao todo, 09 (nove) professoras participaram da pesquisa: P1 - CEMEI Sol, P2 - CEMEI Sol, P3 - CEMEI Sol, P4 - CEMEI Sol, P5 - CEMEI Sol, P6 - CEMEI Sol, P7 - CEMEI Sol, P8 - CEMEI Sol e P9 - CEMEI Sol. Considerando que a pesquisa foi direcionada a fase da pré-escola, participaram 03 (três) professoras do Infantil 4 e 06 (seis) professoras do Infantil 5, uma vez que em suas turmas havia 01 (um) ou mais estudantes com TEA matriculados. Segue abaixo os perfis das docentes:

Quadro 7 - Perfil das professoras - CEMEI Sol

Participante	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na Educação Infantil	Turma
P1 - CEMEI Sol	34	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Cursando Mestrado em Ciências da Educação	15 anos	Infantil 4
P2 - CEMEI Sol	34	Magistério	3 anos	Infantil 4
P3 - CEMEI Sol	46	Magistério / Letras Especialização em Cultura Pernambucana	+/- 9 anos	Infantil 4
P4 - CEMEI Sol	31	Pedagogia	Não informou	Infantil 5
P5 - CEMEI Sol	33	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial	Não informou	Infantil 5
P6 - CEMEI Sol	34	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional	4 anos	Infantil 5
P7 - CEMEI Sol	34	Pedagogia Especialização em Gestão Escolar e Docência na Educação Infantil	7 anos	Infantil 5
P8 - CEMEI Sol	36	Licenciatura em Química Especialização em Tendências Tecnológicas em Educação	17 anos	Infantil 5
P9 - CEMEI Sol	45	Pedagogia Especialização em Gestão Educacional	13 anos	Infantil 5

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quando questionadas em relação à formação e/ou ao curso na área de Educação Especial e/ou Inclusiva, apenas P5 – CEMEI Sol apontou a referida formação, além da especialização, a mesma mencionou já ter participado do curso de Tradutor de Libras.

6.2.4 Perfil das docentes – CEMEI Estrela

Em relação a participação das docentes, 04 (quatro) contribuíram com a pesquisa: P10 - CEMEI Estrela, P11 - CEMEI Estrela, P12 - CEMEI Estrela e P13 - CEMEI Estrela. Partindo do princípio que, para participar da pesquisa, as professoras deveriam ter matriculados em suas turmas de pré-escola estudantes com TEA e, conforme esse critério, 02 (duas) professoras de cada turma (Infantil 4 e Infantil 5), estiveram presentes na pesquisa.

Quadro 8 - Perfil das professoras - CEMEI Estrela

Participante	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na Educação Infantil	Turma
P10 - CEMEI Estrela	46	Pedagogia Especialização em Neuropsicopedagogia	2 anos	Infantil 4
P11 - CEMEI Estrela	36	Pedagogia Especialização em Alfabetização e Letramento	5 anos	Infantil 4
P12 - CEMEI Estrela	47	Magistério / Administração de empresas Especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia	16 anos	Infantil 5
P13 - CEMEI Estrela	41	Pedagogia / Administração Especialização em Recursos Humanos, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	6 meses	Infantil 5

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Apenas 02 (duas) docentes ratificaram ter alguma formação e/ou curso na área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva: P10 – CEMEI Estrela não especificou a referida formação e P13 – CEMEI Estrela possui o curso ABA (Análise do Comportamento Aplicada), intervenção terapêutica direcionada às pessoas com TEA.

6.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Foram aplicados 02 (dois) tipos de questionários, um dirigido à gestão escolar e outro encaminhado às docentes. Abordando as seguintes dimensões: concepções sobre a inclusão e a permanência; autismo (conceito, ideias e opiniões relacionados à Educação Inclusiva); desafios enfrentados pela gestão e pelos/as docentes diante da inclusão e da permanência do/a estudante com TEA na pré-escola (identificação dos desafios e como podem ser vencidos); contribuição com o processo de inclusão escolar do/a estudante com TEA (discussão em parceria com a gestão e professoras sobre as estratégias e ações que possam contribuir para a inclusão e a permanência do discente com TEA, na pré-escola). Os questionários (apêndices A e B) foram construídos sob a supervisão do professor orientador e submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco.

Buscando identificar e compreender as estratégias que podem ser utilizadas para enfrentar os desafios referentes à inclusão e à permanência do/a estudante com TEA, bem como as concepções pedagógicas no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos CEMEIs Sol e Estrela.

Vale realçar que durante a pesquisa de campo foi utilizado um diário de bordo, que serviu para registrar fatos, acontecimentos e indagações que pudessem ratificar o objetivo da pesquisa. Nos encontros com a gestão escolar e docentes, que aconteceram no CEMEI Sol, conforme apresentado na carta de anuência, foram realizadas gravações de áudio previamente autorizadas pelas participantes, como uma forma de, posteriormente, retomar e descrever alguma situação significativa vivenciada. Nesse aspecto, é importante sinalizar que caso seja necessário descrever alguma fala ou episódio relevante, a identificação da participante será sinalizada através de um nome fictício, contribuindo para manter o anonimato das partícipes. Caso tivesse sido apresentada alguma manifestação em relação a algum desconforto durante as gravações, a mesma seria interrompida.

6.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Essa pesquisa compromete-se com os princípios éticos, visando a garantia do sigilo e do respeito de maneira cautelosa e afetiva, protegendo os direitos, a dignidade e o bem estar das participantes. O projeto de pesquisa foi encaminhado à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisas da UPE, e a fase de coleta de dados envolvendo as participantes só iniciou após a

aprovação pelo sistema CEP-CONEP.

Após a aprovação, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às participantes convidadas, no qual foi esclarecido que a participação na pesquisa não era obrigatória e que, caso optasse por participar, a participante poderia se retirar da pesquisa no momento que desejasse. Caso houvesse alguma desistência, não seriam aplicadas quaisquer sanções decorrentes da não continuidade de participação, sendo respeitados os valores, as crenças, as culturas e os motivos de foro íntimo das participantes da pesquisa.

Vale destacar que o TCLE foi elaborado de acordo com a Resolução de nº 510/2016, que diz respeito às pesquisas que envolvem seres humanos e os aspectos éticos específicos para as Ciências Humanas e Sociais (CHS). Através do TCLE, as participantes foram informadas do objetivo e metodologia do estudo. Foi garantido também o anonimato das participantes, pois em nenhum momento da pesquisa foram solicitadas informações que identificassem a participante, como nome, CPF, e-mail, identidade ou matrícula.

Diante do consentimento de participação, as participantes responderam um questionário, destinado a saber os desafios da gestão escolar e das docentes diante da inclusão e da permanência do/a estudante com TEA na pré-escola do município do Jaboatão dos Guararapes e hipóteses de como resolvê-los. Vale destacar que todas as perguntas mencionadas no questionário físico foram de caráter obrigatório. Contudo, em todas as perguntas foi apresentada a alternativa “prefiro não responder”, caso alguma participante desejasse não responder determinada questão. Além disso, é necessário destacar que não houve obrigatoriedade de resposta e ou de resposta imediata, ou seja, a participante escolheu a melhor ocasião para responder ao questionário. Por fim, foi evidenciada a importância da participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento.

A partir das orientações do Comitê de Ética, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão das participantes aptas a participar da pesquisa, considerou-se diretoras, vice-diretoras, supervisoras e professoras, atuantes na Educação Infantil. Já os critérios de exclusão contemplaram as docentes que atuavam nas escolas, mas não tinham matriculados em suas turmas estudantes com TEA, e profissionais que estavam de férias ou gozando algum tipo de licença.

Outro ponto interessante foi a identificação dos riscos envolvidos na execução da pesquisa, considerados muito baixos, pois tratando-se de uma pesquisa que busca analisar as respostas das participantes, os riscos, apesar de pequenos, existem, pois as participantes poderiam sentir algum desconforto e constrangimento durante as etapas da pesquisa (aplicação dos questionários, encontros e gravações de áudios), e diante de algum questionamento que porventura ela não soubesse responder ou na rememoração de algum fato traumático no seu

percurso profissional, esses fatores podem desencadear algum constrangimento dessa natureza. Caso tivesse sido percebido qualquer desconforto e/ou constrangimento durante as etapas da pesquisa, a etapa da pesquisa que ocasionou o incômodo seria encerrada imediatamente e, se fosse o caso, a participante seria encaminhada ao serviço público de saúde mais próximo de sua casa para que pudesse buscar apoio psicológico.

Definiu-se também os riscos de danos sociais, patrimoniais e à saúde. Contudo, foram considerados reduzidos, já que a coleta de dados presencial, que exige o contato direto entre as pessoas foi mantida, pois não houve nenhuma restrição vigente orientada pelos órgãos de saúde. Ou seja, se o contato entre a pesquisadora e as participantes pudesse causar algum dano social e à saúde de qualquer pessoa, a pesquisa seria imediatamente suspensa, em atenção às determinações dos órgãos de saúde, como as Secretarias de Saúde, em âmbito local e regional, e o Ministério da Saúde, em âmbito nacional. Na eventualidade de ter sido causado algum dano decorrente da pesquisa, a pessoa prejudicada teria como garantia o direito à busca pelo ressarcimento.

Como medidas protetivas, foi assegurado que todas as informações desse estudo são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos, publicações científicas e na elaboração da cartilha, não havendo identificação das instituições e das participantes, sendo assegurado o sigilo sobre as colaborações. Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em computador pessoal, com senha, sob responsabilidade da pesquisadora pelo período de cinco anos. Após esse prazo, os dados serão permanentemente excluídos da memória do referido computador. Com todas essas cautelas, o esperado foi minimizar os riscos da pesquisa, que pela sua natureza são reduzidos.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentadas as análises e discussões dos dados coletados na presente pesquisa. Iniciamos as análises com a intenção de compreender as concepções pedagógicas inclusivas que perpassam as relações e o desenvolvimento das vivências pedagógicas nas instituições de ensino participantes do estudo (CEMEI Sol e CEMEI Estrela). Para tanto, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos considerando as abordagens pertinentes à inclusão e permanência escolar relacionadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Em seguida, apresentamos as discussões das respostas coletadas a partir da aplicação dos questionários, com o objetivo de analisar como a gestão escolar e as/os professoras/es podem colaborar na viabilização da inclusão e da permanência do/a estudante com TEA na pré-escola. A análise de conteúdo de Bardin (1977) foi o método utilizado nas análises dos questionários. Eles foram realizados por segmentos da comunidade escolar, contemplando o CEMEI Sol e CEMEI Estrela, isto é, analisamos e apresentamos separadamente as concepções apresentadas pela gestão escolar e pelas professoras dos CEMEIs participantes.

Adiante, são descritos os 04 (quatro) encontros formativos “Inclusão na base da inForm(ação): reflexões e conexões”, que ocorreram no CEMEI Sol e que contou com a colaboração das participantes da pesquisa da unidade de ensino. Vale destacar que as temáticas discutidas nos encontros estiveram relacionadas aos relatos e concepções observadas nas análises das respostas dos questionários. Assim, foi possível alinhar as demandas sinalizadas nos questionários ao objetivo deste estudo, viabilizando as discussões e reflexões sobre inclusão e permanência escolar do/a estudante com TEA, a partir da realidade inclusiva vivenciada no CEMEI.

7.1 CONHECENDO OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP): PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

Vislumbrando discutir os PPPs diante da perspectiva inclusiva, ressalta-se: “Um bom PPP considera, como meta, fazer da escola um lugar que acolhe indistintamente cada aluno” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 49). Nesse contexto, o acolhimento, a informação, a colaboração, a ação e a avaliação poderiam ser ações norteadoras para a construção colaborativa do PPP. Explica-se: o ato de acolher, no sentido de envolver todo/a estudante, com suas particularidades

e potencialidades, desperta o sentimento de pertencimento, eficaz para o seu desenvolvimento social e pedagógico. A obtenção de informações sobre a demanda real da instituição é essencial para propor metas e ações que possam de fato atender à realidade.

Sobre a colaboração da comunidade escolar na construção do PPP, é destacado que:

A definição de papéis na construção do Projeto Político Pedagógico é parte fundante da gestão democrática praticada na escola. Contudo, é preciso que cada membro envolvido no processo escolar, seja ele professor, funcionário ou gestor, perceba-se e se reconheça nesta construção, defina sua postura e seu papel na implementação das ações e metas propostas, colocando-se a serviço da promoção de um processo de inclusão responsável e digna (Zanata, 2014, p. 6-7).

Ou seja, a perspectiva inclusiva do PPP depende da colaboração de todos os segmentos da escola. Todos/as precisam se sentir pertencentes e representados/as no processo. Logo, necessitam ter suas falas e reflexões garantidas.

Depois da construção coletiva do PPP, é preciso agir, unindo esforços para “dar vida ao PPP”. Literalmente, é a hora da ação, colocar em prática tudo aquilo que foi planejado. No entanto, durante e após a execução, é imprescindível realizar uma avaliação contínua das propostas idealizadas e realizadas, como um momento para refletir coletivamente sobre o que deu certo e o que não deu, o que precisa melhorar. Enfim, é um momento avaliativo que versa entre o proposto e o executado. A partir dessa avaliação, espera-se que ocorra o redirecionamento e/ou ressignificação das experiências pedagógicas propostas no PPP.

É crucial atentar para o fato de que o período de execução do documento não deve ser maior que um ano, pois, a cada ano, haverá novas demandas, novos desafios e novas possibilidades. Conseqüentemente, um novo documento precisa ser construído, com o intuito de atender as necessidades do corrente ano.

Assim, tornando-o um documento em movimento, cíclico e inclusivo (planejamento - execução - avaliação), atende-se à demanda educacional tanto dos/as estudantes quanto da equipe pedagógica, em consonância aos aparatos legais e aos princípios da gestão democrática. Referindo-se à participação da comunidade escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no Artigo 14, enfatiza os princípios que devem direcionar a produção do PPP, entre eles: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Brasil, 1996), ratificando, então, a participação efetiva dos segmentos da escola e fortalecendo a concepção de uma gestão participativa.

Ainda enfatizando a construção do Projeto Político Pedagógico, é válido compreender o significado da sua nomenclatura, essas três letras: “PPP”, carregam consigo significados importantes que atravessam as práticas pedagógicas. Sendo assim, enfatizam que:

O PPP é um **projeto**, porque reúne e esquematiza as possíveis ações a serem desenvolvidas em um determinado período de tempo, com vistas a listar e organizar as intenções da escola, sempre considerando suas necessidades de reajustes e atualização. É de natureza **política** porque, sendo o documento de identidade da escola, expressa quais as concepções e práticas da equipe escolar referente à formação dos alunos, ao aperfeiçoamento profissional de seus gestores, professores e demais funcionários e, além disso, gerencia a utilização dos recursos financeiros disponíveis. É **pedagógico**, pois define e organiza o ensino, assim como os demais projetos educacionais que a escola pretende desenvolver naquele ano (Mantoan; Lanuti. 2022, p. 48, grifos do original).

Logo, um PPP respaldado em seu real significado e atendendo as finalidades a curto, médio e longo prazo, que está comprometido com a realidade da instituição, de acordo com as necessidades da comunidade escolar, ratifica o defendido por Mantoan e Lanuti (2022), e serve como um instrumento pelo qual a escola planeja sua atuação para o ano letivo. A unidade de ensino precisa considerá-lo como um documento primordial, que norteará o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Afinal o PPP precisa ser um documento “vivo” e acessível, e não engavetado, que apenas atende uma demanda administrativa sobre sua existência.

Ratificando a importância da articulação entre o PPP e os princípios da educação inclusiva, Scavoni (2016) defende o uso do Projeto Político Pedagógico como mais um instrumento de inclusão, ressaltando que, diante da realidade inclusiva, a perspectiva da emancipação deve estar presente. Isso posto, o PPP deve ser um documento ativo na instituição escolar, que legitimará as propostas educacionais da unidade de ensino, propondo e socializando práticas inclusivas que possam atender a toda comunidade escolar, assim como formulando estratégias de enfrentamento às relações excludentes já existentes na escola.

Ou seja, o Projeto Político Pedagógico é um documento elaborado por cada escola, evidenciando seu propósito, identidade, objetivos, metas e ações, que visa atender as demandas apresentadas pelo espaço escolar, norteando suas vivências pedagógicas de maneira democrática. Desse modo, Veiga (2002) considera o Projeto Político Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de escolhas cabíveis à execução de seu objetivo. O autor destaca ainda os princípios norteadores do PPP, entre eles a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Veiga, 2002, p. 3). Sendo assim, é preciso utilizar o PPP também para refletir e discutir sobre as ações relacionadas à inclusão, ratificando que, para além do acesso, é necessário evidenciar a permanência do/a estudante com TEA. No entanto, não adianta mencionar, deixar apenas registrado no PPP, é preciso que a perspectiva inclusiva seja vivenciada na escola, com participação ativa e efetiva da comunidade escolar.

Diante desta discussão, vale refletir sobre como está sendo elaborado e quais princípios estão sendo evidenciados na construção do PPP. Será que a concepção da Educação Especial na perspectiva Inclusiva está contemplada? Levando em consideração esses e tantos outros questionamentos, torna-se importante analisar os PPPs do CEMEI Sol e CEMEI Estrela, buscando identificar o caminhar inclusivo presente no documento e defendido pelas instituições participantes da pesquisa, analisando as metas e as ações que possam favorecer a inclusão, bem como a permanência do/a estudante com TEA na pré-escola.

Sendo assim, vale salientar que foi solicitado o PPP de cada instituição, ambas disponibilizaram seus PPPs. No entanto, os documentos disponíveis são referentes ao ano anterior, pois conforme informado pela gestão escolar dos CEMEIs, o PPP desse ano encontra-se em construção. Ou seja, os PPPs aqui analisados são referentes ao ano de 2023, uma vez que até junho de 2024, período que foi solicitado, os mesmos ainda estavam em construção.

Partindo dessa realidade, podemos refletir sobre a real funcionalidade do PPP. Será apenas um documento que cumpre uma função administrativa legal, que precisa ser apresentado à Secretaria de Educação quando solicitado ou é um instrumento utilizado pelos segmentos da unidade de ensino para nortear as experiências pedagógicas referentes ao ano letivo?

A fim de compreender esses e demais questionamentos, os PPPs dos CEMEIs foram analisados separadamente, por entender que cada unidade apresentará suas particularidades e suas concepções pedagógicas.

7.1.1 Projeto Político Pedagógico - CEMEI Sol

Na apresentação do PPP, o documento já evidencia que:

O presente documento legal consolida as aspirações dos diversos segmentos da escola, efetivando uma conduta democrática na elaboração das diretrizes norteadoras da prática pedagógica centrada no diálogo e comprometida com a construção da cidadania, nesse sentido, após estudos e levantamentos de questões pertinentes aos ideais que reúnem pais, alunos, professores funcionários e equipe técnica, o Projeto Político Pedagógico do CEMEI traz a temática: ARTE & CULTURA, JABOATÃO FORTALECENDO TRADIÇÕES (Jaboatão dos Guararapes, 2023a, p. 3).

Observa-se que é defendida uma conduta democrática e colaborativa na elaboração do documento construído coletivamente em consonância aos interesses da comunidade escolar, resultando em práticas pedagógicas norteadoras para o processo de ensino e aprendizagem, baseadas no diálogo, no compromisso e na cidadania, cujo a temática escolhida para o projeto

está em consonância a temática anual da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes, referente ao ano letivo de 2023.

A organização do documento abrange informações sobre a unidade de ensino, abordando os seguintes tópicos: caracterização, diagnóstico da situação (ambiente interno e externo / potencialidades e fragilidades), missão, visão, valores, objetivos, contextualização do PPP, público alvo, justificativa, plano de ação, avaliação do projeto, anexos (plano de ação da supervisão, projeto volta às aulas: aprender e brincar e projeto mês de março), e por fim, a bibliografia utilizada para sua construção.

Buscando compreender a abordagem inclusiva validada no documento e, eventualmente, defendida pela instituição, alguns aspectos do documento chamaram atenção, entre eles a missão, quando destaca sobre o atendimento do público infantil qualificado, tendo como princípios básicos: “[...] formar cidadãos conscientes, capacitados e críticos desenvolvendo os **valores éticos sociais de igualdade** e condição humana para atuarem na sociedade em que estão inseridos” (Jaboatão dos Guararapes, 2023a, p. 20, grifo nosso).

Fazendo um adendo sobre a questão de igualdade e pensando na perspectiva inclusiva, sabe-se a importância de garantir a igualdade de oportunidades, levando em consideração as especificidades e potencialidades dos/as estudantes. Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem precisa também se encontrar pautado no princípio da equidade. E assim, contribuir com o proposto na visão do PPP quando destaca o: “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que predominam a ações desafiadoras na mediação do conhecimento de forma integral, **visando melhorar a qualidade da existência humana**” (Jaboatão dos Guararapes, 2023a, p. 20, grifo nosso). Logo, essa busca torna-se válida quando todos e todas são respeitados e valorizados diante de suas pluralidades. E nada mais genuíno à escola do que fomentar vivências pedagógicas inclusivas que estimulem o respeito, a empatia e o reconhecimento do outro diante das suas especificidades.

Já os valores institucionais: “compromisso, responsabilidade, qualidade e ética; **respeito às diferenças**; autonomia individual e coletiva; cooperação; integridade e transparência; disciplina e diálogo e sensibilização” (Jaboatão dos Guararapes, 2023a, p. 20, grifo nosso). Valores estes que, quando considerados a partir da ótica das particularidades e possibilidades de cada estudante, potencializará ações mais inclusivas. Todavia, é preciso que cada valor elencado na construção do PPP possa “ganhar vida” por meio das atitudes e experiências vivenciadas por toda a comunidade escolar.

Quanto ao objetivo geral é proposto:

Coordenar a ação educativa do centro de educação infantil, com participação ativa dos diversos segmentos da unidade, voltada para formar cidadãos, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o aluno solidário, crítico, responsável, ético, participativos sensível aos problemas sociais que o cerca (Jaboatão dos Guararapes, 2023a, p. 20).

A fim de atender o objetivo proposto, destaca-se dentre os objetivos específicos: “Atender aos alunos com necessidades educacionais especiais cuja meta principal é assegurar condições para o ingresso e a permanência deles no desenvolvimento das ações” (Jaboatão dos Guararapes, 2023a, p. 21). Para isso, é preciso assegurar vivências que potencializem suas possibilidades de aprendizagem, respeitem suas características e proporcionem espaços e práticas pedagógicas acessíveis para que os/as estudantes possam usufruir de todas as ações e espaços do CEMEI, valorizando sua inclusão e permanência.

Pensando em fortalecer o processo inclusivo, é importante considerar todas as possibilidades inclusivas, desde a utilização de termos a atitudes. Sobre isso, é essencial ressaltar a denominação utilizada para se referir aos/estudantes com deficiência e/ou transtorno, quando foi utilizado o termo: “necessidades educacionais especiais”. O termo encontra-se obsoleto, pois a expressão “especial”, relaciona-se ao fato de ter alguma deficiência e/ou transtorno e, por isso, ser considerado “especial”. O sugerido é “necessidades educacionais específicas” ou referir-se como “estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.

Outro ponto observado é a preocupação de, além da garantia ao acesso aos estudantes com deficiência/transtorno, sua permanência também é evidenciada, o que favorece um processo de ensino e aprendizagem de fato inclusivo, e que implica em ações qualitativas do desenvolvimento de todos/as, garantindo-lhes a participação efetiva no espaço escolar (Veiga, 2002).

No tópico sobre a contextualização do Projeto Político Pedagógico, é evidenciada a oferta de Educação Infantil de qualidade, em prol ao exercício da cidadania. Desse modo, as hipóteses metodológicas e a organização curricular pressupõem valorizar a temática do município, viabilizando a interdisciplinaridade e uma contextualização dos projetos didáticos vivenciados mensalmente. Levando em consideração a proposta, foram inseridos os seguintes valores e fatores:

[...] a cooperação, autonomia individual e coletiva, inclusão, valores sociais, igualdade por todos que compõem a comunidade escolar desta Instituição de Ensino garantindo uma escola transformadora, respeitando cada indivíduo em sua fase de desenvolvimento físico e maturidade a qual se encontram (Jaboatão dos Guararapes, 2023a, p. 21).

A inclusão é citada como um dos fatores que impulsiona o desempenho de uma escola transformadora. São destacados ainda o reconhecimento e o respeito pelas singularidades de cada estudante em prol do seu desenvolvimento. A partir das colocações até aqui apresentadas, que, de certa maneira, favorecem a perspectiva inclusiva, será observado o plano de ação que compõe o PPP, a fim de compreender as propostas desenvolvidas para que as ideias ganhem “vida” nas experiências partilhadas no CEMEI.

No Plano de Ação, foram mencionados quatro objetivos específicos e suas respectivas metas, ações, profissionais responsáveis pelas ações, resultados esperados e tempo estimado para o desenvolvimento de cada proposta. Entre eles, foi observado o objetivo específico (estratégico) 3, que visa atender aos alunos com necessidades, conforme Quadro 9:

Quadro 9 - Plano de ação PPP CEMEI Sol – Perspectiva Inclusiva

META	AÇÕES	RESPONSÁVEIS PELA AÇÃO	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPO ESTIMADO
Atender em 70% os acompanhamentos bimestrais para os estudantes com necessidades especiais.	<p>Solicitar à Secretaria de Educação visitas periódicas das assessoras educacionais para orientar os professores;</p> <p>Conscientizar os pais/responsáveis da Obrigatoriedade do acompanhamento clínico e específico de acordo com as necessidades da criança às Unidades de Saúde;</p> <p>Informar ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público os casos de negligência no atendimento.</p>	<p>Gestora Escolar;</p> <p>Professores;</p> <p>Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Educação.</p>	Assegurar condições para o ingresso do aluno e a permanência na escola.	Durante todo o ano letivo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante do objetivo mencionado e analisado de forma geral, tanto a meta quanto as ações traçadas estão relacionadas ao comprometimento em realizar o acompanhamento direcionado às questões sociais e de saúde dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Sabe-se que é válido o acompanhamento, uma vez que é importante para que o desempenho do/a discente seja eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso ter cuidado para que os propósitos pedagógicos não sejam colocados em segundo plano, sendo preciso também vislumbrar ações referentes ao

desempenho pedagógico, atendendo aos princípios que contemplam a inclusão escolar, visando a acessibilidade necessária para garantir, de fato, uma educação inclusiva.

Analisando de forma pontual cada proposta, na primeira ação, é bastante válido buscar o diálogo e a parceria com a Gerência de Educação Especial (GEE), a fim de garantir informações e orientações sobre o caminhar pedagógico inclusivo, conforme a realidade da unidade de ensino. Contudo, as orientações/formações propostas, além de orientarem os/as professores/as, podem e devem contemplar toda a comunidade escolar do CEMEI, compreendendo que o processo de inclusão precisa ser um compromisso de todos/as. Assim sendo, a informação e o conhecimento precisam ser acessíveis, e propor momentos que a pauta inclusiva seja discutida desde a portaria da escola à gestão escolar é primordial, porque o/a estudante pertence à escola, e esta precisa estar acessível para garantir o acesso e a permanência de qualidade para o/a discente.

Vale destacar que o CEMEI Sol ainda não foi contemplado com a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e conseqüentemente, o/a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não faz parte do seu quadro de funcionários. Dentre as funções do professor do AEE, ser um agente multiplicador e colaborador no processo de inclusão da unidade escolar é essencial no exercício da sua função. O/a profissional de AEE, além dos atendimentos realizados aos/às estudantes público-alvo da Educação Especial, pode e deve dialogar sobre os aspectos inclusivos, propondo ações e buscando minimizar algumas barreiras, inclusive as atitudinais, ainda muito presentes nos espaços escolares. Assim sendo, pela ausência desse/a profissional, torna-se importante a manutenção dessa parceria com a GEE de maneira sistematizada, buscando orientação e fomentando encontros dialógicos sobre a inclusão.

A segunda ação refere-se à conscientização das famílias sobre o acompanhamento clínico da criança. Compreende-se a importância do/a estudante com TEA ter um atendimento de qualidade também no âmbito da saúde, e diante das suas especificidades, ter acesso às terapias, ao acompanhamento multidisciplinar e quando preciso, às medicações. Para que aconteça o processo de inclusão escolar significativo, a criança precisa estar bem. Referindo-se ao TEA, é preciso que o/a estudante esteja organizado, regulado, para que possa vivenciar experiências inclusivas positivas na escola.

Corroborando com essa concepção, Mota (2020) destaca que:

É preciso inicialmente que a criança esteja regulada e organizada sensorialmente para dar conta dos estímulos no ambiente escolar, assim como é necessário que a escola esteja preparada para um trabalho inclusivo com adaptações, se necessário,

comunicacionais, curriculares, metodológicas e arquitetônicas; para que possam ser oferecidas a essa criança aprendizagens significativas a partir do nível do desenvolvimento em que se encontra, investindo em suas potencialidades. Acredito que a criança está pronta para o ambiente escolar a partir do momento em que está calma, atenta ao mundo e compartilhando sua atenção com o outro, ou seja, regulada (Mota, 2020, p. 73).

Caso contrário, o ambiente escolar pode ser encarado como um agente estressor, ocasionando desde desorganizações comportamentais a sensoriais, e impedindo que a criança tenha uma inclusão e uma permanência de qualidade no ambiente escolar. Por isso, é fundamental que o acompanhamento clínico aconteça, atentando às necessidades específicas e, conseqüentemente, colaborando com o desenvolvimento social e pedagógico da criança.

É importante compreender que há situações que não cabem à escola, são questões de saúde, que precisam ser assistidas pelos profissionais responsáveis, para que, assim, a criança consiga chegar à escola, podendo de fato, usufruir do ambiente escolar com mais qualidade e tranquilidade.

Sendo assim, para além dos acompanhamentos referentes à saúde, também é preciso dialogar com a família sobre o processo inclusivo vivenciado na escola, sinalizando as possibilidades de desenvolvimento e despertando nas famílias como a relação de parceria entre família, escola e os serviços de saúde pode potencializar os aspectos sociais e pedagógicos a serem estimulados na instituição de ensino.

A última ação proposta no PPP destaca a parceria com o Conselho Tutelar e o Ministério Público sobre possíveis casos de negligência no atendimento. Porém, não foi especificado sobre a qual tipo de atendimento se refere. No entanto, diante do contexto, acredita-se que está relacionado aos atendimentos na área da saúde. Sobre isso, é interessante considerar que muitas famílias ainda enfrentam dificuldades de acesso e acompanhamento nos serviços de saúde, o que compromete o desenvolvimento integral da criança.

Referindo-se aos responsáveis pelas ações propostas, é essencial ampliar essa responsabilidade tanto à comunidade escolar quanto às possíveis parcerias com a GEE e os profissionais de saúde. De acordo com o resultado esperado e, mediante as ações, foi salientado assegurar as condições para o ingresso do aluno e sua permanência na escola, no decorrer de todo o ano letivo. Portanto, é pertinente que a escola, além de orientar a família sobre a importância do acompanhamento clínico, também possa refletir, planejar e propor ações relacionadas ao processo de desenvolvimento pedagógico do/a estudante com deficiência e/ou transtorno.

Assim, ratificando o compromisso pedagógico da escola, é necessário sinalizar no plano de ação as propostas capazes de reconhecer, valorizar e fortalecer as particularidades e potencialidades da criança autista. Ou seja, quais ações podem ser elaboradas para que o/a estudante com TEA tenha sua inclusão e permanência garantida? Será que apenas as ações propostas no documento asseguram de fato o ingresso e a permanência do/a estudante, público-alvo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva?

Outro ponto destacado no PPP do CEMEI Sol refere-se aos documentos legais que respaldam e norteiam sua construção, entre eles, é mencionada a LBI nº 13.146, “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). Esse direito também atende os/as estudantes com TEA, pois, perante a lei, são considerados/as pessoas com deficiência.

Além da referida legislação, é importante que as ações propostas no PPP também estejam em consonância com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Com o aumento significativo do quantitativo de estudantes com TEA no CEMEI, torna-se necessário conhecer e considerar as propostas mencionadas na Lei nº 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), a fim de compreender os direitos do/a discente autista e fomentar ações favoráveis ao seu desenvolvimento.

Vale destacar também alguns documentos anexados ao PPP, entre eles, o Plano de Ação da Supervisão Escolar, o qual enfatiza a parceria importantíssima e necessária entre supervisor/a pedagógico/a e professoras/es, cujo acompanhamento, planejamento e orientação sobre a prática docente contribuem com as ações, projetos e interações, evidenciando a diversidade de experiências que promovam o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Como um documento norteador, ainda em anexo ao PPP, é apresentado o calendário letivo, com sugestões de temáticas a serem evidenciadas. Entre as propostas mencionadas, algumas são relacionadas à educação inclusiva, conforme apresentado no Quadro 10:

Quadro 10 – Sugestões: Temáticas inclusivas - Calendário letivo CEMEI Sol

MÊS	SUGESTÕES DE TEMÁTICAS
Abril	03/04 a 05/04 – Conhecer para incluir (Semana Municipal de Conscientização do Autismo)
Agosto	Semana da Pessoa com Deficiência (a combinar)

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Pode-se verificar que, nos meses de abril e agosto, são ratificadas as sugestões que fazem parte do calendário anual da rede de ensino do município, favoráveis em colaborar com as ações pautadas na inclusão. No entanto, é preciso ter cuidado para não invisibilizar os/as estudantes com deficiência e/ou transtorno durante os demais meses e apenas nos meses sugeridos propor ações que os contemplem.

É essencial lembrar que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, que deve contemplar todos os níveis e etapas de ensino, bem como perpassar todo fazer pedagógico na perspectiva inclusiva, e não ser fomentada apenas em momentos “comemorativos”. Como os/as estudantes com deficiência e/ou transtorno estão nas nossas escolas todos os dias, todos os meses e não é preciso esperar os meses mencionados para realizar ações que os contemplem ou que coloquem a inclusão como pauta.

Foram anexados também dois projetos vivenciados durante o ano letivo: “Maracatu: brincadeira para tocar, cantar e dançar!” (projeto do mês de fevereiro - período: 09 a 28/02/2023) e “Hoje menina, amanhã mulher: o seu lugar é onde quiser!” (projeto do mês de março - período: 07/03 a 17/03/2023). Foi possível observar que os dois projetos mencionaram nos objetivos específicos o proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de acordo com a rede municipal de ensino do município: “(EI05EO11JAB) Valorizar as características individuais respeitando as diferenças físicas, étnico-raciais e de pessoas com deficiência, com base nas leis específicas 10.639/2003, 11.645/2008 e 13.146/2015”.

Isso posto, promover a inclusão e a permanência da pessoa com deficiência e/ou transtorno no CEMEI é mencioná-las e valorizá-las durante as diversas temáticas enfatizadas no decorrer das ações e dos projetos vivenciados, além de dialogar com as crianças e demonstrar atitudes e comportamentos que valorizem o respeito às diferenças e especificidades de cada uma, potencializando suas habilidades e existências.

7.1.2 Projeto Político Pedagógico - CEMEI Estrela

O documento inicia evidenciando a importância do PPP e ressalta sua finalidade de “ajudar a manter coletivamente uma escola cidadã, democrática e de qualidade, envolvendo efetivamente educadores, pais, estudantes, agentes educacionais e comunidade” (Jaboatão dos Guararapes, 2023b, p. 4). O PPP é destacado como uma necessidade da unidade de ensino, responsável por expressar a autonomia e a identidade da instituição por meio dos registros

históricos relacionados ao contexto social onde está inserido o CEMEI, bem como organizar as práticas, ações e metas a curto, médio e longo prazos.

