



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**BEATRIZ RIBEIRO SANTOS**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
ARTICULAÇÃO ENTRE A PROFESSORA DA SALA COMUM E A PROFESSORA  
DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**FORTALEZA**

**2022**

BEATRIZ RIBEIRO SANTOS

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
ARTICULAÇÃO ENTRE A PROFESSORA DA SALA COMUM E A PROFESSORA DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à  
Faculdade de Educação, da Universidade Federal do  
Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título  
de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Robéria Vieira Barreto  
Gomes.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S233i Santos, Beatriz.  
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA : ARTICULAÇÃO  
ENTRE A PROFESSORA DA SALA COMUM E A PROFESSORA DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO / Beatriz Santos. – 2022.  
63 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, , Fortaleza, 2022.  
Orientação: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes.
1. Inclusão. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.  
CDD
-

BEATRIZ RIBEIRO SANTOS

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
ARTICULAÇÃO ENTRE A PROFESSORA DA SALA COMUM E A PROFESSORA DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do  
Ceará como requisito parcial para obtenção do Título  
de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Robéria Vieira Barreto Gomes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria José Barbosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Adriana Leite Limaverde Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

(...) inclusão, além de ser sinônimo de luta pelo aumento da participação de todo e qualquer ser em situação ou em risco de exclusão, é também sinônimo de VIDA. Um brinde, então, à vida” (SANTOS, 2013, p. 81).

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor, por me sustentar e amparar durante toda a minha vida, e não foi diferente durante todos estes anos de faculdade, que em meio às alegrias e às tristezas da caminhada de estudante não me abandonou, a cada dia senti às suas bênçãos e misericórdias sobre mim.

Não tenho palavras para agradecer aos meus pais, Francisca e Pedro, por sempre estarem ao meu lado, minha vida não seria a mesma sem o apoio e o amor de vocês. Pai, obrigada por todos os conselhos, palavras de afirmação e por longas conversas que me inspiram a ser como você. Mãe, eu sou imensamente feliz por ser sua filha, sua garra e coragem me ajudam a ser melhor todos os dias, obrigada por seu amor e dedicação a mim.

À minha querida irmã Gabi, você é primordial na minha vida, obrigada por sempre acreditar em mim, por dizer que eu era capaz, mesmo quando nem eu acreditava em mim.

Agradeço ao meu amor Enã, por ouvir com paciência e acolhimento meus anseios e dificuldades da vida acadêmica, durante esses cinco anos você foi meu porto seguro.

Agradeço a minha avó, que acompanhou grande parte das minhas conquistas de pertinho e sempre torceu por mim. Agradeço também a minha pequena Laura, meu grande amor, você me inspira a ser uma pessoa melhor todos os dias. Obrigada por ser uma criança tão incrível!

À minha amiga Luna, mesmo à distância pude sentir todo seu amor e apoio, espero retribuí-la por tanto. Às minhas amigas Thay, Daniele e Rayanne (minhas maninhas), vocês são essenciais na minha vida, obrigada por sempre estarem ao meu lado, literalmente, na minha infância, adolescência e na vida adulta, vocês sempre enxergaram o melhor em mim.

Agradeço às minhas melhores amigas da faculdade, Bárbara, Ana Bia, Beatriz, Letícia, Alana, Sarah e Carina, não tenho dúvida que a amizade de vocês é presente de Deus. Vocês conseguiram tornar essa caminhada leve e divertida e, por isso, sou imensamente grata.

Sou verdadeiramente grata pelas bolsas que participei na faculdade, que me ajudaram a crescer como pessoa e educadora. Na primeira, destaco a professora Adriana Feitosa que, na época que estávamos juntas na COART, me acolheu de uma forma que nunca irei esquecer. Também merece destaque as professoras da UUNDC, Jorgiana e Márcia, o compromisso que vocês têm com as crianças e com a educação me inspira a ser melhor.

Agradeço também aos meus professores da Faced, a cada disciplina pude crescer e me tornar uma profissional melhor. Dentre eles, realço a querida professora Mazé Barbosa, com a qual tive a oportunidade de conviver enquanto aluna e bolsista e conhecer mais ainda a incrível

pessoa e docente que és. Não sei como agradecer todo o conhecimento compartilhado, certamente, desejo ser uma professora como você.

À minha querida orientadora Robéria Vieira, agradeço pela paciência e orientações que me ajudaram a construir essa pesquisa, sem seus sábios conselhos não seria possível. Seus conhecimentos são admiráveis, além do seu comprometimento com uma educação transformadora, na qual me inspiro todos os dias. Obrigada pela dedicação, respeito e compreensão, não poderia ter escolhido outra melhor!

Por fim, agradeço por tantos outros que passaram por mim durante todos esses anos de estudo e dedicação à minha profissão, que de forma direta e indiretamente me ajudaram e também fazem parte dessa minha conquista. Sou imensamente feliz por ter conseguido finalizar essa primeira etapa e entusiasmada para conquistar o que ainda está por vir.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo averiguar as relações existentes entre as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as professoras da sala comum para a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Desse modo, fez-se necessário conhecer os princípios políticos e os fundamentos do Transtorno do Espectro Autista e analisar a formação docente e as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras junto às crianças com autismo na escola comum e sua relação com a professora do AEE. A fundamentação teórica foi delineada a partir da pesquisa de Donvan e Zucker (2017) sobre a história do autismo e de documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que tratam, respectivamente, sobre o direito à educação da pessoa com TEA e a conceituação e caracterização do autismo. Também recorreu-se aos trabalhos de Mazzotta (2011); Schmidt (2015); Lustosa e Figueredo (2021); Pletsch (2022), entre outros autores. A abordagem qualitativa mostrou-se a mais indicada para assimilar as experiências, compreensões e as singularidades do grupo estudado, por ser capaz de mensurar as particularidades e especificidades da vida humana. Os dados foram produzidos a partir das entrevistas realizadas com 6 professoras, 3 da sala comum e 2 do AEE. Apesar das dificuldades, com a falta de recursos materiais e humanos, os resultados evidenciaram que as professoras procuram manter uma relação de colaboração, através de estratégias pedagógicas e didáticas, como criação de jogos, orientações, observações e trocas de experiências que enriquecem a prática de cada uma na sua área de atuação e torna possível a inclusão dos alunos com TEA nas escolas estudadas. Além disso, ressaltou-se a necessidade de um maior investimento do Poder Público na formação continuada dos professores, principalmente, direcionada à educação especial e inclusiva, visto que ainda há uma carência de conhecimento sobre tal temática nas escolas, em especial sobre o autismo, afinal, o transtorno se manifesta de diversas maneiras devido ao próprio espectro. Nesse sentido, é primordial que as professoras estejam constantemente aprimorando-se e buscando por novos aprendizados.

**Palavras-chave:** Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Atendimento Educacional Especializado.



## **ABSTRACT**

This work aimed to investigate the existing relationships between Specialized Educational Assistance (AEE) teachers and common room teachers for the inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in two municipal schools in Fortaleza-CE. Thus, it was necessary to know the political principles and foundations of Autistic Spectrum Disorder and to analyze teacher training and pedagogical strategies used by teachers with children with autism in regular schools and their relationship with the AEE teacher. The theoretical foundation was outlined based on the research by Donvan and Zucker (2017) on the history of autism and legal documents, such as the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008) and the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), which deal, respectively, with the right to education of the person with ASD and the conceptualization and characterization of autism. We also used the works of Mazzotta (2011); Schmidt (2015); Lustosa and Figueredo (2021); Pletsch (2022), among other authors. The qualitative approach proved to be the most suitable for assimilate the experiences, understandings and singularities of the studied group, by being able to measure the particularities and specificities of human life. Data were produced from interviews with 6 teachers, 3 from the common room and 2 from the AEE. Despite the difficulties, with the lack of material and human resources, the results showed that the teachers seek to maintain a collaborative relationship, through pedagogical and didactic strategies, such as creating games, guidelines, observations and exchanges of experiences that enrich the practice of each in its area of activity and makes it possible to include students with ASD in the schools studied. In addition, the need for greater investment by the Government in the continuing education of teachers was highlighted, mainly directed to special and inclusive education, since there is still a lack of knowledge about this subject in schools, especially about autism, after all, the disorder manifests itself in many ways due to the spectrum itself. In this sense, it is essential that teachers are constantly improving themselves and seeking new learning.

**Keywords:** Inclusion; Autistic Spectrum Disorder; Specialized Educational Assistance.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTOS POLÍTICOS E SOCIAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....</b>	<b>14</b>
2.1 História do autismo: de uma ameaça à sociedade e a hipótese da mãe geladeira .....	14
2.2 Uma nova era na etiologia do autismo.....	19
2.3 A busca pelo tratamento e suas implicações .....	21
2.4 Novas perspectivas em torno do autismo .....	24
2.5 Dimensão educacional, política e legislativa da pessoa com deficiência no Brasil .....	28
<b>3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: FORMAÇÃO DOCENTE, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO.....</b>	<b>32</b>
3.1 A formação docente e o papel do professor na inclusão .....	32
3.2 Inclusão na sala comum: uma prática possível?.....	35
3.3 O Atendimento Educacional Especializado e a caracterização do trabalho pedagógico .....	38
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>46</b>
5.1 Caracterização das instituições de ensino .....	46
5.2 Estratégias de inclusão: formação continuada e a relação entre as docentes .....	47
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DA SALA COMUM.....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAIS.....</b>	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão no âmbito educacional é uma ação que envolve a todos. Entretanto, há um grupo de profissionais em especial que deve estar mais sensível e atento para a questão da diversidade, sempre pensando em meios e práticas inclusiva: o corpo docente. São os professores que têm um papel fundamental nesse processo, visto que as crianças passam boa parte da sua vida no ambiente escolar. Por isso, é indubitável que eles tenham na sua prática educativa os princípios da inclusão, integrando todos os tipos de pessoas, sobretudo os sujeitos que precisam dos serviços da educação especial, entre eles, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal serviço deve ser oferecido para alunos com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse viés, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como também os outros indivíduos público-alvo da educação especial, ainda necessitam de um olhar mais inclusivo para o seu processo de aprendizagem, haja vista que, mesmo com políticas públicas que os amparam, ainda há escolas que ainda precisam de melhorias estruturais, didáticas e pedagógicas, bem como professores com formação teórica e prática nos processos de aprendizagem desses sujeitos. Vale ressaltar que as redes de ensino precisam promover a articulação entre os professores da sala de aula comum e os professores do AEE.

Nesse contexto, falta na escola acessibilidade e um currículo com um olhar para a diversidade. Além disso, na maioria das vezes, os recursos são escassos, sem mencionar que muitos professores relatam não se sentirem preparados para lidarem com as especificidades dos seus alunos. Diante disso, o tema desta investigação está centrado na articulação entre a professora do AEE e a professora da sala comum para a inclusão das crianças com TEA dentro do ambiente escolar.

A inserção das crianças com TEA no âmbito escolar, assim como da pessoa com deficiência, é relativamente recente. Esse acesso, no sistema de ensino regular, é uma resposta às políticas de educação especial e a perspectiva de uma escola equitativa, ou seja, um lugar inclusivo, em que todos são bem vindos e têm seus direitos garantidos. Com o propósito de efetivar a educação especial na perspectiva inclusiva foram homologadas políticas públicas, uma delas é 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, a qual discorre não só acerca do direito à educação, como também à moradia, ao mercado de trabalho e entre outros.

O autismo, conhecido e difundido hoje como Transtorno do Espectro Autista ou TEA, antes de receber essa nomenclatura passou por muitas transformações, tanto na questão etiológica quanto na nosológica, entre outras mudanças fundamentais para que atualmente se pudesse ter um panorama claro sobre o autismo, como o seu conceito e as suas características. A primeira vez que o mundo ouviu falar sobre o termo “autismo” foi em 1916, mas, foi somente em 1943, por meio do psiquiatra Leo Kanner que a história do autismo deu seus primeiros passos.