Referindo-se à organização do documento, apresenta tópicos relacionados às informações a respeito da instituição, evidenciando os seguintes itens: caracterização, diagnóstico da situação (ambiente interno e externo / potencialidades e fragilidades), missão, visão, valores, objetivos, contextualização do PPP, público alvo, justificativa, plano de ação, avaliação do projeto e anexos (plano de ação da supervisão escolar), finalizando com as referências utilizadas para sua produção.

É evidenciado que o PPP se constitui na organização do trabalho pedagógico do CEMEI, considerado um instrumento “vivo” e alinhado com as propostas da rede municipal do Jabotão dos Guararapes. Diante das propostas, são mencionados alguns desafios, entre eles destaca-se: “Uma educação inclusiva, que seja capaz de construir pontes entre diversos grupos humanos. Conforme Lei Federal de nº 13.146/2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência” (Jabotão dos Guararapes, 2023b, p. 5). Com isso, foram identificadas e analisadas as metas e ações que se propõem a atender o desafio mencionado.

É ressaltado ainda que o PPP é aliado com a proposta da Rede Municipal do Jabotão dos Guararapes, sendo o planejamento anual construído em consonância com a temática anual na rede: “Arte & cultura em Jabotão: fortalecendo tradições!”, sendo evidenciada nos projetos e planejamentos de aula durante todo o ano letivo. Também é pontuado que toda a dinâmica proposta no documento se encontra em consonância às legislações vigentes, entre elas a LBI, nº 13.146 (Brasil, 2015), referente aos direitos da pessoa com deficiência. Assim como na análise anterior do PPP CEMEI Sol, é importante consultar as demais legislações que garantem o aparato legal à pessoa com deficiência e/ou transtorno.

De acordo com o documento, a missão do CEMEI Estrela é “Oferecer à comunidade um serviço escolar pedagogicamente planejado e amplamente acolhedor onde haja inclusão social e o pleno desenvolvimento da criança” (Jabotão dos Guararapes, 2023b, p. 12). O objetivo geral é “Promover o desenvolvimento de uma gestão democrática dentro de uma parceria entre alunos, pais e professores para a realização de um trabalho responsável e compartilhado no processo educacional, observando sempre o cumprimento das leis (Jabotão dos Guararapes, 2023b, p. 13), que potencializará a participação colaborativa de toda a comunidade escolar no processo de inclusão.

Entre os objetivos específicos, destaca-se o seguinte: “Manter a proposta da gestão participativa e acompanhar e subsidiar o trabalho docente” (Jabotão dos Guararapes, 2023b, p. 13). No que se refere à gestão participativa, observa-se uma possibilidade de diálogos e

parcerias com a comunidade escolar em prol de alguma ação e/ou proposta, que pode ser articulada a proposta inclusiva. O acompanhamento e apoio ao trabalho do professor é primordial, diante de tantas demandas de sala de aula, o/a docente também precisa se sentir acolhido/a pela gestão, obtendo apoio, orientações a respeito de sua prática docente.

O documento ainda evidencia alguns projetos a serem desenvolvidos durante o ano, entre eles, destaca-se o projeto relacionado à Educação Inclusiva que visa a

[...] conscientização de toda comunidade escolar sobre a inclusão e respeito à pessoa com deficiência; trabalhar sobre dias reservados à consciência de cada patologia e atividades diversas em parceria com as professoras da sala de recursos multifuncionais (Jaboatão dos Guararapes, 2023b, p. 6).

Observa-se uma proposta inclusiva que investe no trabalho colaborativo, abrangendo todos os agentes pertencentes às vivências no CEMEI, por meio da sensibilização e conscientização sobre o processo inclusivo, abordando discussões com temáticas diversificadas que contemplem a pessoa com deficiência, mantendo uma parceria importante com a SRM e, conseqüentemente, com a professora do AEE.

Diferente do CEMEI Sol, o CEMEI Estrela conta com o serviço de Atendimento Educacional Especializado, possuindo uma SRM em funcionamento nos horários da manhã e tarde. É um serviço imprescindível de mediação e orientação sobre o desenvolvimento do processo inclusivo escolar, contemplando a pluralidade de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Referindo-se ao plano de ação, foram mencionados dez objetivos específicos (estratégicos), dentre os quais destaca-se: “Educar para inclusão”, conforme o Quadro 11:

Quadro 11 - Plano de ação PPP CEMEI Estrela - Perspectiva Inclusiva

OBJETIVO ESPECÍFICO (ESTRATÉGICO) - 9: Educar para inclusão				
METAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS PELA AÇÃO	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPO ESTIMADO
Manter em 100% ações que propiciem novas ferramentas para despertar na criança o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, despertando os estudantes para a educação inclusiva.	<p>Criar planejamentos totalmente voltados para o assunto;</p> <p>Utilizar-se de campanhas nacionais e municipais sobre o assunto para planejar aulas, ações e projetos;</p> <p>Trazer livros e histórias que enfatizem a inclusão.</p>	Gestão, supervisão, docentes e professoras da sala de AEE.	Crianças e adultos mais humanos, conscientes no respeito, e demonstração de amor à pessoa com deficiência.	Durante todo o ano letivo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A meta apresentada ressalta ações que enfatizam o pertencimento do/a estudante no espaço escolar, evidenciando propostas direcionadas ao processo de educação inclusiva dos/as discentes. Com o intuito de favorecer o desenvolvimento da meta proposta, são apresentadas três ações, analisadas a seguir.

A primeira ação, envolvendo a criação de planejamentos, é interessante, porém, é essencial compreender a temática da inclusão como um tema transversal, cuja perspectiva inclusiva pode e deve estar presente em consonância aos conteúdos programados durante todo o ano letivo, não necessariamente em um planejamento exclusivo sobre inclusão.

Em seguida, apresenta-se a ação relacionada às campanhas nacionais e municipais sobre a inclusão, sendo utilizadas para planejamento de aulas, ações e projetos. Considera-se significativa tal proposta, pois estar atento ao que está sendo discutido sobre a inclusão, no âmbito nacional e municipal, é fundamental para se compreender cada vez mais sobre o processo inclusivo e assim promover experiências conforme o proposto. No entanto, é preciso ter cuidado para não resumir as ações inclusivas do CEMEI apenas às campanhas pontuais existentes, como: Semana da pessoa com deficiência, Semana de conscientização sobre o TEA, entre outras, e desconsiderar a interdisciplinaridade das temáticas na perspectiva inclusiva durante o ano letivo.

Na terceira e última ação, é sugerida a utilização de livros e histórias relacionados à inclusão, uma estratégia importante para que a discussão sobre a inclusão possa ser vivenciada

pelos/as estudantes de forma lúdica e significativa. Sendo assim, com o objetivo de compartilhar o conhecimento e o diálogo sobre a inclusão na Educação Infantil, é fundamental reconhecer e valorizar recursos educativos que possam promover o entendimento a respeito da inclusão, levando em consideração uma linguagem adequada, o lúdico, por meio de vídeos educativos, rodas de conversa, contação de história, etc.

Referindo-se aos profissionais responsáveis pelas ações, é destacado o/a professor/a do AEE, evidenciando uma parceria importante e necessária entre a gestão, professores/as do ensino regular e do AEE, como uma forma de contextualizar a temática inclusiva de forma colaborativa no ambiente escolar, agregando conhecimento e vivências de três potentes segmentos da escola, capazes de partilhar atitudes e propostas inclusivas a todos que fazem parte do ambiente escolar, principalmente para as crianças. Além da participação significativa desses três segmentos, é primordial que toda a comunidade escolar também esteja comprometida com a efetivação das ações propostas.

Diante da atuação do/a profissional do AEE, é importante que as ações a serem desenvolvidas nesse serviço também sejam mencionadas no PPP. Por ser um documento que norteará as experiências anuais da instituição, é essencial que a comunidade escolar tenha conhecimento de sua existência e funcionamento. Posto que o AEE não é um serviço à parte da unidade de ensino, constitui-se como um serviço que precisa interagir, dialogar e somar as práticas pedagógicas desenvolvidas, levando em consideração a perspectiva inclusiva para o desenvolvimento dos/as estudantes e ações relacionadas à sensibilização e disseminação de informações sobre a inclusão de toda a comunidade escolar.

Conforme a instrução normativa SME/JG N° 03/2022, que regulamenta a SRM para o serviço do AEE na rede pública de ensino do município do Jaboaão dos Guararapes para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os de altas habilidades/superdotação, o art. 9º, referente às atribuições do/a professor/a que atua na SRM, o inciso X destaca a importância de: “propor ações voltadas para a perspectiva da Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional e garantir a sua ação” (Jaboaão dos Guararapes, 2022, p. 3).

Logo, a participação do/a docente do AEE precisa ser garantida na construção do PPP, pois é um/a profissional que precisa estar ciente das demandas inclusivas da escola, especificamente aquelas relacionadas aos/às estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para que possa conduzir e orientar um trabalho efetivo, estimulando o processo de ensino e aprendizagem do/a discente de forma processual e emancipadora.

Ao fim do PPP do CEMEI Estrela, são mencionados os anexos, referentes ao resultado da diagnose da rede em 2022, e o Plano de Ação do Supervisor da Unidade de Ensino. Nesse último documento, é enfatizada a parceria escola-família bem como o diálogo e o acompanhamento do trabalho colaborativo realizado com os/as docentes, em prol do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

7.1.3 Desafios, tensões e perspectivas nos PPPs dos CEMEIs Sol e Estrela

Sendo o PPP o documento mais democrático da unidade de ensino, é de extrema necessidade e importância a participação da comunidade escolar de forma colaborativa durante seu planejamento, execução e avaliação, atendendo às demandas emergentes do cotidiano escolar. A partir da sua construção, a instituição ganha uma identidade social e pedagógica, que precisa “ganhar vida” diante das práticas pedagógicas e docentes.

Portanto, partindo dos princípios democráticos, colaborativos e inclusivos, e levando em consideração as demandas referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, durante as análises dos PPPs foi possível observar, de maneira geral, que ambos PPPs demonstram preocupação de relacioná-lo a temática anual da rede de ensino, estando relacionadas às propostas apresentadas nos documentos.

Percebe-se que, diante das realidades distintas, a configuração do PPP é diferenciada. Mesmo que contemplem os mesmos tópicos, a partir de cada realidade e orientação pedagógica apresentada, o PPP vai sendo moldado por meio das particularidades da comunidade escolar, tornando-o singular e representativo. Ambos documentos enfatizam a construção coletiva, abrangendo os segmentos da unidade de ensino.

De acordo com Zanata (2014):

É no registro do Projeto Político Pedagógico da escola que se garante a presença de ações educativas e colaborativas planejadas, tendo por base a realidade da escola e dos estudantes que nela estão, de forma que seja possível promover uma educação inclusiva e de qualidade a todos os estudantes (Zanata, 2014, p. 6).

Vale salientar que é importante que cada membro envolvido no processo escolar, seja professor/a, funcionário/a ou gestor/a, se reconheça na construção do PPP e colabore nas construções e execuções das ações e metas, reconhecendo a importância de seu papel, colocando-se a serviço da promoção de um processo de inclusão responsável e de qualidade.

Referindo-se à perspectiva inclusiva, foi possível perceber que sua abordagem ainda é incipiente nos PPPs, quando observam-se poucas informações, práticas inclusivas e legislações relacionadas à inclusão. No entanto, a concepção de inclusão é mencionada pontualmente por meio de objetivos, ações e metas. Logo, percebe-se que propor vivências relacionadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva é um processo que, aos poucos, está sendo vivenciado nas unidades de ensino, mas que, cada vez mais, precisa ser estimulado, esclarecido e vivenciado de forma transversal e dialogada às experiências pedagógicas.

Acredita-se que a adequação do PPP numa perspectiva inclusiva precisa envolver toda a comunidade escolar, pois as unidades de ensino ainda carecem de debates mais amplos e significativos sobre o processo de inclusão escolar. É essencial fomentar as discussões, partindo da realidade da instituição, para que cada informação e conhecimento compartilhado possa ser significativo/a e, assim, as pessoas comecem a compreender a importância de práticas pedagógicas e docentes que busquem contemplar todos/as estudantes, mediante suas especificidades e potencialidades.

É notório o esforço das unidades em abordar a temática da inclusão. Todavia, ainda são apresentadas no PPP como ações segmentadas e são realizados planejamentos pontuais, abordando uma temática específica da inclusão. Ainda não se consegue perceber a inclusão como um princípio que também pode e deve nortear o processo educacional, de maneira que a abordagem inclusiva esteja presente na sua completude, atravesse e seja atravessada pelas experiências educacionais no dia a dia das instituições de ensino.

Outro aspecto comum presente nos PPPs é referente ao PPP 2024. Ambos ainda estavam em construção, o que deixa uma incógnita em relação à sua função de nortear as práticas pedagógicas do ano letivo. É preciso ter a elaboração do PPP como prioridade desde o início do ano, para que a efetivação das suas propostas de fato possa contemplar todos os segmentos escolares e que possa ser utilizado como instrumento “vivo” e inclusivo de ações pedagógicas para todos e todas.

Segundo Veiga (2002), é necessário compreender que o PPP é muito mais que apenas um documento obrigatório, uma formalidade a ser cumprida por toda a escola para atender os princípios administrativos e burocráticos. Ele é a identidade pedagógica da escola, construída coletivamente por todas as pessoas que fazem a escola, e precisa ter sua relevância de reflexão, sistematização e implementação de ações pedagógicas fortalecidas diante de abordagens democráticas e inclusivas no fazer pedagógico na instituição.

Fazendo um paralelo entre as análises dos questionários, apresentadas posteriormente, e os PPPs, é perceptível algumas situações que ainda precisam ser evidenciadas para que a

inclusão e permanência do/a estudante com TEA possa ser mais eficiente. Pois há dúvidas, questionamentos e mitos que precisam ser desvendados, sendo a falta de conhecimento sobre o TEA um dos maiores desafios relacionados ao processo de inclusão, que envolve as/os professoras/es e a gestão escolar.

Percebem-se ainda dificuldades na mediação pedagógica relacionada ao processo de ensino-aprendizagem do/a estudante autista, bem como dificuldades frente aos desafios de inclusão, que perpassam desde a acolhida a adequações de materiais e atividades que possam favorecer o desenvolvimento do/a discente. Desafios que precisam estar sinalizados e discutidos no PPP, para que, juntos, os segmentos da comunidade escolar possam criar estratégias para solucioná-los ou minimizá-los.

No entanto, para que esses desafios sejam enfrentados, a equipe escolar precisa se sentir segura e confiante de dialogar e propor práticas pedagógicas nas quais todos/as discentes tenham sua participação efetiva e de qualidade. Pensando nisso, é interessante que as instâncias superiores da educação ofereçam propostas e ações formativas que favoreçam e direcionem discussões e práticas inclusivas, valorizando assim o protagonismo do/a discente com TEA, para além das comemorações do mês de abril.

7.2 DESVENDANDO OS DESAFIOS FRENTE À INCLUSÃO E À PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM TEA

Segundo Oliveira (2020), o contexto escolar inclusivo na Educação Infantil carrega consigo inúmeros desafios, perante o aumento significativo de crianças com TEA frequentando as salas de aulas regulares. Sendo considerado por muitos profissionais desafiador lidar com as crianças autistas, principalmente na primeira etapa da educação básica, pois é necessário ressignificar propostas que precisarão atender às necessidades específicas da criança autista.

Considerando ainda os desafios enfatizados, Camargo *et al.* (2020), destacam a necessidade de ofertar formação continuada, fomentando informações e conhecimentos sobre como lidar, como ensinar e avaliar o/a estudante com TEA, potencializando assim a criação de estratégias e condições benéficas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Levando em consideração os desafios mencionados anteriormente e pressupondo a existência de outros, com o intuito de analisá-los e compreender como a gestão escolar e as professoras podem colaborar frente aos desafios de inclusão e de permanência do/a estudante com TEA na pré-escola, apresentamos, a seguir, as análises realizadas, através dos dados

obtidos por meio da aplicação dos questionários, as quais foram feitas em conformidade com as argumentações e reflexões teóricas enfatizadas nesse estudo.

Os questionários contemplaram a concepção de inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; ações e projetos que favorecem a inclusão e a permanência do/a estudante com TEA na pré-escola; utilização do PPP como instrumento de inclusão; bem como os desafios encarados frente à inclusão e à permanência; e estratégias e intervenções favoráveis para que a inclusão e a permanência aconteçam de maneira eficaz no enfrentamento dos desafios mencionados pelas participantes da pesquisa.

7.2.1 Percepção da gestão escolar: o que dizem as diretoras, vice-diretoras e supervisoras do CEMEI Sol e CEMEI Estrela

Sabendo que a gestão escolar exerce um papel fundamental no processo de inclusão e permanência do/a estudante com TEA na pré-escola, acredita-se que é essencial que a gestão tenha informações sobre o processo inclusivo e o TEA. Pois o conhecimento é a base fundamental para a transformação e ressignificação de ações e vivências pedagógicas que impulsionam o processo educacional inclusivo desde a Educação Infantil.

A fim de compreender as concepções inclusivas que norteiam as práticas pedagógicas da gestão escolar dos CEMEIs Sol e Estrela, 07 (sete) participantes da equipe da gestão escolar de ambas unidades de ensino foram convidadas a responder sobre o que **entendem por inclusão escolar**. As respostas contemplaram a percepção relacionada ao acesso e à permanência:

É igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar, bem como na adaptação de currículo e materiais para todos os estudantes (V2 - CEMEI Estrela).

A inclusão consiste em acesso e permanência no ambiente escolar sendo a educação possível para todos independente de condição financeira, intelectual ou **necessidade especial** (S3 - CEMEI Estrela, grifo da autora).

Demonstrando a compreensão que apenas o acesso não viabiliza o processo inclusivo e que precisam ser oferecidas condições e oportunidades de igualdade a todos os/as estudantes independentemente das suas características. Outras menções estão relacionadas ao respeito à diversidade:

Incluir é juntar algo ou alguém, assim inclusão escolar é fazer com que todos participem, levando em consideração as particularidades de cada um para que a partir do respeito a essas individualidades os estudantes possam avançar no desenvolvimento da aprendizagem (V1 - CEMEI Sol).

É possibilitar que todos os educandos façam parte do mesmo contexto, garantindo os mesmos direitos independente de cor, raça, algum tipo de deficiência, onde todos vivam a mesma experiência de aprendizagem (S1 - CEMEI Sol).

O processo de socialização e aceitação no mesmo ambiente, alunos com as mais diversas necessidades específicas, e a conscientização de toda escola para o respeito às diferenças (D2 - CEMEI Estrela).

Como falar de inclusão sem considerar a pluralidade humana existente nas nossas escolas? A cada dia é preciso desconstruir a concepção de homogeneidade socialmente criada, de que todos aprenderiam da mesma maneira. Com o passar do tempo, considerando a concepção inclusiva, sabe-se que as experiências escolares precisam, cada vez mais, contemplar e respeitar as especificidades e potencialidades de cada criança.

Outro aspecto observado é a concepção de inclusão escolar diretamente relacionada às pessoas com deficiência, conforme mencionado abaixo:

Inserir a **criança com necessidades especiais** em turmas regulares garantindo vivências igualitárias, garantia também de condições de aprendizagens favoráveis (D1 - CEMEI Sol, grifo da autora).

É incluir todo **aluno com alguma necessidade especial** em sala de aula e garantir ao aluno a adaptação e a evolução da aprendizagem (S2 - CEMEI Sol, grifo da autora).

Segundo Carvalho (2014) e Mantoan (2006), a inclusão é para todos/as. Entretanto, compreende-se que a percepção de alguns membros da equipe gestora limita os/as alunos participantes da Educação Especial. Segundo Carvalho (2014):

A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, como conhecida até então, isto é, aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades) (Carvalho, 2014, p. 96).

Ainda sobre os relatos de D1 - CEMEI Sol e S2 - CEMEI Sol, observa-se o uso de alguns termos inadequados, como por exemplo: “necessidade(s) especial(is)”, para referir-se à condição/deficiência apresentada pela criança. Vale realçar que são termos considerados impróprios, uma vez que ambos relacionam o “ser especial” a ter alguma deficiência.

Sendo assim, o termo “crianças com necessidades especiais” deve ser substituído por “criança com deficiência”, e “aluno com alguma necessidade especial” por “aluno com alguma necessidade específica”. Ressalta-se que a pessoa com deficiência pode ser especial por inúmeros motivos, mas não por ter uma deficiência, visto que a deficiência é mais uma característica da pessoa, e não algo que a torne “especial”. Ter uma condição atípica não torna ninguém especial, as pessoas podem ser consideradas especiais por inúmeros motivos, e não por ter uma deficiência.

De acordo com Sasaki (2009), os movimentos mundiais de pessoas com deficiência debateram sobre a nomenclatura que desejavam ser chamadas, pois em todas as épocas as variações de nomeação referentes à pessoa com deficiência foram recebendo novos termos e significados, bem como a concepção de valor de pessoa, já que eram utilizados termos compatíveis aos valores vigentes em cada sociedade, em consonância aos movimentos históricos de cada época. Em 2006, foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da ONU, o termo “Pessoa com deficiência” como o mais adequado, uma vez que primeiro vem a pessoa e depois a deficiência. Logo, foi ratificado no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009, com equivalência de Emenda Constitucional.

É preciso ficarmos atentos/as aos termos adequados, uma vez que a utilização inadequada potencializa o capacitismo, ação referente a todo preconceito e discriminação contra pessoas com deficiência.

De maneira geral, refletindo sobre as respostas, é interessante que a gestão escolar possa estimular a criação e viabilização de estratégias e ações que favoreçam experiências significativas de aprendizagem para todos/as estudantes desde a Educação Infantil, pois garantir apenas o ingresso no ensino regular não é sinônimo de inclusão, é preciso zelar pela qualidade dessa inclusão, o que conseqüentemente, fomentará a permanência do/a discente. Diante disso, Mantoan (2015, p. 28) defende que a inclusão “[...] é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Assim, o respeito às particularidades, desenvolvimento das aprendizagens, oportunidade de participação nas experiências escolares precisa ser evidenciadas.

Pensando na inclusão escolar da criança autista na pré-escola, é importante que a gestão escolar tenha conhecimento sobre o autismo, com intuito de planejar e orientar ações pedagógicas que possam favorecer o processo de aprendizagem desse/a estudante. Por isso, foi importante compreender a concepção da gestão escolar dos CEMEIs **sobre o Transtorno do Espectro Autista**. Entre as respostas apresentadas, algumas participantes demonstraram conhecimento sobre o transtorno, destacando os comprometimentos relacionados ao comportamento, comunicação e interações sociais:

São padrões de comportamentos que determinados indivíduos apresentam, os quais podem afetar o desenvolvimento do estudante (V1 - CEMEI Sol).

Compreendo como um desenvolvimento atípico, onde o indivíduo apresenta algum déficit seja ele na comunicação, nas interações sociais ou comportamentais (S1 - CEMEI Sol).

É um transtorno ao qual ocorrem desenvolvimentos comportamentais atípicos que podem levar a dificuldades de aprendizagem, interação social, comunicação, movimentos estereotipados, entre outros (S2 - CEMEI Sol).

Com dois sobrinhos autistas laudados na família e com TCC da graduação voltado para o tema da inclusão escolar. Compreendo o TEA como transtorno que afeta as funções do neurodesenvolvimento da pessoa, interferindo em sua capacidade de comunicação, interação social, comportamento e linguagem (D2 - CEMEI Estrela).

É um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete o desenvolvimento comportamental, comunicacional e interações sociais (V2 - CEMEI Estrela).

Um transtorno que altera em muitas funcionalidades físicas e cerebrais o comportamento (S3 - CEMEI Estrela).

É válido realçar ainda que o aumento de informações e repercussões midiáticas sobre o TEA vem se popularizando a cada ano, o que contribui para a difusão de conhecimentos sobre o transtorno, desmistificando alguns mitos e possibilitando a melhor compreensão, como ressaltado por D1 - CEMEI Sol: “A princípio, achava que seria uma deficiência, porém com os esclarecimentos dentro do tema se entende como um transtorno”.

No entanto, é importante realçar que perante a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, § 2º: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Ainda em conformidade, tem-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, p. 1).

Ou seja, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sob efeitos da lei, é considerada pessoa com deficiência. Logo, são assistidos os mesmos direitos, garantindo educação, saúde, assistência social, entre outros serviços, e destacando a equidade nos diversos setores e ambientes.

Após o entendimento sobre a inclusão escolar e o TEA, partilhados pelas participantes da pesquisa, buscou-se identificar **a existência de projetos, ações e/ou atividades relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, vivenciados nos CEMEIs. Diante desse questionamento, apenas S3 - CEMEI Estrela assinalou: “Prefiro não responder”. Contudo, as demais participantes ratificaram a existência das propostas, especificando algumas vivências relacionadas às ações pontuais sobre a inclusão, e também anuais, através de projetos e reuniões/parcerias estabelecidas junto à comunidade escolar:

Ações de conscientização direcionadas pela secretaria de educação (Semana do Autismo) (D1 - CEMEI Sol).

Projetos escolares inclusivos; semana da pessoa com deficiência (Semana Conscientização do Autismo); reuniões que envolvam: equipe gestora, gerência de educação especial (coordenação da regional) e os familiares dos estudantes com TEA (V1 - CEMEI Sol).

Sempre incentivando através dos projetos, bem como vivenciando a Semana Municipal de Conscientização do Autismo com diversas atividades voltadas para o tema (S1 - CEMEI Sol).

Nossas temáticas são desenvolvidas para que haja a inclusão e as professoras e apoios, sempre que necessário, fazem adaptação de atividades (S2 - CEMEI Sol).

Atendimento multidisciplinar e, ações, projetos e culminâncias vivenciadas a todo ano letivo sobre inclusão (D2 - CEMEI Estrela).

O próprio PPP da unidade em seu plano de ação contempla práticas inclusivas. Assim como vivenciamos a Semana do Autismo, Dia da Síndrome de Down, Dia do Surdo (setembro azul), etc. (V2 - CEMEI Estrela).

Sabe-se sobre a importância de garantir as vivências acima mencionadas, o que é bom, pois, mesmo pontualmente, há um espaço onde será discutido e refletido sobre a inclusão no espaço escolar. Contudo, pensando além de momentos “comemorativos”, como Dia da Síndrome de Down, Semana do Autismo, etc., que são ações válidas, mas não podem ser as únicas. Será que as práticas inclusivas só derivam dessa demanda pontual?

Considera-se que o planejar e o fazer pedagógico inclusivo é respeitar, potencializar e garantir a visibilidade e o protagonismo das pessoas com deficiência. É considerar que ao estudar o corpo humano, será mencionado que há diferentes tipos de corpos, e que não há um corpo “perfeito” e o corpo “com defeito”, há corpos diferentes, e pessoas com deficiência física terão seu corpo, com suas especificidades.

Ao estudar os cinco sentidos, por que não trazer a abordagem de que existem pessoas que não possuem um dos sentidos e são consideradas pessoas com deficiência visual e/ou auditiva? Quando falar em comunicação, pode-se destacar que há pessoas que se comunicam de maneiras diferentes, a partir das suas particularidades, citando o Braille (sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas e de baixa visão), Libras - Língua Brasileira de Sinais (comunicação para pessoas surdas e com deficiências auditivas) e a Comunicação Alternativa, muito utilizadas pelas pessoas com TEA.

Ou seja, todas essas abordagens, entre tantas outras, podem ser feitas desde a Educação Infantil. São conhecimentos necessários para aprender a viver junto, conforme defendido nos quatro pilares da educação. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental de formar pessoas capazes de conviver em sociedade, e os princípios inclusivos incorporados de forma transversal aos conteúdos explorados em sala de aula, é fundamental para que as diferenças possam ser vistas e respeitadas.

Outro ponto interessante é que as ações inclusivas não podem depender de ter ou não uma pessoa com deficiência e/ou transtorno no ambiente escolar para que as temáticas inclusivas sejam enfatizadas. Como exemplificado anteriormente, é possível dialogar sobre as pessoas com deficiência e/ou transtorno sem necessariamente tê-las matriculadas na escola. Até porque os conhecimentos e interações mediados na escola ultrapassam seus muros, são difundidos e vivenciados socialmente, e cada vez mais pessoas com deficiência estão ocupando seus ambientes sociais. Então, será que os espaços escolares estão fortalecendo as práticas inclusivas ou apenas estão lembrando de executá-las diante de “datas e ações comemorativas”?

Além de vivências pontuais e adequações de materiais, é necessário abrir o debate da Educação Especial na perspectiva Inclusiva da comunidade escolar, abordar as diferenças, visibilizando os diferentes corpos, comportamentos e comunicação. E antes que algumas pessoas pensem e relatem: mas isso não é assunto para criança. Sobre isso, é importante lembrar que as vivências relacionadas aos campos de experiência da Educação Infantil, destacados na BNCC (2018), a partir dos campos: O eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos, sem contar os inúmeros objetivos dos demais campos, são caminhos possíveis de explorar o diálogo evidenciando e buscando estratégias para que o público alvo da Educação Especial seja contemplado.

Pensando na diversidade humana que faz parte do ambiente escolar e, especificamente, ressaltando a participação do/a estudante com TEA desde a Educação Infantil, garantindo-lhe além do acesso ao espaço escolar, Castro (2016) defende a necessidade de ofertar condições para que o/a estudante com deficiência permaneça na unidade escolar e que sua aprendizagem ocorra de forma eficaz. Caso isso não aconteça, não haverá a inclusão, o processo de ensino e aprendizagem de qualidade precisa ser pensado para atender as necessidades específicas de dos/as estudantes.

Sendo assim, as participantes foram questionadas sobre a **existência de ações que promovam a permanência do/a estudante com TEA no ambiente escolar**. Entre as intervenções citadas, mais uma vez destacam-se as vivências relacionadas a momentos pontuais que a abordagem inclusiva é discutida:

Ações promovidas pela Secretaria de Educação (Semana da Pessoa com Deficiência / Semana Municipal de Conscientização do Espectro do Autismo), bem como todos os projetos efetuados na escola onde envolve todos os alunos (S1 - CEMEI Sol).

Além dos projetos didáticos a qual eles vivenciam de forma igualitária, existem as vivências direcionadas pela secretaria de educação (D1 - CEMEI Sol).

Diante dos relatos de S1 - CEMEI Sol e D1 - CEMEI Sol, observa-se o envolvimento da Secretaria de Educação e da Gerência de Educação Especial do município em desenvolver e envolver as unidades de ensino sobre o debate de inclusão escolar a partir das ações planejadas e que, diretamente, precisam ser vivenciadas nos espaços educacionais, bem como a promoção de formações que garantam a discussão sobre a inclusão.

No entanto, é preciso compreender que a questão da permanência não pode ou deve depender apenas das vivências e ações pontuais, estas são práticas importantes, mas que devem impulsionar o fazer pedagógico inclusivo diariamente, por meio de projetos desenvolvidos na unidade de ensino que contemplem a todos/as estudantes.

Como também destacado pelas participantes S1 - CEMEI Sol e D1 - CEMEI Sol, que consideram, além das ações pontuais da Secretaria de Educação, enfatizam a importância de que todas as ações e projetos sejam acessíveis a todas as crianças. Pensando nisso, é preciso considerar o envolvimento de toda a comunidade escolar em prol dos projetos pedagógicos inclusivos, no qual sejam considerados o planejamento e execução de estratégias que contemplem as particularidades e potencialidades dos/as estudantes com TEA e, quando necessário, sejam adequadas de forma que aconteça uma igualdade de oportunidade, conforme destacado por V1 - CEMEI Sol: “Projetos escolares inclusivos; reuniões com a comunidade escolar e atividades educativas específicas para aluno TEA”.

No decorrer do planejamento dos projetos, a gestão escolar deve refletir: Será que todos/as estudantes atendidos na unidade estão tendo a oportunidade de executar o proposto de forma equitativa? Instrumentos adequados estão sendo ofertados para que todos/as tenham o direito de aprendizagem garantido? O proposto precisa ser exequível para todas as crianças e não para a maioria, considerados “normais”.

Outro ponto destacado foram as formações oferecidas aos professores e aos apoios, conforme S2 - CEMEI Sol pontua: “A Secretaria de Educação promove formações para todos os professores e periodicamente para os apoios que acompanham crianças com TEA”. Ações estas consideradas de extrema importância para o fazer pedagógico inclusivo.

Até alegaria a necessidade da gestão escolar também ter com mais frequência momentos formativos cuja temática inclusiva seja enfatizada, pois uma gestão que compreende e apoia um caminhar inclusivo é essencial para o direcionamento das práticas educacionais vivenciadas da unidade inclusivas, potencializando cada vez mais a permanência do/a estudante com TEA na escola, garantindo-lhes experiências significativas.

Também foi evidenciada o fortalecimento da parceria escola-família, bem como o diálogo com os/as professores/as do AEE, como aponta V2 - CEMEI Estrela: “Sim. Aqui no

CEMEI temos uma importante parceria com a professora do AEE que faz a interação pedagógica entre professores da sala regular e apoios da educação inclusiva e famílias”.

De acordo com Maturana e Cia (2015), é preciso aliar os esforços para que, juntos, escola e família possam possibilitar caminhos acessíveis, em busca da equidade no processo inclusivo de aprendizagem. Vale destacar ainda o defendido no Decreto nº 7.611/2011, que ressalta que o Atendimento Educacional Especializado:

[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Ou seja, o serviço do AEE vem para somar, para apoiar e dialogar sobre possíveis intervenções inclusivas que favoreçam a inclusão e permanência de qualidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e/ou altas habilidades. Infelizmente, nem todas as unidades de ensino tem um/a profissional de AEE. No caso das participantes da pesquisa, apenas as participantes do CEMEI Estrela podem usufruir da parceria com o AEE.

Ainda em relação à permanência do estudante com TEA, observa-se sua relação a presença do apoio pedagógico:

As ações precisam ser pautadas no acolhimento e estar em consonância com as oportunidades de sala de aula junto a uma auxiliar que possa fazer esse trabalho junto ao professor (S3 - CEMEI Estrela).

[...] Existe muita boa intenção, mas ainda há muito que fazer. Tenho na escola alunos com apoio pedagógico, mas tenho aluno que está desde o início do ano letivo sem apoio e que a mãe não se sente segura em mandar para as aulas sem que haja apoio pedagógico para ele (D2 - CEMEI Estrela).

Sabe-se da importância e, muitas vezes, da necessidade do acompanhante pedagógico, e o relato da D2 - CEMEI Estrela indica uma situação que compromete a inclusão e permanência, além de não assegurar o direito à educação, uma vez que não estão sendo disponibilizados recursos adequados para que o acesso do estudante aconteça de acordo com suas particularidades.

Vale realçar que a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ratifica o direito ao acesso à educação e, caso comprovada a necessidade, o/a estudante com TEA incluído/a no ensino regular, nas classes comuns, terá direito a acompanhante especializado.

Logo, é preciso investigar a necessidade ou não do acompanhante. Se diante da avaliação não for constatada a necessidade do acompanhamento, é necessário fazer um trabalho de acolhimento e sensibilização da família para que possa compreender que seu/sua filho/a estará bem e desenvolvendo suas habilidades com segurança no espaço escolar. Caso o acesso e a permanência do/a estudante dependam do acompanhamento, é indiscutível que seu direito seja atendido. Nesse caso, o sugerido é que a gestão informe à instância maior sobre o caso e a contratação do acompanhante deve ser realizada urgentemente pelos órgãos competentes, para que o/a estudante tenha seu direito efetivado.

Sabendo que a inclusão do/a estudante com TEA, diante da repercussão e preconceito social relacionado ao autismo, muitas vezes, provoca alguns sentimentos e comportamentos não favoráveis ao processo inclusivo, sobre isso, as partícipes foram questionadas sobre **como se sentem ao saber que tem, ou terá um/a estudante com TEA**. De acordo com esse questionamento, a participante S3 - CEMEI Estrela marcou a opção “Prefiro não responder”. No entanto, as demais relataram o seguinte:

Sinto-me angustiada. São novos desafios e poucos suportes, muitas lacunas para proporcionar uma educação inclusiva de qualidade. Cada criança, novos desafios (D1 - CEMEI Sol).

O sentimento é que teremos mais um desafio a ser enfrentado, pois embora estudantes com TEA tenha características comuns, cada um tem as suas diferenças e particularidades, pois precisam ser respeitadas (V1 - CEMEI Sol).

Sinto-me desafiada, pois a cada criança que recebemos com TEA, necessitamos efetuar as adaptações necessárias, conhecer bem a criança, visando facilitar o novo espaço que a mesma irá conviver. Falta de apoio também é uma lacuna que nos deixa angustiada (S1 - CEMEI Sol).

É desafiador, pelo fato de não sabemos se chegará apoio para essa criança, que muitas vezes necessita de um apoio individualizado (S2 - CEMEI Sol).

Observa-se que os sentimentos correspondentes estão relacionados às angústias e inseguranças devido aos inúmeros desafios a serem enfrentados, que vão desde as adequações necessárias até a ausência de apoio para auxiliar o/a estudante durante a rotina escolar. No geral, sentem-se desafiadas em relação à inclusão escolar do/a estudante autista.

São sentimentos que, muitas vezes, aguçam a crença de vulnerabilidade no exercício da sua função, frente a mediação das práticas pedagógicas inclusivas referentes aos/às estudantes com TEA, que podem estar relacionadas ao sentimento de não se sentirem “preparadas” para lidar com estudantes autistas, muitas vezes, por falta de conhecimentos sobre o TEA e pelas representações sociais preconceituosas acerca do/a estudante autista. Daí a importância de as formações continuadas também dialogarem com a gestão escolar, a partir das experiências

vivenciadas na escola, contribuindo para nortear seus posicionamentos, orientações, acessibilidade, práticas pedagógicas e docentes.

Pode-se considerar que na verdade, nunca estaremos “prontos/as”, “preparados/as” na nossa plenitude, somos seres inacabados e que estamos em constante processo de aprendizagem, por isso, encarar o desafio como algo transformador possibilitará reflexões, novos conhecimentos e aperfeiçoamento das vivências pedagógicas. É preciso estar disposta/o a compreender, conviver, estimular e experienciar práticas inclusivas a favor da pluralidade humana, cada vez mais presente nos espaços escolares.

Além do sentimento desafiador frente a inclusão escolar, foram citados relatos de alegria, ao proporcionar um ambiente capaz de possibilitar o desenvolvimento da criança, a partir dos princípios inclusivos:

Me sinto feliz em poder contribuir com o desenvolvimento desse estudante, ao mesmo tempo, responsável (também) na promoção da inclusão a este e aos demais (V2 - CEMEI Estrela).

Fico feliz quando os pais chegam receosos ainda na cultura de: “será que vão aceitar meu filho” e quando dissemos que a criança é bem-vinda, que há possibilidades de uma pessoa de apoio e que há sala de recursos. Sinto-me bem ao abrir as portas da escola para esses pais e esta criança (D2 - CEMEI Estrela).

Interessante o relato de D2 - CEMEI Estrela, quando destaca sobre a negação de matrícula sofrida por algumas famílias, cujo/a filho/a tem alguma deficiência e/ou transtorno. No entanto, de acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, sobre Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no seu artigo 7º evidencia que: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Brasil, 2012). Mesmo diante de possível punição, existem pessoas que ignoram e retiram de uma criança o direito à educação.

Ressaltando sobre os direitos do/a estudante com TEA e com o intuito de compreender sobre a questão documental, capaz de orientar as experiências inclusivas vivenciadas na instituição, as participantes foram questionadas sobre a **existência de algum documento construído na unidade que respalda a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Apenas S3 - CEMEI Estrela assinalou: “Prefiro não responder”, as demais, com unanimidade, citaram o Projeto Político Pedagógico (PPP):

O PPP da unidade (V2 - CEMEI Estrela).

PPP (Projeto Político Pedagógico) (S2 - CEMEI Sol).

Logo, percebe-se que a gestão escolar compreende a importância de evidenciar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no PPP, uma vez que é um documento responsável por orientar as propostas a serem desenvolvidas durante o ano letivo, assistindo as demandas apresentadas pelos/as estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Segundo Scavoni (2016), no uso do Projeto Político Pedagógico como um instrumento de inclusão, diante da coletividade e realidade inclusiva, a perspectiva da emancipação deve estar presente, pois legitimará as propostas educacionais da unidade de ensino, propondo e socializando práticas inclusivas que atendam a toda comunidade escolar, assim como formulando estratégias de enfrentamento às relações excludentes já existentes na escola.

A fim de minimizar cada vez mais atitudes excludentes no ambiente escolar, e buscando compreender sobre o **posicionamento da gestão escolar ao receber um/a estudante com TEA**, as participantes responderam esse questionamento ratificando atitudes correspondentes ao acolhimento e diálogo com os/as estudantes e suas famílias, conforme descrito abaixo:

Acolher e dialogar com a família, sendo mediador na busca de informações (D1 - CEMEI Sol).

Procuramos conhecer o histórico da criança, visto que é necessário nos adaptarmos às diferenças específicas deles, a fim de atendê-los de forma mais efetiva (V1 - CEMEI Sol).

Acolher e ser um mediador entre família e escola. Diálogo constante (S1 - CEMEI Sol).

Conversar com a família para conhecer as particularidades da criança e repassar as informações para o respectivo professor (S2 - CEMEI Sol).

Inicialmente, é o acolhimento humanizado ao estudante e à sua família, bem como a busca da redução às barreiras atitudinais, estruturais para que este estudante seja de fato incluso (V2 - CEMEI Estrela).

Diante do questionamento acima, apenas S3 - CEMEI Estrela assinalou “Prefiro não responder”. No entanto, nos relatos das demais participantes é possível perceber que consideram importante a relação de acolhimento e a parceria família-escola. De acordo com Maturana e Cia (2015, p. 356): “É importante ressaltar que o bom relacionamento família-escola depende de esforços bilaterais que envolvam comunicação e proporcionem espaços comuns de discussão”. Sabe-se que o diálogo inicial com a família é fundamental, uma vez que possibilitará a compreensão sobre experiências familiares, interesses e o perfil da criança, relacionado às atividades que mais e menos se interessa, como se comunica, como interage, como responde aos estímulos sensoriais e como está o seu desenvolvimento motor, são questionamentos possíveis de serem dialogados com a família.

Após a explanação sobre o entendimento da equipe gestora em relação às suas compreensões sobre inclusão escolar, TEA, ações, propostas e documentos relacionados à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, as participantes foram questionadas sobre os **maiores desafios relativos à inclusão do/a estudante com TEA**, entre eles destaca-se a ausência do profissional de apoio:

Falta de apoio de modo geral e recursos para uma inclusão de qualidade (D1 - CEMEI Sol).

Atender a demanda dos estudantes, onde encontra-se com déficit e professores para apoio às crianças, falta de apoio/suporte das instâncias superiores, além de recursos (S1 - CEMEI Sol).

O principal desafio é a falta de profissional de apoio, pois alguns estudantes necessitam de atendimento individualizado ao qual o professor sozinho na sala não consegue oferecer (S2 - CEMEI Sol).

O envio de apoios pedagógicos para auxiliar esta criança nas atividades da sala de aula. Conscientização desses apoios em realmente ser ponte pedagógica a esta criança e não apenas prestar assistencialismo (D2 - CEMEI Estrela).

Observa-se que a falta do acompanhante de apoio é encarada como um dos maiores desafios, sendo o mais citado pelas equipes da gestão escolar de ambos CEMEIs. Em relação a isso, é importante pontuar que ter o laudo de TEA não é garantia de ter um apoio. De acordo com a lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no Artigo 3º, relacionado aos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, é destacado:

Parágrafo único: **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, grifo da autora).

No entanto, a lei não especifica que eventuais necessidades podem ser consideradas. Logo, o Decreto 8.368 de 2 de dezembro de 2014, esclarece, evidenciando:

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de **apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais**, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (Brasil, 2014, grifo da autora).

De acordo com o decreto, o acompanhante especializado, caso necessário, seria um profissional que exercerá a atividade de cuidador (apoio à locomoção, alimentação e cuidados pessoais) e também de mediador (apoio às atividades de comunicação e interação social), não especificando questões pedagógicas a serem assumidas pelo acompanhante. Outro aspecto interessante é sobre a formação/qualificação desse/a profissional, que não é

determinada na Lei 12.764/2012, no Decreto 8.368/2014 e nem na Lei nº 13.146/2015. Como não há definições específicas sobre a questão, há espaço para muitas interpretações no que se refere à contratação de estudantes desde o nível médio a superior para a função.

Logo, são diversas variantes que perpassam o desafio da ausência do acompanhamento de apoio. No primeiro momento, é preciso comprovar a necessidade de apoio, pois nem todo/a estudante com TEA necessita da assistência desse/a profissional, uma vez que o/a discente consegue vivenciar suas experiências escolares com autonomia e a intervenção da professora é suficiente.

No entanto, tratando-se de Educação Infantil, em turmas do Infantil 4 e 5, muitas vezes esse apoio é necessário. Uma outra questão é a qualificação profissional do apoio contratado. Nem sempre, ou melhor, na maioria das vezes são estudantes com apenas ensino médio e nenhuma experiência na área, chegam nas escolas sem saber o que fazer com a criança autista. Quando a escola tem o/a professor/a do AEE, ainda é possível nortear o trabalho a ser desenvolvido pelo apoio.

Mas, quando o espaço escolar não tem o serviço do AEE, muitas vezes, faltam as informações relacionadas a esse/a profissional, o que compromete o acompanhamento a ser oferecido ao/a estudante com deficiência e/ou transtorno. Vale destacar que os apoios do município do Jaboatão dos Guararapes têm formações com o intuito de suprir suas necessidades formativas. No entanto, também se sabe que uma formação mensal é insuficiente para alguém que está iniciando na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva, cuja temática é bastante variada, bem como as características apresentadas por cada estudante, a depender do nível de suporte de cada criança autista.

Outro desafio destacado é manter o acolhimento ao/a estudante com TEA e o bom diálogo com a família do/a discente: “Manter a cultura acolhedora no ambiente escolar; Envolvimento do familiar na escola; Dificuldades dos familiares em querer levar as crianças para terapias” (V1 - CEMEI Sol).

Sendo assim, acredita-se que o fortalecimento da parceria escola-família mais uma vez torna-se fundamental para o enfrentamento do desafio da inclusão, e que enquanto gestão escolar, pode e deve favorecer práticas que potencializem essa parceria, por meio de ações que impulsionam as relações de cooperação entre escola-família. Turchiello, Silva e Guareschi (2012) apontam a estratégia de propor a realização de encontros, reuniões, visitas, conversas que possibilitem o acolhimento, conexão e troca de informações com a família do/a estudante, despertando sua participação através da transmissão de informações acerca da história de vida

da/o discente, suas condições sociais, econômicas, culturais e de desenvolvimento e da atuação dos/as estudantes em outros contextos sociais.

Outra discussão considerada importante mencionada por uma das participantes como um desafio, relaciona-se às barreiras atitudinais: “Considero as barreiras atitudinais por parte de alguns profissionais que ainda não compreendem (ou não desejam compreender), a inclusão como algo necessário” (V2 - CEMEI Estrela).

Para muitas pessoas, as barreiras enfrentadas diariamente pelas pessoas com deficiência estão diretamente relacionadas apenas às questões físicas ou à acessibilidade arquitetônica. No entanto, segundo o Artigo IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, barreiras referem-se a:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Sendo essas barreiras classificadas em: urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, atitudinais, referentes aos transportes, comunicações e na informação. Consistindo em algumas mais tangíveis e outras intangíveis, porém sentidas, como é o caso das barreiras atitudinais, relacionadas a “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Relacionando as barreiras atitudinais ao contexto educacional, Santos *et al.* (2023) destaca algumas atitudes e comportamentos que caracterizam essas barreiras, entre elas, o “desconhecimento da potencialidade de um aluno com deficiência” (p. 11), acarretando a subestimação da capacidade do/a discente perante as atividades a serem desenvolvidas. Destaca ainda a ignorância na concepção de “inferioridade sustenta-se na ideia de que o aluno não acompanhará os demais” (p. 12) e, por fim, o sentimento piedoso, que configura ações de piedade referentes à proteção e ao julgamento desses/as estudantes como incapazes.

Infelizmente, a barreira atitudinal é uma das mais difíceis a serem combatidas, uma vez que depende da relação do outro diante da perspectiva inclusiva, é querer seguir os passos da inclusão e, nesse caminhar, desmistificar, ressignificar atitudes e comportamentos. Para isso, o outro precisa querer desfrutar desse caminhar inclusivo, caso contrário, barreiras atitudinais continuarão existentes e espera-se que menos potentes nos espaços escolares.

Diante dos desafios de inclusão mencionados pelas participantes da gestão escolar, também foram questionadas sobre **quais e como são utilizadas as estratégias para garantir**

a inclusão do/a estudante com TEA. Os relatos foram baseados em partilha de informações e conhecimentos, diálogos e sensibilização com a comunidade escolar, conforme descritos a seguir:

Diálogo; Ações integradas/adaptadas de acordo com as peculiaridades de cada criança; troca de experiências/orientações e professor-apoio (D1 - CEMEI Sol).

Fortalecimento de práticas educativas inclusivas como os projetos escolares que intensificam o acolhimento e as atividades pedagógicas. Reuniões com equipe específica e competente para informar, esclarecer e auxiliar nas demandas necessárias, de acordo com a necessidade de cada um (V1 - CEMEI Sol).

Mesmo com todas as dificuldades, buscamos sempre garantir a inclusão /permanência das crianças, sempre dialogando com a família, efetuando adaptações nas atividades propostas, orientações e diálogos entre os profissionais (equipe gestora, professores e apoios) (S1 - CEMEI Sol).

Conversa com os pais para conscientização sobre a falta do apoio individualizado e conversa com o professor para que juntos possamos ver estratégias para a inclusão do aluno, mesmo sem o profissional do apoio (S2 - CEMEI Sol).

Oportunizar muita sensibilização, através de mediação com os profissionais da unidade de ensino, distribuição de materiais inclusivos como cartilhas, panfletos, sugestões de ações pedagógicas (V2 - CEMEI Estrela).

Referindo-se às estratégias mencionadas, percebe-se que a parceria escola-família continua sendo uma ação presente no fazer pedagógico da gestão escolar. Outra ação que também favorece a perspectiva inclusiva, são as ações de sensibilização e diálogo relacionados aos aspectos inclusivos junto à comunidade escolar, também destacada pelas participantes, o que ratifica o defendido na Lei n. 13.146/2015, quando destaca: “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, grifo da autora). Logo, não há o fazer inclusivo solitário, ele precisa ser coletivo, colaborativo e significativo, tanto para aqueles capazes de proporcionar ações inclusivas quanto para os/as estudantes com deficiência e/ou transtorno que irão usufruir desse direito.

Discutindo sobre a importância do envolvimento coletivo em prol da inclusão escolar, sabe-se que para que ela aconteça em sua plenitude é necessário, além do acesso, que sejam garantidas a permanência, participação e aprendizagem. Baseando-se nesses pilares, dessa vez, a gestão escolar foi questionada sobre os **maiores desafios referentes à permanência do/a estudante com TEA**, atendendo ao questionamento, as participantes destacaram variadas ausências que desafiam a permanência:

Um dos maiores desafios à permanência do estudante com TEA é a falta de apoio para o atendimento individualizado; insegurança de alguns familiares ao lidar com a criança com TEA; Falta de conhecimento de como lidar com as crianças (TEA) (V1 - CEMEI Sol).

Garantir educação inclusiva de qualidade; falta de recursos didáticos e tecnológicos; apoios insuficientes e aceitação das famílias (D1 - CEMEI Sol).

Refere-se às ausências que de fato acarretam a falta de permanência, comprometendo a inclusão na sua plenitude. Pois a falta do acompanhante de apoio, quando se faz necessário, compromete desde o acesso pois, como relatado por uma das participantes, algumas famílias não se sentem seguras em levar seus filhos/as com TEA para a escola se não houver um apoio que possa assisti-lo. Outra questão trazida é a falta de conhecimento, que repercute tanto na comunidade escolar quanto nas famílias. Muitas vezes, por essa ausência, atitudes e comportamentos são vivenciados diante das crianças autistas, promovendo uma situação desconfortável e constrangedora, capaz de inibir o sentimento de prazer e pertencimento de frequentar o ambiente escolar.

Ainda sobre os desafios relacionados à permanência, foram relatados aspectos referentes à saúde, conforme descritos a seguir:

As crianças com TEA possuem um quadro imunológico baixo, onde em determinados períodos adoecem e com isso dificulta a rotina destes na escola; a valorização e acompanhamento de algumas famílias na vida educacional das crianças (S1 - CEMEI Sol).

Creio que seja a frequência, uma vez que algumas famílias alegam diferentes dificuldades como desregulação emocional por parte do estudante, falta da medicação, noites mal dormidas, frequências de terapia ou imunidade baixa (V2 - CEMEI Estrela).

Uma das participantes relaciona os problemas de saúde com a dificuldade de frequência assídua do/a aluno/a e a manutenção de rotina: “O maior desafio é fazer com que essa criança se adapte e consiga compreender a rotina da escola” (S2 - CEMEI Sol).

De fato, são motivos que também influenciam a permanência desse/a estudante. No entanto, enquanto gestão escolar, em parceria com a secretaria de educação e saúde, propor parcerias com os profissionais na área da saúde pode ser uma ação pertinente de conversação com a comunidade escolar, principalmente com a família, capaz de desvendar alguns mitos e medos relacionados à medicação e procura por profissionais qualificados que possam assistir de maneira eficaz a carência de uma assistência médica de qualidade.

Sobre a rotina, a flexibilidade dela, mediante as necessidades apresentadas pela criança autista, também potencializará sua permanência. Pensando nisso, a rotina visual, a partir da utilização de imagens, é capaz de atrair atenção, além de garantir a previsibilidade das ações a serem desenvolvidas, bem como minimizar fatores de ansiedade, devido à ausência de rotina.

Focando nos desafios apresentados, as participantes da gestão escolar foram perguntadas sobre **quais e como são utilizadas as estratégias para garantir a permanência do/a estudante com TEA**, e os relatos estão relacionados às formações continuadas e assessoria pedagógica inclusiva, conforme descrito a seguir:

Solicitação assessoria pedagógica do núcleo Educação Especial; quando necessário adaptação e ações para adequar as necessidades das crianças (D1 - CEMEI Sol).

Formações específicas para toda comunidade escolar, para que possamos nos preparar a superar os obstáculos que porventura apareçam no atendimento de estudante com TEA (V1 - CEMEI Sol).

Outra estratégia sinalizada é a manutenção da rotina escolar:

Mantê-los inseridos na rotina da sala de aula e da escola após um período de afastamento por problemas de saúde (S1 - CEMEI Sol).

Conversar com os pais e professores conscientizando sobre a rotina da escola e a importância na adaptação do aluno com TEA (S2 - CEMEI Sol).

Diálogo com as famílias sobre a importância da continuidade do trabalho pedagógico, estabelecimento da rotina para o estudante e a compreensão nos casos que perpassam os muros da escola (V2 - CEMEI Estrela).

Mais uma vez, destaca-se a necessidade do apoio pedagógico, considerado uma estratégia favorável à permanência: “Tendo a pessoa de apoio pedagógico ao estudante tudo flui, a professora da turma consegue trabalhar com este aluno e com os demais” (D2 - CEMEI Estrela).

Ambas são estratégias pertinentes, no qual o posicionamento da gestão é bastante significativo, pois por meio da parceria dos segmentos da escola, com atitudes de sensibilização e conscientização, as estratégias de inclusão vão se tornando possíveis. A estratégia de promoção de formação é mencionada, e justamente por meio dela será possível obter conhecimentos referentes à rotina escolar, adequações de recursos, informações sobre a mediação e aprendizagem da criança autista, fatores citados também como possíveis ações para o enfrentamento dos desafios da permanência. Ou seja, o conhecimento é fundamental para a promoção de práticas inclusivas que favorecem a inclusão e a permanência escolar.

Entendendo a importância da gestão escolar democrática, disposta ao diálogo, reflexões e ressignificações, e pensando no caminhar inclusivo, nada melhor que ter como grandes e potentes alinhadas a equipe docente. Partindo dessa perspectiva, foi questionado se **acontece alguma parceria com a gestão escolar e as professoras que contribuam para o processo de inclusão e permanência do/a estudante com TEA**. Das 7 (sete) participantes, apenas S3 -

CEMEI Estrela marcou a opção: “Prefiro não responder”, as demais assinalaram “Sim”, ratificando a existência da parceria e especificaram as seguintes ações:

Orientações repassadas pelo setor responsável; orientações sobre as instruções normativas/leis; sugestões da supervisão (D1 - CEMEI Sol).

A nossa parceria é marcada pelo diálogo diante dos desafios apresentados no cotidiano sobre as questões com os familiares, a acolhida, o tratamento com respeito às especificidades de cada uma criança com TEA (V1 - CEMEI Sol).

A equipe gestora busca dar suporte às professoras dentro de suas limitações, ofertando materiais de apoio pedagógico, sugestões de atividades, diálogo com as famílias (S1 - CEMEI Sol).

Diálogo frequente entre gestão e professores para levantamento de estratégias; apresentação de soluções frente aos desafios relatados pelos professores (S2 - CEMEI Sol).

Apoio da professora da sala de recursos a toda dúvida das professoras que possuem com alunos com TEA. Todo esforço da gestão em cooperar e ajudar no que for preciso para o estudante e para a professora (D2 - CEMEI Estrela).

Há uma parceria nas questões pedagógicas que se referem ao acolhimento dos estudantes e à adaptação de atividades e a à rotina quando necessárias (V2 - CEMEI Estrela).

Diante dos relatos apresentados, percebe-se que há uma parceria entre ambos segmentos, que dialogam sobre os desafios, bem como planejam de forma colaborativa estratégias que possam atender as demandas da unidade de ensino, favorecendo uma gestão escolar democrática e participativa, o que favorece a efetivação de uma cultura inclusiva.

Entende-se que tanto a função administrativa quanto a pedagógica perpassam as experiências da gestão escolar, e a necessidade de se manter uma parceria e um diálogo com os/as docentes é primordial, mantendo um espaço de orientações e mediações sobre as vivências pedagógicas. Logo, o ambiente escolar adequado ao ensino e aprendizagem exige por parte da gestão escolar um trabalho coletivo, colaborativo e inclusivo, por meio da implementação de estratégias e metodologias apropriadas ao acesso e a permanência de todos/as estudantes.

Neste sentido, Silva (2015) afirma que o/a diretor/a atento/a aos ideais da educação inclusiva traz o assunto para debate com os/as professores/as durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico, questionando-os sobre as práticas inclusivas que necessitam ser desenvolvidas em sala de aula. Entende-se que uma escola inclusiva antes de tudo é uma escola democrática, que pauta seu fazer pedagógico em práticas dialógicas e equitativas.

Além do bom relacionamento entre gestão escolar e docentes, as participantes foram questionadas sobre **o que precisa acontecer para uma inclusão eficaz de crianças com TEA**

na pré-escola. Mais uma vez, S3 - CEMEI Estrela assinalou “Prefiro não responder”, entretanto, e as opiniões foram as seguintes:

Procurar nos informar melhor a respeito de como lidar com a diferença de cada estudante com TEA, para que possamos proporcionar um ambiente inclusivo eficaz (D2 - CEMEI Sol).

Necessita de uma parceria saúde e educação onde deveriam existir acompanhamentos terapêuticos, facilitando o processo de aprendizagem das crianças; quantitativo de apoios (S1 - CEMEI Sol).

Formação constante para os professores e gestão escolar; profissionais de apoio qualificados (S2 - CEMEI Sol).

É preciso somente que todos os atores educacionais estejam engajados na garantia do acesso e permanência de todos os estudantes na escola (V2 - CEMEI Estrela).

Apoios pedagógicos capazes e não, qualquer pessoa que se inscreva no processo seletivo. Entrevista com as candidatas a apoio e mais exigências em umas atuações junto com o planejamento da professora regentes, para que esta criança realmente se desenvolva (D2 - CEMEI Estrela).

Observa-se que a formação continuada é uma ação presente nas colocações da gestão, uma vez que a disseminação do conhecimento favorece o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas mais qualificadas atendendo de maneira eficiente às demandas da inclusão do/a estudante autista. Ratifica-se a aposta na formação, sendo o conhecimento a base para qualquer mudança.

Por fim, foi solicitado à equipe da gestão escolar que citasse **uma ou mais sugestões de intervenções para enfrentar o desafio de inclusão e permanência**, as participantes citaram as seguintes:

Conhecer as necessidades de cada criança junto com a família em um processo de intervenção (D1 - CEMEI Sol).

Intensificar as formações educativas para toda comunidade escolar; garantir atendimento individualizado; Equipe multidisciplinar presente na escola; Fortalecimento educativo inclusivo família x escola; fortalecimento de práticas inclusivas (V1 - CEMEI Sol).

Inserir professores de apoio; formações em loco visando analisar e auxiliar nas particularidades; presença da saúde auxiliando nos encaminhamentos necessários; demais informações citadas no processo (S1 - CEMEI Sol).

Jogos e atividades adaptadas (S2 - CEMEI Sol).

Encontros pedagógicos com especialistas ou terapeutas sobre a importância da inclusão com a participação das famílias e também direcionado a equipe pedagógica; oferecer variedade de materiais, atividades e espaços adequados à inclusão a partir de mobiliários e ambientalização também adequados (V2 - CEMEI Estrela).

Dentre as sugestões e intervenções estão: conhecimento do perfil da criança autista, fatores como o acolhimento, observação e principalmente do convívio diário escola-família, que irá fortalecer o processo inclusivo diante dos desafios. Aspectos esses defendidos por Mota (2020), Orrú (2016), Cunha (2017), que ratificam a importância do vínculo afetivo, da relação e conexão entre o espaço escolar e o/a estudante autista, sendo o sentimento de acolhimento e pertencimento fundamental, para que o processo inclusivo inicie de maneira significativa para ambas as partes.

A partir desse acolhimento inicial, também é despertado sobre o desafio do conhecimento, ou melhor, da falta dele. Durante as análises das respostas, foi possível observar a respeito da ausência de formações que dialoguem com os atores da escola, em busca de proporcionar reflexões sobre as vivências inclusivas.

Sobre a falta de conhecimento sobre os assuntos referentes ao TEA e à inclusão, Santos *et al.* (2023) destacam que “a constatação desse desconhecimento levanta uma preocupação em relação aos rumos que a educação inclusiva escolar vem trilhando” (p.22). Logo, se não há uma conscientização tanto da equipe gestora quanto dos/as docentes sobre os fatores que interferem no desenvolvimento do processo de inclusão, bem como as possíveis estratégias a serem utilizadas em prol das relações e interações sociais e de aprendizagem do/a estudante com TEA. Muitas vezes, a partir da ausência desses conhecimentos, surge uma das barreiras mais significativas diante da inclusão, a barreira atitudinal, relacionada ao preconceito e discriminação à pessoa com deficiência.

7.2.2 Saberes docentes dos CEMEI Sol e CEMEI Estrela: concepções sobre inclusão e permanência escolar

Muito se fala sobre a importância da inclusão escolar e suas potencialidades diante do ensino regular, através da promoção do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a partir da igualdade de oportunidade, em consonância a equidade de experiências que devem ser proporcionadas a todos/as estudantes.

Nessa perspectiva, para que se tenha uma inclusão escolar de qualidade, é primordial que todos os segmentos da unidade de ensino tenham conhecimentos e informações sobre o fazer pedagógico inclusivo, uma vez que a inclusão se faz no coletivo, na colaboração de todos que dão “vida à escola”.

Compreendendo a importância da participação ativa de todos atores educacionais, este estudo considera, respeita e dialoga com os/as docentes que lidam diariamente com os/estudantes com TEA na pré-escola, sendo os/as responsáveis pelas práticas docentes inclusivas. Logo, diante da demanda inclusiva crescente no âmbito educacional, observa-se a importância dos/as educadores/as compreenderem sobre a inclusão escolar. Afinal, como planejar e promover estratégias inclusivas se não há entendimento sobre o que é a inclusão escolar?

Partindo desse princípio, as professoras foram questionadas sobre o que **entendem por inclusão escolar**, e diante das respostas apresentadas, foi possível analisar diferentes entendimentos. Entre eles, os relacionados ao acesso, à permanência e ao respeito às diferenças, conforme apresentados:

É a criação de um espaço acolhedor que possibilite o acesso, permanência e boas condições de aprendizagem e desenvolvimento para todas as pessoas respeitando e valorizando as diferenças sem preconceito e sem subestimar a capacidade de cada um (P2 - CEMEI Sol).

É garantir o acesso e a permanência das crianças na escola, independente da condição da **necessidade especial** (grifo da pesquisadora) (P4 - CEMEI Sol).

É o livre acesso e permanência dos cidadãos dentro das escolas. Tornando a educação acessível a todos (P13 - CEMEI Estrela).

É possível observar que, na perspectiva de P2 - CEMEI Sol, P4 - CEMEI Sol e P13 - CEMEI Estrela, a inclusão vai além do acesso, logo o espaço escolar deve proporcionar também uma permanência de qualidade, que perpassa desde o acolhimento até as práticas pedagógicas inclusivas, respeitando e valorizando a pluralidade humana, favorecendo o direito do/a estudante de ser e estar no espaço escolar, independente de suas características.

Já as docentes P3 - CEMEI Sol e P12 - CEMEI Estrela também enfatizam a diversidade humana, porém, evidenciam apenas a garantia do acesso:

Quando o acesso à educação é para todas as pessoas, sem preconceitos e buscando valorizar as diferenças (P3 - CEMEI Sol).

Acesso a experiência de aprendizagem por todo estudante, independente de suas condições físicas e/ou intelectuais (P12 - CEMEI Estrela).

Mas, sabe-se que para que a inclusão escolar aconteça de maneira efetiva e eficaz, a permanência é um dos aspectos que favorece o processo de desenvolvimento do/a estudante com TEA, garantindo-lhe condições sociais e escolares acessíveis e de equidade. Segundo Tassoni (2015), defender a permanência significa

[...] viabilizar situações reais de aprendizagem em que os alunos se apropriem do conhecimento, atribuam significado a ele e sintam-se parte do processo educativo e da sociedade em que vivem. As situações de grande atividade cognitiva vivenciadas com sucesso geram uma motivação tal que contribui para uma aproximação maior entre o aluno e o objeto de conhecimento (Tassoni, 2015, p. 64).

Ou seja, trata-se de um processo de ensino e aprendizagem bastante significativos, evidenciando o protagonismo, favorecendo a potencialidade do/a estudante, independente de suas características.

Ainda sobre a inclusão escolar favorecendo a pluralidade humana, destaca-se também como a garantia do direito à educação, conforme destacado pela participante P9 - CEMEI Sol: “Na minha opinião é garantir o direito à educação sem distinção, preconceito ou qualquer forma que exclua o aluno a se desenvolver como ser humano”. Tal direito foi promulgado desde a Constituição de 1988, no entanto, a luta pela inclusão persevera até hoje para torná-lo real, porque até o momento pode-se considerá-lo apenas promulgado, mas não executado.

Discutir a respeito da inclusão nos faz refletir sobre as especificidades que precisam ser respeitadas diante da heterogeneidade pertencente ao ambiente escolar. De acordo com Muszkat (2012, p. 21): “A inclusão envolve singularidade, no sentido de que, mesmo com transtornos comuns e o mesmo tipo de deficiência, as crianças têm um desenvolvimento sempre individual, heterogêneo e próprio”. Ou seja, tanto o espaço escolar quanto os profissionais devem experienciar vivências baseadas na heterogeneidade, pois o ser diferente constitui o espaço escolar e potencializa o desenvolvimento humano e intelectual de viver em sociedade de forma respeitosa e ser responsável por suas atitudes diante do outro.

No entanto, ainda há uma percepção contraditória de pensar a inclusão, diante da homogeneização, como um ato de integrar.

Homogeneizar o atendimento e a oferta de ensino a qualquer pessoa independente de sua condição (P5 - CEMEI Sol).

É inserir o aluno de forma igualitária no ambiente escolar (P7 - CEMEI Sol).

É um movimento mundial que prevê a integração de alunos com **necessidades educacionais especiais** em sala de aula (P10 - CEMEI Estrela, grifo da autora).

Diante dessas respostas, é preciso entender que a abordagem de integração antecede as discussões sobre a inclusão, logo, não partilham dos mesmos ideais e concepções. Na integração não havia a preocupação em promover um ambiente acolhedor, seguro e acessível diante das especificidades dos/as estudantes, pelo contrário, o/a discente precisaria se adaptar ao ambiente escolar. Volto a lembrar que inclusão não é sinônimo de integração, conforme defendido:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades (Mantoan, 2021, p. 28).

É preciso contribuir com o processo de inclusão escolar de qualidade, favorecendo as potencialidades dos/as alunos/as, respeitando suas especificidades, e proporcionando práticas docentes e pedagógicas, baseando-se na equidade e acessibilidade, com o intuito de proporcionar ao/à estudante um processo de aprendizagem significativo, diretamente relacionado ao sentimento de pertencimento e acolhimento ao espaço escolar.

Destaca-se ainda a compreensão de inclusão escolar relacionada à adaptação, porém, em dois propósitos divergentes. O primeiro refere-se a necessidade do/a estudante se adaptar ao ambiente escolar: “É o aluno estar inserido no ambiente escolar e ter suporte para aprender e se adaptar ao ambiente, e a tudo que o cerca” (P1 - CEMEI Sol). Nesse caso, a abordagem está alinhada ao paradigma da integração, como explicitado anteriormente, o aluno precisa se adaptar ao ambiente. Já para a inclusão, é necessário que a escola esteja acessível para receber o/a discente, é a escola que precisa se adaptar às necessidades específicas apresentadas pela criança, e não ao contrário, como defendido por P6 - CEMEI Sol: “É adaptar o ambiente para uma criança que tem alguma dificuldade de aprendizagem”.

Sendo assim, é preciso planejar e ofertar um espaço escolar democrático que seja um ambiente de interações, conexões, relações e aprendizagens significativas para todos/as, onde tenham a liberdade e oportunidade de desfrutar de todos espaços da unidade escolar a partir dos meios de acessibilidade que perpassam as práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento humano através da sua incompletude, especificidades e potencialidades. Que seja possível, através do outro, entendermos o nosso lugar e o lugar do próximo e sua potência de ser e estar no mundo. Que o ser inacabado, como defendido por Paulo Freire (2011), nos mova a curiosidade de descobrir e entender a diferença do outro com empatia, afeto e respeito.

Mais uma vez, ressalta-se também o uso, pelas professoras (P4 e P10), do termo “necessidade especial”. De novo, foi utilizado a necessidade “especial” por ter uma deficiência. Valendo-se desse contexto, reforça-se que o termo caiu em desuso, sendo considerado uma expressão capacitista, que limita o “ser especial” a condição de ter alguma deficiência e/ou transtorno.

Buscando contemplar a educação inclusiva a partir das inúmeras particularidades dos/as estudantes, o presente estudo busca evidenciar a inclusão e a permanência dos/as estudantes com TEA, que estão ocupando cada vez mais seu espaço escolar no ensino regular, tendo a seu

favor legislações e políticas públicas que enfatizam seus direitos à educação de qualidade. Um dos mecanismos viáveis para que a inclusão de qualidade aconteça, é a partir da obtenção de informações sobre o Transtorno do Espectro Autista, sendo o conhecimento sobre a temática um dos propulsores capazes de potencializar práticas docentes inclusivas.