Hodiernamente, com os estudos já consolidados sobre o TEA, sabe-se que, na maioria das vezes, ele compromete a comunicação social recíproca; a interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamentos; interesses e atividades estereotipadas. Tais características podem estar presentes desde o começo da infância e acabam comprometendo o dia a dia do sujeito (APA, 2014). Diante disso, cabe à escola compreender as limitações das crianças com TEA e trabalhar para que elas possam ser minimizadas.

Nessa perspectiva, para dar apoio e suporte a esses alunos, as escolas públicas e privadas devem dispor de apoio pedagógico, como o Atendimento Educacional Especializado que acontece, prioritariamente, nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM), que atende um público específico: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/autismo e Altas Habilidades/Superdotação. Esses deverão ser matriculados na escola regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que são o público-alvo do AEE. A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, no artigo 2º, afirma que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Portanto, o AEE tem o papel crucial de apoiar esses alunos no seu desenvolvimento, visando eliminar as barreiras que eles enfrentam, considerando suas necessidades específicas. À vista disso, é fundamental sua articulação com as professoras da sala comum, dado que o AEE tem função suplementar, ou seja, esses alunos ainda terão que participar normalmente da sala de aula, pois a Sala de Recurso Multifuncional não poderá substituir a escolarização regular. Isto é, os alunos público-alvo do AEE, mencionados anteriormente, passarão sua vida escolar na sala de aula comum, por isso, é indubitável essa articulação entre a sala de aula e o AEE, a fim de que o desenvolvimento e a inclusão de cada criança seja completo e efetivo.

Assim, o interesse em pesquisar essa temática surgiu em decorrência da minha participação na disciplina de Educação Especial, do curso de Pedagogia da Universidade

Federal do Ceará (UFC), instituição da qual faço parte. Nesse contexto, eu tive um contato mais aprofundado com a temática da inclusão. Além disso, para concluir a disciplina fiz uma visita a uma escola de Fortaleza-CE, especificamente para conhecer a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e entrevistar a professora do AEE. E, posteriormente, fiz um pequeno relato de experiência sobre o que foi observado.

Minha impressão inicial foi que, na maioria das vezes, há uma falta de conhecimento sobre o trabalho do(a) profissional da SRM na escola e o seu papel para a inclusão efetiva e o desenvolvimento integral dos alunos. Todavia, essa não é a função somente da professora do AEE, mas também um trabalho em conjunto com as professoras da sala de aula comum. Mas, pelos relatos que já vivenciei em outras práticas, há um certo distanciamento entre a SRM e a sala comum, inviabilizando e dificultando a inclusão das crianças. Ademais, as professoras sentem algumas dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos com TEA, isto é, há momentos que carecem de mais conhecimento sobre o transtorno.

Destarte, meu interesse em estudar especificamente o TEA surgiu em virtude da minha atuação como Acompanhante Terapêutica (AT) no ano de 2020. Aplicava a terapia ABA para uma criança de 5 anos de idade. Assim, pude conhecer de forma mais efetiva e aprofundar meus estudos acerca do transtorno e suas implicações no seio familiar e escolar.

Assim, a escolha do objeto de estudo desta pesquisa justifica-se pelo fato de que há uma segregação entre o trabalho das professoras quanto a inclusão de crianças público-alvo da educação especial. É evidente, que cada profissional tem a sua especificidade com relação ao seu exercício em sala, tanto na sala comum, como na SRM. Em contrapartida, quando se fala na inclusão das crianças com TEA, é essencial que haja uma elaboração em conjunto das práticas pedagógicas, isto é, que haja reflexões, elaborações de materiais didáticos-pedagógicos, estudos e orientações. Nesse sentido, essa pesquisa busca investigar como essas articulações têm acontecido dentro das escolas públicas.

Para a confecção da pesquisa, a problematização se pautou em averiguar o seguinte aspecto: Como acontece a articulação entre a professora do AEE e a professora da sala comum para a inclusão de crianças com TEA no cotidiano escolar?

Posto isso, esse trabalho tem como objetivo geral: Analisar a relação entre a professora da sala comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado para inclusão de crianças com TEA em duas escolas municipais de Fortaleza do Distrito Educacional II da Regional 6. Tendo como objetivos específicos: 1) conhecer os princípios políticos e os fundamentos do Transtorno do Espectro Autista; 2) analisar a formação docente e as estratégias

pedagógicas utilizadas pelas professoras para atuar com crianças com autismo na escola regular e sua relação com a professora do AEE.

À vista disso, para subsidiarmos o objeto de investigação buscamos referências nos estudos já consolidados: Donvan e Zucker (2017), que descrevem minuciosamente a história do autismo. Além de documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as edições do DSM, que caracterizam e conceituam de forma clínica o que é o autismo. Dentre os outros teóricos que contribuíram para essa pesquisa, destacam-se Mazzotta (2009); Schmidt (2015); Whitman (2015); Klin (2006), Lustosa e Figueredo (2021); Pletsch (2022), permitindo-nos discorrer não só sobre o autismo, mas também sobre inclusão, acessibilidade e formação de professores.

Diante disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, no primeiro momento foi realizada uma entrevista com as professoras do AEE. Essa primeira entrevista foi para conhecer as docentes da sala de recursos e a disponibilidade para participar da pesquisa, posteriormente, foi enviado o roteiro da entrevista para as professoras da sala comum, como também para as professoras do AEE. Visto que, ambas as professoras selecionadas não tinham disponibilidade para uma entrevista presencial, assim foi enviado o roteiro da entrevista via *WhatsApp* para que elas pudessem responder usando o recurso de texto ou de áudio do próprio aplicativo.

Nesse sentido, a construção dos dados aconteceu por meio desse instrumento, a entrevista. Assim, foram escolhidas 2 escolas, seguindo quatro critérios: 1) que fossem escolas da Rede Pública de Fortaleza; 2) que tivessem professores(as) do Atendimento Educacional Especializado; 3) que alunos diagnosticados com TEA participassem do atendimento do AEE; e 4) que fossem no mesmo bairro onde reside a pesquisadora.

Com a finalidade de analisar a relação entre a professora da sala comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado para inclusão de crianças com TEA, este trabalho está organizado em 2 capítulos teóricos, no qual o primeiro capítulo tem como foco os fundamentos políticos e sociais do transtorno do espectro autista, trazendo reflexões a respeito da descoberta do autismo até a conjuntura atual, culminando no surgimento das políticas públicas em prol dos direitos das pessoas com TEA.

Já o segundo capítulo se aprofunda nas investigações sobre o TEA, mais especificamente sobre a formação docente e as estratégias pedagógicas usadas para a inclusão das crianças públicas alvo da educação especial. Em seguida, será apresentada a metodologia, os resultados e discussões. Por fim, a Conclusão, Referências e os anexos.

Acreditamos que essa pesquisa irá oportunizar uma reflexão acerca da importância do trabalho das professoras do AEE e da sala comum, tanto em seus papéis individuais, mas

principalmente de suas atividades em conjunto, ou seja, nas atividades desenvolvidas de forma colaborativa. Sabemos que essa articulação entre ambos profissionais traz consequências positivas e concretas para a inserção efetiva das crianças com TEA dentro do ambiente escolar, contribuindo também para o desenvolvimento pessoal do sujeito, em seus aspectos sociais, educacionais e entre outros.

## **2 FUNDAMENTOS POLÍTICOS E SOCIAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Neste capítulo, serão resgatados alguns pontos importantes acerca da história da descoberta do autismo e as suas implicações desde os primeiros estudos sobre a temática até a conjectura atual. Ressaltada a forte atuação dos familiares, educadores, pesquisadores e professores em prol da inclusão das pessoas público-alvo da educação especial. Por conseguinte, será feita uma análise a respeito do surgimento das legislações e políticas públicas relacionadas aos sujeitos com TEA e seus efeitos no âmbito social e educacional.

### **2.1 História do autismo: de uma ameaça à sociedade e a hipótese da mãe geladeira**

A história do autismo não se distingue muito da trajetória da pessoa com deficiência, pois aqueles que possuíam ambas as identidades foram vistas pela sociedade, sobretudo a do século XIX e XX, como indivíduos imperfeitos, ineptos e que, infelizmente, não tinham sequer o direito básico à vida garantido. Aliás, qualquer sujeito com características físicas, intelectuais, sociais, culturais, entre outras, julgadas como diferentes das ditas “normais” pela sociedade era exposto a situações de abandono, desamparo e, principalmente, de preconceitos (MAZZOTTA, 1996).

A primeira vez que a humanidade conheceu o termo autismo foi no ano de 1916, por intermédio do psiquiatra suíço Eugene Bleuler. Todavia, o termo estava vinculado ao transtorno psiquiátrico, “aos sintomas negativos da esquizofrenia” (SCHMIDT, 2013, p. 9), ou seja, não corresponde sequer a uma parcela do que hoje caracteriza-se como autismo. Com efeito, o pioneirismo nos estudos sobre a etiologia do autismo foi de responsabilidade do renomado psiquiatra também austríaco Leo Kanner, que publicou um artigo sobre autismo, intitulado *Distúrbio de Contato Afetivo*, em 1943.

Em paralelo com os estudos de Kanner, especificamente, um ano depois (1944), o médico Hans Asperger, investiga um grupo de crianças com dificuldade na interação social.

Sem o mínimo de conhecimento acerca dos estudos daquele, ele denomina esse quadro clínico de “psicopatia autística<sup>1</sup>”. Essas crianças, apesar de terem algumas semelhanças com as de Kanner, eram diferentes, pois, embora tivesse dificuldade na interação em grupo, suas habilidades intelectuais permaneciam intactas (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Asperger, então, formulou duas hipóteses acerca das causas. Primeiro, ele acreditava que não era de origem psicogenética e que poderia está ligada ao sexo masculino. Todavia, posteriormente, percebeu que algumas meninas apresentavam atraso na fala e deficiência intelectual, mesmo que considerado leve. Embora o pediatra tenha estudado acerca do que mais tarde ficou conhecido como Síndrome de Asperger (SA), seu trabalho só se tornou conhecido efetivamente em 1981 (KLIN, 2006).

A síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como incoordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico (ibidem, p. 6).

É preciso esclarecer que depois do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) da Associação Psiquiátrica Americana - APA, publicado em 2013, a nomenclatura SA deixa de ser usada e passa a ser englobada dentro do TEA. Contudo, essa discussão quanto à evolução do autismo dentro do DSM será feita posteriormente. Mas, a priori, o primeiro manual foi lançado em 1952 e o autismo aparecia como um sintoma da esquizofrenia.

Retomando ao trabalho de Kanner, vale salientar que já existiam pessoas com autismo antes de seus estudos, contudo, foi a partir dele que foi possível a primeira publicação médica com a descrição do transtorno, que até então era desconhecida. De acordo com Donvan e Zucker (2017), a descoberta do autismo foi impulsionada por uma mãe angustiada que não entendia o comportamento do filho e que, na magnificência da sua agonia, escreveu uma carta para Kanner em 1938, descrevendo seu filho Donald Triplett, de apenas 4 anos, como "irremediavelmente louco". Notoriamente, era um pedido de socorro de Mary e seu esposo Beamon Triplett.

A família Triplett buscou por diversas respostas para o modo como o filho portava-se diante das situações do cotidiano. Assim, levaram Donald a diversos médicos, mas o que

---

<sup>1</sup> É preciso esclarecer que o conceito do termo “psicopatia” empregado por Asperger não é o mesmo conhecido hoje. Os jornalistas Caren Zucker e John Donvan, em seu livro *Outra sintonia: A história do autismo* (2017), discorrem que na Alemanha a palavra *psychopathen* correspondia ao “transtorno de personalidade”.



recebiam de volta era o diagnóstico de um filho “defeituoso” que para ser tratado deveria se ausentar da sociedade e dos seus pais.