Assim sendo, as professoras foram questionadas sobre suas **compreensões sobre o Transtorno do Espectro Autista**. Com o passar do tempo, observa-se que o fomento de informações e conhecimentos sobre o TEA obteve grande repercussão midiática, sendo capaz de desmistificar alguns mitos sobre o autismo. Um deles é entender que o TEA não é uma doença, conforme mencionado por uma das participantes: “Que não é uma doença e sim um aspecto de diversidade humana e que uma criança com TEA possui habilidades e talentos únicos” (P7 - CEMEI Sol).

É importante destacar que os/as estudantes com TEA, como qualquer outra pessoa, também tem suas áreas de interesses. Algumas vezes, de maneira mais intensa, demonstrando um super foco em determinadas áreas e temáticas, algumas vezes, destacando-se pelas suas altas habilidades e/ou superdotação. Contudo, isso não é uma regra. Segundo Mota (2020), por ser a denominação de Transtorno do Espectro Autista, logo associa-se a inúmeras possibilidades de manifestações diante do mesmo diagnóstico, não há um padrão, todo autista faz isso, etc. Nessa perspectiva, uma das professoras destacou sua compreensão sobre o TEA, considerando que: “São pessoas com características próprias, que aprende de forma única e individual, não tendo um padrão específico, que exige um tempo de observação e vivência para entendê-lo” (P1 - CEMEI Sol).

Sabe-se que todo aprendiz tem uma maneira única de aprender e se desenvolver, a partir das suas singularidades, e com a criança autista não é diferente. Somos todos seres únicos, uma variedade de diferenças individuais nos torna singular, mediante a potencialidade de existência de cada um/a.

Outro aspecto bastante citado pelas professoras refere-se à concepção de considerá-lo como um transtorno, mediante as dificuldades de comunicação, socialização e interação:

É um transtorno que causa um comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem (P3 - CEMEI Sol).

É um transtorno do neurodesenvolvimento de causa ainda desconhecida, que se apresenta de várias maneiras, tendo como características principais a dificuldade de interação socioemocional, atraso na fala, aversão ao toque, entre outras. Tenho uma sobrinha diagnosticada recentemente com o espectro (P5 - CEMEI Sol).

Trata-se de um distúrbio do neurodesenvolvimento que na maioria das vezes proporciona um desenvolvimento atípico com déficits na comunicação, interação

social, padrões de comportamento estereotipados, podendo também apresentar restrições de interesses, inclusive seletividade alimentar (P2 - CEMEI Sol).

Mediante as informações de curso e da literatura em encontros formativos, é um transtorno do neurodesenvolvimento que interfere como a pessoa se comporta, interage, se comunica e como aprende (P12 - CEMEI Estrela).

É uma condição neurológica que compromete a interação social, a fala e o comportamento em diversos níveis (P13 - CEMEI Estrela).

De fato, de acordo com DSM-5 (2013), o TEA é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento presente desde a infância e que se configura pelo déficit nas áreas socioemocionais e comportamental. No entanto, segundo Mota (2020, p. 28), “[...] alguns estudos destacam que há um quadro significativo de pessoas com dificuldades sensoriais e motoras [...]”. Os comprometimentos variam diante da busca sensorial, hiperresponsividade e hiporresponsividade, bem como déficits relacionados à motricidade fina e ampla, como evidenciado por uma participante: “Eu compreendo que o autismo afeta o desenvolvimento físico, motor e cognitivo da criança. Algumas crianças não falam, são agressivas ou passivas dependendo do nível e do suporte” (P9 - CEMEI Sol).

São diversas variantes que podem caracterizar o comportamento da criança com TEA e, enquanto professora, principalmente de Educação Infantil, é fundamental manter-se atenta e informada sobre a temática do autismo. Buscar conhecimentos sobre o transtorno é algo imprescindível para que possamos compreender cada vez mais nosso/a estudante, e assim contribuir desde seu acolhimento com práticas pedagógicas inclusivas, ressignificando e aprimorando o fazer pedagógico.

Buscando atender o/a estudante com TEA na pré-escola, de maneira que possa garantir além do acesso, as professoras foram questionadas sobre a **existência de ações relacionadas à promoção da inclusão e permanência** desses/as estudantes. Todas as participantes afirmaram a existência de ações e, na maioria das respostas os/as profissionais de apoio foram mencionados como parte importante, conforme descrito abaixo:

Sim. Eu vejo que a prefeitura contrata professor de apoio para garantir a permanência do aluno com TEA. Mesmo que ainda não suficiente para atender à necessidade e quantidade de aluno com TEA (P9 - CEMEI Sol).

Existem poucas ações, as únicas são os profissionais para o apoio pedagógico em quantidade reduzida (P1 - CEMEI Sol).

Buscar sempre o contato com a família, a escola também busca sempre cobrar da secretaria o apoio individualizado para as crianças (P4 - CEMEI Sol).

Mesmo sabendo que o trabalho colaborativo do apoio é significativo durante a dinâmica de sala de aula através da assistência direcionada ao/a estudante com TEA, a presença deste/a

profissional não pode ser considerada uma condição exclusiva em relação à inclusão e a permanência de estudantes, isso porque conforme o artigo 3º da Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista terá direito a acompanhante especializado, em casos de comprovada necessidade. Mesmo sabendo da necessidade desse acompanhamento para a maioria dos/as estudantes, condicionar sua inclusão e permanência apenas ao apoio não é a melhor escolha.

É válido refletir sobre o que nós, enquanto docentes, podemos fazer para favorecer a inclusão e permanência do/a estudante, além da presença do profissional de apoio. Levando em consideração esse propósito, algumas professoras citaram a parceria com família, manutenção da rotina escolar, adaptação de atividades, dentre outros recursos pedagógicos, conforme abaixo:

Sim. Na minha sala de aula é estabelecida sempre uma rotina. Faço sempre um trabalho em conjunto com os pais e profissionais de apoio (P3 - CEMEI Sol).

Sim. O acompanhamento multidisciplinar e a participação integral da família são pontos cruciais para alcançar esse objetivo (P5 - CEMEI Sol).

Sim. Presença do profissional de apoio, atividades adaptadas; promover brincadeiras interativas, estimular oralidade; conscientizar as crianças da turma sobre o respeito e tolerância; conscientizar sobre a rotina e regras/combinados; promover alimentação adequada e/ou adaptada; brincadeiras ao ar livre jogos concretos, usar recursos tecnológicos, etc. (P8 - CEMEI Sol).

A presença da pessoa de apoio ao estudante; acesso a sala de recursos; acolhida a criança e a família; adaptação de propostas pedagógicas (P12 - CEMEI Estrela).

Sim! Utilizar linguagem objetiva, abordagens sensoriais, propor atividades baseadas no interesse do aluno, utilizar jogos, evitar atividades muito longas, vínculos afetivos, entre outros (P13 - CEMEI Estrela).

Existe. Envolver os alunos em atividades práticas (P10 - CEMEI Estrela).

Ao pensar sobre a inclusão e a permanência do/a estudante com TEA, é importante considerar que suas especificidades e potencialidades são marcadores importantíssimos no que se refere ao planejamento e execução de ações pedagógicas inclusivas capazes de potencializar seu desenvolvimento escolar.

Para compreender a dinâmica vivenciada pelos CEMEIs no tocante à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, foi questionado sobre a **existência de projetos, ações e/ou atividades vivenciadas em sala de aula, referente a abordagem inclusiva relacionada à Educação Especial**. Das 13 (treze) professoras, apenas P6 - CEMEI Sol assinalou “Não”, 01 (uma) assinalou: “Prefiro não responder”, as demais citaram que “Sim” e ratificaram por meio das seguintes respostas:

Sim. Existem projetos na Semana do Autismo e durante o ano, sempre abordamos temáticas relacionadas ao respeito às diferenças (P3 - CEMEI Sol).

Vivenciamos a semana do espectro autista e durante todo o ano abordamos o tema naturalmente na rotina escolar, tendo em vista que a escola é um espaço de acolhimento e respeito (P2 - CEMEI Sol).

Leituras de livro, roda de conversa, vivências com filmes como "Cordas". Semana do autismo, atividades voltadas para temática (P9 - CEMEI Sol).

Observa-se que as ações específicas/pontuais relacionadas à Semana Municipal de Conscientização do Transtorno do Espectro Autista foi uma ação citada pelas professoras, pois é uma proposta sugerida no calendário letivo do município que intensifica a propagação de informações, conhecimentos e a sensibilização de toda a comunidade escolar sobre a temática do autismo. A ação é importante, visto que intensifica a discussão sobre o tema, mas que não pode limitar-se apenas a datas e/ou semanas “comemorativas”. Os/as estudantes com TEA estão na escola o ano inteiro e precisam ser visibilizados, respeitados e valorizados com suas especificidades, como aprendizes protagonistas no processo de aprendizagem.

Ratificando a importância e necessidade da abordagem da Educação Especial Inclusiva durante todo ano letivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), nos seus objetivos evidencia o acesso, a participação e a aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Orienta-se que os sistemas de ensino garantam a “Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil, 2008, p. 8). Logo, é interessante atentar-se às demandas inclusivas correspondentes ao espaço escolar e buscar estratégias que possam impulsionar a discussão sobre a perspectiva a partir dos diversos campos de experiência, evidenciando práticas e discussões inclusivas no decorrer das vivências anuais, conforme descrito por algumas participantes:

Ao longo do ano são conversas, reflexões com apoio de vídeos, imagens de conscientização aos demais estudantes para colaboração e mais inclusão (P12 - CEMEI Estrela).

Em toda e qualquer atividade feita em sala, buscamos oportunizar de maneira igualitária a vivência de todos os alunos (P5 - CEMEI Sol).

Outro ponto interessante evidenciado por P1 - CEMEI Sol é o papel do professor pesquisador, que vai em busca de conhecimentos para qualificar seu trabalho: “Os próprios professores buscam, pesquisam e testam diversas formas, técnicas, métodos e atividades para que esses alunos sejam de fato inseridos na inclusão”. Atitudes como essas são fundamentais para manter o trabalho docente inovador, dinâmico e inclusivo, atendendo às necessidades específicas dos/as estudantes.

Com a demanda crescente de estudantes autistas matriculados no ensino regular e por causa do estereótipo relacionado à pessoa com TEA, os aspectos relacionados à agressividade, ausência de interação e comunicação graves se sobressaem perante suas possíveis potencialidades. Como já ressaltado, trata-se de um espectro, cuja variedade de características e níveis de suporte são diversas. No entanto, para muitas pessoas que não conhecem o TEA, a referência do autismo é focada nas características de agressividade e graves comprometimentos, acarretando de maneira geral um “padrão” pertencente a toda pessoa autista.

Quando se tem essa referência, às vezes, de modo automático e inconsciente, são aflorados comportamentos e atitudes de desconfortos, sentimentos e insegurança por parte do/a docente em lidar com o/a estudante com TEA. Sendo assim, torna-se importante buscar compreender como as professoras **se sentem ao saber que tem ou terá um/a estudante com TEA na turma**. A partir das respostas apresentadas, é possível perceber que a maioria se sente desafiada, de acordo com as seguintes declarações:

É sempre um desafio receber uma criança com qualquer tipo de deficiência, principalmente o TEA visto que é um espectro com diferentes características (P5 - CEMEI Sol).

Para me ensinar é um grande desafio, pois todas as crianças típicas e atípicas são únicas, e preciso estar preparada para trabalhar com elas, porém ensinar crianças atípicas exige mais de mim, sendo assim, gostaria de participar de formação especializada para realizar melhor o meu trabalho (P3 - CEMEI Sol).

Preocupada, porque não temos formações adequadas e nem suporte para atender esses alunos (P1 - CEMEI Sol).

Que é algo desafiador, porque nos faz refletir e reinventar (P7 - CEMEI Sol).

Desafiada. Porque cada um tem suas particularidades, o que exige habilidades diferentes (P13 - CEMEI Estrela).

Um desafio a ser superado todos os dias (P11 - CEMEI Estrela).

Observa-se que o sentimento de serem desafiadas, na maioria das vezes, está diretamente relacionado à falta de conhecimento sobre a temática, conforme ratificado por Santos e Almeida (2017): “no cotidiano escolar, o que encontramos são instituições ainda despreparadas, seja na estrutura física como na formação dos profissionais da educação” (p.1425). As autoras ainda ressaltam sobre a necessidade dos profissionais que lidam com os/as estudantes com deficiência e/ou transtorno, de se atualizarem, buscando estratégias de promover a inclusão e permanência escolar, garantindo o respeito às particularidades de cada criança.

Dessa maneira, as participantes relacionaram o fato de considerar um desafio a inúmeros fatores, entre eles: saber como lidar com o/a estudante com TEA; carência de formações

relacionadas a temática do TEA; bem como a saída da zona de conforto, uma vez que, para mediar o processo de aprendizagem da criança autista, será preciso se desligar das amarras do conservadorismo, da educação tradicional e bancária, cabendo ao/a professor/a, muitas vezes, quebrar suas próprias barreiras atitudinais, refletir e ressignificar sua prática pedagógica e a maneira de conviver e respeitar seu educando/a.

Muitas vezes, é preciso sair da zona de conforto para vislumbrar novos aprendizados diante da pluralidade humana que faz parte do ambiente escolar, ou seja, deixar de lado a homogeneização, a ideia que todos/as são iguais e que vão aprender da mesma forma. Diante da diversidade presente na escola, é preciso estar disposto/a encarar a heterogeneidade com afetividade e compromisso, sendo esse um caminho para a inclusão, que incluir seja uma escolha diária e responsável para o processo de ensino e aprendizagem, no qual discentes e docentes possam compartilhar experiências escolares significativas.

Ainda sobre os sentimentos, foi observado também um mix de emoções, sentimentos de felicidade, apreensão e tristeza, devido ao cumprimento ou não do direito e da assistência ao/à estudante autista, conforme citado pelas participantes:

Sinto-me feliz em ver que essas crianças estão tendo acesso à escola, mas ao mesmo tempo apreensiva ao pensar se de acordo com a demanda individual da criança, terei os recursos necessários para que esse aluno alcance um bom desenvolvimento (P2 - CEMEI Sol).

Desde que os direitos da criança com TEA sejam garantidos de fato, eu me sinto muito feliz em recebê-los, do contrário, me sinto triste por eles (P8 - CEMEI Sol).

Sabe-se que a assistência adequada ao/a estudante com TEA é primordial para que ele/a possa vivenciar de forma segura e significativa seu processo de aprendizagem. Logo, ter o apoio e assistência devida dos órgãos competentes no processo inclusivo na escola é basilar, pois além do papel mediador do/a docente, é preciso ter condições de trabalho adequadas e respeitadas para que o fazer pedagógico aconteça.

Não é inclusão, muito menos favorece a permanência, “incluir” o/a estudante na sala de aula e repassar ao/a professor/a toda responsabilidade sobre a inclusão desse/a aluno/a. Além da participação efetiva da comunidade escolar no processo de inclusão, as secretarias e as gerências municipais de educação precisam compreender que a Educação Especial na perspectiva Inclusiva deve ser uma pauta principal para que, além das promulgações de leis, decretos e políticas públicas, se tenha também ações orçamentárias que validem o fazer inclusivo, por meio de formações e recursos que possam viabilizar sistemas educacionais de qualidade, cuja promoção da inclusão seja prioridade, não excepcionalidade.

Pensando na inclusão dos/as estudantes com TEA, cada vez mais presentes, desde a Educação Infantil, as professoras foram questionadas sobre a **quantidade de estudantes autistas matriculados nas suas respectivas turmas**, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 12 - Quantitativo de estudantes com TEA, matriculados nas turmas das docentes participantes da pesquisa

PROFESSORAS	TURMA	ESTUDANTES COM TEA
P1 - CEMEI Sol	Infantil 4	02
P2 - CEMEI Sol	Infantil 4	03
P3 - CEMEI Sol	Infantil 4	01
P4- CEMEI Sol	Infantil 5	04
P5 - CEMEI Sol	Infantil 5	02
P6 - CEMEI Sol	Infantil 5	02
P7- CEMEI Sol	Infantil 5	01
P8 - CEMEI Sol	Infantil 5	02
P9 - CEMEI Sol	Infantil 5	01
P10 - CEMEI Estrela	Infantil 4	02
P11 - CEMEI Estrela	Infantil 4	01
P12 - CEMEI Estrela	Infantil 5	02
P13 - CEMEI Estrela	Infantil 5	01

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Observa-se que o quantitativo é cada vez mais crescente, sendo a maioria das turmas com mais de um estudante com TEA por turma, onde, a depender das especificidades e do nível de suporte de cada criança, a presença do acompanhante de apoio beneficiará a mediação do processo de ensino e aprendizagem frente ao/a estudante com TEA. A oferta de formações é um dos fatores que podem ajudar no processo de desenvolvimento da criança, disseminando informações adequadas sobre o TEA em consonância com a realidade vivenciada no ambiente escolar.

Como dito anteriormente, matrícula não garante inclusão ou permanência, é importante compreender se de fato está ocorrendo uma inclusão de qualidade e se a participação das/os estudantes estão sendo garantidas nas experiências vivenciadas pela turma, pois não é benéfico, nem para a escola ou para a/o estudante, garantir apenas o acesso e a criança estar como apenas uma figuração em sala de aula. Orrú, (2016) ressalta que:

Quando a escola aceita realizar a matrícula do aluno com autismo para não ser punida legalmente, mas não se empenha em realmente proporcionar um espaço de acolhimento, permanência e participação desse aluno junto aos demais, ela não está atuando como uma escolar de princípios inclusivos, pois apenas receber e aceitar esse aluno todos os dias no espaço escolar não é sinônimo de inclusão, ao revés, é uma pseudoinclusão (Orrú, 2016. p.111).

É preciso garantir igualdade de oportunidades, considerando suas particularidades e evidenciando suas potencialidades por meio de estratégias e recursos facilitadores para o processo inclusivo.

Outro questionamento pertinente é sobre o **posicionamento assumido pela professora ao receber o/a estudante com TEA**. Diante da pergunta, as professoras destacaram algumas ações vivenciadas, entre elas, o acolhimento:

Proporcionar acolhimento e realizar as intervenções e adaptações possíveis para que o aluno tenha uma boa adaptação ao ambiente e rotina escolar (P2 - CEMEI Sol).

De acolhimento como qualquer estudante típico (P1 - CEMEI Sol).

De acolher e incluir o aluno da melhor forma (P7 - CEMEI Sol).

Como mediadora, serei facilitadora do conhecimento. Acolherei igual ao estudante dito normal. Pois o estudante com TEA, precisa estar incluso na instituição escolar (P10 - CEMEI Estrela).

Sabe-se da importância do acolhimento, que reverbera no sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, favorece a relação afetiva, pois como defendido por Mota (2020), a construção de um vínculo afetivo é capaz oferecer todo suporte para o desenvolvimento intelectual da criança e sua aprendizagem, oportunizando o/a professor/a de conhecer o perfil da criança, sendo capaz de organizar o comportamento e o ambiente para favorecer experiências positivas, proporcionando respostas mais apropriadas.

A parceria e o diálogo com família também foram citados, e as professoras enfatizaram que:

Inicialmente, procuro ter informações sobre o estudante com a família para conhecê-lo e desenvolver melhor o trabalho com ele (P3 - CEMEI Sol).

Dialogar com a família para conhecer um pouco a criança (P4 - CEMEI Sol).
Recebo como se fosse uma criança dita como “normal”, procuro saber como é o perfil do aluno e que procuro conversar com a família sobre o que ela gosta, como ela é em casa e o seu comportamento no geral (P9 - CEMEI Sol).

Acolher, conversar com a família sobre as necessidades da criança, observar o CID para iniciar a busca de possíveis gostos e adaptação (P12 - CEMEI Estrela).

Outras ações mencionadas foi a parceria com a turma, com atitudes e práticas inclusivas para viabilizar a inclusão do/a estudante da melhor maneira: “Conscientizar a turma para que eles ajudem no desenvolvimento e adaptação a criança” (P6 - CEMEI Sol) e “Ter sensibilidade, compreensão e práticas inclusivas (P13 - CEMEI Estrela).

Sabe-se a importância de conversar sobre inclusão com as crianças, envolvê-las diante da diversidade, através de comportamentos relacionados ao respeito, empatia, afeto e amizade. Fazê-las entender que podem contribuir muito para um processo escolar mais inclusivo é fundamental, em vista disso, desde a Educação Infantil a inclusão deve ser uma pauta importante dialogada com as crianças de forma objetiva e lúdica, como estratégia para que no

futuro possamos ter adultos mais inclusivos e empáticos e que as barreiras atitudinais sejam minimizadas a cada geração.

Também foi destacado a busca pela informação a respeito da deficiência e/ou transtorno apresentado pelo/a estudante: “Busco sempre me familiarizar com a deficiência que a criança tem para buscar estratégias de ensino e convívio social para melhor adaptação, socialização e aprendizado” (P5 - CEMEI Sol). Uma atitude importantíssima, que me fez lembrar o defendido por Paulo Freire (2011, p. 31), quando ressalta que ensinar exige pesquisa: “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Assim sendo, diante do desconhecido pesquise, busque conhecimentos que lhe capacite a favorecer o processo de desenvolvimento social e intelectual do/a estudante.

Considera-se que, a cada ano letivo, novas experiências são vivenciadas, e com elas novos desafios e ressignificações sobre nossas práticas também surgem. Costumo dizer que a cada turma, uma caixinha de surpresa é desvendada. Pensando nessas vivências significativas que constituem o fazer pedagógico, perguntamos às professoras se elas já tinham vivenciado **experiências anteriores com criança autista**. Apenas 01 (uma) assinalou que “Não”, e 01 (uma) professora preferiu não relatar sua experiência, apenas assinalou “Sim”. As demais declararam suas respectivas vivências de sala de aula em anos anteriores, conforme disposto abaixo:

Ano passado tive dois na sala. Um deles apresentava agressividade, o que foi melhorando com a medicação e terapia. Concluindo o ano muito bem (P4 - CEMEI Sol).

Há três anos sou professora de crianças autistas, todas com particularidades, dificuldades e habilidades distintas, duas meninas e dois meninos (P8 - CEMEI Sol).

Já fui apoio de criança autista (P6 - CEMEI Sol).

Trabalhar com essa aluna não me impôs muitos desafios, pois ela acompanhava as atividades assim com os estudantes típicos, já estava na terapia. Mas era preciso cuidado, pois ela era sensível a barulho alto, quando alguma coisa a desagradava ela não queria falar com ninguém. Mas consegui realizar o trabalho com ela (P3 - CEMEI Sol).

Desde que entrei na profissão de professora da educação infantil que me deparo com várias crianças com TEA. O que observo que algumas são bastante agressivos, mas também tive um aluno que pouco falava, mais atendia os comandos, desenha muito bem e realizava suas atividades. Também observo que eles mudam de hiperfoco constantemente (P9 - CEMEI Sol).

Foi um pouco difícil, pois ele era muito dependente e não tinha o profissional de apoio. Difícil principalmente para ele (P13 - CEMEI Estrela).

A criança com laudo, alcançou avanços na interação, na fala, todavia resistiu muito a escrita (P12 - CEMEI Estrela).

A partir desses relatos, é interessante observar que, mediante o mesmo diagnóstico de TEA, cada professora traz um relato diferente, com necessidades e dificuldades diversas, ratificando a diversidade do espectro e a urgência de formações e discussões sobre o tema considerando as demandas apresentadas nas unidades de ensino, para que nós, professoras, possamos olhar a inclusão do estudante com TEA de forma significativa e assim contribuir com o desenvolvimento de cada estudante.

Ainda sobre as experiências prévias das professoras, foi destacada a vivência relacionada ao convívio familiar, citada por P5 - CEMEI Sol: “Com minha sobrinha, desde o início, com cerca de 1 ano e meio percebemos a regressão da fala e o início de algumas crises”.

Tantos relatos significativos ratificam a importância de termos cada vez mais conhecimentos sobre o espectro para que possamos incluí-los da melhor maneira possível. Que todos/as possam ter suas diferenças compreendidas e respeitadas, principalmente no espaço escolar, desde a Educação Infantil, para que a inclusão e a permanência de qualidade da criança autista sejam garantidas.

Considerando que a inclusão escolar deve ser uma ação coletiva e colaborativa, nada melhor que estabelecer relações e conexões com todos os segmentos da escola, a fim da promoção de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas. Sendo assim, a parceria entre gestão escolar, professoras e famílias é fundamental para que o processo de inclusão e a permanência do/a estudante com TEA aconteça da melhor maneira possível. Visando a importância dessa parceria, as docentes foram questionadas se **ao receber o/a estudante com TEA, é oferecida alguma orientação e/ou informação sobre a criança**. Apenas 02 (duas) professoras assinalaram “Prefiro não responder”, as demais responderam que “Sim”, conforme relatos abaixo:

Sim, um breve relato da família e o laudo dado pelos profissionais da saúde (P1 - CEMEI Sol).

É informado que se trata de um aluno no espectro autista (P2 - CEMEI Sol).

Sim, geralmente tenho acesso ao laudo e os pais também conversam um pouco sobre como é a criança (P4 - CEMEI Sol).

Sim. Foi me passado informações sobre características e comportamentos de ambos (P5 - CEMEI Sol).

Sim, tenho todas as informações (P13 - CEMEI Estrela).

Diante dos relatos, percebe-se a partilha de informações básicas relacionadas à criança. Essa interação é muito importante para se criar uma relação de parceria e confiança entre escola e família. Além do acesso ao laudo, se possível, também é interessante manter o diálogo com a

equipe multidisciplinar que atende a criança, caso tenha os acompanhamentos profissionais previstos. Caso não consiga ser realizado de forma presencial, pode ser feito por meio do envio de relatórios tanto da escola quanto dos terapeutas. Evidencia-se ainda que manter o diálogo e a troca de informações com a família é essencial, para que juntas (escola-família) possam traçar objetivos e caminhar em parceria em prol do melhor desenvolvimento da criança.

Uma sugestão interessante, que poderia ser adotada nas unidades de ensino, seria que a gestão escolar, a partir do laudo apresentado pela família, solicitasse ao/a responsável pela criança o preenchimento de uma ficha com informações relacionadas à criança, como um breve perfil com interesses, incômodos, preferências, etc. Tais informações poderiam ser compartilhadas com o/a professor/a antes da acolhida da criança, que já teria um “breve histórico”, do/a estudante, o que poderia favorecer o contato inicial, para atraí-lo/a de acordo com suas preferências, iniciando naquele momento uma relação de vínculo, e prevenindo algumas situações indesejadas por parte da criança.

Quando questionadas sobre a **existência de algum documento construído na unidade de ensino que respalda a Educação Especial na perspectiva Inclusiva**, das 13 (treze) participantes, apenas 03 (três) professoras reconheceram a existência do documento:

Sim. O PPP (P4 - CEMEI Sol e P5- CEMEI Sol).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) (P11 - CEMEI Estrela).

A P13 - CEMEI Estrela sinalizou que “Sim”, mas não soube reconhecer e nomear o documento: “Acredito que sim, porém não sei quais e não posso afirmar” (P13 - CEMEI Estrela).

Outras 05 (cinco) participantes assinalaram que “Não”:

Não. Se tiver eu desconheço (P9 - CEMEI Sol).

Não. Não sei dizer (P6 - CEMEI Sol).

Não tenho acesso aos documentos (P10 - CEMEI Estrela).

Por fim, 02 (duas) professoras deixaram a questão em branco, enquanto mais 02 (duas) marcaram “Prefiro não responder” e citaram:

Não tenho conhecimento (P8 - CEMEI Sol).

Não sei informar (P1- CEMEI Sol).

A partir das respostas das professoras, é possível perceber quanto o PPP ainda está longe de ocupar e exercer seu real papel no ambiente escolar. Às vezes, a impressão que dá é que ele

assume um papel burocrático, administrativo, como apenas um documento que deve ser apresentado à Secretaria de Educação quando solicitado. Seu caráter pedagógico existe, mas é esquecido, pouco referendado.

Mantoan e Lanuti (2022) evidenciam que o PPP ideal é aquele que considera como meta fazer da escola um lugar que acolha sem distinção cada estudante. Partindo dessa perspectiva, é preocupante quando o PPP não é identificado pelas professoras como sendo um documento que respalda a Educação Especial Inclusiva, o que faz refletir sobre a acolhida, a visibilidade e as condições de igualdade de oportunidades que são ofertadas ou não às/aos estudantes com deficiência e/ou transtorno.

Outra análise possível é pensar até que ponto o proposto no documento, especialmente sobre metas e ações em relação aos/às estudantes com deficiência e/ou transtorno, interessam e dialogam com a prática docente, a ponto de reconhecerem ou não seu respaldo no PPP. Muitas vezes, é preciso repensar e replanejar a forma que o documento está sendo constituído e a abordagem pedagógica inclusiva ofertada ao PPP, pois o desconhecimento do Projeto Político Pedagógico como documento construído na unidade de ensino e que evidencia a Educação Especial inclusiva abre precedente para pensarmos que o PPP não está sendo devidamente planejado, executado e avaliado, uma vez que deve, ou melhor, deveria ser utilizado para nortear as propostas na unidade.

No entanto, é preciso que os/as docentes reconheçam o documento como um subsídio à sua prática docente inclusiva. Uma vez que o PPP apresenta ações e metas na perspectiva inclusiva, o/a professora diante da sua necessidade deve alinhar o proposto do PPP as suas vivências. Pois, de nada adianta constar no PPP, se na prática as ideias, concepções, ações e metas não são vivenciadas no dia-a-dia da unidade escolar. Assim sendo, é preciso ressignificar o papel que o Projeto Político Pedagógico vem assumindo nas instituições.

Compreendendo o cenário da inclusão escolar vivenciados por ambas unidades de ensino, é possível perceber algumas dificuldades e necessidades em comum. Sendo assim, é válido identificar e compreender sobre **os maiores desafios encontrados referentes à inclusão do/a estudante com TEA na pré-escola**. Para isso, as professoras foram solicitadas a descrever alguns desses desafios, entre os mais citados estão a falta de apoio qualificado para acompanhar o/a estudante e ausência de formações especializadas que orientem sobre o TEA e as práticas docentes inclusivas, conforme mencionado a seguir:

Falta de professor de apoio para todos os estudantes que precisam; os professores necessitam de uma formação especializada para trabalhar com alunos com TEA (P3 - CEMEI Sol).

Saber lidar com as crianças com TEA; atividades específicas voltadas para o tema TEA, livros, atividades e jogos. Conhecimento aprofundado de como lidar com essas crianças (P9 - CEMEI Sol).

Uma formação continuada de qualidade, sugestões, atividades práticas que nos ajude a desenvolver o nosso trabalho com essas crianças (P6 - CEMEI Sol).

A falta de capacitação nessa área de atuação pelos professores, a superlotação das salas de aula e a quantidade de estudantes para cada professor (P10 - CEMEI Estrela).

Em alguns casos, a estrutura da escola (física) e recursos também, o déficit na formação dos professores (P13 - CEMEI Estrela).

Diante dos relatos, observa-se a necessidade do fomento de conhecimentos sobre o TEA a partir das formações que possam impulsionar a partilha de vivências e saberes, sendo um caminho possível para tornar a prática inclusiva mais acessível e de qualidade, contemplando todos/as, com suas características.

Uma questão apontada pela gestão escolar também mencionada pelas professoras é sobre o/a acompanhante de apoio. É destacado sobre o desafio relacionado a ausência do serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Nem sempre há o profissional de apoio para acompanhar o aluno. Não há Acompanhamento Educacional Especializado (AEE), assim como não há sala de recursos com matérias para o atendimento específico desse perfil de aluno (P2 - CEMEI Sol).

Permanência do estudante na escola sem apoio profissional; ausência de formação para professores; falta de recursos como jogos concretos e recursos tecnológicos; falta de profissional especializado na escola para um atendimento mais específico e para dar assistência aos professores; grande quantitativo de crianças na sala (P8 - CEMEI Sol).

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço direcionado ao público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação), cuja função perpassa entre complementar e/ou suplementar formação dos/as alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

No entanto, vale destacar que apenas o CEMEI Estrela conta com o serviço do AEE, que dispõe da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e conta com o trabalho de 02 (duas) professoras do AEE, que realizam os atendimentos no contraturno do horário regular da criança. Até o momento, o CEMEI Sol não disponibiliza tal serviço, o que compromete um pouco sobre alguns esclarecimentos e informações sobre vivências inclusivas. Nesse caso, é interessante manter o contato com a Gerência de Educação Especial do município em caso de dúvidas e/ou esclarecimentos, prática descrita no PPP de fundamental importância.

Além da ausência do profissional de apoio, P4 - CEMEI Sol também destaca como desafios atitudes comportamentais indesejadas, falta de recursos, terapias e parceria com a família no espaço escolar: “Agressividade, ausência de recursos, falta de apoio familiar, ausência de terapia e de apoio individualizado para as crianças” (P4 - CEMEI Sol).

Sobre a importância de sensibilização e conscientização da comunidade escolar, as participantes P5 e P7 relatam sobre a questão de adaptação:

Acredito que o maior desafio seja a adaptação de todos (P5 - CEMEI Sol).

Adaptação em sala de aula; aprendizagem cooperativa (P7 - CEMEI Sol).

Tratando-se de inclusão, a adaptação precisa ser realizada para melhor assistir o processo de desenvolvimento do/a estudante com TEA. Rodas de conversas, palestras e formações com toda a comunidade escolar são maneiras de sensibilizá-la para quando houver a necessidade de adequações, a escola estar acessível para acolher e partilhar as vivências pedagógicas com a criança autista, assim como as/os profissionais precisam partilhar atitudes e práticas pedagógicas inclusivas. Ou seja, é preciso que o trabalho colaborativo seja favorecido durante o fazer pedagógico.

A partir dos desafios mencionados, foi solicitado que as participantes descrevessem sobre **quais e como são utilizadas as estratégias para garantir a inclusão do/a estudante com TEA**. Apenas 01 (uma) professora deixou a questão em branco e outra professora assinalou “Prefiro não responder”. As demais docentes mencionaram estratégias relacionadas a estruturação de rotina e diálogo com a família:

Rotinas estruturadas, parceria com as famílias, inclusão social e suporte especializado (P7 - CEMEI Sol).

Rotina (P5 - CEMEI Sol).

Diálogo com a família (P4 - CEMEI Sol).

Partilha do trabalho pedagógico junto às outras professoras, fortalecendo e sustentando uma rede de apoio entre os/as profissionais, o que favorece o acolhimento para aquele/a que está mediando o processo de aprendizagem da criança, além de experienciar novas vivências a partir da interlocução com a/o colega de trabalho: “Conversas com as outras professoras sobre o que estão fazendo, que atividades estão realizando, buscando atividades na internet com jogos, brincadeiras, livros, entre outras coisas” (P9 - CEMEI Sol).

Mais uma vez foi sinalizado a contratação de acompanhante de apoio como uma estratégia de promover a inclusão, como destacado abaixo:

Garantia do profissional de apoio na sala, quando o profissional pode estar presente (P8 - CEMEI Sol).

Fazer formação especializada para os professores; professor de apoio para os estudantes que precisam (P3 - CEMEI Sol).

No momento estou sem apoio pedagógico e um dos alunos permanece em casa à espera da chegada desses profissionais, e outro aluno eu vou adaptando as tarefas de acordo com o interesse e habilidade do mesmo (P1 - CEMEI Sol).

Uma estratégia bastante interessante é o acolhimento, é o momento de observação da criança, respeitando suas necessidades e interesses e, quando preciso, realizando as adequações devidas para que possa corresponder ao proposto com sucesso.

Primeiro momento na adaptação é observar o hiperfoco, tentar achar uma forma de comunicação com a criança, incluí-la nas atividades tentando desenvolver a autonomia, tentar adaptar atividades para crianças realizar (P6 - CEMEI Sol).

Adaptação do ambiente escolar, mais suporte dos profissionais da área (P13 - CEMEI Estrela).

Ainda refletindo sobre as estratégias, destaca-se que o lúdico perpassa as experiências na Educação Infantil, independente das características apresentadas pelas crianças, podendo ser um grande aliado das práticas docentes inclusivas. Sendo assim, a abordagem lúdica precisa estar presente na sala de aula regular de modo constante, não apenas na sala de recursos, como mencionado por uma das professoras: “Existe a sala de recursos para que o estudante realize as atividades escolares através do lúdico (P10 - CEMEI Estrela).

Em relação a **parceria gestão escolar e professoras, com o intuito de contribuir para o processo de inclusão e permanência do estudante com TEA**, 01 (uma) professora deixou a questão em branco, 02 (duas) docentes assinalaram que “Não” e 01 (uma) professora apenas assinalou: “Sim”, mas não relatou como acontece a parceria gestão escolar e professoras. As demais marcaram: “Sim” e trouxeram diversos relatos, entre os mais citados estão o posicionamento da gestão em solicitar o apoio pedagógico e manter diálogos e reuniões com as famílias e professoras:

A gestão contribui no sentido de cobrar da secretária de educação o apoio individualizado e ajuda também no diálogo com a família (P4 - CEMEI Sol).

A gestão contribui no sentido de cobrar da secretaria de educação o apoio individualizado, ajuda no diálogo com a família e no dia a dia com o estudante (P3 - CEMEI Sol).

Diálogos com as famílias em situações pontuais de intervenção (P8- CEMEI Sol).

Parceria com os professores e gestão, capacitação, informação contínua (P7 - CEMEI Sol).

O envolvimento da escola, comunidade e família para atender as necessidades e garantir o acesso da criança (P13 - CEMEI Estrela).

Acompanhamento às famílias com diálogos e uma intermediação quando necessário, realocando de profissional de apoio para garantir atendimento da criança, na ausência do titular (P12 - CEMEI Estrela).

Existe reuniões para o professor desenvolver metodologias para que o estudante com TEA se sintam bem (P10 - CEMEI Estrela).

Sim, com sugestões do que fazer em determinados momentos (P1 - CEMEI Sol).

Como dito anteriormente, esta é uma relação de parceria que necessita acontecer, pois favorece e fortalece o compromisso colaborativo da comunidade escolar em prol da inclusão escolar.

Depois de apontar os desafios relacionados à inclusão, as participantes foram solicitadas a pontuar sobre os **maiores desafios encontrados referentes à permanência do/a estudante com TEA na pré-escola**. Sendo assim, apenas 01 (uma) professora deixou a questão em branco, entretanto, as respostas das demais partícipes contemplaram, mais uma vez, a ausência de apoios e do AEE:

Falta de apoios pedagógicos e de salas de AEE (P1 - CEMEI Sol)

Além de ter um apoio especializado e individualizado, tempo para realizar um planejamento individualizado para aquela criança (P6 - CEMEI Sol).

Permanência do estudante na escola sem apoio profissional; ausência de formação para professores; falta de recursos como jogos concretos e recursos tecnológicos; falta de profissional especializado na escola para um atendimento mais específico e para dar assistência aos professores; grande quantitativo de crianças na sala (P8 - CEMEI Sol).

Ainda, foram encarados como desafios a falta de informações relacionadas ao TEA e parceria/diálogo com a família:

Para o professor fica difícil às vezes saber como ajudar um estudante com TEA no momento em que ele se agita; dificuldade do professor em adaptar atividades, muitas vezes eu não sei como fazer (P3 - CEMEI Sol).

Buscar sempre o diálogo com a família, criar alguns materiais com recursos disponíveis (papel, recicláveis, etc.) (P4 - CEMEI Sol).

Alguns desafios é quando a criança não é medicada e os pais não se importa em procurar especialistas por ausência de consciência ou por falta de dinheiro. Pais/famílias que não querem levar a criança à escola (P9 - CEMEI Sol).

É importante destacar o anunciado por P9 - CEMEI Sol, sobre quando não há consciência da família sobre as intervenções necessárias para que o/a estudante possa adquirir uma melhor qualidade de vida e assim usufruir seus direitos enquanto cidadãos com mais tranquilidade, entre eles, o direito à educação, especificamente, referente ao processo de

inclusão e permanência. Para que isso aconteça, a criança necessita estar bem, estar regulada, e assim poderá desfrutar de um processo educacional inclusivo de qualidade. Caso contrário, esse momento pode tornar-se algo estressor, provocando irritação, ansiedade e, conseqüentemente, desregulação da criança, comprometendo seu bem-estar.

Ainda sobre os desafios, ações referentes a sensibilização da comunidade escolar também foram citadas, como descrito abaixo:

A inclusão e aceitação dos colegas e sala de aula, comunicação, interação social e sensibilidade (P7 - CEMEI Sol).

Se existir todos os recursos necessários e parceria de família e escola, não existe desafios que não possam ser superados (P5 - CEMEI Sol).

Logo, considera-se que as formações continuadas contemplando toda a comunidade escolar, pode e deve ser um fator de extrema importância, com o intuito de enfrentar tal desafio com mais clareza e informações necessárias que possam contribuir para práticas pedagógicas e sociais inclusivas.

Em relação às **estratégias relacionadas à permanência do/a estudante com TEA na pré-escola**, 02 (duas) professoras deixaram a questão em branco. Foram citadas as seguintes:

Os alunos que têm um pouco de autonomia conseguem ficar na sala sem o apoio pedagógico e a professora tenta fazer a inclusão deste aluno (P1 - CEMEI Sol).

Buscar sempre o diálogo com a família, criar alguns materiais com recursos disponíveis (papel, recicláveis, etc.) (P4 - CEMEI Sol).

Atividades interativas que contribuam para a educação das crianças com TEA, utilizando pareamento, cores, jogos e encaixe, alfabeto móvel e números. [...] Comunicação visual através do uso de imagem, ambiente estruturado, rotina que ajuda a diminuir a ansiedade e o estresse (P7 - CEMEI Sol).

Professor ter mais orientações sobre como adaptar atividades; formação especializada para os professores (P3 - CEMEI Sol).

Recursos: acompanhamentos com profissionais de saúde (neuropediatria, psicologia, psiquiatra, psicopedagoga, fonoaudiologia), profissional do apoio pedagógico, matérias, jogos, etc. (P5 - CEMEI Sol).

Garantia do profissional de apoio na sala, quando o profissional pode estar presente (P8 - CEMEI Sol).

Converso com a família, explicando o direito à educação, explicando que o Conselho Tutelar está sempre conectado com a escola (P9 - CEMEI Sol).

Entendendo que o/a professor/a tem papel fundamental de contribuição da inclusão e permanência do/a estudante com TEA, e respeitando a necessidade de escuta às demandas sinalizadas pelo/a docente, e a partir das suas vivências de sala de aula, como mediadoras do processo de aprendizagem da criança com TEA, as participantes foram convidadas a **citar uma**

ou mais sugestões de intervenções para enfrentar os desafios da inclusão e permanência, e apresentaram as seguintes colaborações:

Precisa-se de profissionais qualificados na área, de formações continuadas com frequência e estruturas físicas e materiais de adaptação para estas crianças (P1 - CEMEI Sol).

Profissional de apoio, professor AEE, sala de recursos, assistência as famílias, atendimento de psicoterapia, valorização do profissional que acompanha esse aluno (P2 - CEMEI Sol).

Apoio individualizado; mais recursos pedagógicos; formação para professores (P3 - CEMEI Sol).

Apoio individualizado, mais recursos pedagógicos e formação para professores e apoio que sejam de fato significativos (P4 - CEMEI Sol).

Haver suporte necessário em todas as áreas que envolvem o atendimento do aluno com TEA (P5 - CEMEI Sol).

Um atendimento do contra turno ajudaria bastante (P6 - CEMEI Sol).

Que a escola esteja equipada com profissionais qualificados, como os psicopedagogos, mediadores para alfabetização. E a gestão pública escolar precisa entender que humanamente estar na escola sem assistência não é garantia de direitos, não é inclusão (P8 - CEMEI Sol).

Ambiente acolhedor e inclusivo, apoio especializado, focado no potencial e nas habilidades únicas da criança com TEA (P7 - CEMEI Sol).

Eu acredito que professores mais informados sobre o assunto sobre as estratégias e metodologia de como se trabalhar de forma integral essa inclusão. Palestras com as famílias e formação educacional para os professores (P9 - CEMEI Sol).

O acolhimento. Pois os estudantes com TEA só precisam se sentir acolhido e aceito (P10 - CEMEI Estrela).

Flexibilidade de horários e acesso a espaços pelo estudante e também a materiais estruturados como alternativa de estar junto na turma para depois está com a turma, partilha do plano diário (P12 - CEMEI Estrela).

Ela não deve ser limitada só dentro das instituições de ensino; a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades, devem ser alcançados, superando as dificuldades (P13 - CEMEI Estrela).

Diante de diversos desafios relacionados à inclusão e a permanência mencionados pelas docentes e buscando possíveis ações capazes de garantir a melhor mediação em prol da resolução desses desafios, as professoras foram solicitadas a citar **uma ou mais sugestões de intervenções para enfrentá-los**. Sendo assim, das 13 (treze) professoras, 01 (uma) preferiu deixar a questão em branco e 03 (três) assinalaram: “Prefiro não responder”. Sendo assim, 09 (nove) professoras expuseram suas sugestões e, entre as mais citadas, destaca-se a formação para professores/as:

Formação para professores; professores de apoio; mais recursos pedagógicos (P3 - CEMEI Sol).

Busca Ativa de alunos com TEA faltosos; palestras informativas (desmistificação de que aluno com TEA não aprende e não é doido); formação para os professores da educação sobre o tema (metodologia de ensino) (P9 - CEMEI Sol).

Formação específica sobre o espectro; Apoio pedagógico para alunos com suspeita de TEA, sem necessariamente ter o laudo (P5 - CEMEI Sol).

Considera-se que o conhecimento e o acesso à informação sobre algo é o primeiro passo para que a ação seja efetivada com qualidade. Então, o tempo todo fala-se sobre educação inclusiva, sobre o autismo na escola, sobre a importância de incluir, mas será que os professores estão conseguindo ter acesso a conhecimentos através de formações que consigam dialogar com as demandas reais da escola? É preciso pensar sobre isso.

Matos e Mendes (2015) relatam que, em relação à inclusão escolar de crianças com deficiências no ensino regular, alguns desafios enfrentados pelos atores educacionais reverberam, entre eles: a formação de professores, a convivência com a diversidade e a relação família-escola. Desafios esses que vão além do acesso à escola, podem ser considerados como estratégias que possam favorecer o processo de aprendizagem, atendendo às necessidades específicas dos/as discentes, garantindo sua escolarização de qualidade e permanência no ambiente escolar desde a Educação Infantil.

As professoras ainda destacaram que a ausência dos profissionais da área de Educação Especial na perspectiva Inclusiva constitui-se como mais um desafio para a efetivação da inclusão escolar, e sugerem como uma das intervenções em prol da inclusão e de permanência o apoio pedagógico e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme abaixo:

Apoio individualizado (P4 - CEMEI Sol).

Avaliação das necessidades e monitoramento contínuo; comunicação e colaboração (P7 - CEMEI Sol).

Salas de AEE, materiais pedagógicos, apoio profissional etc. (P1 - CEMEI Sol).

Outros aspectos relevantes estão relacionados com a parceria escola-família, ações e atitudes diárias provenientes do ambiente escolar, conforme descrito abaixo:

Proporcionar rotina; dar espaço de socialização; proporcionar um ambiente tranquilo; jogos que estimulem a aprendizagem e autonomia (P13 - CEMEI Estrela).

Acompanhamento às famílias com diálogos e uma intermediação quando necessário, realocando de profissional de apoio para garantir atendimento da criança na ausência do titular (P12 - CEMEI Estrela).

Já a P10 não relatou sobre as intervenções possíveis, destacou apenas as ausências observadas no ambiente escolar: “A falta de recursos que permitem aos alunos desenvolverem suas habilidades e ter um processo de aprendizagem otimizado; falta de parceria entre escola e família” (P10 - CEMEI Estrela).

A partir dos relatos da gestão escolar e das docentes e atendendo o objetivo da pesquisa de identificar e analisar os desafios, percebe-se que estes estão cada vez mais presentes nas práticas pedagógicas, tratando de ações de inclusão e permanência, uma vez que o fazer pedagógico inclusivo não é realizado sozinho, necessita da parceria e colaboração de toda a comunidade escolar. Sendo assim, é bastante significativo a contratação de profissionais para apoiar o processo de inclusão das/os alunas/os autistas, quando necessário.

De forma geral, mediante aos desafios de inclusão e permanência do/a estudante com TEA na pré-escola, mencionados pelas participantes do CEMEI Sol e CEMEI Estrela, percebe-se que os desafios mais mencionados estão relacionados às ausências de formações continuadas e contratação de acompanhantes de apoio. Também foi ressaltada a necessidade de parceria com a comunidade escolar, de maneira a sensibilizar e conscientizar sobre a importância e necessidade da inclusão escolar.

Vale destacar ainda que, no decorrer das análises, um fato que chamou atenção foi a opção presente no questionário “prefiro não responder”. Observamos que essa opção foi assinalada com frequência por algumas participantes. Esse ocorrido nos faz refletir sobre os possíveis precedentes causadores dessa escolha, evidenciando os possíveis motivos de preferirem não expor suas opiniões diante de alguns questionamentos. Logo, algumas suposições vêm à tona: será que podemos considerar o sentimento de insegurança e da crença que não se tem competência suficiente para lidar com as temáticas inclusivas e, por esse ou outros motivos, não se sentem confortáveis em opinar sobre as temáticas abordadas, assim como é sinalizada a insegurança de lidar com os/as estudantes com TEA? Sendo assim, é preciso nos atentar a esse objeto de análise, que também ratifica o propósito das formações em serviço em prol do fomento e discussão referente à perspectiva inclusiva no espaço escolar, sendo possível, a partir do conhecimento, ressignificar práticas, discursos e vivências pedagógicas.

Com o intuito de contribuir em parceria com a gestão escolar e docentes, a formação em serviço é proposta, justamente, na intenção de favorecer de maneira eficaz e eficiente estratégias e ações pertinentes ao processo de inclusão e permanência escolar do/a estudante com TEA. Pois, acredita-se na necessidade das demandas apresentadas pelos CEMEIs devam ser correspondidas, como uma forma de qualificação dos/as educadores/as e gestão escolar, para

uma atuação mediadora comprometida com a perspectiva inclusiva.

7.3 ENCONTROS FORMATIVOS: INCLUSÃO NA BASE DA INFORM(AÇÃO): REFLEXÕES E CONEXÕES – CEMEI SOL

A seguir, será relatado sobre os 04 (quatro) encontros formativos “Inclusão na base da inForm(ação): reflexões e conexões”, ocorridos no CEMEI Sol. Cada encontro teve um jogo norteador, no qual várias temáticas foram abordadas de maneira dinâmica e descontraída, a partir das necessidades de discussões sobre inclusão e permanência do/a estudante com TEA na pré-escola, sinalizadas pelas participantes da pesquisa e observadas no decorrer da análise dos questionários.

Os encontros foram marcados por reflexões e discussões significativas, impulsionando o entendimento sobre a importância da obtenção de conhecimentos, sendo essa uma ação capaz de fortalecer o enfrentamento dos desafios relacionados à inclusão e à permanência do/a discente autista no espaço escolar.

Vale destacar que os encontros foram fundamentais na elaboração do produto educacional Guia pedagógico formativo: “Entre relações e conexões da Inclusão Escolar: conhecer, respeitar e incluir o/a estudante com TEA”, que apresenta uma proposta de formação em serviço para a equipe da gestão escolar e professores/as atuantes na Educação Básica.

Os encontros contemplaram os turnos da manhã e tarde, e contou com a participação e parceria da gestão escolar e das professoras dos grupos 4 e 5, que mediam o processo de aprendizagem dos/as estudantes com TEA matriculados no CEMEI Sol.

Os relatos dos encontros foram descritos separadamente, de acordo com seus respectivos turnos. A seguir, será apresentado o resumo da avaliação dos encontros (manhã e tarde) preenchidos pelas participantes, após as vivências de cada encontro.

7.3.1 Encontro Formativo 1: Desvendando a inclusão - Turno: manhã

No turno da manhã, participaram 06 (seis) profissionais, sendo 02 (duas) integrantes da gestão escolar e 04 (quatro) professoras.

O encontro foi iniciado com a apresentação da pesquisadora e sua pesquisa. Em seguida, foi realizada as boas-vindas às participantes, através da atividade de acolhida: apresentação do

vídeo “Porco espinho¹”, com o intuito de propor uma reflexão sobre ações apresentadas no vídeo relacionadas ao afeto, acolhimento e criatividade, incentivando atitudes inclusivas, capazes de transformar o ambiente escolar em um lugar de todos e todas.

As considerações sobre o vídeo foram bastantes significativas, refletindo também as inquietações e as angústias de algumas professoras sobre o ideal e o real da inclusão escolar. Uma das colegas evidenciou que na teoria é tudo muito bonito, mas na prática é totalmente diferente. Nesse momento, as demais professoras também enfatizaram essa questão, ratificando o mencionado pela colega. Diante do exposto, uma longa conversação, desabafo e reflexão vieram à tona.

Posteriormente, ocorreu a vivência do jogo “Desvendando a inclusão!” A pesquisadora apresentou o objetivo do jogo: provocar a reflexão sobre os paradigmas históricos da trajetória da pessoa com deficiência (exclusão, segregação, integração e inclusão), estimulando o fortalecimento do processo de inclusão escolar.

Logo depois, as partícipes foram convidadas a participarem do jogo, no qual continha 06 (seis) envelopes e 12 (doze) cartas. A pesquisadora colocou dentro de cada envelope 02 (duas) cartas, que variou entre: carta com a denominação, carta com a imagem e carta com uma breve descrição, todas as cartas relacionadas aos paradigmas. No entanto, as cartas encontradas nos envelopes não correspondiam aos mesmos paradigmas.

As participantes pegaram um envelope e retiraram as cartas e o jogo iniciou a partir das cartas com imagem, desvendando o que representa cada uma delas e associando-as às cartas de denominação de cada paradigma.

O jogo foi mediado com a discussão acerca das cartas das imagens e suas respectivas denominações. À medida que as participantes foram relacionando as imagens a cada denominação, ambas foram fixadas na parede, de forma que fossem visíveis para todos/as.

Após a primeira etapa, quem estivesse com as cartas relacionadas às descrições realizou a leitura e coletivamente foi discutido a qual paradigma cada descrição se referia. Em seguida, a carta foi anexada ao paradigma correspondente, formando assim um painel ilustrativo, com as imagens, denominações e descrições de cada paradigma. Dessa maneira, ficou explícito o que significava cada um deles, conforme Figura 2:

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yYZOJ-Rn9hU>>. Acesso em: 25 set. 2024.

Figura 2 – Painel ilustrativo-Paradigmas



Fonte: A autora, 2024.

Durante todo o jogo, a discussão sobre cada paradigma, suas denominações, definições, significados, momentos históricos, foram contextualizadas, fazendo relação ao contexto educacional. Isto favoreceu um momento dialógico entre a pesquisadora e as participantes, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática.

Diante do entendimento sobre o que é a inclusão, no decorrer de todo o jogo, foi realizada uma exposição dialogada, abordando o fortalecimento do processo de inclusão escolar, a partir da apresentação dos slides referentes à temática.

No decorrer da discussão e a partir das opiniões e relatos de experiências da gestão escolar e das professoras, foi realizada a contextualização teórica, que foi sendo atravessada pelos comentários, questionamentos e reflexões evidenciadas pelas partícipes. As discussões foram bastante potentes, as professoras expressaram suas experiências, inquietações, angústias e receios sobre as vivências de inclusão e permanência do/a estudante com TEA.

Após o jogo, no qual coletivamente a inclusão foi “desvendada”, ocorreu um diálogo sobre o Transtorno do Espectro Autista, abordando a definição e algumas características. Nesse momento, as professoras iniciaram uma grande conversação, compartilhando suas realidades de sala de aula com os/as estudantes autistas. As discussões se alongaram e o tempo foi pouco para tantas provocações e reflexões. Foi sugerido pelas participantes utilizar mais tempo durante os próximos encontros.

Com o intuito de compreender as percepções das partícipes sobre a dinâmica do encontro, a compreensão das abordagens temáticas e as experiências significativas vivenciadas, ao final do encontro foi solicitado às participantes o preenchimento do formulário avaliativo, que servirá de suporte para possíveis alterações e aprimoramentos para os próximos encontros.

O encontro foi finalizado com alegria, através de um breve agradecimento e um recadinho afetivo de até logo, com a seguinte mensagem: “Nosso encontro merece BIS (a palavra BIS foi substituída pelo chocolate com o mesmo nome) Até o próximo! Gratidão pela sua participação”. E assim, o primeiro encontro foi encerrado repleto de conhecimento e partilha, e deixando um gostinho de BIS, já para o próximo encontro.

7.3.2 Encontro Formativo 1: Desvendando a inclusão - Turno: tarde

No turno da tarde, participaram do encontro 01 (uma) profissional da equipe gestora e 04 (quatro) professoras, totalizando 05 (cinco) participantes.

Como no turno da manhã, o encontro foi iniciado com a apresentação da pesquisadora e sua pesquisa. Posteriormente, foi realizada as boas-vindas às participantes, através da atividade de acolhida: apresentação do vídeo “Porco espinho²”, provocando uma reflexão sobre as ações apresentadas no vídeo relacionadas ao acolhimento, criatividade e afeto, estimulando atitudes inclusivas, potencializando a transformação do ambiente escolar em um lugar de todos e todas. Ao final do vídeo, as participantes fizeram algumas contribuições, refletindo sobre o assistido, ressaltando sobre o acolhimento dos colegas para receber um amigo “diferente”.

Em seguida, foi realizado o jogo “Desvendando a inclusão!”, evidenciando os paradigmas históricos da trajetória da pessoa com deficiência (exclusão, segregação, integração e inclusão). Foi realizado o mesmo jogo no turno da manhã, contudo, foi preciso realizar uma adequação devido à quantidade de participantes. À tarde foram distribuídos 05 (cinco) envelopes e as cartas foram redistribuídas nos envelopes e o jogo ocorreu como planejado. Cada envelope continha de 02 (duas) a 03 (três) cartas referentes às denominações, imagens e uma breve descrição relacionada aos paradigmas. Contudo, as cartas dentro dos envelopes não eram correspondentes aos mesmos paradigmas.

Cada participante teve o desafio de relacionar as cartas a cada paradigma. No primeiro momento, o jogo começou a partir das cartas com imagem, desvendando o que representava cada uma delas e realizando a associação às cartas de denominação de cada paradigma. No decorrer do jogo, ocorreu a discussão coletiva sobre as cartas das imagens e suas respectivas denominações. Conforme as participantes foram relacionando as imagens a cada denominação, ambas foram fixadas na parede, de forma que ficasse visível para todos/as. Em seguida, quem estivesse com as cartas referentes às descrições realizou a leitura e coletivamente foi discutido a qual paradigma cada descrição fazia referência. Posteriormente, as cartas foram anexadas aos paradigmas correspondentes, sendo assim, foi montado um painel ilustrativo, com as imagens, denominações e descrições de cada paradigma, ficando sinalizado o significado de cada um deles.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yYZOJ-Rn9hU>>. Acesso em: 25 set. 2024.

Durante o jogo, foi realizada uma grande conversa a partir do contexto teórico e das experiências educacionais e opiniões compartilhadas pelas participantes. Foi um momento bem interativo, tanto a gestão escolar quanto as professoras participaram atentas das discussões e contribuíram com comentários e relatos.

Ao término do jogo, após entendimento sobre a inclusão. A pesquisadora propôs uma exposição dialogada referente ao Transtorno do Espectro Autista, a partir das definições, características e da importância da inclusão escolar. A discussão foi bem interessante e, mais uma vez, a questão do tempo também foi mencionada pelas participantes, alegaram que o tempo passou muito rápido, queriam mais tempo, pois alegaram a importância das temáticas a partir da realidade vivenciada.

O encontro foi finalizado deixando um gostinho de quero mais, de BIS. O turno da tarde também recebeu a mensagem: “Nosso encontro merece BIS (a palavra BIS foi substituída pelo chocolate: BIS) Até o próximo! Gratidão pela sua participação”. Também foram convidadas a preencher o formulário avaliativo.

Em seguida, serão apresentados os resultados das avaliações dos primeiros encontros formativos 1: Desvendando a inclusão, de ambos os turnos.

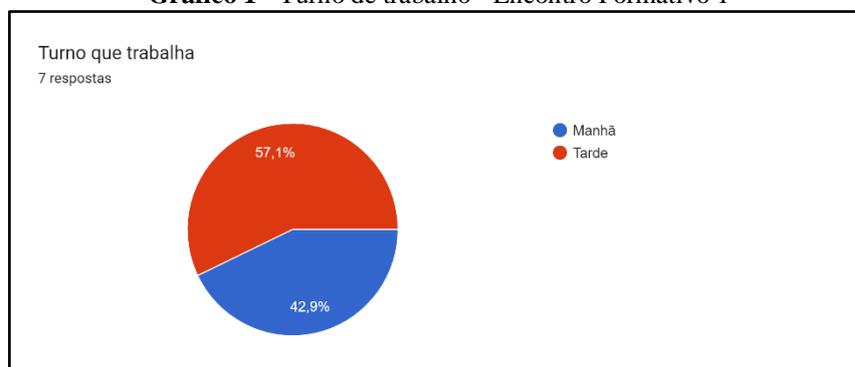
7.3.3 Resumo avaliativo – Encontro Formativo 1 (manhã e tarde)

A seguir serão apresentados os resultados das avaliações dos primeiros encontros formativos 1: Desvendando a inclusão, ocorridos nos turnos: manhã e tarde.

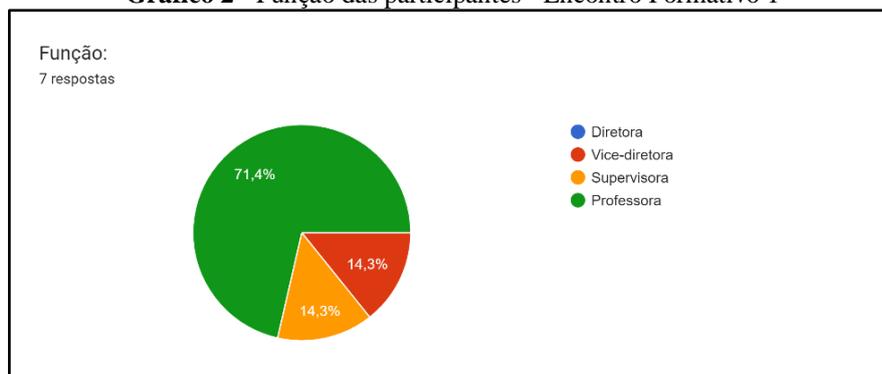
No total, foram respondidas 07 (sete) avaliações entre 11 (onze) participantes, logo, o questionário foi respondido pela maioria, apenas 04 (quatro) participantes não responderam.

O formulário avaliativo foi composto por 05 (cinco) etapas, conforme descrito abaixo e acompanhadas pelos seus respectivos resultados:

Etapa 1 – Identificação

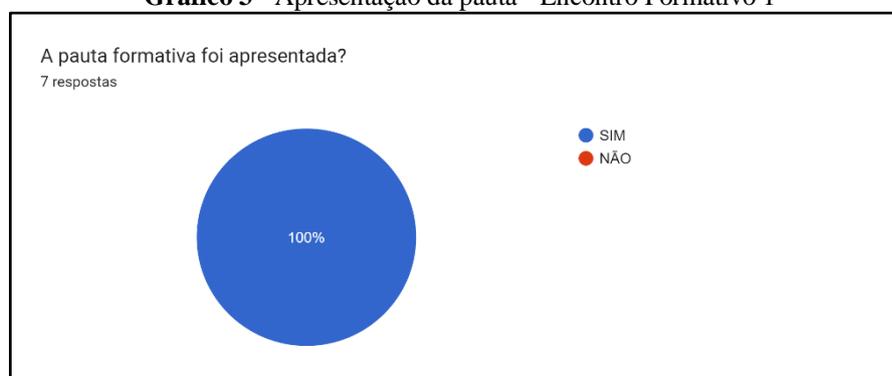
Gráfico 1 - Turno de trabalho - Encontro Formativo 1

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

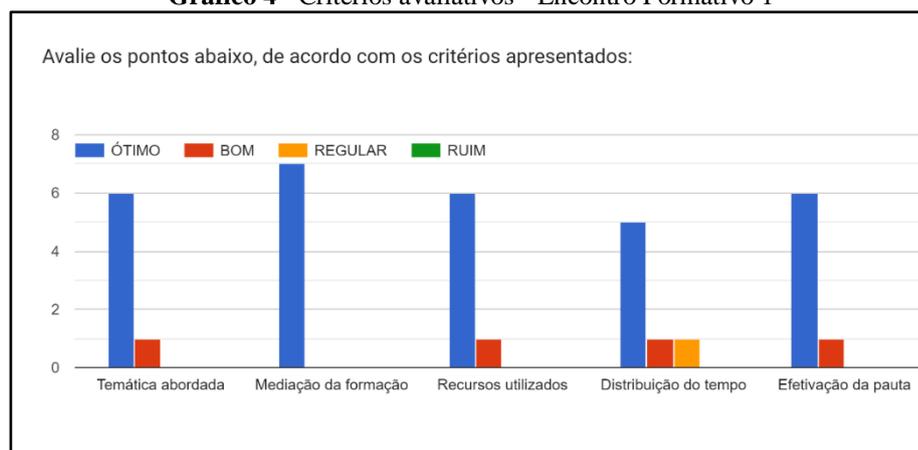
Gráfico 2 - Função das participantes - Encontro Formativo 1

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 2 – Avaliação da formação

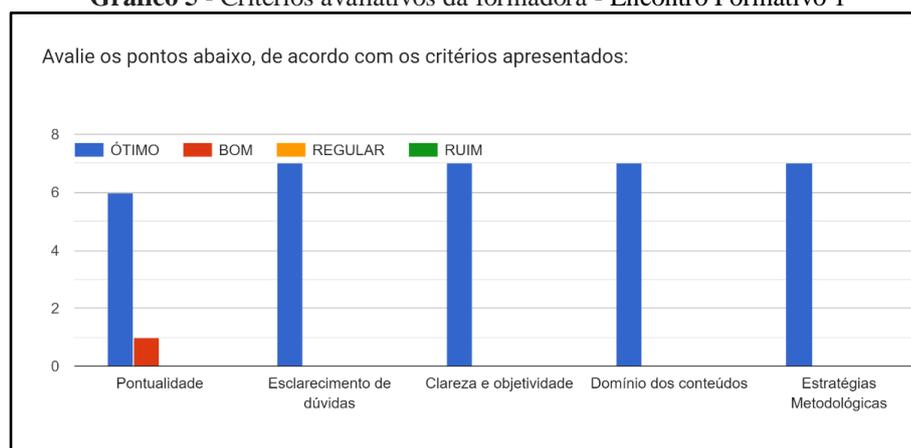
Gráfico 3 - Apresentação da pauta - Encontro Formativo 1

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Gráfico 4 - Critérios avaliativos - Encontro Formativo 1

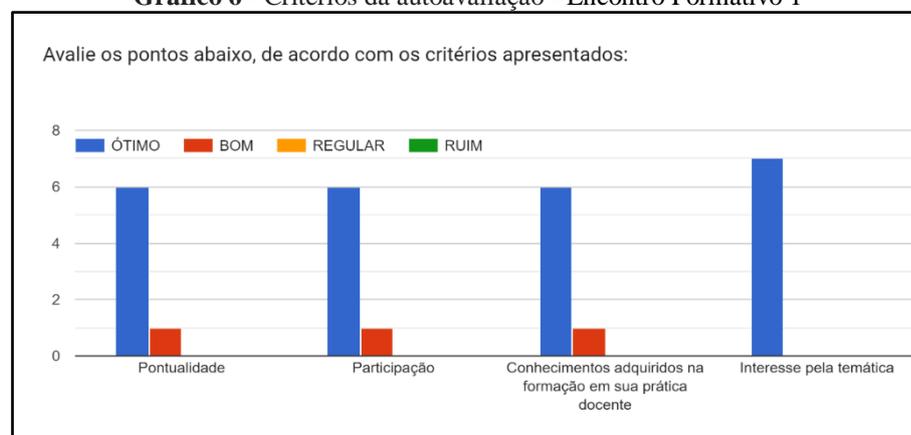
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 3 – Avaliação da formadora

Gráfico 5 - Critérios avaliativos da formadora - Encontro Formativo 1

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 4 – Autoavaliação

Gráfico 6 - Critérios da autoavaliação - Encontro Formativo 1

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sobre a autoavaliação, elaboramos o quadro abaixo para maior detalhamento:

Quadro 13 - Conhecimentos significativos - Encontro Formativo 1

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
	GESTÃO ESCOLAR:
Cite um ou mais conhecimentos significativos para você adquirido(s) no encontro de hoje.	Os 4 paradigmas da Educação Especial (inclusão, exclusão, integração e segregação).
	O acréscimo na definição (TEA) do fator “Sensorial”.
	PROFESSORAS:
	Mais conhecimentos sobre TEA.
	Variantes do autismo.
	A linha do tempo do processo de inclusão da pessoa com deficiência.
	A história sobre o processo de inclusão.
	A importância da inclusão efetiva na escola.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Através das respostas apresentadas tanto pela gestão quanto pelas professoras, percebe-se o interesse pela abordagem das temáticas discutidas, principalmente sobre o histórico do processo de inclusão, evidenciando os demais paradigmas, bem como o conhecimento compartilhado sobre o TEA. Conhecimentos fundamentais que servirão para nortear e fortalecer o processo de inclusão e permanência do/a estudante autista.

Etapa 5 – Sugestões e comentários

Quadro 14 - Sugestões de temáticas inclusivas - Encontro Formativo 1

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
	GESTÃO ESCOLAR:
Apresente sugestões sobre temáticas inclusivas relacionadas ao TEA que poderão ser abordadas em um próximo encontro.	Práticas inclusivas.
	A importância das atividades sensoriais para o desenvolvimento do estudante (TEA) e Recursos didáticos x aprendizagem (TEA).
	PROFESSORAS:
	Atividades Adaptadas.
	Atividades práticas.
	O papel da escola em assistência às crianças com deficiência e TEA; Melhoria das práticas do professor regente.
	Capacitação de professores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Apenas 01 (uma) professora não respondeu a referida questão. Analisando as respostas, percebe-se o interesse sobre a viabilização da inclusão a partir das práticas pedagógicas inclusivas, por meio de adequações de materiais e capacitação profissional

Quadro 15 - Opiniões, sugestões e comentários - Encontro Formativo 1

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
Contribua para os futuros encontros com opiniões, sugestões e comentários.	Excelente encontro, dinâmico e esclarecedor. Sugiro mais tempo no próximo encontro.
	Abordagens para trabalhar com crianças (TEA).
	PROFESSORAS:
	Nos próximos encontros eu gostaria de sugestões de como adaptar tarefas.
	Realizar mais atividades.
	Ótimo encontro.
	Foi excelente e muito esclarecedor.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A fim de obter informações sobre a formação, a última pergunta consistiu em compreender a aceitação desse primeiro encontro. De acordo com as respostas, o feedback foi bastante positivo e as sugestões de temáticas foram destacadas nos próximos encontros.

Fazendo o panorama geral avaliativo desse primeiro encontro, considera-se que foi realizado com sucesso, obtendo uma boa avaliação em todas as etapas. Sendo necessário realizar alguns ajustes em relação a organização do tempo.