Importa ressaltar que o termo “defeituoso” no século XIX e XX, assim como palavras “idiota”, “retardado”, “mongoloide”, entre outras (usadas para descrever crianças com qualquer tipo de comportamento ou aparência que era incompatível dos ditos padrões da sociedade), tinha como objetivo ser específicas e descritivas, clinicamente falando (DONVAN; ZUCKER, 2017). Pensar nessas expressões tendo como referência seus significados na sociedade contemporânea seria um ato de anacronismo. Entretanto, não se pode negar que tais termos usados pela a população daquela época ainda são utilizadas hoje, de forma pejorativa.

A pressa de institucionalizar as crianças mentalmente prejudicadas no início do século XX, quando era grande vergonha ligada a um filho que não fosse “normal”, significava que pouquíssimas famílias discutiam em público o desafio de criá-las. Quase não existem memórias da criação de filhos deficientes nessa época, e as poucas que foram publicadas mostram claramente a pressão exercida sobre os pais para que livrasse o lar de crianças cujas deficiências podiam ser um fardo para toda a família (ibidem, p. 25).

Nesse prisma, os pais de Donald por recomendação médica, o mandaram para uma instituição chamada *Proventurium*<sup>2</sup>, na qual seu filho teria a sua disposição uma supervisão diária de médicos especializados, com a promessa de que ele seria “curado”. No entanto, as consequências foram nocivas para o pequeno Donald. Antes da sua internação, embora tivesse dificuldade com o contato social, tinha comportamentos típicos como qualquer outra criança na sua idade, era criativo, curioso e ativo. Mas ao voltar da instituição, perdeu todo o seu interesse nas pequenas coisas que ainda gostava de manipular e observar (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Com a interferência do contato da família Triplett com o pediatra Kanner, Donald voltou ao convívio dos seus pais e da sociedade, para que dessa forma o médico conseguisse observar de maneira mais precisa o seu caso. Mas o retorno para a sociedade não era simples, tendo em consideração que pessoas como Donald eram vistos como uma ameaça à sociedade.

Tais pensamentos eram expressados de forma explícita em campanhas intoleráveis, como o concurso de Famílias Mais Aptas, que tinha o intuito de diferenciar quais possuía a genética boa, de modo a impedir que se relacionassem com aquelas consideradas “imperfeitas”, isto é, para impedir a procriação de genes defeituosos, fazendo uma referência às pessoas com deficiências (ibidem).

---

<sup>2</sup> *Preventorium* foi fundado em 1930, no estado de Mississippi. Era responsável por acolher especificamente crianças brancas, entre quatro e onze anos de idade, prometiam aos pais constante supervisão médica especializada, ou seja, tais crianças encontravam-se institucionalizadas. Donald, foi o membro mais novo em *Preventorium*, com apenas 3 anos de idade, na qual ficou cerca de 1 ano, até seus pais o levarem para ser avaliado por Kanner.

A crueldade não se limitava a esses concursos, sabe-se que era um movimento político, científico e filosófico que anos depois se manifestaria novamente nos discursos de Hitler, com pensamentos eugenistas, que culminou na Segunda Guerra Mundial. Médicos como o neurologista Robert Foster Kennedy, declaravam que as pessoas com deficiência mereciam a morte e que esse ato seria um alívio para elas, já que não conseguiriam produzir coisas boas. (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Em contrapartida, não eram todos que compartilhavam do mesmo pensamento, havia um psiquiatra infantil da Universidade de Johns Hopkins que tinha uma visão diferente e lutava em prol daqueles que tanto precisavam ser defendidos. Esse era o renomado Leo Kanner, considerado o melhor da sua época. Por ter uma abordagem diferente, gostava de ouvir a história dos seus pacientes, por isso, pediu que Beamon, pai de Donald, escrevesse sua história detalhadamente, que, posteriormente, foi o início do prognóstico do autismo, que até então era desconhecido.

Para que Kanner e sua equipe pudessem observar Donald de forma mais efetiva, ele precisou ficar internado no Lar de Crianças Inválidas Harriet Lane, onde passaria por alguns exames médicos, como testes psicológicos e físicos. Entretanto, o médico não observou muitos comportamentos diferentes dos descritos pelo pai.

Ele deambulava sorrindo, fazendo movimentos estereotipados com os dedos, cruzando-os no ar. Sacudia a cabeça de um lado para o outro, sussurrando a mesma melodia de três notas. Girava com muito prazer qualquer coisa que pudesse fazer girar. Ficava jogando objetos no chão e dava a impressão de gostar do barulho que fazia. Arrumava contas, bastões ou blocos em grupos de séries de cores diferentes. Sempre que terminava uma dessas atuações, grunhia e saltitava (ibidem, p. 43)

Esses eram os comportamentos de Donald, observados por Kanner e sua equipe, que o diferenciava das outras crianças da sua idade. Aparentemente, suas ações não pareciam ter uma finalidade, ou seja, parecia que o menino estava no seu “mundo”, sem perceber ou se sentir incomodado com as pessoas ao seu redor.

Depois de muitos estudos e pesquisas, não só com Donald, mas com outras crianças que também apresentavam os mesmos comportamentos, Kanner, que até então tinha confessado para Mary que não conseguia encaixar seu filho nos padrões de doenças que já tinha conhecimento, faz posteriormente uma descoberta inédita e que mudaria o rumo de centenas de crianças e pais aflitos. Ele o denomina de Distúrbio Autista de Contato Afetivo, em 1943, como já relatado. Em sua definição, compreende que “a principal distinção reside na incapacidade

dessas crianças, desde a primeira infância, de se relacionarem com outras pessoas” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 46).

Ademais, como acentuado já precedentemente, não foi a primeira vez que a sociedade ouviu o termo “autismo”, mas agora ele não tem nenhuma ligação com os sintomas de esquizofrenia, como tinha proposto Bleuler. Mais adiante, Kanner modifica o nome para “Autismo Infantil”, tendo em vista que a manifestação do transtorno estava na primeira infância. Depois da descoberta, o que ainda causava grandes questionamentos era o agente causador do autismo, mas até o momento não se tinha respostas. Mas com uma sociedade que estava sob forte influências de “formulações psicanalíticas” (BIALER; VOLTOLINI, 2019, p. 7), em que os males dos filhos eram uma consequência dos pais, não demorou muito para que a causa do autismo também tivesse essa mesma conotação.

Assim, a explicação para a causa do autismo seria porque, em algum momento da maternidade, as mães não deram amor suficiente aos seus filhos e/ou tinham personalidades “frias”, razão qual Kanner intitulou sua teoria de mães-geladeiras<sup>3</sup>. Esse discurso trouxe grandes malefícios para as famílias, gerando uma onda de culpa e remorso entre as mães que estavam sendo colocadas como responsáveis de corroborar com o gene do autismo.

Somente após a formulação kanneriana das mães geladeiras no autismo é que o autismo como diagnóstico começou a se tornar um diagnóstico mais frequente (...), repercutindo um movimento acusatório dos outros, que se tornou um movimento autoacusatório de mães fragilizadas que buscavam o que haviam feito que causara aquilo, tornando prevalente a culpabilização das mães na narrativa acerca do autismo (Ibidem, 2019, p. 7)

Como ressaltado na citação acima, as ideias de Kanner sobre o autismo ganharam pouca repercussão, exceto pelos arredores da sua clínica. Mas, foi a partir dos anos 50, com a concepção de que as mães tinham a parcela de culpa no transtorno do filho, que o autismo começou a ser discutido na literatura médica. Esse mito da mãe geladeira foi tão difundido que um doutor em história da arte, Bruno Bettelheim, com um deslumbramento para a psicanálise, foi um defensor persistente da causa materna do autismo.

De origem judaica, Bettelheim ficou conhecido como um dos melhores especialistas em autismo da sua época, conseguiu, embora sem uma formação superior na área, ser um renomado “doutor”, como ele mesmo se intitulava. Escreveu livros e artigos falando a respeito do

---

<sup>3</sup> “A teoria da mãe geladeira supunha a incidência de algum tipo de trauma no início da vida da criança. Podia ser no nascimento de um irmão, uma temporada no hospital ou a ausência de um dos pais.” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 126).

comportamento das crianças com autismo, um desses livros se chamava *A Fortaleza Vazia* (1967), no qual dava detalhes dos casos de autismo que ele acompanhava, fazendo um paralelo com a sua experiência em um campo de concentração. Inclusive, fez um uma declaração que causou grandes objeções na época, comparando as mães de crianças com autismo com nazistas<sup>4</sup>.

Apesar de Kanner, em 1943, ter falado que a origem do autismo era inata, não se sabe ao certo o que o fez mudar de ideia no final dos anos 40 e direcionar a culpa às mães. Por conseguinte, Bettelheim se apropriou dessas formulações e criou outras que ainda persistiriam muitos anos depois. Voltando a sua compreensão original, a de que os bebês já nasciam com autismo, em 1966, Kanner alega que jamais havia colocado a culpa nas mães, apenas foi mal interpretado, o que não era verdade, mas sua declaração parecia não ter volta.

Assim, embora tenha se retratado, a teoria já tinha sido bastante difundida. Porém, algumas mães não se contentaram em ser responsabilizadas pelo transtorno. Uma delas foi Ruth Sullivan, com um filho autista, nos anos 60, em Virgínia, que ousou ir de encontro a todas essas teorias e trabalhou arduamente para que outras mães enxergassem que não tinha nada de errado com elas, mas que deveriam lutar em prol dos seus filhos e sair do *status quo* que a colocaram durante anos.

Ademais, Sullivan, passou a contrariar uma médica, que havia lhe aconselhado a não ler sobre o autismo sozinha, pois ficaria mais confusa. Entretanto, o que ela encontrou nos artigos e livros foi clareza, pois, em sua percepção, era absurdo pensar no autismo como uma consequência da falta de afeto. Para ela, era difícil de acreditar que não teria amado suficiente apenas um de seus seis filhos.

Outras famílias, fora dos limites do estado da Virgínia, estavam igualmente lutando não só para serem vistos como pais que amavam seus filhos, mas também para que eles tivessem direito à educação garantido. Afinal, o lugar mais parecido com uma instituição escolar que algumas crianças eram inseridas, não passavam de escolas improvisadas feitas pelas próprias famílias, dado que elas eram cotidianamente desprezadas pelo sistema educacional (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 120). Logo, parecia uma batalha já vencida, pois era necessário que alguém com prestígio na área estivesse pronto para erradicar toda a caracterização do autismo feita por Bettelheim e outros.

## 2.2 Uma nova era na etiologia do autismo

---

<sup>4</sup> “As mães causam o autismo dos filhos. Essa era, afinal, a extensão lógica do argumento que associava o autismo aos campos de concentração. Se os nazistas destruíam o espírito daqueles homens adultos, as mães estropiavam os filhos pequenos. A analogia era completa: as mães como carcereiras de campo de concentração. As mães como nazistas” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 97).

Nesse viés, em 1964, Bernard Rimland torna-se a pessoa que se contrapõe às ideias da etiologia afetiva do autismo, ou seja, do mito das mães geladeiras. Pesquisador e psicólogo, de origem judaica, também com um filho autista, assim como Sullivan, não acreditou quando leu em livros e artigos que sua esposa havia causado autismo no filho. Por isso, reuniu todas as pesquisas, livros, artigos e todos os casos que retratavam de alguma forma o autismo, com o intuito de apurar as reais causas do distúrbio. Até então ninguém tinha se dado o trabalho de traçar um perfil exato do autismo.

Dessa maneira, encontrou mais de 200 casos relatando o autismo e estudou minuciosamente cada um deles, na busca por respostas. Mas, o que ele encontrou foi uma teoria de acusação de mães, sem ao menos um embasamento científico para tal. Para Rimland, a teoria psicogênica não se sustentava por alguns motivos: na maioria das vezes, o autismo afetava somente um dos filhos, se era por falta de afetividade, os outros filhos deveriam apresentar os mesmos comportamentos, o que não ocorria na grande maioria dos casos lidos.