Percebe-se também o interesse e curiosidade das participantes sobre as temáticas abordadas e a disposição de uma participação ativa durante todo o encontro.

A avaliação foi bastante benéfica, sendo possível compreender a importância das temáticas propostas, a organização e mediação do encontro, além das sugestões e comentários que nortearam melhorias significativas aos próximos encontros, sendo assim, o caráter avaliativo esperado foi contemplado.

7.3.4 Encontro Formativo 2: Bingo da inclusão - Turno: manhã

Estiveram presentes no segundo encontro 07 (sete) participantes: 02 (duas) da gestão escolar e 05 (cinco) professoras.

O encontro foi iniciado com acolhida às participantes e apresentação da temática do encontro. Em seguida, foi recapitulado o encontro anterior, evidenciando brevemente as temáticas do Encontro Formativo 1.

Em seguida, foi apresentado o jogo “Bingo da inclusão” e suas regras: 1 - Formação de 02 (dois) grupos; 2 - Fiquem atentas aos números sorteados; 3 - A cada número, um questionamento e/ou uma solicitação, acompanhada de uma reflexão coletiva; 4 - Quando a cartela estiver toda marcada, o grupo deve gritar: INCLUUUSÃÃÃOOOOO!

Após as regras esclarecidas, foram formados os grupos e cada um recebeu uma cartela com 04 (quatro) números e 04 (quatro) marcadores utilizados para sinalizar os números sorteados. Abaixo de cada número, havia um questionamento ou solicitação que deveria ser respondida pelo grupo. Segue abaixo o modelo das cartelas do bingo:

Figura 3 - Cartelas do Bingo da Inclusão



Fonte: A autora, 2024.

Após o número sorteado, o grupo deverá responder ao questionamento e/ou uma solicitação. Neste momento, a pesquisadora propôs uma reflexão coletiva acerca do tema abordado.

Segue abaixo a tabela com os questionamentos e solicitações presentes nas cartelas do bingo e as respectivas temáticas que foram abordadas durante o encontro:

Quadro 16 - Descrição dos questionamentos/solicitações – Bingo da Inclusão

DESCRIÇÃO DOS QUESTIONAMENTOS E SOLICITAÇÕES – BINGO DA INCLUSÃO			
Cartela	Número sorteado	Questionamentos ou solicitações	Temáticas discutidas
ROSA	42	Complete a frase: Para vocês, TEA é...	Definição/características/intervenções escolares sobre o TEA
	02	Qual a denominação correta? - Especial; - Portador de deficiência; - Pessoa com deficiência; - Pessoa com necessidade especial.	Terminologia referente a pessoa com deficiência
	36	Recebi um/a estudante com deficiência, e agora? Qual é a sua primeira atitude?	Orientações sobre a inclusão escolar do estudante com TEA
	24	Cite uma palavra, atitude ou uma frase capacitista.	Capacitismo
LARANJA	16	Complete a frase: Inclusão é...	Conceito de inclusão/inclusão escolar
	30	O PPP pode ser considerado um instrumento para promover a inclusão? Porquê?	PPP no processo de inclusão escolar
	22	Para vocês a inclusão e a permanência do/a estudante com TEA é um desafio? Porquê?	Desafios da inclusão e permanência do estudante com TEA
	04	Você conhece alguma lei que evidencia os direitos da pessoa com TEA?	Legislações sobre a pessoa com deficiência e TEA

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A cada número sorteado, foi realizada uma discussão coletiva e exposição teórica do tema abordado através dos slides. Vale ressaltar que a empolgação esteve presente durante todo bingo, pois a cada novo número, uma nova expectativa e curiosidade a respeito dos questionamentos e de que grupo primeiro completaria sua cartela. O grupo que primeiro completasse a cartela ganhava o bingo e, para indicar que a cartela estava completa, o grupo deveria gritar INCLUSÃO!!! Como parte da premiação, o grupo ganhador recebeu um envelope com a seguinte mensagem:

PARABÉNS!!!! Agora que vocês já completaram a cartela, **VAMOS AJUDAR AS COLEGUINHAS?**

1- Some os números restantes da cartela do grupo adversário, se o resultado for “par”, vocês têm a opção de auxiliar o outro grupo a completar a cartela, ajudando nas respostas;

2- O grupo deverá decidir se irá ajudar ou não - Lembre-se que caminhar junto no processo de inclusão é mais legal!

A leitura da mensagem foi feita com entusiasmo e muitas risadas, o grupo campeão decidiu ajudar o grupo adversário e juntos responderam à questão que faltava para o outro grupo completar a cartela. Assim, todas saíram campeãs de conhecimento e colaboração, e como premiação simbólica ganharam um pirulito para adoçar o segundo turno de trabalho.

Durante o bingo as participantes interagiram e dialogaram bastante, sendo possível identificar alguns conhecimentos prévios, outros desconhecimentos, mas a partir da conversação estabelecida, elas relataram o que sabiam ou não sobre o discutido. Também foi

possível observar, algumas vezes, uma atitude de surpresa por determinados conhecimentos descobertos durante o encontro. Sendo assim, segue um breve relato das respectivas respostas a partir dos números sorteados e dos questionamentos presentes em cada um deles.

Referindo-se ao número 42, foi destacado sobre a conceituação do TEA, sendo solicitado que completassem a frase “Para vocês, TEA é...”, a frase foi completada ressaltando o TEA como transtorno, uma dificuldade de interação e aprendizagem. Nesse momento, utilizando os slides, a pesquisadora apresentou a conceituação do TEA de acordo com DSM (2013) e Mota (2012).

Quando sorteado o número 02, foi discutido sobre a nomenclatura correta ao se referir a pessoa com deficiência, foram apresentadas as seguintes opções: Especial; Portador de deficiência; Pessoa com deficiência e Pessoa com necessidade especial. Esse questionamento gerou um pouco de polêmica, deixando algumas participantes em dúvida entre Pessoa com necessidade especial ou Pessoa com deficiência, mas entraram em consenso e consideraram como denominação correta: Pessoa com deficiência, corroborando com o defendido atualmente, sendo este o termo adequado. Após a resposta, foi discutido sobre os demais termos e sendo destacado o porquê de serem inadequados.

Sobre o questionamento “Recebi um/a estudante com deficiência, e agora? Qual é a sua primeira atitude?”, referente ao número 36. As participantes comentaram a respeito do acolhimento e sobre conhecer o/a estudante. Nesse momento, foi discutido a partir do defendido por Mota (2012), quando elege as seguintes atitudes: construção de vínculo afetivo; informações sobre o/a estudante – inicie pelos interesses: o que atrai o/a estudante?; conheça o perfil do/a estudante: por quais atividades mais e menos se interessa?, Como se comunica?, Como interage?, Como responde aos estímulos sensoriais?, Como está o seu desenvolvimento motor?; definição dos objetivos para o/a estudante, adequando (se necessário) o conteúdo curricular de sua turma; construção do seu planejamento para o/a estudante validando os seguintes aspectos: diferenças individuais; adaptação de matérias, objetivos e avaliação, etc. Ressalta-se ainda que fatores como previsibilidade/antecipação e suporte visual podem contribuir com o processo de aprendizagem e rotina escolar.

Quando sorteado o número 24, referente à solicitação para citarem uma palavra, atitude ou uma frase capacitista, surgiu um grande diálogo a respeito da palavra: “capacitista”, muitas relacionaram a algo referente a capacidade. Apenas 01 (uma) participante relatou que tinha a lembrança de já ter escutado sobre esse termo e relatou que era algo contra as pessoas com deficiência. Foi realizada uma grande discussão sobre o termo “Capacitismo” e citadas algumas frases utilizadas que remetem ao preconceito, discriminação e opressão contra as pessoas com

deficiência, como por exemplo: “Ah, eu fingi demência”; “Tão linda, nem parece ser deficiente!”; “Em terra de cego quem tem olho é rei”, entre outras. A cada frase lida, foi discutido o porquê não se deve utilizar tais expressões. As participantes apresentaram bastante interesse com esse conhecimento adquirido e começaram a lembrar de outros termos capacitistas.

O número 16 foi sorteado e entre as solicitações para completar algumas frases, as participantes foram solicitadas a completar “Inclusão é...”. A frase foi completada sendo relacionada apenas à inclusão das pessoas com deficiência, daí foi iniciada a discussão sobre a inclusão favorecer os grupos que foram e ainda são marginalizados na nossa sociedade, e não somente as pessoas com deficiência.

Ao ser sorteado o número 22, a pergunta foi a seguinte: “Para vocês, a inclusão e a permanência do/a estudante com TEA é um desafio? Porquê?”, todas concordaram que “Sim” e justificaram evidenciando a ausência de acompanhante de apoio, dificuldade de adaptar atividades e como lidar com as crianças com TEA. No decorrer das discussões, foram apresentados desafios sinalizados por elas nos questionários, como: Falta de formação referente à mediação do conhecimento do/as estudantes com TEA; Falta de profissional especializado na escola para um atendimento mais específico e para dar assistência aos/as professores/as; Grande quantitativo de crianças na sala; e lidar com as crises e ao mesmo tempo com o restante da turma, daí a grande importância de um apoio. Cada desafio foi sendo discutido coletivamente, e conseqüentemente, algumas possíveis intervenções para saná-los.

O número 30 foi sorteado e a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi realizada, sendo questionado se o documento pode ser considerado um instrumento para promover a inclusão e porquê. Algumas participantes alegaram que “Sim”, mas não souberam definir com precisão alguma ação sobre a inclusão pertencente no PPP, falaram que, por ser um documento da escola, fala sobre a inclusão. Logo, foi conversado sobre o PPP ser um grande aliado no processo de inclusão e permanência escolar.

Sorteado o número 04, foi destacado sobre o conhecimento de alguma lei que evidenciasse os direitos da pessoa com TEA. As participantes reconheceram sua existência, mas não souberam nomeá-la, nem destacar sobre o que defende. Nesse momento, foram apresentadas as seguintes legislações: Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida por Lei Berenice Piana. Ainda foram apresentadas a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, pois, perante a lei, as

pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência e compartilham dos mesmos direitos.

Diante de muitos questionamentos e aprendizados, foi vivenciado um encontro divertido que garantiu boas reflexões e risadas, proporcionando o aprendizado através do jogo. O encontro foi finalizado com um até logo e o envio do formulário de avaliação.

7.3.5 Encontro Formativo 2: Bingo da inclusão - Turno: tarde

No turno da tarde, participaram do encontro 01 (uma) representante da gestão escolar e 04 (quatro) professoras, totalizando 05 (cinco) participantes.

Como de costume, o início do encontro foi iniciado com as boas-vindas e, logo depois, foram brevemente discutidas as temáticas do Encontro Formativo 2. Em seguida, o “Bingo da inclusão” foi iniciado. No primeiro momento, foram apresentadas suas respectivas regras: 1 - Forme (02 dois) grupos; 2 - Após a formação dos grupos, fiquem atentas aos números sorteados; 3 - A cada número, um questionamento e/ou uma solicitação, acompanhada de uma reflexão coletiva; 4 - Quando a cartela estiver toda marcada, o grupo deve gritar: INCLUUUSÃÃÃOOOOO!

Posteriormente, cada grupo recebeu uma cartela com 04 (quatro) números e 04 (quatro) marcadores para sinalizar os números sorteados, cada número possuía um questionamento ou solicitação a ser respondida pelo grupo. As cartelas utilizadas foram as mesmas do turno da manhã, logo, as temáticas ressaltadas foram as mesmas, conforme tabela descrita no item anterior.

No entanto, vale destacar alguns relatos interessantes sobre os questionamentos e solicitações no decorrer do bingo em relação às respostas e discussões potencializadas durante o jogo. Assim sendo, brevemente, as respostas das participantes serão relatadas de acordo com as temáticas discutidas durante o bingo.

Diante do número sorteado 16, as participantes foram solicitadas a completarem a seguinte frase: “Inclusão é...”. Assim como no turno da manhã, as partícipes relacionaram a concepção de inclusão diretamente à pessoa com deficiência. No entanto, é sabido que a inclusão é responsável por assegurar caminhos de equidade para aqueles grupos ainda hoje marginalizados socialmente.

Quando sorteado o número 22, o grupo foi questionado se a inclusão e a permanência do/a estudante com TEA são encaradas como um desafio e porquê. De maneira unânime, todas

ratificaram que “Sim” e, mais uma vez, os desafios foram mencionados. Entre eles, destacaram também a falta de acompanhamento de apoio, carência formativa e ausência do serviço do AEE, assim foi discutido a respeito de melhores condições de trabalho, a fim de minimizá-los tais desafios.

O número 30 foi sorteado e a discussão sobre o PPP foi garantida. Logo, quando questionadas se o PPP pode ser considerado um instrumento que favorece a inclusão e porquê, mais uma vez, o documento foi considerado como um instrumento potente, capaz de dialogar com as vivências pedagógicas. No entanto, as ações inclusivas nele contidas não foram mencionadas com muita clareza.

Sabendo da importância de tanto a gestão escolar quanto as professoras se manterem informadas sobre os direitos educacionais que precisam ser assegurados ao/à estudante autista, quando sorteado o número 04, foram questionadas se tinham conhecimentos sobre alguma legislação que enfatizasse os direitos da pessoa com TEA. Citaram a LDB, que também contempla os/as estudantes autistas, de forma geral contextualizando os princípios educacionais como o direito de todos e todas, mas não apresentaram nenhuma legislação específica.

Logo, foram exibidas as seguintes legislações: Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que respalda os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Também foi ressaltada a importância dessas leis constarem no PPP, como forma de articular as demandas apresentadas com os direitos cabíveis de acordo com o aparato legal.

Em seguida, sorteado o número 42, no qual foi solicitado que completassem a frase “TEA é...”, enfatizaram como o transtorno e relacionaram as dificuldades de fala, interação e participação da rotina escolar. Nesse momento, a pesquisadora explanou a respeito da conceituação do TEA, destacando algumas características, dificuldades e habilidades que podem ser apresentadas pelas crianças autistas.

Como no turno da manhã, a discussão sobre capacitismo foi bastante significativa, no horário da tarde não foi diferente, pois quando o número 24 foi sorteado, ocorreu a solicitação de citarem uma palavra, atitude ou uma frase capacitista. Neste momento, foi gerada uma boa discussão sobre o significado da expressão “capacitista”, e as participantes também apresentaram suas compreensões relacionadas com capacidade de fazer algo e uma pessoa capaz. Quando apresentado o conceito “capacitismo”, receberam a informação demonstrando surpresa, pois não imaginavam seu real significado. Assim como no horário da manhã, foram apresentadas algumas expressões capacitistas, como por exemplo: “Ele deu uma de João sem

braço”; “Aquele menino PCD” e algumas termos pejorativos: retardado, mongol, lesado, etc. A partir do termo ou expressão descoberta, as partícipes conseguiam associar com algum fato ou termo capacitista já utilizado por elas.

Outra discussão bem legal aconteceu quando sorteado o número 22, referente à nomenclatura correta ao se referir à pessoa com deficiência, diante das alternativas: Especial; Portador de deficiência; Pessoa com deficiência e Pessoa com necessidade especial. De forma unânime, todas elegeram como denominação correta: pessoa com deficiência. De maneira a esclarecer o uso inadequado dos demais termos, todos foram discutidos sobre o porquê de não os utilizar.

Quando sorteado o número 36, foi discutido sobre a grande demanda dos/as estudantes com TEA buscando sua inclusão nas escolas desde a Educação Infantil, assim, foi direcionado o questionamento “Recebi um/a estudante com deficiência, e agora? Qual é a sua primeira atitude?”. Ações diversas foram citadas: acolhimento, conhecimento do aluno, conversa com a família, foram algumas das atitudes mais citadas. Além de evidenciar tais atitudes mencionadas pelas participantes, também foram ressaltadas: a importância de uma relação afetiva com o/a aluno/a; definição dos objetivos a serem atendidos pelo/a estudante, realizando as adequações quando necessário, considerando as potencialidades e especificidades de cada criança.

No decorrer de todo o jogo, as participantes demonstraram entusiasmo e participaram ativamente. A cada número sorteado uma discussão coletiva e explanação teórica do tema foi realizada, contando também com o suporte da apresentação dos slides. As discussões foram bem significativas, as participantes sempre associando o discutido às realidades vivenciadas em sala de aula e até mesmo no dia a dia.

Nos momentos de sorteio dos números, a animação foi garantida, e assim que um dos grupos conseguiu completar a cartela, o grito surgiu: INCLUSÃO!!! O grupo vencedor recebeu um envelope com uma mensagem (descrita no item anterior), incentivando o trabalho colaborativo para que o grupo adversário também pudesse completar sua cartela. Os grupos se juntaram e coletivamente a última pergunta foi respondida por todas as participantes e, assim, foi garantida a partilha de muitos conhecimentos de forma dinâmica, e receberam como premiação simbólica um pirulito para adoçar o retorno aos seus lares.

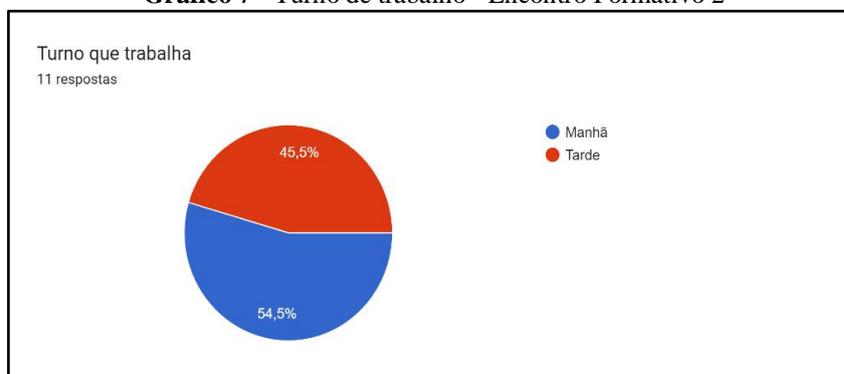
O encontro foi finalizado com alegria e descontração, por meio de uma saudação de até o próximo encontro e com envio do formulário de avaliação. Adiante, serão apresentados os resultados avaliativos desse segundo encontro, referentes aos turnos manhã e tarde.

7.3.6 Resumo avaliativo – Encontro Formativo 2 (manhã e tarde)

Em relação às avaliações do segundo encontro, 12 (doze) participantes estiveram presentes, 11 (onze) preencheram o formulário avaliativo e apenas 01 (uma) não realizou a avaliação. O formulário foi composto por 05 etapas: Identificação, avaliação da formação, avaliação da formadora, autoavaliação, e por fim, sugestões e comentários, conforme apresentados a seguir.

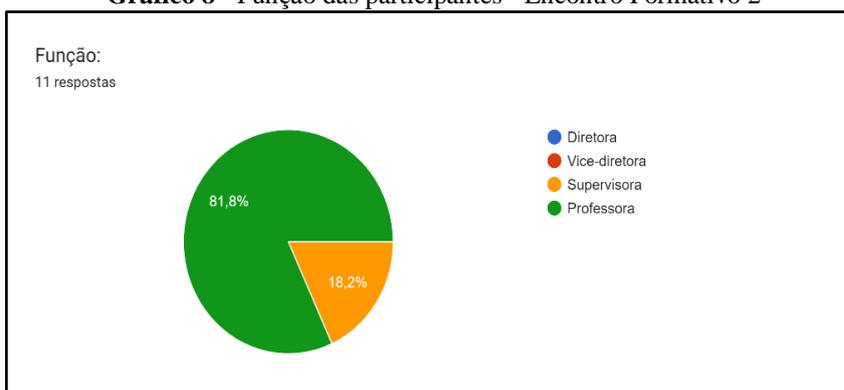
Etapa 1 – Identificação

Gráfico 7 - Turno de trabalho - Encontro Formativo 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

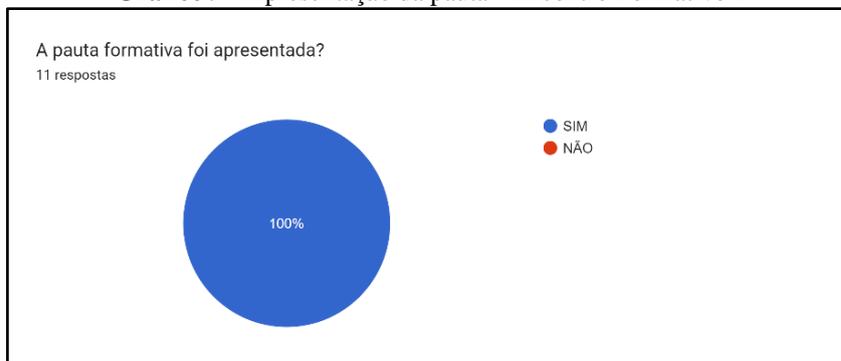
Gráfico 8 - Função das participantes - Encontro Formativo 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

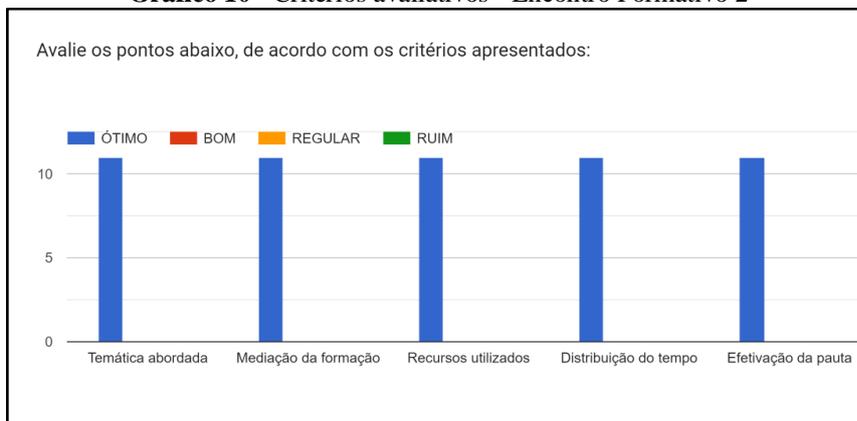
Etapa 2 – Avaliação da formação

Gráfico 9 - Apresentação da pauta - Encontro Formativo 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

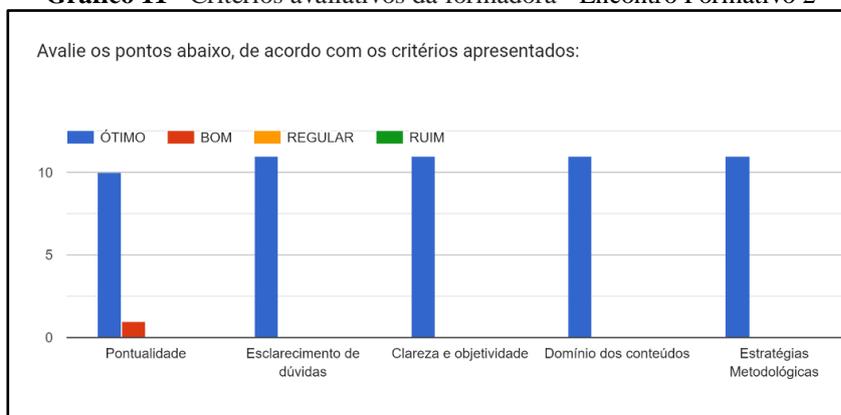
Gráfico 10 - Critérios avaliativos - Encontro Formativo 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 3 – Avaliação da formadora

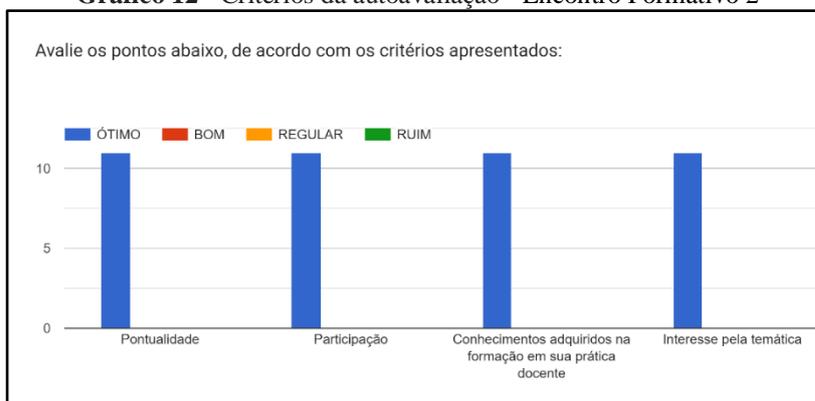
Gráfico 11 - Critérios avaliativos da formadora - Encontro Formativo 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 4 – Autoavaliação

Gráfico 12 - Critérios da autoavaliação - Encontro Formativo 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ainda sobre autoavaliação, elaboramos o Quadro 11, exposto a seguir, para maior detalhamento:

Quadro 17 - Conhecimentos significativos - Encontro Formativo 2

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
	GESTÃO ESCOLAR:
Cite um ou mais conhecimentos significativos para você adquirido(s) no encontro de hoje.	Conhecendo um pouco sobre as leis que regem a questão da inclusão/TEA. As leis que abordam o TEA.
	PROFESSORAS: Um dos conhecimentos adquiridos hoje foi sobre a palavra CAPACITISMO, a qual é algo tão importante e não é utilizada. Uso da palavra capacitismo. Capacitismo. O que é TEA. De que forma o PPP ajuda na inclusão. O como tornar mais leve o desafio de proporcionar inclusão de qualidade diante de tantos obstáculos.
Cite um ou mais conhecimentos significativos para você adquirido(s) no encontro de hoje.	Aprendi bastante hoje a respeito do TEA. Mas para mim o que foi muito significativo foi a respeito do que podemos fazer ao receber um aluno com TEA. A importância da inclusão efetiva no ambiente escolar. Tudo que foi abordado foi extremamente significativo. O conceito de capacitismo e a importância de evitar todas essas expressões foi o que mais chamou minha atenção. Aprofundamento do termo capacitismo e a lei de inclusão da pessoa com deficiência.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Etapa 5 – Sugestões e comentários

Quadro 18 - Sugestões de temáticas inclusivas - Encontro Formativo 2

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
	GESTÃO ESCOLAR:
Apresente sugestões sobre temáticas inclusivas relacionadas ao TEA que poderão ser abordadas em um próximo encontro.	Discutir sobre como agir com uma criança com TEA em um momento de crise, quais são as principais sugestão dos especialistas.
	Como ajudar a criança a se regular.
	PROFESSORAS:
	Educação inclusiva na educação infantil.
	Práticas lúdicas para crianças com TEA.
	Grupo de estudo para trocar experiências sobre essa temática.
	Relatos de experiência, vídeo, fotos, como trabalhar em sala com trismo, qual metodologia usar, como abordar o conteúdo e ajudar de forma significativa.
	Como a escola (gestão e docente) pode melhorar o suporte para professores e estudantes com TEA.
	Adaptação de atividades.
	Participação familiar no processo de inclusão.
Incluir na prática, práticas educativas e estratégias para desafios dos alunos com TEA.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quadro 19 - Opiniões, sugestões e comentários - Encontro Formativo 2

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
	GESTÃO ESCOLAR:
Contribua para os futuros encontros com opiniões, sugestões e comentários.	Excelentes diálogos tivemos nestes 2 encontros. Estamos somando bastante com essas trocas de experiências.
	Encontro muito proveitoso, com diversas informações importantes para nossa prática pedagógica.
	PROFESSORAS:
Contribua para os futuros encontros com opiniões, sugestões e comentários.	A formação está sendo de grande relevância para o nosso desenvolvimento diário.
	A formação tem sido muito proveitosa, parabéns!
	Mais ideias de como realizar uma intervenção em algumas situações do dia-a-dia na sala de aula com crianças com TEA.
	Que os encontros tenham mais tempo.
	Foi um ótimo encontro, dinâmico e de boa troca de experiências. A formadora tem muita clareza e propriedade sobre o assunto.
	A formação foi ótima, muito esclarecedora, aprendi bastante.
	Excelente.
	Ansiosa para as próximas interações!

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De modo geral, as avaliações corresponderam ao resultado satisfatório, por meio das interações foi possível perceber o entusiasmo e atenção durante as discussões das temáticas, nos turnos da manhã e tarde as participações foram bastante efetivas.

7.3.7 Encontro Formativo 3: Baralho Inclusivo - Turno: manhã

Estiveram presentes no encontro 06 (seis) participantes: 02 (duas) representantes da gestão escolar e 04 (quatro) professoras.

O encontro foi iniciado com as boas-vindas, em seguida foi recapitulado o encontro passado através de uma discussão breve sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP); legislações; estratégias para receber um/a estudante autista; desafios frente à inclusão e à permanência, finalizando com a discussão sobre capacitismo.

Em seguida, foi apresentado o jogo “Baralho inclusivo”, cujo objetivo foi refletir e discutir sobre as vivências pedagógicas inclusivas. O jogo foi composto por 08 (oito) cartas, todas enumeradas de 1 a 8, conforme apresentado abaixo:

Figura 4 - Jogo Baralho inclusivo



Fonte: A autora, 2024.

As cartas 1 a 6 continham trechos do texto “Antes de me ensinar a escrever...”, de Carol Mota, conforme apresentado no ANEXO A. O referido texto é composto por 06 (seis) parágrafos e cada parágrafo esteve presente nas cartas de 1 a 6. Já na carta 7, foi solicitado o uso da criatividade para criarem um acróstico com a palavra: INCLUSÃO e, por fim, na carta 8 foi solicitada a organização em ordem numérica das cartas de 1 a 8. Após a organização, cada participante poderia puxar o número da carta e abaixo de cada número havia uma letra formando a palavra: INCLUSÃO. Como nos demais jogos desenvolvidos nos encontros anteriores, foi

possível refletir sobre a necessidade e importância da atuação do coletivo para que o processo de inclusão aconteça.

Com as cartas espalhadas numa superfície, cada participante retirou uma carta e as cartas que sobraram foram discutidas no coletivo, a partir da leitura realizada pela pesquisadora. A leitura das cartas seguiu a ordem numérica de 1 a 8. A seguir, um breve relato das discussões a cada carta lida.

A carta 1 proporcionou uma reflexão sobre o vínculo afetivo pois, segundo Mota (2020), é através do relacionamento e afetividade que será ofertado todo suporte para o desenvolvimento intelectual da criança e para sua aprendizagem. Logo, conhecer o perfil do/a discente cria a oportunidade de organização do nosso comportamento, capaz de proporcionar um ambiente de experiências positivas.

Já a carta 2 destacou sobre a importância de investigar os interesses do/a estudante (personagens, músicas, filmes, atividades, etc.), assim como observar e respeitar as etapas do desenvolvimento da criança e proporcionar atividades adequadas, levando em consideração a etapa vivenciada pelo/a discente.

A carta 3 evidenciou a observação dos estímulos sensoriais apresentados por cada criança autista. Nesse momento, foi apresentado o vídeo “Coisas fantásticas acontecem”³, um curta metragem, que de forma dinâmica e didática, explica sobre o autismo a partir da realidade vivenciada pelas pessoas autistas, referentes às sensações e comportamentos diversos relacionados ao espectro.

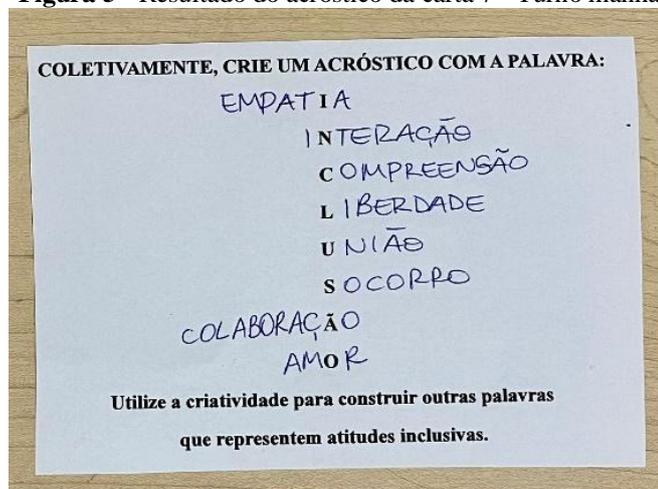
Outro ponto discutido ainda nesta carta foi sobre a necessidade e importância de sensibilizar a turma sobre o respeito ao amigo/a com TEA, através de conversas explicando às crianças sobre alguns comportamentos apresentados pelo colega/a com TEA e como cada um/a pode contribuir com o acolhimento e inclusão de qualidade desse/a estudante autista. Outra possibilidade de sensibilização com a turma são as contações de histórias referente a temática, como exemplo foi apresentado “Meu amigo faz iiiii”, da autora Andréa Werner (2023), que demonstra numa linguagem lúdica, o ensinamento às crianças sobre a diversidade, essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

As cartas 4, 5 e 6 destacaram as possíveis adequações de atividades e organização da rotina como uma forma de garantir de maneira significativa a aprendizagem da criança. Nesse momento foi compartilhado vários exemplos de atividades e materiais adaptados, possíveis de serem construídos com materiais reciclados.

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h4TKJ8AemB8>>. Acesso em 30 set. 2024.

A carta 7 solicitou a criação de um acróstico com a palavra INCLUSÃO. Atendendo o solicitado, às participantes produziram o seguinte acróstico:

Figura 5 - Resultado do acróstico da carta 7 - Turno manhã



Fonte: A autora, 2024.

Após a elaboração, as palavras foram lidas e discutidas em prol das atitudes inclusivas. Chamaram atenção para a palavra “Socorro” que, segundo elas, às vezes é preciso, porque a demanda é muita e pouco apoio para lidar com a inclusão.

Finalizando o jogo, a carta 8 apresentou a seguinte mensagem: “Coletivamente, organizem as cartas pela numeração de 1 a 8. Em seguida, puxem o número, descubram a palavra que será formada e completem a frase: “A _____ SE FAZ NO COLETIVO!”. Quando puxado o número da carta, aparecia uma letra, que formava a palavra: INCLUSÃO. Após a formação da palavra, tinha a seguinte mensagem: “Que nossas atitudes e vivências pedagógicas tenham sempre um gostinho de BIS”. Todas receberam o chocolate BIS, foi um momento de alegria e agradecimento.

O encontro foi finalizado com uma vivência da pesquisadora sobre a equidade de oportunidades, através de 02 (dois) vídeos. O primeiro vídeo refere-se a um estudante utilizando o material adequado (tesoura adaptada). Através desse recurso que supriu sua necessidade, ele conseguiu desenvolver a atividade, tendo sua especificidade respeitada e garantiu sua participação na atividade proposta. Já o segundo vídeo, apresentava um estudante com deficiência brincando com os colegas no momento do parque, realizando uma atividade de circuito e ele com toda sua inteligência, descobrindo formas para participar da brincadeira e os colegas pacientemente estavam esperando o amigo ultrapassar os obstáculos do circuito, retratando uma ação coletiva de empatia, segurança, respeito e confiança, lembrando que a inclusão acontece em todos os espaços da escola. Por isso, a escola precisa estar adequada e

seus atores dispostos a acolher todos/as discentes, garantindo-lhes inclusão e permanência de qualidade.

No decorrer do jogo, as participantes demonstraram interesse ao participar do encontro, estiveram muito participativas durante as discussões. Após a finalização do jogo, foi solicitado o preenchimento da avaliação. O encontro foi encerrado com agradecimento pela colaboração de todas.

7.3.8 Encontro Formativo 3: Baralho Inclusivo - Turno: tarde

O encontro no turno da tarde, contou com a participação de 02 (duas) integrantes da gestão escolar e 04 (quatro) professoras, totalizando 06 (seis) participantes.

Este encontro foi iniciado com as boas-vindas e as temáticas do encontro anterior foram lembradas, nesse momento foi realizada uma breve apresentação sobre o PPP; legislações; propostas para receber um/a estudante autista; desafios frente à inclusão e a permanência, concluiu-se a etapa refletindo sobre algumas atitudes capacitistas.

Assim como no encontro da manhã, foi apresentado o jogo “Baralho inclusivo”, ocasionando a reflexão e discussão sobre as vivências pedagógicas inclusivas, conforme apresentado no tópico anterior. Cada participante pegou uma carta e as cartas que sobraram foram discutidas coletivamente. Foi solicitado que as leituras das cartas fossem realizadas conforme a ordem numérica de 1 a 8. A seguir, será apresentado um breve relato sobre as discussões pertinentes a cada carta do baralho inclusivo.

Mediante a carta 1, as participantes refletiram sobre a questão do vínculo afetivo, e concordam com Mota (2020) sobre a necessidade desse primeiro momento com a criança estar relacionado às questões afetivas.

Na carta 2 foi discutido sobre a necessidade de conhecer as áreas de interesses do/a estudantes. Nesse momento, algumas participantes relataram sobre experiências de estudantes que amavam dinossauros e números. Nessa ocasião, foi destacado que os interesses podem ser utilizados como uma forma de atrair a atenção do/a aluno/a, sendo explorados de diversas formas, a partir das adequações de atividades e/ou materiais.

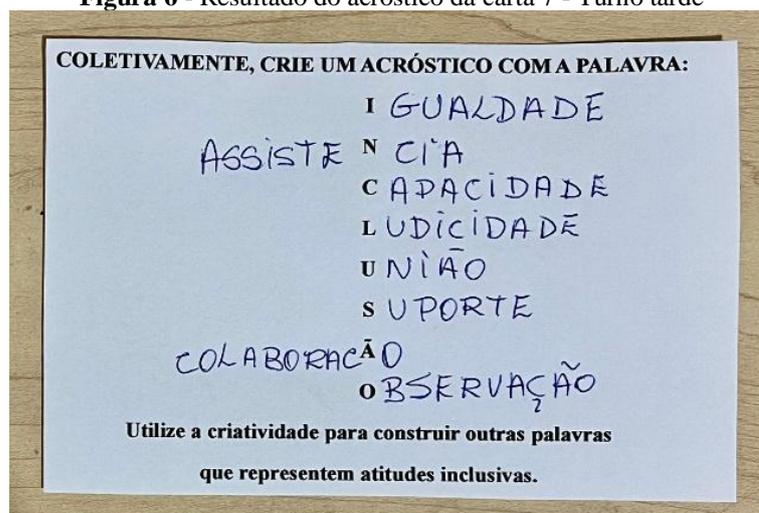
Já a carta 3 ressaltou sobre os estímulos sensoriais apresentados por cada criança autista e a necessidade de nós, professoras/es, estarmos atentas/os sobre essa questão, pois dependendo da carga sensorial recebida pela criança, pode gerar um nível excessivo de estresse. As professoras relataram casos de estudantes com TEA que colocam a mão no ouvido e ficam mais

agitados/as quando estão num lugar muito barulhento. Partindo dessas colocações, foram discutidas algumas estratégias que podem favorecer a permanência do/a estudante na escola com mais tranquilidade. Entre as estratégias citadas, destacam-se as rodas de conversa com a turma como uma maneira de sensibilizar os colegas sobre o respeito e empatia com amigo/a com TEA. Novamente, o livro “Meu amigo faz iiiii”, de Andréa Werner (2023), foi apresentado como sugestão de atividade de sensibilização, e uma das professoras relatou que já havia trabalhado com ele e as crianças amaram.

Durante as discussões das cartas 4, 5 e 6 foram compartilhados alguns exemplos de adequações de atividades e organização da rotina, com a intenção da participação de qualidade da criança com TEA no decorrer da rotina escolar. As participantes ficaram bem atentas durante a apresentação, fazendo alguns questionamentos sobre a utilização do material.

A carta 7, coletivamente, foi criado um acróstico com a palavra INCLUSÃO, que destacou algumas palavras relacionadas à inclusão, conforme imagem a seguir:

Figura 6 - Resultado do acróstico da carta 7 - Turno tarde



Fonte: A autora, 2024.

Finalizando o jogo, conforme solicitado na carta 8, após a organização das cartas pela numeração de 1 a 8, as participantes retiraram os números das cartas e descobriram a palavra INCLUSÃO, logo completaram a frase: “A _____ SE FAZ NO COLETIVO!”. Em seguida, foi lida a seguinte mensagem: “Que nossas atitudes e vivências pedagógicas tenham sempre um gostinho de BIS”, e todas receberam o chocolate BIS. Foi um momento de alegria e agradecimento.

Para finalizar o encontro foram apresentados 02 (dois) vídeos, os mesmos passados no turno da manhã, um sobre a possibilidade de adequações de materiais e outro sobre empatia e respeito que podem ser incentivados no ambiente escolar, em busca da inclusão em todos os

espaços da escola. As participantes gostaram do vídeo e destacaram que muitas vezes subestimam o potencial da criança, mas o vídeo mostrou que a paciência e o respeito fazem a diferença.

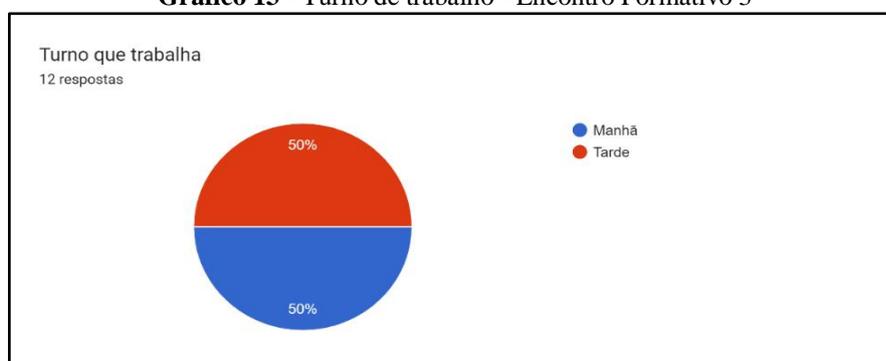
A vivência do jogo foi realizada com entusiasmo pelas participantes, no qual apresentaram suas concepções durante as discussões de cada carta. Por fim, mais um encontro foi encerrado com agradecimento a todas pela disponibilidade e participação. Foi solicitado ainda o preenchimento da avaliação do encontro.

7.3.9 Resumo avaliativo – Encontro Formativo 3 (manhã e tarde)

Como nos encontros anteriores, as participantes foram solicitadas a preencher o formulário avaliativo do terceiro encontro. Das 12 (doze) participantes, todas realizaram a avaliação, contemplando os critérios avaliativos da formação, da formadora, autoavaliação e por fim, um espaço destinado a relatos, sugestões e comentários, conforme apresentado a seguir:

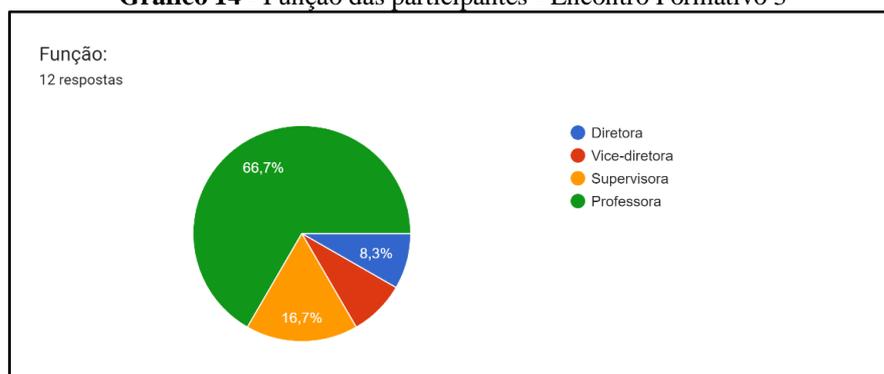
Etapa 1 – Identificação

Gráfico 13 - Turno de trabalho - Encontro Formativo 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

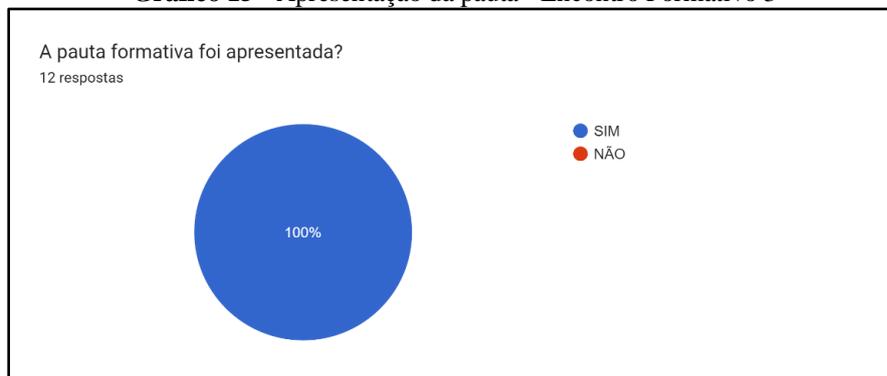
Gráfico 14 - Função das participantes - Encontro Formativo 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

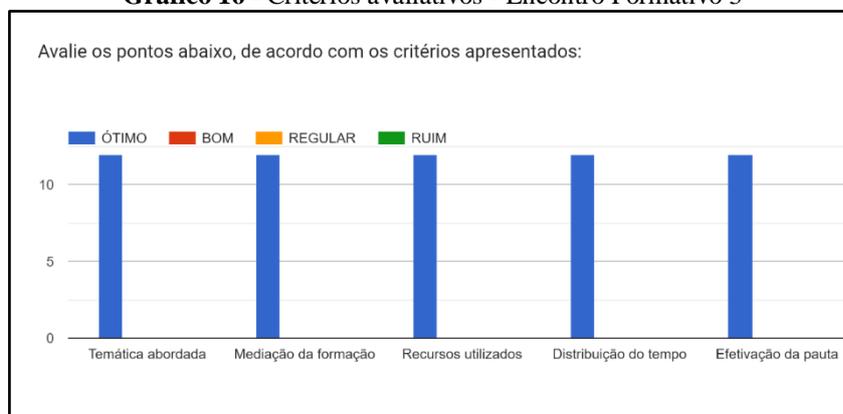
Etapa 2 – Avaliação da formação

Gráfico 15 - Apresentação da pauta - Encontro Formativo 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

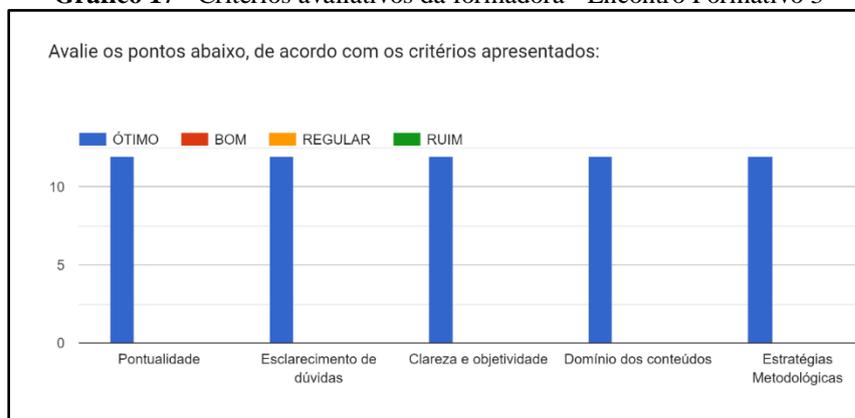
Gráfico 16 - Critérios avaliativos - Encontro Formativo 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 3 – Avaliação da Formadora

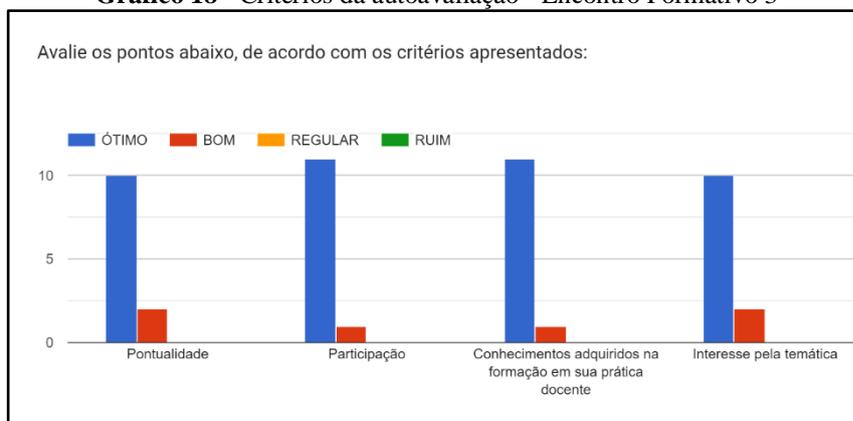
Gráfico 17 - Critérios avaliativos da formadora - Encontro Formativo 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 4 – Autoavaliação

Gráfico 18 - Critérios da autoavaliação - Encontro Formativo 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ainda a respeito da autoavaliação, destaca-se o Quadro 14, que evidencia os conhecimentos significativos adquiridos no Encontro formativo 3 enfatizados pelas participantes:

Quadro 20 - Conhecimentos significativos - Encontro Formativo 3

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
Cite um ou mais conhecimentos significativos para você adquirido(s) no encontro de hoje.	GESTÃO ESCOLAR:
	A importância de conhecer os gostos e limites do aluno com TEA para poder oportunizar atividades de qualidade para efetivação da sua aprendizagem.
	Algumas estratégias de como gerir algumas dificuldades apresentadas, tal como entender o funcionamento e comportamento do aluno TEA.
	Métodos de adaptação às crianças com deficiência. Sugestões de atividades
	Reflexões sobre a inclusão de forma lúdica.
	PROFESSORAS:
	Recursos e didática de ensino com crianças com TEA.
	Atividades práticas.
	A importância de criar um vínculo afetivo com a criança atípica
	Adaptações para rotina dos alunos com TEA.
	A importância de inclusão e formas de criar um ambiente acolhedor e que garanta boas condições de desenvolvimento para o aluno com TEA
	O encontro de hoje me ajudou bastante no sentido de como trabalhar melhor com um estudante com TEA, e as sugestões de atividades adaptadas também foram muito importantes.
	Amei as sugestões apresentadas para trabalhar com as crianças.
Importância da observação ao estudante no sentido de sua melhor assistência e adaptação, de acordo com sua necessidade e especificidade.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Observa-se que a maioria das participantes, independente do segmento que representa, considerou relevante a obtenção dos conhecimentos referentes às sugestões de recursos e estratégias pedagógicas que podem ser vivenciadas na rotina do CEMEI, favorecendo o

processo de ensino e aprendizagem inclusivo, a partir de vivências pedagógicas respeitadas e afetivas.

Etapa 5 – Relatos, sugestões e comentários

Quadro 21 - Sugestões e comentários - Encontro Formativo 3

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
Deixe aqui sua opinião, sugestão e comentário sobre a formação.	Obrigada por partilhar conosco sua pesquisa e poder através dele contribuir para a melhoria no atendimento às crianças com TEA.
	Excelentes formações bem dinâmicas e explicativas.
	Nos faz refletir sobre a nossa responsabilidade, compromisso com a justiça e a igualdade no processo educacional.
	Perfeito.
	PROFESSORAS:
	Ótima.
	Maravilhosa!
	Um material com que ajude digital para auxiliar o professor com sugestões.
	Muito rica a formação, gostei e aprendi bastante.
	Ótima formação, parabéns!
	A Formação foi excelente, aprendi bastante. Todo conteúdo transmitido de forma leve e objetiva. Muito esclarecedora. Gostei bastante. Parabéns!!
	Tudo que foi apresentado foi de extrema importância. Formação leve e de muito aprendizado.
Ótima, porém o tempo é curto, necessito de mais momentos assim.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante dos relatos das participantes, percebe-se que o encontro na proposta de formação em serviço, realizado de maneira dinâmica e contextualizada com a realidade vivenciada do CEMEI foi bem interessante e significativo, tanto para gestão escolar quanto para as professoras. Muitos elogios são referentes à metodologia utilizada no encontro, bem como reflexões sobre o fazer pedagógico e solicitação de outros encontros com maior tempo de duração.

Por fim, foi solicitado que as participantes fizessem um breve relato sobre a importância das formações vivenciadas, apresentados a seguir:

Quadro 22 - Relatos avaliativos - Encontros Formativos

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
<p style="text-align: center;">Faça um breve relato, avaliando sobre a importância das formações realizadas para o processo de inclusão e permanência do/a estudante com TEA.</p>	GESTÃO ESCOLAR:
	As formações propostas foram de extrema relevância tendo em vista a oportunidade de dialogar, embasar-se nas leis e trocar experiências, refletir sobre as realidades nas escolas, as dificuldades em especial dos professores de como lidar com o alto crescimento de crianças com TEA.
	As formações nos levaram a refletir sobre novas práticas para as crianças com TEA.
	O Ensino é beneficiado quando estamos mais informados sobre como efetivar a aprendizagem do estudante TEA, facilita o processo de inclusão ajudando a construir uma sociedade equitativa.
	Esclarecimentos e sugestões são sempre pertinentes no processo. As trocas de experiências são válidas em grupo.
	PROFESSORAS:
	A importância é conhecer melhor as dificuldades e estratégias para trabalhar com crianças com TEA.
	As formações têm sido de grande importância pois trata da nossa realidade, nos levando a refletir sobre nossa prática e o que podemos fazer para melhorar ainda mais nosso trabalho.
	É uma atualização sobre esse tema.
	Adquirir conhecimento e estratégias é de fundamental importância para alcançar os objetivos de desenvolvimento das crianças com TEA de maneira global.
	Precisamos adquirir cada vez mais recursos, estratégias e conhecimentos para atender bem o estudante com TEA.
	Os educadores necessitam e muito dessas formações para desempenharem melhor o seu trabalho com os estudantes com TEA. Precisam conhecer o seu aluno e saber como trabalhar com ele.
	A formação tem contribuído de forma relevante para compreender melhor os nossos alunos com TEA, buscando meios de fazê-los evoluir no processo de ensino-aprendizagem.
A sala de aula tem ficado cada dia mais desafiadora, o quantitativo de crianças atípicas cresce, com características e necessidades diferentes, assim também, cresce a necessidade do professor em qualificação do seu trabalho e ser parte significativa no processo de inclusão dos estudantes.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sobre os 03 (três) encontros vivenciados, as participantes relataram de forma bastante positiva as formações realizadas, atendendo assim, as discussões e reflexões sobre a inclusão e permanência do/a estudante com TEA na pré-escola, a partir do fomento da informação, troca de experiências, diálogos e ressignificações, potencializando o aprimoramento das experiências pedagógicas. No geral, foi uma maneira dinâmica e leve de contextualizar as temáticas sobre a inclusão escolar e as demandas reais enfatizadas tanto pela gestão quanto pelas professoras. A estratégia da utilização do jogo norteador e a discussão baseando-se no contexto da unidade de ensino contribuíram para uma aceitação positiva do formato da formação, uma vez que os encontros partiram de diversas demandas apresentadas pelas partícipes, ou seja, a discussão foi algo de interesse delas, pois referia-se à prática e aos desafios vivenciados diariamente.

Demonstrou ainda que as formações propostas podem ser mediadas de maneira comprometida e descontraída, a partir de uma exposição dialogada e interativa.

7.3.10 Encontro Formativo 4: Use sua criatividade, mãos à obra - Turno: manhã

Participaram do encontro: 1 (uma) integrante da gestão escolar e 4 (quatro) professoras, totalizando 05 (cinco) participantes.

O encontro foi iniciado com as boas-vindas e apresentação da pauta da formação. Em seguida, foi recapitulado o encontro anterior destacando sobre a importância do vínculo afetivo; investigação dos interesses da criança autista (personagens, músicas, filmes, atividades, etc.); observação e respeito às etapas do desenvolvimento do/a estudante e adequações de atividades e materiais didáticos, bem como a organização da rotina escolar.

Logo depois, foi discutido sobre a dinâmica dos encontros anteriores, que aconteceu a partir de jogos interativos, os quais evidenciaram a discussão sobre a inclusão e a permanência escolar do/a estudante com TEA, sendo abordadas diferentes temáticas e jogos a cada encontro. Dessa vez, no último encontro, as participantes foram convidadas a participar do jogo “Use sua criatividade, mãos à obra”, cujo objetivo foi produzir um jogo e/ou material didático, com o intuito de atender à necessidade específica do/a estudante autista.

A seguir, foram apresentadas algumas opções de jogos e materiais didáticos e, ao mesmo tempo, foram discutidas as possíveis intervenções a partir de cada material. Posteriormente, os resíduos recicláveis foram oferecidos: bandeja de ovos, garrafa pet, rolinho de papel higiênico, tampinhas de garrafa, pratinho de isopor e palito de picolé e caixa de papelão, bem como os materiais escolares: papéis coloridos, tesouras, cola, lápis de cor, fita colorida, hidrocor e de cera, tintas, fita durex, pincel e régua.

Após essa etapa, as regras do jogo foram mencionadas e foi solicitada a formação de 02 (dois) grupos. Cada grupo escolheu os materiais utilizados na produção, bem como a habilidade que será potencializada a partir de cada jogo e, ao finalizar, cada grupo apresentou os objetivos e justificou suas produções.

Vale destacar que, durante todo o encontro, as participantes demonstraram interesse e entusiasmo no processo de criação. As participantes criaram um jogo e um material didático, conforme imagens a seguir:

Figura 7 – Jogo: Encaixe (números e quantidades)

Fonte: A autora, 2024.

Objetivo do jogo: realizar o encaixe das peças, fazendo a correspondência entre número e quantidade. Modo de jogar: embaralhar as peças e solicitar que a criança encaixe as peças correspondentes ao número, quantidade e a cor. Durante o jogo, várias intervenções podem ser realizadas pela professora, como por exemplo, solicitação de contagem, identificação e nomeação dos números e reconhecimento das cores. O jogo pode ser realizado em dupla, sendo possível evidenciar também as possibilidades de compartilhar, perder, ganhar, atenção e tempo de espera. Materiais utilizados: Papelão, tesoura, papéis coloridos e cola.

O outro grupo optou pela produção do material didático para estimular a motricidade fina da criança, fortalecendo o tônus muscular da mão, aprimorando o movimento de pinça, bem como a atenção e a concentração durante a execução da atividade, conforme figura abaixo:

Figura 8 - Material didático de perfuração

Fonte: A autora, 2024.

Objetivo do material didático: fortalecer a motricidade fina, através da perfuração. Realização da atividade: no papel colorido, desenhar linhas diversas e letras (iniciais dos nomes dos/as estudantes autistas) e colocar alguns pontinhos, para sinalizar onde devem ser realizados os furinhos, por meio da perfuração. Materiais utilizados: papéis coloridos, pratinhos de isopor, palito de churrasco e hidrocor.

Importa destacar que, diante da produção dos materiais pedagógicos, as discussões sobre objetivos e mediações dos materiais aconteceram simultaneamente durante a produção. Ao

final, cada grupo apresentou suas produções, mencionando os objetivos, modo de uso e materiais utilizados. A produção foi destinada aos/às estudantes autistas que necessitam dos estímulos propostos por cada jogo/material didático construído.

O encontro foi encerrado de maneira descontraída e feliz. As professoras relataram que o encontro proporcionou a descoberta de ideias de jogos e atividades para desenvolver com seus/as estudantes. Como de costume, foi realizado o envio do formulário avaliativo e, como uma forma de agradecer pela parceria, acolhida e colaboração das participantes no decorrer da pesquisa, e com o intuito de compartilhar conhecimentos, foi sorteado entre as participantes o livro “A construção dos direitos da pessoa com deficiência”, no qual a pesquisadora escreveu um dos capítulos, intitulado “Meu filho com deficiência vai à escola: e agora?”.

7.3.11 Encontro Formativo 4: Use sua criatividade, mãos à obra - Turno: tarde

Estiveram presentes no encontro 04 (quatro) participantes: 01 (uma) representante da gestão escolar e 03 (três) professoras.

Como de costume, o encontro foi iniciado com a apresentação da pauta formativa e boas-vindas. Em seguida, assim como no turno da manhã, o encontro anterior foi brevemente recapitulado, através da discussão a respeito da importância do vínculo afetivo; investigação dos interesses da criança autista (personagens, músicas, filmes, atividades, etc.); organização da rotina escolar; observação e respeito às etapas do desenvolvimento da criança e adequações de atividades e materiais didáticos.

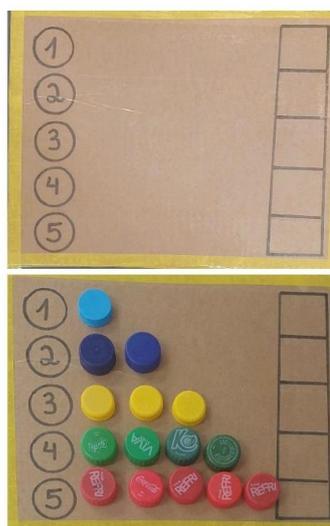
Em seguida, foi apresentada a proposta do jogo “Use sua criatividade, mãos à obra!”, cujo objetivo foi produzir um jogo e/ou material didático, com a finalidade de atender à necessidade específica do/a estudante com TEA matriculados/as nas turmas das docentes participantes da pesquisa. Posteriormente, foram apresentados alguns modelos de jogos e/ou materiais didáticos construídos com resíduos recicláveis e alguns materiais escolares. À medida que os exemplos foram expostos, também foram sendo apresentadas possibilidades de intervenções.

Depois, foram apresentados os resíduos recicláveis: bandeja de ovos, garrafa pet, rolinho de papel higiênico, tampinhas de garrafa, pratinho de isopor e palito de picolé e caixa de papelão; e os materiais escolares: papéis coloridos, tesouras, cola, lápis de cor, hidrocor e de cera, tintas, fita durex, pincel, fita colorida e régua.

Após esse momento, as participantes foram convidadas a usar sua criatividade, colocando as mãos à obra: formaram duplas e escolheram os materiais utilizados para construção de um jogo e/ou material didático, bem como definiram as habilidades a serem evidenciadas através das suas respectivas produções. Com as produções finalizadas, cada grupo apresentou os objetivos a serem alcançados a partir do jogo e/ou material didático produzido.

No decorrer do encontro, as participantes colaboraram com alegria e interesse. Durante a confecção dos jogos, a produção foi o tempo todo dialogada, com os grupos interagindo e se ajudando durante a produção. As participantes estavam bastante empenhadas e conseguiram confeccionar 04 (quatro) jogos e 01 (um) material didático. Seguem as imagens e informações sobre as produções:

Figura 9 – Jogo: Quantificação e identificação dos números

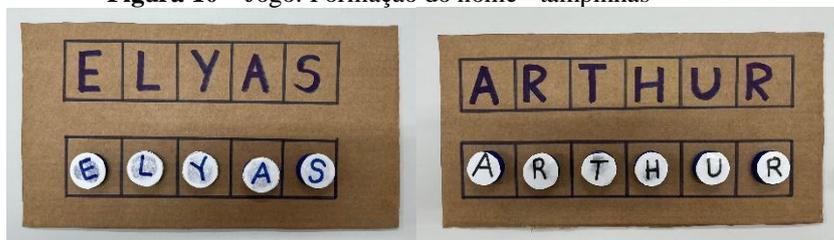


Fonte: A autora, 2024.

Objetivo do jogo: realizar a correspondência entre número e quantidade. Modo de jogar: solicitar que a criança identifique o número e ao lado coloque a quantidade de tampinhas correspondentes, em seguida, pedir que realizem a contagem das tampinhas e nos quadrinhos ao lado, escreva o numeral correspondente. Vale realçar que no espaço dos quadrinhos, a professora passou fita durex, no qual possibilita a utilização do material várias vezes, uma vez que utilizando o piloto de quadro branco em cima da durex é possível apagar e reutilizar o jogo. Caso a criança ainda não tenha a habilidade de escrita, não tem problema, pois o jogo pode ser utilizado também sem a solicitação da escrita numérica. Materiais utilizados: papelão, hidrocor, fita durex, régua, tampinhas de garrafa e fita colorida.

As professoras relataram sobre a dificuldade de algumas crianças em reconhecer e escrever o próprio nome, por isso foram realizados jogos para estimular tanto a identificação quanto a escrita, conforme apresentados a seguir:

Figura 10 – Jogo: Formação do nome - tampinhas

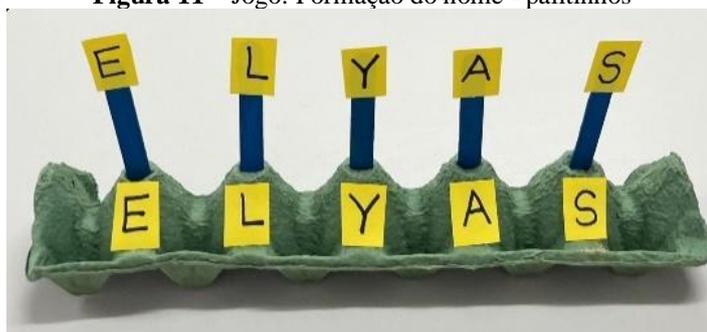


Fonte: A autora, 2024.

Objetivo do jogo: reconhecer a escrita do nome e formá-lo através do pareamento de letras. Modo de jogar: misturar as tampinhas com as letras, e solicitar que o/a estudante faça o pareamento das letras, formando seu próprio nome. A professora poderá fazer várias intervenções durante o jogo, entre elas: solicitar a identificação e nomeação das letras; questionar sobre o reconhecimento da primeira e última letra; solicitar a quantificação das letras. O jogo também apresenta uma outra possibilidade: retirando as tampinhas, é possível que a criança escreva seu próprio nome, utilizando o piloto de quadro branco e depois pode ser apagado, pois a fita durex foi passada na parte dos quadrinhos. Ou seja, dependendo do desenvolvimento da criança, outras possibilidades podem ser criadas a partir do mesmo jogo. Materiais utilizados: papelão, hidrocor, cola, régua, fita durex, papel ofício e tampinhas de garrafa.

Ainda sobre o jogo de formação do nome, foi criado outro modelo de jogo que, além da identificação e formação do nome, também é possível estimular a motricidade fina, ao enfiar o palito de picolé em cada letra correspondente.

Figura 11 – Jogo: Formação do nome - palitinhos



Fonte: A autora, 2024.

Modo de jogar: misturar os palitinhos aleatoriamente e solicitar que a criança faça o pareamento das letras, formando seu próprio nome. Cada palitinho deve ser colocado nas letras correspondentes. Assim como no jogo anterior, outras possibilidades podem ser desenvolvidas, como por exemplo: reconhecimento e identificação das letras; contagem das letras; identificação da primeira e última letra, entre outras opções. O jogo também apresenta uma outra funcionalidade: após a formação do nome com os palitinhos, a professora poderá solicitar que a criança, olhando as letras nos palitinhos, escreva seu nome do papel. Essa possibilidade foi mencionada porque é uma forma de atrair a atenção da criança, utilizando uma estratégia lúdica para a escrita do nome. Materiais utilizados: Tirinha da bandeja de ovos, palito de picolé, hidrocor, cola, papel colorido.

Já a figura 12, refere-se ao material didático, que poderá ser utilizado durante as atividades de escrita do nome.

Figura 12 - Material didático - Quadro mágico

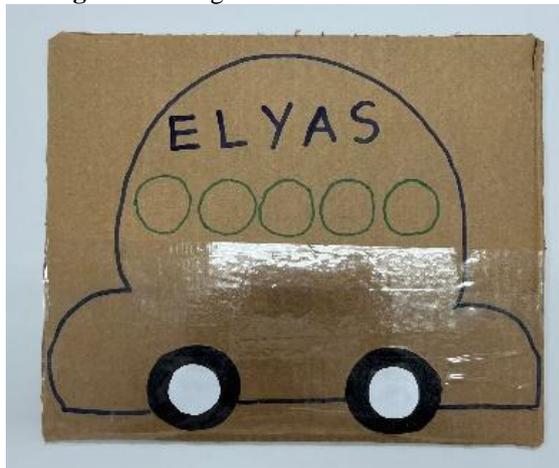


Fonte: A autora, 2024.

Objetivo do material didático: estimular a escrita do nome. Realização da atividade: disponibilizar o piloto de quadro branco e solicitar que o/a estudante escreva seu nome no quadro mágico, o material poderá ser utilizado várias vezes, pois abaixo do nome da criança foram anexadas fitas durex, o que possibilita que após a escrita o quadro seja apagado. Essa atividade foi planejada para um estudante. Segundo a docente, o estudante demonstra resistência em escrever o nome no papel, por isso, foi pensada uma maneira diferente para que ele possa atingir o objetivo de escrita do nome, porém, utilizando outro material, e aos poucos, é possível fazer a transição para a escrita no papel. Materiais utilizados: papelão, hidrocor, fita durex.

Finalizando as apresentações das produções, foi construído um jogo onde a área de interesse da criança foi contemplada, pois o estudante demonstra bastante interesse por carrinhos. Pensando nisso, as professoras planejaram o seguinte jogo:

Figura 13 – Jogo: Meu carro tem meu nome



Fonte: A autora, 2024.

Objetivo do jogo: formar e escrever o nome dentro do carro. Modo de jogar: utilizar as tampinhas com as letras (conforme apresentadas na Figura 10, referente ao jogo de formação do nome). Em seguida, convidar a criança para formar seu nome utilizando as tampinhas e, depois, solicitar que o estudante deixe registrado no seu carro o seu nome. Lembrando que o espaço para escrita do nome, está com fita durex, o que proporciona a utilização do jogo várias vezes, pois utilizando o lápis de quadro branco, depois, é só apagar. Materiais utilizados: papelão, hidrocor, fita durex, tampinhas de garrafa.

É importante destacar que inúmeras possibilidades podem ser criadas a partir desses jogos, entre elas, a identificação e escrita da letra inicial e final do nome, a escrita do numeral correspondente a quantidade de letras que o nome apresenta, entre inúmeras variantes de acordo com a criatividade do/a docente e necessidade específica do/a estudante autista.

Diante de toda a criatividade e variadas possibilidades de jogos e materiais capazes de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, o último encontro foi finalizado com alegria, sorrisos e satisfação pelas experiências compartilhadas por todas as participantes, elas estiveram bastante dispostas nas produções e colaborações.

No turno da tarde também foi sorteado entre as participantes o livro “A construção dos direitos da pessoa com deficiência”, cujo um dos capítulos, intitulado “Meu filho com deficiência vai à escola: e agora?”, foi escrito pela pesquisadora. Além de ser uma forma de propagar o conhecimento sobre a temática do TEA, também foi uma forma de agradecer pelo apoio, parceria, acolhida e participação ativa durante os encontros formativos. Em seguida, as participantes foram convidadas a preencher o formulário avaliativo.

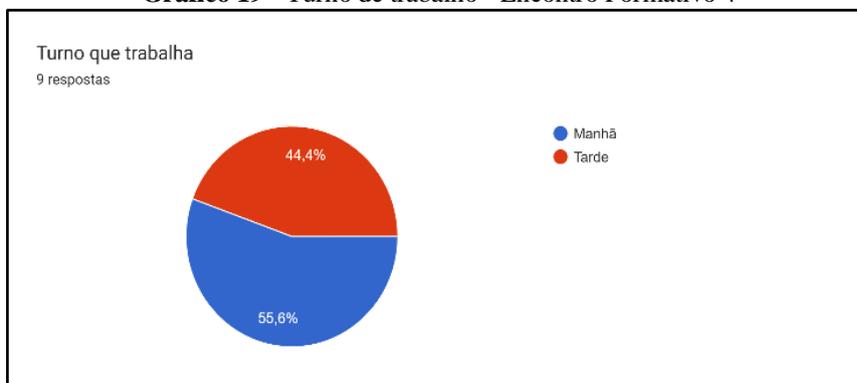
Assim, foi finalizado o último encontro formativo, e como foi gratificante perceber como as temáticas de cada encontro representaram uma aprendizagem significativa, diante da realidade vivenciada por cada partícipe. O melhor foi saber que no dia seguinte ao último encontro já tinha professora enviando via WhatsApp fotos da criança utilizando o material construído no dia da formação e, segundo relatos, a criança ficou encantada e super empolgada para participar dos jogos e utilizar os materiais propostos. A seguir, conheceremos as avaliações das participantes referentes ao encontro.