Outro fator importante constatado por Rimland foi o fracasso do tratamento psicoterapêutico, isto é, se o problema fosse causado por algum trauma na infância, ele deveria ser erradicado com as sessões de psicoterapia, já que supostamente era uma doença psicogênica, como ressaltam Donvan e Zucker (2017, p. 126):

Em um grupo de 42 crianças, as 29 foram submetidas a um ciclo tido como de alta qualidade de psicoterapia não apresentaram progresso [...] as treze crianças restantes haviam recebido terapia inadequada ou não tinham se submetido a nenhum tratamento. Por ironia, apenas algumas desse segundo grupo progrediram a ponto de poder entrar na escola.

Ainda destaca, nos dados averiguados por ele, que os pais se descreviam como “personalidades visivelmente afetuosas e alegres”, o que refutava a ideia de que os pais de crianças autistas as tratavam com frieza e desprezo. Por esses fatos, a abordagem psicanalítica defendida por Bettelheim começou a perder suas forças e para que isso ocorresse de fato, Rimland começou a trocar correspondência com o Kanner, o grande especialista da época, conhecido como “pai do autismo”.

Ele acreditava que a suposta frieza de algumas mães apresentadas nos consultórios de médicos, seria uma resposta à indiferença do filho ao contato social e, especificamente, ao próprio contato afetivo da mãe, o que causava nelas exaustão e confusão. Ademais, também tinha tudo para se considerar que o autismo poderia ser algo orgânico, isto é, genético. Neste enfoque, Rimland foi um dos precursores da etiologia orgânica do autismo.

Nos anos de 1954 a 1970, existiam 3 grupos de abordagens a respeito das causas do autismo: os não organicistas, os orgânico-ambientalistas e os organicistas, sendo esse último o qual Rimland fazia parte. Logo, cada uma delas acreditava em diferentes prognósticos acerca do transtorno, como destaca Schmidt (2013, p. 11):

Os primeiros defendiam os pais de pessoas com autismo como os principais responsáveis, e as crianças, como ‘vítimas’, ao passo que o segundo grupo entendia que os pais falhavam em seus cuidados de uma criança já deficiente. Por fim, os organicistas consideravam o autismo um transtorno de origem exclusivamente orgânica, neurológica.

A coleta de dados feita por Rimland foi publicada, inicialmente, como um artigo, intitulado *Kanner's Syndrome of Apparent Autism* (A Síndrome de Kanner do Autismo Aparente), o qual anos mais tarde seria republicado no formato de livro, em 1962. Posteriormente, dois anos mais tarde, com uma nova organização, o livro ganha um novo título, *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior* (Autismo Infantil: A síndrome e suas implicações em uma teoria neural do comportamento).

Sua obra ganhou grande repercussão, principalmente entre as famílias que tinham crianças com autismo, dado que, no final do seu livro, acrescentou um questionário de 76 páginas com uma “lista de controle diagnóstico” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 130), para que se pudesse fazer uma investigação sobre o diagnóstico do autismo e diferenciá-lo da esquizofrenia. Assim, recebeu inúmeras cartas de pais que viram no autor uma oportunidade de ajuda para os seus filhos.

Ruth Sullivan, foi uma dessas mães, com a sua vontade de mudança, juntamente com Rimland, conseguiu unir famílias de diferentes lugares para compartilharem suas histórias, pesares e felicidades acerca do autismo. Diante disso, em 1965, surge aquilo que seria um grande passo para a mudança: a Sociedade Nacional para Crianças Autistas (SNCA), a primeira organização a lutar pelos direitos das crianças com autismo nos Estados Unidos. A partir daí, a associação seria um amparo não só para os pais, mas principalmente para os sujeitos com autismo. No âmbito dessa entidade, criou-se o Centro de Serviços para o Autismo, em 1979, cujo intuito era oferecer ajuda aos adultos e negociar a compra de casas.

### **2.3 A busca pelo tratamento e suas implicações**

A busca pelas causas do autismo ainda continuava. Por outro lado, outro grupo de pesquisadores buscavam pela “cura” do autismo, até então achava-se que era possível encontrá-

la. Um dos grandes responsáveis por dar um passo importante no tratamento para o autismo foi o psicólogo norueguês Ole Ivar Lovaas. É preciso salientar que tiveram outras tentativas com intuito de minimizar os comportamentos do autismo, como o tratamento por meio do ácido lisérgico, conhecido popularmente por LSD. A pesquisa com a substância em crianças com autismo teve seu marco em 1955, sob a direção do doutor Alfred Freedman.

O que impulsionou Freedman a cogitar o tratamento com o LSD foi a promessa dos seus efeitos vocalizadores, visto que alguns experimentos com a droga mostravam a sua capacidade de fazer seus usuários falarem. Assim, ele foi testado em crianças, o que provocou os efeitos já esperados pela droga, como pupila dilatada, alucinações, menos a fala em crianças autistas não verbais, como Freedman almejava. (DONVAN; ZUCKER, 2017)

Destarte, apesar de ter relatado depois que o uso do LSD não possuía efeitos positivos nas crianças com autismo, ele continuou sendo utilizado por outros pesquisadores, principalmente em crianças institucionalizadas, até que na década de 1960 ficou mais difícil consegui-la, especialmente após a proibição do porte de LSD por parte do governo americano. A partir disso, também foi ficando mais claro sua ineficácia.

Nesta perspectiva, Lovaas, com seu descontentamento com a ineficácia do tratamento psicanalítico, enxerga uma nova forma de tratamento para a pessoa com autismo. Sua insatisfação originou-se do seu trabalho no Hospital da Fundação Pinel, no qual tratava pacientes com diagnóstico de esquizofrenias a partir das teorias freudianas e do método psicanalítico, que se mostravam sem eficácia, pelo menos não com aquelas pessoas.

Por conseguinte, deu origem aos "estudos de punição", um tratamento bem controverso, que envolvia eletricidade, tendo como finalidade retardar os comportamentos nocivos em crianças com o transtorno. Seu primeiro teste envolvia um piso eletrificado e duas crianças, os gêmeos Mike e Marty, de 5 anos de idade.

Eles não falavam nem reagiam à fala, e de 70% a 80% de seu tempo de vigília envolvia comportamentos que Lovaas queria tentar deter: balançar o corpo, acariciar a si próprios ou agitar de maneira repetitiva as mãos ou os braços. Lovaas também queria tentar fazer com que eles vissem quando chamassem pelo nome. Tinha intenção de produzir esses dois resultados mediante o uso calculado da dor (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 202)

De fato, o experimento teve um resultado satisfatório para Lovaas, haja vista que as crianças correspondiam ao "não" e corriam em direção aos adultos quando solicitado. Em contrapartida, o resultado foi apenas circunstancial, pois sem o "tratamento de choque" os

comportamentos antecedentes voltavam. Em compensação, ele ainda acreditava que a punição seria um agente para proporcionar mudanças de comportamentos.

À vista disso, surgem novas terapias e estudos acerca do tratamento aversivo de Lovaas. Dentre elas, merece destaque aquela desenvolvida pelos psicólogos estadunidenses Donald Baer, Toddy Risley e Montrose Wolf, tendo como base os estudos de Pavlov, Skinner, entre outros. Assim, se consolida, de fato, uma das primeiras terapias para o autismo, a *Applied Behavior Analysis (ABA)*, em português, a Análise do Comportamento Aplicada.

Risley e Wolf, ambos analistas comportamentais, ajudam Dick, uma criança com autismo de apenas 3 anos, a amenizar sua aversão a usar óculos. Seu caso era grave, se não usasse perderia sua visão devido a doença de cataratas que atingia seus olhos. Com um simples sorvete, os psicólogos o recompensavam cada vez que tinha o comportamento desejado, ou seja, quando usava os óculos. Dessa forma, cria-se uma nova perspectiva a respeito da punição: o reforço positivo, uma substituição do tratamento aversivo, que causava muitas controvérsias.

Ademais, surge um autor importante na busca pelo tratamento para o autismo, o psicólogo Eric Schopler. Ele, assim como os outros estudiosos na área, acreditava que o autismo tinha base neurológica e que as mães não tinham ligação com isso, mas que poderiam ser colaboradoras no tratamento dos seus filhos. Nesse sentido, ele era contrário aos pensamentos de Bettelheim.

Schopler ganhou um aliado, Robert Reichler. Juntos, ajudaram no tratamento de David, uma criança com autismo de 3 anos. Os resultados foram promissores, os psicólogos usavam o reforço positivo, oferecendo ao menino, sempre que tinha um comportamento aceitável, pequenas recompensas, como guloseimas e elogios. Logo, David começou a falar e a interagir com as pessoas e, principalmente, passou a conseguir cuidar de si mesmo, conforme sua idade, algo que até então parecia impossível para as crianças com autismo.

Outro fator importante acerca dos estudos de Schopler, era o seu reconhecimento dos pais como parte da equipe terapêutica e o fato de enxergar neles também a oportunidade de aprendizado e vice-versa. Além disso, publicou em 1971, que, no seu programa, os pais tinham um papel essencial na socialização dos filhos e, ainda, ressaltou na revista *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*: “está na hora de reconhecer o pai ou a mãe da criança autista como agente integrante na solução dos problemas do filho, não como quem os causou” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 238).

Essa era uma das principais diferenças entre ele e Lovaas, que paralelamente, avançava nos seus estudos com a terapia ABA e continuava a considerar que os pais nada tinham para contribuir, embora, posteriormente, tenha reconhecido as vantagens de ensinar a terapia aos



pais. Nesta conjuntura, Schopler e Reichler tinham o apoio dos pais e, quando seu programa ameaçou ser extinto, foram eles que lutaram em prol da sua permanência. Além disso, incentivaram os pesquisadores a elaborarem um projeto de lei, o qual foi um marco na educação para crianças com autismo. Ele foi sancionado em 1971, na Carolina do Norte, oferecendo apoio não só para as crianças, mas também aos familiares.

O programa recebeu o nome de *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, conhecido como *TEACCH* - Tratamento e educação de crianças autistas e com deficiência de comunicação similar. Dessa forma, as crianças deixaram de ser meros pacientes para se tornarem alunos. Com isso, cada vez mais era exigido que as escolas oferecessem programas como o TEACCH para crianças com autismo.

#### **2.4 Novas perspectivas em torno do autismo**

Na década de 1980, o autismo já não era mais desconhecido ou pouco falado como quando suas primeiras definições foram formuladas. Agora, já haviam grupos de cientistas e pais (que até poderiam ser nomeados como ativistas), que buscavam compreender e aprender mais sobre o transtorno que, apesar dos avanços, ainda carecia de um olhar atento e minucioso. E foi exatamente o que a psiquiatra e escritora Lona Wing fez, rompeu o paradigma que à época rondava o transtorno e mudou o modo como ele era interpretado, não só no rigor científico, mas também nos aspectos político e social.

Para Wing, a palavra derivada do latim "*continuum*" era a ideal para representar o distúrbio. Em sua concepção, o autismo tinha uma complexidade muito grande e que não poderia ser limitado apenas entre o leve e o grave. À vista disso, fez uma pesquisa rigorosa, com o intuito de evidenciar seu pensamento. Mas, além de cientista, ela era mãe e convivia diariamente com o autismo, logo, sabia quais eram as dificuldades e anseios dos pais. Por isso, em 1970, publicou *Autistic Children: A Guide for Parents and Professionals* (Crianças Autistas: Um guia para pais e profissionais) (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 314).

Esse manual se tornou um refúgio para os pais, dado que, até então, não havia um livro que abordasse os desafios de criar uma criança com autismo. Afinal, essa nunca foi uma preocupação dos médicos ou dos pais, uma vez que a institucionalização ficava responsável por esse papel. O ponto de partida que fez Wing pensar no autismo como espectro, surgiu graças a sua pesquisa feita a partir dos documentos dos pacientes psiquiátricos que passaram pelo Hospital Maudsley.

Nessa perspectiva, juntamente com uma equipe, ela percebe que o autismo é manifestado de formas diferentes em cada pessoa, ou seja, com intensidades e combinações distintas, podendo chegar até a “normalidade”. Assim, Wing e sua nova parceira de trabalho, a psicóloga Judith Gould, formularam a Tríade de Incapacidade, que seria a definição do autismo: a incapacidade no conjunto usual na linguagem recíproca, na imaginação social e na habilidade social. Mas o que fundamentava de fato a tríade era a sua flexibilidade e variabilidade (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 318).

Outrossim, no final da década de 1980 e começo dos anos 1990, Wing passa a usar com menos frequência o termo *continuum* e o substitui por “espectro”, o qual expressa a mesma conotação. Seu intuito era que os pesquisadores e médicos que estudavam o transtorno não se limitassem em pensar que o desenho do autismo poderia ser medido por uma escala de gravidade, entre o leve e o grave. Então, ela trabalhou arduamente para que o termo espectro fosse difundido, continuou escrevendo sobre e até mudou o título do seu livro, citado anteriormente, para “O espectro autista”. Nesse sentido, sua influência foi tamanha ao ponto de ser convidada para redigir o DSM-III em 1980, além de trazer a discussão a respeito da Síndrome de Asperger.

Para melhorar a compreensão do leitor, o DSM foi desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), juntamente com a APA. Mas este não é o único manual feito por eles, nesse quesito, há também a Classificação Internacional de Doenças (CID). Ambos são diretrizes diagnósticas, que tem o intuito de padronizar as doenças e ser usado como parâmetro por profissionais da saúde, internacionalmente. Entretanto, respectivamente, um está mais voltado para os transtornos mentais e o outro para as doenças em geral, sendo usado, por exemplo, pelo SUS - Sistema Único de Saúde (MAS, 2018).

Como apontado anteriormente, o primeiro DSM foi lançado em 1952, quando a discussão sobre autismo ainda estava em seus primórdios.

A primeira edição do DSM, manual da Associação Americana de Psiquiatria (APA), foi desenvolvida a partir dos sistemas de coleta de recenseamento e estatísticas de hospitais psiquiátricos e do manual do Exército dos Estados Unidos, utilizado para seleção e acompanhamento de recrutas (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020, p. 1).

Somente 30 anos depois, em 1982, a APA lança o DSM-II que, em comparação com a primeira publicação, trouxe poucas mudanças significativas no que diz respeito ao autismo, dado que o “comportamento autístico” continuou sendo um sintoma da esquizofrenia, a diferença foi a troca da expressão “Reação Esquizofrênica” por “Esquizofrenia tipo Infantil”.

O DSM - I continha um glossário de descrições de categorias diagnósticas nas quais fazia uso do termo “reação”, o que refletia a influência da perspectiva psicobiológica de Adolf Meyer, para quem os transtornos mentais constituíam reações da personalidade a fatores psicológicos, sociais e biológicos (APA, 2002, p. 23, apud MAS, 2018, p. 51).

Em contrapartida, o DSM-III (1980) e sua atualização DSM-III-R (1987) trouxeram notáveis transformações para a categorização nosológica do autismo. Nesse sentido, é criada a classe diagnóstica TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento, no qual o autismo é apresentado como uma subcategoria. Logo depois, o autismo passa a se chamar Transtorno Autista, dentro do DSM revisado, essa é a primeira vez que se usa a palavra “transtorno”. Em 1994, o manual ganha mais uma edição, a quarta e uma nova atualização em 2002 (DSM-IV-R). Conforme essa edição, as pessoas que têm o transtorno apresentam as seguintes características: problemas na comunicação e atividades, prejuízos na interação social, interesses repetitivos, estereotipados e limitados (WHITMAN, 2015).

Nesse contexto, de acordo com o DSM-IV, para ser diagnosticado com autismo, o sujeito tem que manifestar pelo menos 6 dos sintomas citados pelo manual, antes dos 3 anos de idade. De forma sucinta, esses são os critérios, conforme a APA (1994 apud ibidem, 2015, p. 51-53):

**PREJUÍZOS DA INTERAÇÃO SOCIAL (PELO MENOS DUAS DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR)**

Prejuízo significativo no uso de comportamentos não verbais, como contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos de interação social.  
 Incapacidade de estabelecer relações com seus pares, de acordo com seu nível de desenvolvimento.  
 Falta de um desejo espontâneo de compartilhar situações agradáveis, interesses ou conquistas pessoais.  
 Falta de reciprocidade social ou emocional

**PREJUÍZOS DA COMUNICAÇÃO QUALITATIVA (PELO MENOS UMA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR)**

Atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem falada, bem como modos alternativos de comunicação, como gestos.  
 Déficit significativo para iniciar e/ou manter uma conversa com outros (em pessoas com fala adequada). Uso da linguagem idiossincrático ou estereotipado e repetitivo.  
 Ausência de brincadeiras apropriadas de imitação social ou de "faz de conta".

**INTERESSES, ATIVIDADES E PADRÕES REPETITIVOS, LIMITADOS E ESTEREOTIPADOS DE COMPORTAMENTO (PELO MENOS UMA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR)**

Preocupação com um ou diversos interesses estereotipados e limitados, anormais em foco ou em intensidade. Aderência inflexível a rotinas ou rituais disfuncionais.

Movimentos motores repetitivos e estereotipados, como abanar as mãos e balançar o corpo. Preocupação persistente com uma parte específica um objeto.

Desse modo, o manual contém ao todo 16 critérios, divididos em 3 domínios da disfunção. Dos 6 critérios necessários para o diagnóstico, 2 precisam ser da esfera social e um de cada nas demais categorias<sup>5</sup>. Ademais, dentro do DSM-IV, o Transtorno Autista está inserido dentro de uma subcategoria, como dito anteriormente, mas ela faz parte de uma categoria mais ampla que são os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs).

Assim, como o autismo, os TIDs também apresentam: prejuízos nas habilidades de comunicação e de interação social recíproca; presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Também fazem parte da categoria: o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Rett, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação-TID-SOE.

Todavia, a partir de 2014, com o DSM-5, o TGD passa a se chamar TEA, pois é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, isto é, deixa de existir a classe diagnóstica TGD. Assim, estão inserido no seu âmbito: o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação e, por fim, o Transtorno autista (autismo).

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (APA, 2014, p. XLII).

Portanto, todos esses transtornos apresentados passam a ser chamados de Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma única classificação diagnóstica. Além disso, os especificadores de gravidade do TEA, são divididos em 3 níveis: Nível 1 - Exigindo apoio, Nível 2 - Exigindo apoio substancial e o Nível 3 - Exigindo apoio muito substancial, como apontam Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020, p. 4):

**a) Nível I – na ausência de apoio**, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos; **b) Nível II – exige apoio substancial** havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações,

<sup>5</sup> Ver mais: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/979/967>.

inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças; c) **Nível III** – **exige muito apoio substancial**, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças (grifos nossos).

É sabido que, apesar de tantas conquistas e descobertas, ainda há muito o que ser investigado e estudado. Todavia, fica evidente as transformações pelas quais o autismo passou, quando ao seu conceito, diagnóstico, classificação nosológica, entre outros, culminando no que hoje conhecemos como TEA. Destarte, há outros avanços que são primordiais para as pessoas com autismo, que estabeleceram por meio de leis e políticas públicas uma série de direitos e garantias para que consigam viver plenamente, ponto que será explorado no item a seguir.

## **2.5 Dimensão educacional, política e legislativa da pessoa com deficiência no Brasil**

A democratização do ensino trouxe um novo paradigma para a educação, visto que, teoricamente, agora todos têm acesso à escola, pois trata-se de um direito garantido pelo art. 5º da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL,1996).

Desse modo, a escola deixa de ser um espaço homogêneo e passa a ser um lugar marcado pela diversidade. Todavia, a escola nem sempre foi um ambiente democrático, dado que somente alguns tinham o privilégio de estar em uma sala de aula. Além disso, não só o ambiente era restrito, mas também o próprio ensino era reservado apenas para aqueles que tinham um poder social maior.

Esse distanciamento da escola era ainda mais alarmante quando se referia às pessoas que eram consideradas pela sociedade como incapazes de aprender, ou seja, indivíduos que tinham características físicas, intelectuais, sociais, culturais, entre outras, julgadas como diferentes das ditas “normais”. E isso era apenas um reflexo da sociedade, haja vista que os problemas que a escola vivencia são também questões da vida cotidiana, isto é, fora do ambiente escolar. Nesse sentido, agora dentro das instituições existe um novo cenário, que deixam de ser um lugar segregador, teoricamente, e passa a ter uma nova perspectiva, a inclusiva, em que todos são bem vindos.

No que diz respeito à história da educação especial no Brasil, de acordo com Mazzotta (2011), ela se divide em dois momentos: o primeiro, compreende o período entre 1854 e 1956,

quando a educação especial é marcada por iniciativas oficiais e particulares isoladas, e o segundo, de 1957 até 1993, quando as iniciativas tomaram proporção nacional.

Nessa conjuntura, o marco do atendimento educacional às pessoas com deficiência foi em 1854, no período do Império, com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Surdos Mudos (1857), atualmente chamados, respectivamente, de Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES. No século seguinte, em 1926, é fundada uma instituição específica para o atendimento à pessoa com deficiência mental, o Instituto Pestalozzi, e, em 1954, é criada a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos Excepcionais<sup>6</sup>. Esses são alguns dos marcos importantes quando se pensa na educação da pessoa com deficiência<sup>7</sup>.

Por um longo período, a educação especial não estava vinculada às escolas comuns, mas sempre ligada às instituições especializadas, isto é, os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo da sala regular eram encaminhados para essas escolas. Todavia, com as discussões acerca da inclusão, a partir dos anos 1990, e o surgimento do paradigma de uma escola inclusiva, a escolarização dos sujeitos público-alvo da educação especial passa a ser na escola comum e ganha uma nova perspectiva.

Nesse contexto, um dos primeiros documentos internacionais que discorre sobre as escolas inclusivas e os alunos com deficiência, ainda que sem usar esses termos diretamente, é a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), também conhecida como Conferência Mundial de Educação para Todos. Tendo como ponto inicial que, apesar da Declaração Universal dos Direitos humanos ratificar que todas as pessoas, sem exceção de nenhuma, tem o direito à educação, muitos eram os países que não asseguravam esse direito na prática, inclusive o Brasil. Assim, a conferência teve como objetivo principal universalizar o ensino, sobretudo o fundamental, entre outros propósitos.

Diante disso, foi proposto aos países que criassem suas próprias ações e metas a fim de colocar em prática todas as questões levantadas pela conferência, assim criou-se os Planos Decenais, ou seja, com o objetivo que, até os anos 2000, o ensino atingisse um nível satisfatório tanto em relação ao acesso quanto à qualidade da educação oferecida. Por conseguinte, em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9.394/96, a qual define e determina o sistema educacional brasileiro. No artigo 58, capítulo V, discorre especificamente sobre a Educação Especial:

---

<sup>6</sup> Termo em desuso.

<sup>7</sup> Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Outro documento importante foi a Declaração de Salamanca (1994), que traz resoluções a respeito dos princípios, política e prática em educação inclusiva e especial. Além de ser um propulsor para o surgimento de outras leis.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 61).

Sobre os alunos com deficiência, acrescenta ainda:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas (ibidem, p. 5).

Todos esses documentos e legislação apresentados possibilitaram a criação de leis específicas para o autismo. Dentre elas, destaca-se a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12), que cria a Política Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, há outras leis fundamentais para a inserção plena da pessoa com TEA dentro da sociedade, como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), a qual insere o autismo como deficiência, para todos os efeitos legais, garantindo-lhe os mesmos direitos da PcD, como atendimento prioritário, assistência social, tecnologia assistiva, entre outras garantias (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, o governo brasileiro estabelece normas e leis para efetivar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, um dos meios de garantir a inclusão é oferecer o atendimento educacional especializado, que acontece prioritariamente na Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Ele tem função complementar e suplementar, isto é, não deve substituir o ensino regular, mas deve disponibilizar serviços, estratégias e meios que eliminem ou minimizem as barreiras que dificultam a inclusão e a permanência dos sujeitos na escola.

De forma sucinta, no que diz respeito a SRM, a professora deve elaborar o plano do AEE para as crianças com TEA, de acordo com as atribuições do professor do AEE (BRASIL,

2009), com a finalidade de identificar quais os recursos pedagógicos necessários para atender as especificidades de cada criança.