7.3.12 Resumo avaliativo - Encontro Formativo 4 (manhã e tarde)

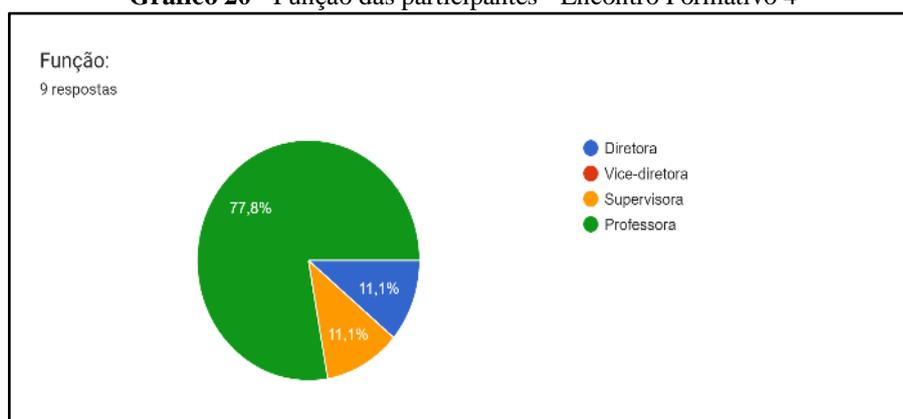
Com o intuito de identificar as contribuições avaliativas a respeito do último encontro, todas as participantes preencheram o formulário avaliativo do quarto encontro, conforme exibido a seguir:

Etapa 1 – Identificação

Gráfico 19 - Turno de trabalho - Encontro Formativo 4

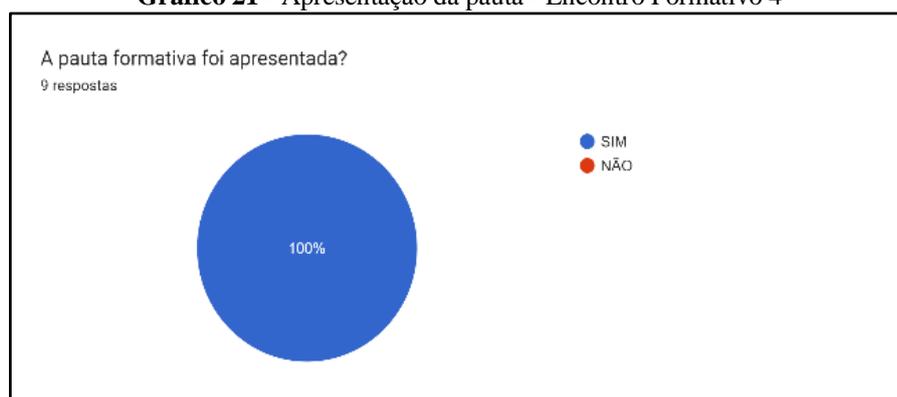


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Gráfico 20 - Função das participantes - Encontro Formativo 4

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 2 – Avaliação da formação

Gráfico 21 - Apresentação da pauta - Encontro Formativo 4

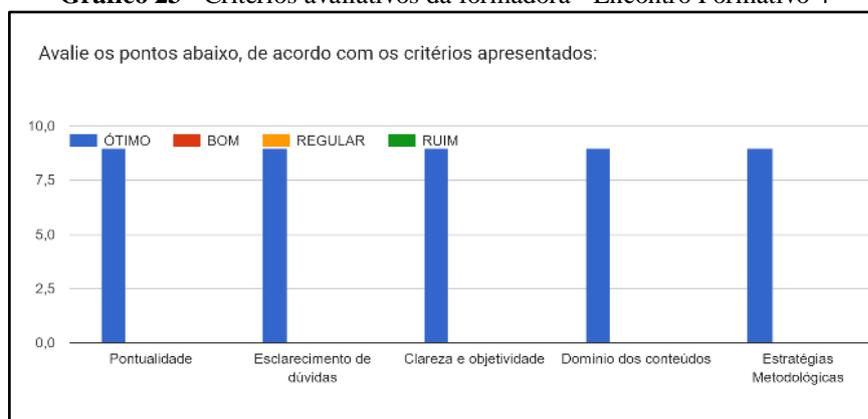
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Gráfico 22 - Critérios avaliativos - Encontro Formativo 4

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 3 – Avaliação da Formadora

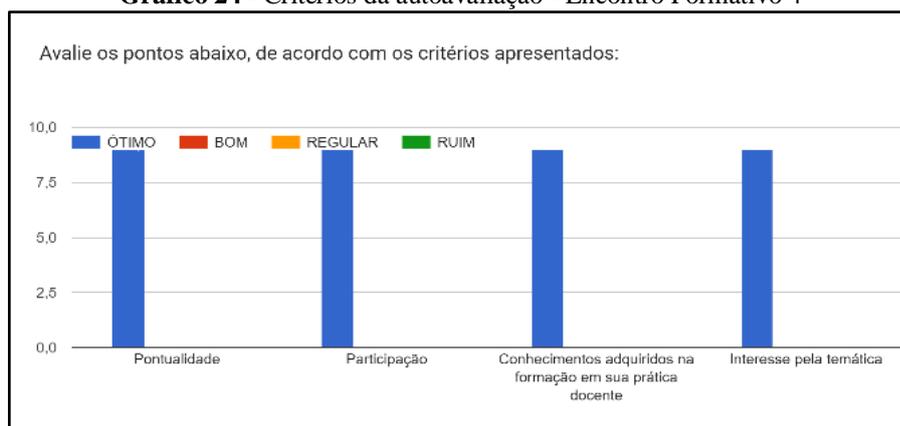
Gráfico 23 - Critérios avaliativos da formadora - Encontro Formativo 4



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Etapa 4 – Autoavaliação

Gráfico 24 - Critérios da autoavaliação - Encontro Formativo 4



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ainda sobre a autoavaliação, destaca-se o quadro abaixo, com as respostas das participantes.

Quadro 23 - Conhecimentos significativos - Encontro Formativo 4

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
Cite um ou mais conhecimentos significativos para você adquirido(s) no encontro de hoje.	GESTÃO ESCOLAR:
	Sugestões de jogos e sua finalidade.
	Excelentes sugestões de atividades para desenvolver tanto para as crianças com TEA como para as demais crianças.
	PROFESSORAS:
	A grande variedade de materiais disponíveis e recicláveis para confecção de jogos/ recursos pedagógicos para estudantes com TEA.
	Propor aos alunos metodologias que se adequem ao que lhe chama atenção.
	Recursos pedagógicos muito interessantes.
	A importância dos jogos na aprendizagem dos alunos autista.
	A importância da utilização de jogos para a aprendizagem dos estudantes com TEA. Fiquei conhecendo ótimas sugestões.
	Produção de jogos/recursos pedagógicos para desenvolvimento da Educação Especial.
Criatividade e proatividade.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De modo geral, percebe-se a relevância dos conhecimentos relacionados através dos jogos e recursos didáticos, que podem potencializar tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem, uma vez que a utilização de recursos lúdicos e concretos, desperta o interesse do/a estudante com TEA, facilitando a aquisição do conhecimento desejado.

Etapa 5 – Relatos, sugestões e comentários

Quadro 24 - Opiniões, sugestões e comentários - Encontro Formativo 4

PERGUNTA	RESPOSTAS POR SEGMENTOS
Deixe aqui sua opinião, sugestão e comentário sobre o encontro: USE SUA CRIATIVIDADE - MÃOS À OBRA!	GESTÃO ESCOLAR:
	Encontro bastante enriquecedor. A cada encontro a troca de ideias e experiências foram bastante satisfatórias para aquisição de novos conhecimentos.
	O encontro foi válido trazendo para prática escolar inovações.
	PROFESSORAS:
	Perfeito! A construção do material com o pensamento na maior dificuldade do aluno nos possibilita refletir sobre como superar cada obstáculo usando meus e conceitos simples que podemos adaptar englobando toda sala.
	O encontro foi maravilhoso e muito enriquecedor que me ajudou em minhas práticas pedagógicas.
	Amei.
	Foi bastante significativo o encontro. Pois aprender de forma lúdica deixa os alunos mais interessados em acolher o conhecimento.
	O encontro foi maravilhoso e muito significativo e aprendi bastante sobre como utilizar os jogos na Aprendizagem dos estudantes com TEA.
	Ótima formação, espero que tenha mais vezes!
Esse foi o melhor encontro, significativo e prático. Pena que o tempo de formação é muito curto, ficamos com vontade de mais encontros assim.	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A partir dos relatos acima, pode-se considerar que o último encontro foi finalizado com sucesso. As participantes demonstraram entusiasmo, interesse e comprometimento em participar da produção dos jogos e conseguiram aproveitar o material reciclado disponibilizado para atender à necessidade específica do/a estudante autista pertencente às turmas do Infantil 4 e 5, buscando estratégias a partir dos recursos didáticos e elencando objetivos de aprendizagem a serem atendidos por meio do jogo.

Foi bastante significativo proporcionar esse momento, pois elas puderam experienciar na prática uma das estratégias possíveis para enfrentar os desafios perante inclusão e permanência do/a discente com TEA na pré-escola, possibilitando a reflexão e ressignificação sobre as possibilidades que podem e devem perpassar o fazer pedagógico e docente, com o intuito de auxiliar o desenvolvimento da criança autista de maneira atrativa e significativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando a inclusão escolar desde a Educação Infantil, observa-se o aumento de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista já na primeira infância, período fundamental no desenvolvimento integral do ser humano, o que pode proporcionar princípios sociais e educacionais essenciais para o convívio e respeito ao próximo, independente de suas características.

Diante desse cenário, foi possível refletir sobre a importância de as crianças autistas ocuparem o espaço escolar, fazendo valer seu direito à educação. Sabemos que o acesso está sendo garantido e, durante a pesquisa, foi possível observar alguns desafios ainda relacionados à inclusão, mas também à permanência.

Este estudo buscou analisar os desafios enfrentados pela gestão escolar e as professoras frente à inclusão e à permanência do/a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola. Acreditamos que ambos segmentos são fundamentais na efetivação do processo de inclusão escolar, além de serem potentes agentes transformadores, podendo compartilhar intervenções inclusivas no contexto educacional e demais segmentos da comunidade escolar.

Os resultados, demonstrados por meio dos questionários, encontros formativos e documentos, revelaram os desafios enfrentados pelas participantes da pesquisa. Tanto gestão quanto professoras comungam de desafios semelhantes que abrangem a formação continuada, falta de profissional de apoio, parceria escola-família, materiais e atividades adaptadas e parceria educação-saúde.

Estes desafios estão presentes no dia a dia do contexto escolar, interferem diretamente no processo de inclusão e, conseqüentemente, de permanência desse/a estudante. Buscando compreender como a gestão escolar e professoras/es podem enfrentar esses desafios, foram analisadas suas concepções sobre a temática do estudo, referindo-se à inclusão escolar. Alguns relatos ainda se confundem com os princípios da integração ou apenas com relação à garantia do acesso, mas também foram percebidos relatos relacionando a inclusão à participação ativa de todos/as estudantes no processo de aprendizagem.

Também foi observado, sobre o entendimento sobre o TEA, que na maioria das compreensões, as participantes relacionam o transtorno aos comprometimentos referentes ao comportamento, comunicação e interações sociais. Foram evidenciados também relatos sobre a variedade de características que fazem parte do TEA e que, muitas vezes, desperta dificuldade de saber como lidar com os/as discentes a partir dessa variedade de características pertencentes

ao transtorno, gerando inseguranças e desafios diante do partilhar das vivências pedagógicas. Foi destacado ainda sobre a alegria de tê-los na escola, mas que muitas vezes não há assistência e condições de trabalho para que o fazer pedagógico aconteça de maneira inclusiva, pois relatam a falta de acompanhante de apoio e ausência de formações relacionadas à temática do autismo.

Referindo-se às ações relacionadas à permanência do/a estudante com o Transtorno do Espectro Autista na pré-escola, tanto a gestão quanto as professoras referem-se ao profissional de apoio como um instrumento primordial para viabilizar a permanência. Outras ações relacionadas foram a manutenção da rotina escolar, adaptação de atividades e recursos pedagógicos, bem como o fortalecimento da parceria escola-família e com a Gerência de Educação Especial, através de ações sobre inclusão do/a estudante com TEA.

Observa-se que ambos CEMEIs apresentam algumas ações relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como algumas participantes relataram ações pertinentes ao processo inclusivo, mas que ainda esbarram em inseguranças e medos por não saber lidar com as particularidades do/a discente. É sabido que o entendimento sobre o/a discente com TEA é importantíssimo para que seu direito à educação seja garantido de fato.

Também foram apontadas pelas participantes algumas sugestões sobre possíveis intervenções para o enfrentamento dos desafios mencionados e, mais uma vez, a formação continuada aparece entre as opções mais citadas, seguida da contratação de acompanhante de apoio e da parceria família-escola. Logo, é possível perceber que as participantes conseguem identificar ações que podem contribuir com o enfrentamento dos desafios, no entanto, carecem de informações e conhecimentos diante do fazer pedagógico inclusivo.

A partir das análises realizadas, conclui-se que, para melhor lidar com os desafios pertencentes ao dia a dia das unidades de ensino, é fundamental possuir conhecimentos adequados para propor possibilidades de intervenções de qualidade que de fato contemplem as crianças autistas. Logo, é fundamental promover ações formativas em serviço que possam atender à demanda do processo de inclusão nos CEMEIs, correspondentes às suas necessidades específicas, pois além de identificar os desafios referentes à inclusão e permanência, terá o contato mais próximo com aqueles/as profissionais diretamente relacionados aos/às estudantes com TEA. Ou seja, o primeiro passo é ouvir esses/as profissionais e, a partir daí, buscar ações formativas que possam relacionar a teoria ao fazer pedagógico, partindo de uma demanda real da instituição de ensino. Acreditamos que, dessa maneira, o conhecimento adquirido será mais significativo, uma vez que será correspondente à realidade vivenciada.

Referindo-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP), é preciso atentar para o seu real significado. Se pensarmos no PPP como um instrumento também de inclusão, a identidade da

unidade de ensino começa a ganhar uma nova configuração, pois propor oportunidades e possibilidades para todos e todas passa a ser uma garantia, não um favor, nem tampouco para cumprir uma formalidade institucional. Lembramos que o PPP não é apenas um documento administrativo da instituição, é também um material pedagógico, como o nome indica, e precisa atender toda a comunidade escolar, assegurando acessibilidade, equidade e garantido sua construção colaborativa e democrática.

Sendo assim, a pesquisa teve sua relevância por entender que um dos grandes desafios que precisam ser enfrentados e discutidos com urgência está relacionado às carências, especialmente relacionadas à falta de formação e acompanhante de apoio, inviabilizando que a inclusão e, conseqüentemente, a permanência de qualidade do/a estudante com TEA na pré-escola sejam atendidas.

Diante dos desafios mencionados, é importante compreender que precisa existir a parceria entre escolas, os órgãos institucionais e Secretarias de Educação, a fim de fomentar ações e intervenções inclusivas que possam contribuir com as práticas pedagógicas das instituições, assegurando suporte necessário à ação pedagógica. Assim, é necessário que tanto a gestão quanto as professoras também busquem conhecimentos e estratégias para que, a cada dia, a inclusão escolar possa ganhar força a partir de pequenas atitudes, potencializando cada vez mais a cultura inclusiva da instituição.

É preciso entender que inclusão não se faz sozinho, não são ações pontuais nem propostas que destoam das realidades das instituições. O compromisso de incluir precisa ser coletivo e assertivo, para isso o conhecimento é primordial. Como discutido anteriormente, não adianta falar que é uma escola inclusiva apenas por garantir a matrícula. O acesso faz parte do processo inclusivo, mas não se limita a ele, é preciso garantir a qualidade também na permanência e participação desse estudante. Em suma, a inclusão precisa ser prioridade para que todos tenham garantido seu direito à educação de qualidade.

Logo, é esperado que, por meio do produto educacional “Guia pedagógico formativo”, no qual propõe a formação em serviço para gestores/as escolares e professores/as “Entre relações e conexões da Inclusão Escolar: conhecer, respeitar e incluir o/a estudante com TEA na pré-escola”. Acreditamos que, por meio do compartilhar de conhecimentos correspondentes à realidade vivenciada na escola, e, durante os encontros, com a possibilidade de dialogar com a gestão e as/os professoras/es sobre a inclusão e permanência do/a estudante com TEA, possibilitará a busca de estratégias para enfrentar os desafios. Este é um caminho para a elaboração de possibilidades de intervenções inclusivas no ambiente escolar, a partir da demanda apresentada pela instituição de ensino.

Acreditamos que esta seja uma forma de sensibilizar e conscientizar sobre a importância e necessidade da inclusão escolar desde a Educação Infantil, respeitando e acreditando no desenvolvimento do/a estudante com TEA. Pois compreende-se que a obtenção de conhecimento é fundamental para que as/os profissionais da escola possam encarar a perspectiva inclusiva e minimizar atitudes e comportamentos capacitistas, que inferiorizam e fragilizam a potencialidade dos discentes. Momentos de estudos com a equipe de professores/as sobre seus/suas estudantes com deficiência, alinhando, investigando e ressignificando práticas que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos desafios cotidianos mencionados pelas participantes desta pesquisa, ofertar a formação em serviço é uma forma viável e interessante para que possam enfrentar os desafios relacionados diretamente ao fazer pedagógico e ao trabalho de inclusão que precisa acontecer na escola.

Que possamos encarar os desafios como grandes possibilidades de transformações, que possamos aceitar o convite para a transformação e ressignificação, através da diversidade e inclusão. Que possamos, a cada dia, repensar nossas práticas educativas, refletir, acolher e incluir todos e todas. Que sejamos perseverantes na arte de educar e incluir. Diante dos desafios e possibilidades, seguiremos semeando com esperança, luta e afeto, seguiremos acreditando numa educação de qualidade, cuja proposta pedagógica seja verdadeiramente para todos e todas, embasada nos princípios democráticos e inclusivos.

Uma vez que a escola é um lugar atravessado pela diversidade humana, cultural e social, cabe a esse espaço uma postura que promova uma política de gestão democrática à comunidade escolar. Sendo assim, o/a gestor/a precisa dialogar e orientar sobre possíveis estratégias que indicam um posicionamento em direção a uma educação de qualidade e de equidade, que não deixe ninguém fora do ensino regular.

Esse estudo também contribui para atentarmos para a responsabilidade da real efetivação das políticas públicas, para que, de fato, o promulgado seja executado em prol de uma educação para todos/as. Além da necessidade do comprometimento do poder público, é preciso que as instituições de ensino possam oportunizar o olhar inclusivo desde a construção do PPP, favorecendo uma gestão democrática e inclusiva, contemplando toda a comunidade escolar.

Diante das legislações vigentes referentes à inclusão e ao direito à educação, não cabem realidades educacionais excludentes e preconceituosas. O investimento nas estratégias que viabilizam a permanência contribui diretamente para a inclusão de qualidade. Se há uma gestão comprometida não apenas em matricular, mas que apoia e se compromete em vivenciar ações

inclusivas, além de estabelecer a parceria com os/as professores/as, ela atua apoiando e direcionando propostas acessíveis a toda a escola. Assim, possibilitando ao/a estudante com TEA também o direito de usufruir de uma educação de qualidade, viabilizando caminhos acessíveis que façam com que o/a estudante participe das propostas desenvolvidas na escola, tendo suas particularidades respeitadas.

Criança é um ser potente e vibrante, que pulsa experiências e descobertas, e carrega consigo sua história, habilidades, especificidades e potencialidades. Sendo assim, promover um ambiente escolar capaz de potencializar suas experiências significativas é primordial para seu desenvolvimento integral, através da partilha de vivências que versa entre o cuidar, brincar e educar.

Por fim, é desejado que o ambiente escolar inclusivo seja um espaço imerso nas relações, acolhimentos, interações e aprendizagens que respaldam as experiências da criança, diante de seu direito de ser e estar no mundo. Acredito que pensar sobre a Educação Infantil na perspectiva inclusiva é, além de tudo, considerar o “ser criança”, independente da condição que ela apresente.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUTISMO - Coisas fantásticas acontecem. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal O Príncipe e O Anjo. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=h4TKJ8AemB8>. Acesso em: 30 set. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola comum: desafios e possibilidades. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Governo do Estado do Paraná, Secretaria da Educação, 2016. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

BOSA, Cleonice Alves; SANINI, Cláudia. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, 20(3), 2015, 173-183. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **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: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/#>. Acesso em: 27 set. 2024.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação

continuada na perspectiva dos professores. **Educação Em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 22 de jun. 2024.

CANEDO, Maria Luiza. **Família e escola: interações densas e tensas**. Curitiba: Appris, 2018.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; RAMOS, Melcka Yulle Conceição; PEREIRA, Ivaldina Santos. Gestão democrática: a construção de uma escola inclusiva. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 10, n. 19, e259327, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/259327/47113>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTRO, Maria José Gomes da Silva. **Educação Inclusiva, Acesso e Permanência na Educação Básica: um estudo de caso em escola pública de Campo dos Goytacazes/RJ**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Centro de Ciências dos Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes, 2019.

COSTA, Sirlene Caxias da; CARMO, Selma Mota do; SANTOS, Carlos Alberto Batista; LIMA, Artur Gomes Dias. Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 89-102, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12866>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. Contribuições da teoria histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Curitiba: PUC-PR, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O Cérebro Autista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. CEMEI Sol. **Projeto Político Pedagógico**. CEMEI Sol, (Mimeo) 2023a.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. CEMEI Estrela. **Projeto Político Pedagógico**. CEMEI Estrela, (Mimeo) 2023b.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria Executiva de Educação. **Instrução Normativa SME/JG Nº 03/2022**, (Mimeo) 2022.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria Executiva de Educação. **Plano Municipal de Educação - PME (2014 – 2024)**, 2015.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Relatório final da VII Conferência Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes**, 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ>. Acesso em: 27 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e amp. São Paulo: Heccus, 2021.

LIPPI, Elisiane Andreia; NOGARO, Arnaldo; LUFT, Hedi Maria. **Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na Escola de Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2017.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARCO, Victor Di. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MFRHf3c3gbCDMMc3CN8n5yg>. Acesso em: 11 de ago. 2023.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtcMYPQ7DpLq9Dcxnc>. Acesso em: 27 set. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Edglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MAZZOTA, Marcos José Silveira; SOUZA, Sandra M. Zákia L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, São Paulo,

v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917>. Acesso em: 27 set. 2024.

MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em:
<https://histogeo.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/breve-historico-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

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

MUSZKAT, Mauro. **Inclusão e Singularidade: Desafios da Neurociência Educacional**. São Paulo: All Print, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Thais. **A Inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil**. 152f.: il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2020.

ÓRRU, Silva Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: 27 set. 2024.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: InterSaber, 2012.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; PAIVA, Fábio da Silva. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares**, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 210-226, 2017.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica Eloi de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e46/1-28, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183>. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, Cristiane Sousa; Yara de Souza ALMEIDA. **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** educacional, v.21, n.3, p. 1423-1432, set./dez. 2017. ISSN: 1519-9029 Disponível em: DOI: 10.22633/rpge.v21.n3.2017.1017. Acesso em: 12 jul.2024,

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista**

Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 27 set. 2024.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/4ae62e26-157e-4968-9816-2d7eba8dc08c>. Acesso em: 27 set. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; SENEDA, Elizete Varussa. Práticas educativas inclusivas: interface entre o gestor e o trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 31714-31722, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv5n12-259>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, Cláudio Lopes da. **Educação Inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. 2018. 123 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/educacao-inclusiva-e-os-desafios-da-equipe-gestora-de-uma-escola-regular-de-ensino/>. Acesso em: 27 set. 2024.

SOUZA, Rozana Quintanilha Gomes; CARMO, Gerson Tavares do. Permanência escolar: uma revisão bibliográfica. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88783>. Acesso em: 27 set. 2024.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola. **Revista De Educação PUC-Campinas**, v. 16, n. 1, p. 57-64, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/44>. Acesso em: 08 jun. 2024.

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação; Universidade Federal de Santa Maria, 2012, p. 32-74.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH#>. Acesso em: 27 set. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

VÍDEO Porco espinho com audiodescrição. [S.l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo

canal vercompalavras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yYZOJ-Rn9hU>. Acesso em: 28 set. 2024.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos da Defectologia: Obras Escogidas V**. Madri: Visor, 1997.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança** - as origens do caráter na criança. Artmed: São Paulo, 1971.

WALLON, H. Afetividade e construção do sujeito: a psicogenética Walloniana e sua importância para os estudos contemporâneas. 1 ed. São Paulo: Editora segmento, 2018

WERNER, Andréa. **Meu amigo faz iiiii**. Ilustrado por Kelly Vaneli. Barueri: Pingue Pongue Educação, 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**: Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 27 set. 2024.

YAEGASHI, João Gabriel; NADER, Michelle; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; MAÇÃO, Tayene Elize. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v.8, e21001, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350>. Acesso em: 27 set. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANATA, Eliana Marques. **O papel do professor da educação especial na construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola**. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155279>. Acesso em: 27 set. 2024.

ZANETTI, Patricia da Silva; TURECK, Lucia Terezinha Zanato; SILVA, Luzia Alves da. Vigotski e os fundamentos da defectologia. **Anais da XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>. Acesso em: 27 set. 2024.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO GESTÃO ESCOLAR



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS MATA NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E PROFESSORAS FRENTE À INCLUSÃO E À
 PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
 (TEA) NA PRÉ-ESCOLA

Pesquisadora responsável: Shirley Elias de Figueirêdo

Questionário direcionado a gestão escolar (diretores/as, vice-diretoras/as e supervisores/as) que atuam na Educação Infantil (pré-escola) e que tem matriculados no CEMEI estudante com TEA, pertencentes à rede de ensino do município do Jaboatão dos Guararapes.

PARTE I (Dados pessoais e informações acadêmicas)		
Idade:	Sexo:	Cor/raça:
<input type="checkbox"/> Prefiro não responder		
Formação acadêmica:		
<input type="checkbox"/> Graduação. Em quê? _____		
<input type="checkbox"/> Especialização. Em quê? _____		
<input type="checkbox"/> Mestrado. Em quê? _____		
<input type="checkbox"/> Doutorado. Em quê? _____		
Tempo de formação: _____		
<input type="checkbox"/> Prefiro não responder		
Qual sua função na gestão escolar?		
<input type="checkbox"/> Diretor/a <input type="checkbox"/> Vice-diretor /a <input type="checkbox"/> Supervisor/a <input type="checkbox"/> Prefiro não responder		
Tempo de atuação na função: _____		
<input type="checkbox"/> Prefiro não responder		
Alguma formação e/ou curso na área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Prefiro não responder		
Se sim, qual? _____		

PARTE II (Inclusão, permanência escolar e TEA)

1. Para você, o que é inclusão escolar?

 Prefiro não responder

2. Qual a sua compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

 Prefiro não responder

3. Existem ações que promovam a permanência do/a estudante com TEA? Se sim, quais?

 Prefiro não responder

4. Existem projetos, ações e/ou atividades vivenciadas no CEMEI, referente à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? () Sim () Não () Prefiro não responder

Se sim, cite-os:

5. Como você se sente ao saber que tem, ou terá um/a estudante com TEA no CEMEI? Por quê? () Prefiro não responder

6. Qual a quantidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no CEMEI? _____ / Matriculados nas turmas da pré-escola (Infantil 4 e 5)_____

() Prefiro não responder

7. Existe algum documento construído na unidade de ensino que respalda a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? () Sim () Não () Prefiro não responder

Se sim, qual (is)?

Se não, há um planejamento para produção do documento?

10. Exercendo a função de diretor/a, vice-diretor /a ou supervisor/a: - Quais os maiores desafios encontrados referentes à permanência do/a estudante com TEA na pré-escola? <input type="checkbox"/> Prefiro não responder
- Quais e como são utilizadas as estratégias para garantir a permanência do/a estudante com TEA a partir dos desafios apresentados? <input type="checkbox"/> Prefiro não responder

11. Acontece alguma parceria com a gestão escolar e os/as professores/as que contribua para o processo de inclusão e permanência do/a estudante com TEA? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Prefiro não responder Se sim, quais? Como acontecem?

12. Na sua opinião, o que precisa acontecer para uma inclusão eficaz de crianças com TEA na pré-escola?

Prefiro não responder

13. Cite uma ou mais sugestões de intervenções para enfrentar o desafio de inclusão e de permanência do/a estudante com TEA na pré-escola.

Prefiro não responder

GRATIDÃO PELA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORAS



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS MATA NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E PROFESSORAS FRENTE À INCLUSÃO E À
 PERMANÊNCIA DO/A ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
 (TEA) NA PRÉ-ESCOLA

Pesquisadora responsável: Shirley Elias de Figueirêdo

Questionário direcionado aos/às professores/as que atuam na Educação Infantil (pré-escola) e que tem matriculados na sua turma estudante com TEA, pertencentes à rede de ensino do município do Jaboatão dos Guararapes.

PARTE I (Dados pessoais e informações acadêmicas)		
Idade:	Sexo:	Cor/raça:
<input type="checkbox"/> Prefiro não responder		
Formação acadêmica:		
<input type="checkbox"/> Graduação. Em quê? _____		
<input type="checkbox"/> Especialização. Em quê? _____		
<input type="checkbox"/> Mestrado. Em quê? _____		
<input type="checkbox"/> Doutorado. Em quê? _____		
Tempo de formação: _____		
<input type="checkbox"/> Prefiro não responder		
Tempo de atuação como docente da Educação Infantil: _____		
<input type="checkbox"/> Prefiro não responder		
Alguma formação e/ou curso na área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Prefiro não responder		
Se sim, qual? _____		
Atua em qual turma da Educação Infantil:		
<input type="checkbox"/> Infantil 4 <input type="checkbox"/> Infantil 5 <input type="checkbox"/> Prefiro não responder		

PARTE II (Inclusão, permanência escolar e TEA)

1. Para você, o que é inclusão escolar?	() Prefiro não responder

2. Qual a sua compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?	() Prefiro não responder

3. Existem ações que promovam a permanência do/a estudante com TEA? Se sim, quais?	() Prefiro não responder

4. Existem projetos, ações e/ou atividades vivenciadas em sala de aula, referente à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? () Sim () Não	() Prefiro não responder
---	---------------------------

() Prefiro não responder	
---------------------------	--

Se sim, cite-os:	
------------------	--

5. Como você se sente ao saber que tem, ou terá um/a estudante com TEA na turma? Por quê?

Prefiro não responder

6. Qual a quantidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na turma? _____ Prefiro não responder

7. Ao receber um/a estudante com TEA na turma, qual o seu posicionamento?

Prefiro não responder

8. Já vivenciou outras experiências com criança autista?

Sim

Não

Prefiro não responder

Se sim, descreva brevemente sua vivência:

9. Quando você recebe um/a estudante com TEA na turma, é oferecida alguma orientação e/ou informação sobre a criança?

Prefiro não responder

10. Existe algum documento construído na unidade de ensino que respalda a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Sim Não

Prefiro não responder.

Se sim, qual (is)?

11. Exercendo a função de professor/a:

- Quais os maiores desafios encontrados referentes à inclusão do/a estudante com TEA na pré-escola? Prefiro não responder

- Quais e como são utilizadas as estratégias para garantir a inclusão do/a estudante com TEA a partir dos desafios apresentados? Prefiro não responder

12. Acontece alguma parceria com a gestão escolar e os/as professores/as que contribua para o processo de inclusão e permanência do/a estudante com TEA?

Prefiro não responder

Sim Não

Se sim, quais? Como acontecem?

13. Exercendo a função de professor/a:

- Quais os maiores desafios encontrados referentes à permanência do/a estudante com TEA na pré-escola?

Prefiro não responder

- Quais e como são utilizadas as estratégias para garantir a permanência do/a estudante com TEA a partir dos desafios apresentados? Prefiro não responder

14. Na sua opinião, o que precisa acontecer para uma inclusão eficaz de crianças com TEA na pré-escola? <input type="checkbox"/> Prefiro não responder

15. Cite uma ou mais sugestões de intervenções para enfrentar o desafio de inclusão e de permanência do/a estudante com TEA na pré-escola. <input type="checkbox"/> Prefiro não responder

GRATIDÃO PELA COLABORAÇÃO

ANEXO A – Antes de me ensinar a escrever... (Texto utilizado no jogo Baralho Inclusivo - Encontro Formativo 3)

Antes de me ensinar a escrever...

Carol Mota

[Especialmente para todas as educadoras e todos educadores de crianças com diagnóstico de autismo]

Mesmo que eu já esteja em uma idade para ser alfabetizado e que meus pais estejam cobrando isso, é fundamental que eu esteja calmo e atento ao mundo antes de aprender qualquer coisa. Se eu já consigo fazer isso e nós já construímos um vínculo afetivo: ótimo! Então, repare primeiro no meu olhar.

Se eu ainda não consigo dividir minha atenção com você, que tal se a gente começar por aí antes que eu pegue em um lápis? Você pode tentar atrair minha atenção com coisas pelas quais me interessam, pode ser um personagem de desenho que eu gosto, personagem de filme, um livro, músicas, brinquedos etc. Quando eu já estiver compartilhando minha atenção com você, irei adorar fazer atividades, de acordo com o nível de desenvolvimento em que eu me encontro, com meus personagens preferidos. Pergunta pra minha mãe, se você não souber. Caso eu ainda não esteja nesse nível, não vamos pular etapas, tá? Porque isso pode me atrapalhar e fazer com que eu crie uma certa aversão ao lápis. E eu quero isso, quero aprender a escrever como meus coleguinhos. Podemos rasgar papéis, fazer atividades de colagens, com velcro, com tintas etc.

Por favor, você pode reparar se na minha sala de aula tem muitos estímulos sensoriais que me atrapalham? Às vezes está muito barulho e eu não consigo dar conta, por isso ponho as mãos nos meus ouvidos e fico no canto da sala. Teve até uma vez em que eu mordei meu colega porque uma criança gritou de repente muito forte do meu lado e eu me assustei, foi tão rápido que eu não consegui processar informação e reagi dessa forma.

Se você reparar que não consigo ficar sentado, o que você acha de começarmos a fazer atividades na parede antes de irmos pra mesa? Você pode colocar um papel que forre a parede e juntos poderemos nos divertir com uma atividade direcionada em pé usando carvão ou giz, por exemplo, tem tantas coisas que podemos fazer! Acho que seria muito legal e você veria que, com a proposta adequada, eu consigo fazer várias coisas.

Ah! Podemos juntos fazer atividades com outros materiais também que sejam legais, antes que eu pague logo no lápis... poderíamos furar o isopor com palitinhos de picolé, por exemplo, seria super legal e trabalharia a coordenação motora fina também. Daí, quando eu já estiver conseguindo fazer a famosa “pinça”, acho que podemos ir pra próxima etapa: aprender a escrever.

Se por acaso, depois de várias atividades que fizemos juntos você perceber que eu tenho um comprometimento com a coordenação motora fina, o que me impossibilita de fazer a “pinça” e escrever, não vamos desistir, por favor! Quando eu estiver pronto, eu também posso

ser alfabetizado por meio da digitação. Posso aprender as letras, escrever e me comunicar com você utilizando a tecnologia. Ficarei feliz e serei eternamente grato por toda sua dedicação e empenho em me ensinar.

[Inspirado no texto *Antes de me ensinar a falar...* de Juliana Maia]

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