É necessário salientar, que cada indivíduo é único, mesmo quando compartilham do mesmo transtorno, dado que o nome “espectro” se refere às diversas manifestações do transtorno, como ressalta o DSM-5 “manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro” (APA, p. 97).

É válido relatar que foi apenas depois dos aparatos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, através das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que foi delimitado o público-alvo da educação especial, no item II do artigo 4º:

**II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com **autismo clássico**, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Desse modo, os indivíduos com TEA têm o direito ao atendimento educacional especializado, visto que o autismo se encontra dentro do grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), isto é, público-alvo da educação especial. TGD é uma categoria que inclui outros transtornos, não só o autismo, mas todos aqueles que apresentam comprometimentos em comuns, como na interação social, na comunicação e no âmbito comportamental, como supracitado, mesmo que a nomenclatura TGD não faça mais parte dos manuais diagnósticos. Destarte, tais questões, como o papel do professor, tanto da sala comum, como da SRM, serão exploradas e refletidas no capítulo seguinte.



### **3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: FORMAÇÃO DOCENTE, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO**

No referido capítulo, serão discutidas questões pertinentes à formação docente, com o direcionamento mais específico para uma formação do professor que desenvolva o olhar inclusivo e a importância desse olhar para a inclusão dos indivíduos público-alvo da educação especial dentro do ambiente escolar, sobretudo das crianças com TEA, à luz dos documentos que norteiam a formação dos profissionais de educação. Ademais, serão levantadas questões sobre as relações que são estabelecidas entre o professor e o aluno, isto é, a relevância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem. Além de destacar como as intervenções e as estratégias, ou seja, as ações pedagógicas traçadas pelas professoras do AEE e da sala comum, tanto na perspectiva do trabalho coletivo na escola quanto individualmente, são fundamentais para uma inclusão efetiva e para reduzir as barreiras sociais, culturais e educacionais que os alunos com TEA enfrentam.

#### **3.1 A formação docente e o papel do professor na inclusão**

A formação inicial é o primeiro passo para que o professor tenha em mente o seu papel dentro da sociedade e, principalmente, sua função como agente de inclusão, rompendo com o ciclo de desigualdade, ainda que seja apenas dentro de um dos seus ambientes de trabalho, a escola. Nesse sentido, Pimenta (2008, p. 15) ressalta que ainda é preciso repensar a formação dos professores e a sua relevância, haja vista que “(...) na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que ocorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”.

À luz dos documentos legais, como a LDB (BRASIL, 1996), que em vários artigos estabelece algumas atribuições fundamentais para o professor em seu exercício, além de discorrer a respeito da formação inicial, dos fundamentos metodológicos do trabalho pedagógico, as modalidades de ensino e outros assuntos direcionados ao magistério. O Conselho Nacional de Educação (CNE) é uma instituição importante quando se refere à formação de professores, visto que atua como responsável pela avaliação e formulação da política nacional de educação.

Mas, a priori, é essencial ressaltar que é preciso uma formação sólida para a atuação no magistério, no caso da educação básica é necessário o nível superior em licenciatura, haja vista

que essa é a formação mínima para a atuação nos níveis da educação básica, como ressalta o artigo 62 da LDB de 1996.

No que diz respeito à legislação para a formação docente, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC Formação, ambas têm como embasamento a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). O capítulo 2 desta diretriz discorre a respeito da política e dos fundamentos da formação de professores, destaques o art. 6º, que discute os princípios fundamentais da política de formação, são eles:

II - A valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

**IV - A garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;**

V - A articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

**VI - A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;**

VIII - A formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (BRASIL, 2000, p. 3, grifos nossos).

A partir dessa premissa, fica claro que a formação docente não deve acontecer de qualquer forma, há exigências fundamentais que devem ser atendidas, ou seja, a formação de qualidade e os requisitos para uma boa formação não dependem exclusivamente do professor, mas principalmente dos entes federais, que são responsáveis pelo ensino superior e também pelas próprias instituições de ensino, como consta no artigo 3º, parágrafo 5º, item III.

A formação dos profissionais do magistério deve levar em consideração que o processo educacional tem caráter emancipatório, além de ser constante (BRASIL, 2015). Ademais, os professores devem, em suas ações, fazer uma articulação constante entre a teoria e a prática. Pimenta (2006) ressalta a importância da articulação entre a teoria e a prática, haja vista que há uma supervalorização de uma sobre a outra, isto é, uma dicotomia entre elas.

Nesse enfoque, o processo educativo é bastante vasto e complexo, assim, só a teoria ou só a prática não seria suficiente para lidar com as especificidades do trabalho docente, principalmente, quando se refere à inclusão, dado que a dissociação entre elas empobrece as práticas escolares.

Ademais, há também uma diretriz elementar que versa sobre as incumbências do professor e a sua função, é a Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, segundo a qual um dos papéis do professor é

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; **assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos**; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; **utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio**; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5, grifos nossos).

À vista disso, fica evidente o papel do professor diante da diversidade, não só no sentido de reconhecê-la em sala de aula, mas também de ofertar e elaborar estratégias e recursos que contemplem a todos, afinal, como ressalta a citação acima, o professor é o responsável pelo sucesso dos alunos, assim, para corresponder tamanhas obrigações, é fundamental uma formação sólida. Porém, importa sublinhar que para ter uma formação de qualidade é necessário que o Poder Público assuma sua responsabilidade com a educação, oferecendo melhores recursos para as escolas, formação continuada, cursos, melhores salários para os docentes, haja visto que tudo isto influencia o êxito do professor.

Nesse prisma, Pletsch (2009), enfatiza que, para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é essencial que haja uma reformulação na formação de professores, dado que pesquisas evidenciam que os docentes não se sentem preparados para receber crianças com necessidades específicas na sala de aula, pois é preciso trabalhar com as diferenças que existem na sala de aula. Ademais, a autora acentua ainda que, de forma geral, o modelo que predomina nas instituições e nos profissionais de educação é o modelo tradicional, o qual, geralmente, vai de encontro com os princípios da educação inclusiva.

Outrossim, os cursos de formação, como as licenciaturas, não estão habilitados para preparar os seus futuros professores para lidarem com a diversidade e a heterogeneidade presente na sala de aula. E nos cursos de pedagogia, de modo geral, as disciplinas presentes que contemplam a educação especial e inclusiva são insuficientes. Vale ressaltar que as disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciaturas e pedagogia, na sua grande maioria, não trabalham os princípios da educação inclusiva, ou ainda, o fazem de forma fragmentada. Ou seja, a educação inclusiva só é discutida durante a disciplina.

Portanto, é fundamental repensar a formação superior, não só de maneira superficial, mas de forma que os professores exerçam uma constante reflexão sobre as suas ações pedagógicas, ou seja, uma reflexão teórico-crítico, sempre se reinventando e se reavaliando, dado que o trabalho pedagógico não é engessado, mas está em constante modificação, em

aprimoramento, como por meio da formação continuada. Nesse sentido, a formação inicial deve suprir as demandas da sociedade e as necessidades dos alunos, incluindo aqueles que compõem o público-alvo da educação especial.

### **3.2 Inclusão na sala comum: uma prática possível?**

É comum pensar que a matrícula das crianças com TEA na sala comum já é suficiente para que tenham acesso à educação. De fato, é um grande avanço e isso graças às políticas educacionais inclusivas, segundo Mazzotta (2011). Entretanto, ainda não é suficiente e tampouco garante o êxito educacional, haja vista que os professores precisam criar estratégias de ensino que correspondam às demandas de cada criança e otimizem suas potencialidades, para que a inclusão aconteça de forma satisfatória e eficiente, ou seja, é fundamental que os professores saibam trabalhar com as diferenças encontradas na sala de aula.

De acordo com Rezende e Souza (2021), apostar nos diferentes modos de abordagem das atividades pedagógicas pode ser uma forma de garantir uma maior participação dos sujeitos com TEA. No que diz respeito às atividades individuais, elas são essenciais para que o professor possa observar de forma mais clara os avanços e o desempenho do aluno. Da mesma forma, a socialização em grupo é fundamental, dado que através dela as crianças podem compartilhar seus conhecimentos, socializar as aprendizagens, aprender a ouvir e esperar o seu momento de fala, entre tantos outros fatores, como o respeito à diversidade.

Sobre esse último aspecto, Uchôa (2015 apud REZENDE; SOUZA, 2021, p. 8) esclarece que:

[...] os educadores devem proporcionar oportunidades iguais aos alunos para que as crianças com autismo sejam aceitas pela turma, valorizando-as e aceitando as suas limitações e respeitando as suas diferenças. O ambiente da sala de aula com equivalência para as atividades, auxiliam no trabalho do autista, pois é preciso garantir e propiciar o reconhecimento de cada um ao seu meio, criando estratégias e soluções que atendam e facilitem a aprendizagem de cada indivíduo mediante as suas perspectivas e potencialidades.

Assim, o planejamento do professor deve contemplar as crianças com TEA, as atividades devem ser adaptadas (com o mesmo conteúdo) e sempre de acordo com as necessidades dos alunos, visando as suas potencialidades e não sua incapacidade. O professor pode pensar nas suas ações pedagógicas levando em consideração o DUA - Desenho Universal da Aprendizagem, no qual a flexibilização favorece a todos, essa vai além das adaptações das

atividades, inclui também a elaboração de estratégias pedagógicas, de modo que o acesso à aprendizagem chegue a todos.

É importante flexibilizar não só o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo, mas também o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender. Através de abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais, o DUA permite definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos os alunos, e não apenas para alguns (RAPP, 2014 apud NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 133).

Há três princípios importantes sobre os quais o DUA se fundamenta para alcançar a inclusão plena, que os docentes podem colocar em prática no cotidiano escolar, o primeiro deles é “proporcionar múltiplos meios de envolvimento”. Esse princípio leva em conta que cada criança tem interesses diferentes e aprende de formas variadas, desse modo, o professor deve ensinar os alunos por meio de múltiplas formas, motivando-os e ajudando-os a manter o interesse na aprendizagem.

A segunda premissa tem como título “proporcionar múltiplos meios de representação”, ou seja, o professor pode ensinar o mesmo conteúdo, por exemplo, de várias formas, assim o conteúdo fica mais acessível a uma maior quantidade de crianças, inclusive às crianças com TEA. Nessa perspectiva, o conteúdo pode ser abordado por meio de diversos recursos, como vídeos, jogos pedagógicos, brincadeiras, além das tecnologias assistivas.

O último princípio do DUA, que ajuda os docentes a traçar estratégias pedagógicas para que a sua sala seja um espaço em que a diversidade é valorizada, é “proporcionar múltiplos meios de ação e expressão”. Isto é, reconhecer as diversas formas de avaliação e não limitar o aluno a apenas uma única forma de expressão, mas “(...)possibilitar aos alunos a utilização de processos e meios diversificados que permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação das competências adquiridas” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 136). Nesse sentido, o método de avaliação do professor não deve se restringir apenas às provas escritas, que são as mais comuns nas escolas, mas proporcionar, de forma coerente, diversas maneiras do aluno expressar as suas aprendizagens.

Podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (PLETSCH, 2009, p. 10).

Assim, fica claro, de acordo Pletsch (2009), a importância de um professor que pensa na diversidade e tem como princípio a inclusão, haja vista que ele pode ser um agente de

mudanças nas vidas dessas crianças, contribuindo para a redução de alguns problemas sociais que as escolas costumam enfrentar, sobretudo quando se trata das crianças da educação especial: a evasão, a segregação e o fracasso escolar.

Para Bosa (2002 apud FILHO; LOWENTHAL, 2013), os professores sentem dificuldade na hora de preparar estratégias para as crianças com TEA, posto que os fatores pessoais acabam comprometendo o seu trabalho, como a ansiedade e o medo de receber uma criança com TEA na sala de aula, com isso, acabam esquecendo de focar na própria criança. Além de terem uma visão deturpada do autismo, muitas vezes apenas baseada no senso comum.

Segundo Pletsch (2009), a falta de conhecimento específico e de preparo impossibilita que o professor desenvolva práticas pedagógicas que estejam de acordo com as necessidades do aluno. Não obstante, o medo, a ausência de práticas inclusivas e a falta de conhecimento acerca do transtorno não deve imobilizar as ações docentes, e sim estimular o professor na busca por habilidades e competências importantes para traçar ações de inclusão dentro da sala de aula.

A escola é um lugar em que as competências sociais podem ser exploradas e desenvolvidas, para todas as crianças, especialmente para as crianças com TEA, possibilitando-lhes exercer a sua sociabilidade por meio da interação com seus pares, ainda que comprometida por causa do transtorno. Nesse contexto, o professor é o agente mediador desse processo, interferindo e criando estratégias para a socialização entre as crianças.

Em concordância com Pieczarka e Valdivieso (2021), é preciso frisar que para o professor criar estratégias para as crianças com autismo, além do conhecimento acerca do transtorno, é fundamental que se conheça a criança como um todo. É evidente que cada criança é única, sobretudo a criança com TEA, dado que o transtorno se manifesta de formas diferentes em cada criança, por isso o nome “espectro”. Assim, não existe apenas um modo de ensinar e/ou aprender, mas diversas formas, como enfatiza Orrú (2009, p. 30-31 apud PIECZARKA; VALDIVIESO, 2021, p. 66):

o autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome.

Nesse sentido, o processo educativo de crianças com autismo não pode se limitar somente ao trabalho didático-pedagógico do professor, mas também nas relações afetivas que

são estabelecidas entre professor-aluno, sendo importante ressaltar que a afetividade é *sine qua non* para o processo de ensino-aprendizagem.

A relação professor-aluno constitui o cerne de todo o atendimento, pois dependerá da qualidade dessa relação a chance de retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza. Qualquer que seja a programação estabelecida, esta só ganhará dimensão educativa no contexto dessa interação. Quanto mais significativo para a criança for seu professor, maiores serão as chances de este promover novas aprendizagens (BEREOHFF, 1993, p. 21 apud PIECZARKA; VALDIVIESO, 2021, p. 66).

Sabe-se que um dos prejuízos do autismo é na interação, por conseguinte, para que o aluno se sinta à vontade e aceite o vínculo afetivo do professor e as suas interações, é essencial que o docente persista em suas ações e perceba quando o aluno estiver dando cada dia mais abertura para essa relação. Esse vínculo oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento, não só do aluno em questão, mas também do professor, que aprende e se reinventa nesse processo de ensino-aprendizagem. Destarte, ainda sobre o papel do professor para a construção de vínculos afetivos com a criança autista e os seus benefícios para a aprendizagem, Pieczarka e Valdivieso (2021, p. 75) destacam:

É papel do professor investir nas relações com seus alunos, permitindo que o vínculo afetivo ocorra, abrindo as possibilidades para que as trocas intersubjetivas aconteçam. Essas trocas modulam a própria construção do conhecimento e o desenvolvimento intelectual, aspectos do objeto de trabalho escolar.

Nesse prisma, é fundamental que o professor repense todas as suas ações, sempre levando em consideração que o pensamento crítico-reflexivo deve fazer parte do trabalho pedagógico. Também é indubitável que ele tenha consciência da importância da relação professor-aluno para a aproximação do sujeito com a aprendizagem. Assim, poderá proporcionar meios e valorizar práticas que ajudam a manter e a zelar as relações afetivas na sala de aula, tanto das crianças com seus pares quanto entre professor-aluno.

### **3.3 O Atendimento Educacional Especializado e a caracterização do trabalho pedagógico**

Cabe retomar que o processo educacional das pessoas com deficiência é marcado por um vasto histórico de exclusão, negligência e práticas segregacionistas, em diversas áreas, acima de tudo, no âmbito educacional. Por isso, as lutas e os documentos normativos em defesa da pessoa com deficiência garantiram o seu acesso à educação. Todavia, embora o acesso seja

um passo importante, é igualmente primordial que haja toda uma dinâmica escolar que se comprometa com a inclusão.

Com a matrícula desses sujeitos na escola comum, foi necessário a existência de um atendimento que oferecesse suporte tanto aos alunos público-alvo da educação especial como também aos professores. Assim, o termo AEE passa a ganhar força e a ter a sua própria legislação normativa, assegurando aos indivíduos desse público a assistência necessária conforme as suas necessidades específicas, propiciando os recursos, estratégias e os suportes adequados (ROSSETTO, 2015).

Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar que deve acontecer de forma prioritária na rede regular de ensino. Além disso, é uma modalidade transversal, isto é, perpassa todas as etapas e níveis (BRASIL, 1996). Um dos serviços da educação especial acontece através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem função complementar e suplementar, ou seja, não deve substituir a escolarização regular, mas deve disponibilizar serviços, estratégias e meios que eliminem ou minimizem as barreiras que dificultam a inclusão e a permanência dos sujeitos que compõem o público-alvo da educação especial.

Como citado anteriormente, foi apenas depois dos aparatos legais, como a Política Nacional de Educação Especial/2008 e a Resolução CNE/CEB n° 4/2009, que se delimitou o público-alvo da educação especial através das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), conforme versam os itens do artigo 4°:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

**II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.**

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

O atendimento educacional especializado acontece na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), porém não se limita a esse espaço, envolvendo, assim, todo o contexto escolar. O atendimento dos alunos pode ser realizado na própria escola, caso ela disponha dessa sala, ou em outra instituição de ensino e também em centros especializados nesse atendimento. Ademais, o acolhimento poderá ocorrer individualmente ou em pequenos grupos e devem



acontecer no contraturno, logo, esse aluno não terá sua participação comprometida no horário da sala de aula comum.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.11).

No que tange à caracterização do trabalho do profissional da SRM, ele deve acontecer no contraturno, portanto, o Atendimento Educacional Especializado não deve ter primazia sobre o ensino regular, ou seja, a criança não pode ser retirada da sala de aula para cumprir o atendimento. Essa ação, que é bastante comum em muitas instituições, acarreta mais prejuízos do que benefícios para a formação do estudante. Ademais, as ações precisam acontecer de forma colaborativa com o grupo escolar, não só entre os professores, mas toda a rede de ensino. De fato, o professor do AEE tem como função orientar e ajudar os professores da sala comum na inserção da criança nas diversas ações desenvolvidas na escola, mas isso é apenas uma entre tantas responsabilidades (ROSSETTO, 2015).

Destarte, levando em consideração essas atribuições, fica evidente que é primordial que a inclusão não aconteça somente na SRM, mas também na sala comum e em todo contexto escolar, assim, são necessárias articulações e orientações para com o professor da sala comum, para que todos os indivíduos público-alvo do AEE sejam assistidos de todos os lados e tenham seu desenvolvimento completo como objetivo, como é ressaltado por (TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2014, p. 60):

Tendo em vista a amplitude de ações voltadas ao atendimento das necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar, o professor do AEE precisa gestar sua atuação em parceria com o professor da sala comum, com a família e demais profissionais já que o trabalho desenvolvido transcende o espaço da sala de recursos multifuncionais.

Logo, o docente responsável por esse atendimento terá muitas atribuições, uma delas é a elaboração e a execução do plano de AEE. Todavia, sendo essencial que haja uma articulação com todo corpo docente da escola, com a família e também com outros serviços, visto que é necessária uma equipe interdisciplinar que atenda as especificidades de cada criança com a elaboração e disponibilização de recursos de acessibilidade. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 no art. 13º, acrescenta ainda diversas outras responsabilidades do professor(a) da SRM, assim, serão ressaltadas algumas delas:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

**IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;**

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

**VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3, grifos nossos).**

Quanto ao planejamento, ou melhor, ao plano do AEE, a finalidade é nortear as ações pedagógicas do docente, planejando, organizando e documentando as diretrizes que compreende o trabalho nas SRMs. Nesse sentido, além de ter a responsabilidade de elaborar o plano, é necessário que o professor o avalie e veja se de fato ele é executável, tanto no que se refere aos recursos de acessibilidade, como também aos pedagógicos (GOMES, 2017).

Contudo, o plano deve levar em consideração a especificidade de cada aluno, haja vista que, ao contrário, as ações não contemplariam as necessidades do aluno. Nessa perspectiva, Tannús-Valadão (2010 apud GOMES, 2017, p. 21) ressalta que o plano do AEE é indubitável para assegurar à pessoa com deficiência o acesso às práticas sociais. Vale destacar que o planejamento faz parte do cotidiano da escola, em específico, dado que é por meio desses registros que o professor avalia o seu trabalho, além de sistematizar a sua ação (OSTETTO, 2008).

Outrossim, é importante mencionar que, existem dois tipos de SRM, a tipo 1 e tipo 2, com materiais e equipamentos específicos, como evidencia o Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

A primeira está mais voltada para a deficiência visual e a outra é mais direcionada para os outros alunos público-alvo da educação especial, assim, o mesmo professor pode atuar em ambas as salas (GOMES, 2017). Nesse sentido, o professor do AEE precisa ter um conhecimento muito vasto e específico acerca das deficiências, por isso, reiteramos a importância da formação continuada. No que se refere à formação para atuar na SRM, a legislação não especifica a necessidade de uma formação específica, apenas é necessário a formação inicial e continuada, como diz a PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 17-18):

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e

interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial.

Nesse viés, Rossetto (2015) acrescenta que a sistematização do trabalho pedagógico para atuação na SRM, acontece no curso da implementação do serviço, mas a formação sólida e efetiva só se dá por meio da formação continuada, por isso ela se constitui como fundamental para atuar no AEE. Diante disso, as crianças da educação especial, sobretudo a criança com TEA, não só terão a garantia do acesso à escola, mas também a permanência e o aprendizado, como assegura os documentos legais.

## 4 METODOLOGIA

A referida pesquisa buscou analisar a articulação entre a professora da sala comum e da professora da Sala de Recursos Multifuncionais para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, ou seja, os sujeitos dessa investigação são as professoras da SRM e as professoras da sala comum com alunos com TEA matriculados em sua sala. Nessa perspectiva, a abordagem que mais se adequa é qualitativa. De acordo com Severino (2007), a abordagem qualitativa é capaz de mensurar as particularidades e especificidades da vida humana, assim, sendo mais apropriada para assimilar as experiências, compreensões e as singularidades do grupo estudado.

Ademais, os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram a entrevista e a análise documental. Para Ludke (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nessa perspectiva, os estatutos, as diretrizes e tantos outros documentos, foram fundamentais para analisar e compreender a temática da educação especial e da formação de professores, nos seus aspectos legais e jurídicos, e principalmente estabelecer um parâmetro a partir do qual se pode julgar se o que acontece no cotidiano escolar está ou não de acordo com o que é garantido por lei.

Desse modo, os principais documentos analisados na pesquisa foram: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); LDB (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009); DSM-5 (APA, 2014); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012); Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010); Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000); Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012).

Diante disso, foram estabelecidos quatro critérios para a escolha do lócus da pesquisa, são eles: 1) sejam escolas da Rede Pública de Fortaleza; 2) que tenham professores(as) do Atendimento Educacional Especializado; 3) que os alunos diagnosticados com TEA participem do AEE; e 4) que seja no bairro onde reside a pesquisadora. Desse modo, duas escolas públicas

da regional 6 - distrito II, do município de Fortaleza-CE atenderam aos critérios e foram selecionadas para participarem da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são 2 professoras da SRM e as 4 professoras da sala comum, pois elas têm um papel primordial para a inclusão das crianças com TEA, tanto na perspectiva individual do seu trabalho, mas essencialmente no trabalho em conjunto. Em razão disso, são investigadas as articulações que há entre as duas docentes para a inclusão. Diante do objetivo desta pesquisa, seria necessário que ela ocorresse no ambiente escolar, de modo que pudessemos fundamentar a discussão sobre a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar.

Nesse sentido, ao todo, foram 6 professoras entrevistadas, sendo 3 da escola 1 e 3 da escola 2, ambas contando com a professora do AEE. A priori, todas as professoras com crianças com TEA em sala de cada escola foram selecionadas para participar da pesquisa. Na escola 1, 7 professoras foram selecionadas, porém apenas 2 professoras responderam a entrevista. O mesmo aconteceu na escola 2, apenas 2 professoras se dispuseram a participar da pesquisa e a professora do AEE não informou a quantidade de professoras que tinham crianças com autismo em sala de aula.

Como supracitado, o outro instrumento de análise de dados foi a entrevista. Para Lakatos e Marconi (2010), esse instrumento se caracteriza como uma conversa entre duas ou mais pessoas que pretendem alcançar um objetivo em comum. Além disso, pode ser considerado subjetivo, haja vista que o entrevistado poderá expor suas opiniões a respeito do assunto abordado. Ainda no que diz respeito ao instrumento entrevista, Ludke (1986, p. 34) ressalta que “ela permite captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

O primeiro contato foi feito presencialmente com as professoras do AEE de cada escola, assim, foi explicado a elas o objetivo da pesquisa e a importância das suas contribuições. Posteriormente, elas conversaram com as professoras da sala comum que se encaixavam dentro do critério da pesquisa e, só depois, por intermédio das professoras do AEE de cada escola, que entramos em contato com as professoras da sala comum.

Em virtude da demanda de atividades realizadas no final do semestre nas escolas e pela falta de disponibilidade para a entrevista presencial, o modo convencional em que são realizadas as entrevistas precisou ser adaptado, assim, o roteiro da entrevista foram enviadas para as docentes via *WhatsApp*. Desse modo, elas poderiam ficar à vontade para responder usando o recurso de áudio ou de texto do próprio *App*.

À vista disso, foram feitos dois roteiros de entrevistas, um para a professora do AEE e outro para a professora da sala comum. Optamos por fazer dois, dado que a caracterização do trabalho delas são diferentes, mas também se complementam, principalmente quando nos referimos a inclusão de crianças com TEA. Nesse sentido, um era composto por 10 questões (APÊNDICE A) e o outro por 13 questões (APÊNDICE B), respectivamente.

Por esses motivos, a entrevista face a face não foi possível, assim ela se caracterizou por uma entrevista estruturada via texto pelo WhatsApp. Conforme Severino (2007, p. 125) a entrevista estruturada pode ser conceituada como:

[...] aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretivas, obtém, do universo dos sujeitos, respostas também mais facilmente categorizadas, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

É preciso ressaltar que, por questões de ética e para preservar a identidade da escola e dos demais participantes, o nome das instituições e das professoras foram modificados. Assim, as docentes serão identificadas por letras aleatórias. Dessa forma, as professoras da escola 1 e 2 serão chamadas, respectivamente, de M, C, L, sendo esta última a professora do AEE e R, A, J, sendo a última também a professora do AEE da instituição 2. Foi enviada a Autorização de participação para todas as professoras, totalizando em 6 participantes, que autorizaram o uso das informações por elas apresentadas.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as discussões pertinentes à pesquisa. Para esse fim, serão apresentadas algumas informações importantes sobre as instituições pesquisadas, tais como as etapas da educação básica ofertada em cada escola, além da quantidade de funcionários e alunos, entre outros dados. Também serão analisadas as formações das professoras, as estratégias pedagógicas e as articulações entre as professoras, tanto da sala comum e do AEE para a inclusão das crianças com TEA no ambiente escolar, sobretudo dentro da sala de aula.

### **5.1 Caracterização das instituições de ensino**

As escolas pesquisadas localizam-se no mesmo bairro, porém a escola 2, como será chamada, atende desde a educação infantil até o segundo ano do ensino fundamental. Já a escola 1, atende somente o ensino fundamental – anos iniciais. Por ficarem no mesmo bairro, ambas as escolas atendem as crianças também de outros bairros, como Alagadiço Novo, Parque Água Fria, Parque Manibura e adjacências. A primeira escola explorada será a escola 2, na qual serão apresentadas algumas informações importantes para que se tenha uma visão mais ampla da instituição pesquisada.

A escola 2 possui o total de 424 crianças divididas em 23 turmas nos turnos manhã e tarde. As crianças público-alvo da educação especial na escola, ao todo, são 27 alunos, desses 19 são diagnosticados com autismo. Segundo os dados recebidos, a escola ministra as seguintes etapas da educação básica: educação infantil e fundamental I até o 2º ano, sendo divididas como: 4 turmas de infantil III, 5 turmas de infantil IV, 5 turmas de infantil V, 5 turmas de 1º ano e 4 turmas de 2º ano. Para compor o corpo docente, a escola possui: 23 professores ativos em sala de aula, 5 professores readequados, 2 manipuladoras de alimentos, 2 funcionários da limpeza, 1 professora que dá suporte no AEE, 2 porteiros noturnos, 2 monitores voluntários do Programa Aprender Mais.

Quanto às instalações físicas, apesar de pequenas, atende bem a demanda da escola. O espaço apresenta 12 salas de aula, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 direção, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação, 1 Laboratório de Informática Educativa – LIE, 1 pátio interno, 1 cozinha com depósito para merenda, 5 banheiros, 1 almoxarifado e 1 arquivo morto.

Já na escola 1, como chamaremos a seguir, além de oferecer o ensino fundamental até o 5º ano, também dispõe da EJA - Educação de Jovens e Adultos, tanto para os anos iniciais, como também anos finais, 2 turmas para primeira fase e 3 turmas para a segunda. As aulas acontecem no turno da manhã, tarde e noite para os alunos da EJA. A escola tem em média 430 alunos divididos nas seguintes turmas: 1 turma do 1º ano, 2 turmas do 2º ano, 5 turmas do 3º ano, 4 turmas do 4º ano e 5 turmas do 5º ano, divididos nos dois turnos, assim, ao todo são 10 salas de aula.

Há também a sala do AEE, um refeitório, um pátio infantil, um pátio descoberto e uma quadra de esporte descoberto. Além disso, uma sala de leitura, como também sala de professores e de diretoria. Destarte, a escola tem 26 alunos público-alvo da educação especial, 6 são da EJA e 20 do ensino fundamental turnos manhã e tarde. Do total, 7 são diagnosticados com TEA.

## **5.2 Estratégias de inclusão: formação continuada e a relação entre as docentes**

Como foi discutido ao longo de toda a pesquisa, cada profissional da educação tem o seu papel dentro do processo de desenvolvimento da criança, sobretudo a professora da sala comum e a professora da SRM, visto que ambas passam a ter mais contato com as crianças com TEA no ambiente escolar, logo, devem dispor de recursos pedagógicos e didáticos, conhecimentos teórico-práticos, entre outros, para que a inclusão seja efetiva e não uma pseudoinclusão.

Mesmo a criança matriculada no AEE, que tem caráter complementar e suplementar, sua frequência maior será na sala de aula comum. Todavia, isso não quer dizer que há um engrandecimento do trabalho de uma docente sobre a outra. Nessa perspectiva, o trabalho de ambas as professoras são complementares e deve ser articulado para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial. Assim, elas precisam estar em harmonia para que o trabalho que realizam, que a priori aparenta ser individual e indissociável, possam se integralizar e alcançar os resultados desejados.

Como já relatado na metodologia, ao todo, foram entrevistadas 6 professoras, 3 de cada escola - duas da sala comum e uma da SRM. As escolas foram nomeadas de 1 e 2 para preservarem suas identidades. Vale ressaltar que os objetivos buscavam analisar a relação entre a professora da sala comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado para inclusão de crianças com TEA. Para esse fim, investigou-se a formação das professoras, as



estratégias usadas para o processo de aprendizagem dos indivíduos com TEA e a articulação, conversas e planos de ações entre elas para a inclusão dos alunos.

Quanto à formação de professoras, é sabido que o aperfeiçoamento profissional é essencial para que a prática pedagógica seja repleta de ações críticas e reflexivas. A importância da formação continuada é expressa, por exemplo, nos próprios documentos normativos como a LDB (BRASIL, 1996), nos artigos 67 e 87, que declaram especificamente o posicionamento e as interferências das instituições municipais e estaduais no que diz respeito ao aprimoramento da atuação docente.

Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Artigo 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

A formação continuada promove autonomia ao educador, além de desenvolver e construir saberes específicos para a sua prática cotidiana, atendendo de forma mais eficaz às necessidades e especificidades dos alunos. Nessa perspectiva, Lima e Moura (2018, p. 245) enfatizam que

[...] a formação continuada representa um processo que favorece o sucessivo desenvolvimento profissional do professor em uma interligação entre sua formação inicial, correspondente às vivências de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que se configuram como decorrentes de um processo que se realiza durante o exercício da profissão.

À vista do que foi exposto, a compreensão da magnitude da formação continuada para o magistério fica expresso na formação das professoras entrevistadas. As duas professoras do AEE, das escolas 1 e 2, são pedagogas e têm formação para além da graduação inicial, especificamente especialização e mestrado, respectivamente. E quando questionadas sobre se elas acham relevante a formação continuada para o trabalho na SRM, as respostas foram afirmativas, a professora da escola 2 ressaltou: “sim, fundamental para prática docente, seja na sala de aula regular ou SRM” (PROFESSORA J, ESCOLA 2).

As professoras entrevistadas da sala comum das escolas 1 e 2 também buscam o aprimoramento profissional, dado que todas as 4 professoras têm especialização, sendo que uma delas, da escola 2, está com o mestrado em andamento. No que diz respeito à busca por conhecimento relacionado a cursos na área da educação especial e/ou inclusiva, que tanto contribuem para uma prática mais inclusiva, das duas professoras da escola 1, somente uma tem cursos nessas áreas, que são: “Autismo, ABA e dificuldades de aprendizagem” (PROFESSORA M, ESCOLA 1), a outra não possui nenhum curso.

Já as professoras entrevistadas da escola 2, ambas têm curso, mas somente uma especificou quais, que são “curso de Libras e curso de Inclusão” (PROFESSORA A, ESCOLA 2). Quando questionadas sobre se tiveram na graduação alguma disciplina voltada para a educação especial, 3 das 4 professoras disseram que não tiveram ou não lembravam, apenas uma professora da escola 1 disse que sim, mas apenas como disciplinas alternativas, ou seja, as optativas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 13º, há diversas responsabilidades do professor(a) da SRM, como já apontado anteriormente, porém é válido reiterar novamente algumas dessas incumbências: “I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”.

Posto isso, fica evidente que para cumprir com tais atribuições é indispensável um aprimoramento profissional, visando uma docência que esteja sempre atualizada e em busca de conhecimentos. Afinal, as professoras do AEE têm como público-alvo alunos com diversos transtornos, deficiências e devem atender as necessidades e especificidades de cada um, sobretudo daqueles com TEA, que em sua imensa maioria é manifestada em diversas formas, como o próprio nome “espectro” já sugere.

À vista disso, quase todas as professoras da sala comum das duas escolas classificaram seus conhecimentos quanto ao transtorno como "razoável", já a professora M, da escola 1, o descreveu como “pouco”. Assim, o docente necessita estar sempre se reinventando e buscando novos conhecimentos visando o desenvolvimento integral do aluno. Para esse fim, ele precisa refletir constantemente sobre a sua prática, desenvolvendo sua autonomia crítica. E, na maioria das vezes, somente a formação inicial não é capaz disso.

Perante o exposto, evidencia-se a urgência da formação continuada, principalmente relacionada à inclusão, visto que, na realidade das professoras entrevistadas, só a formação inicial não foi suficiente para trabalharem com a diversidade presente na sala de aula e com as

exigências e responsabilidades de um professor com um aluno público-alvo da educação especial. Como esclarecem Lima e Moura (2018, p. 253):

A formação continuada é urgente e necessária não meramente para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente como espaço para o diálogo, a reflexão e troca de experiências, sendo que a mesma pode ser uma possibilidade para uma atuação profissional emancipatória e de qualidade.

Dessa maneira, o professor estará mais atento às necessidades do educando que, muitas vezes, não são só pedagógicas, mas sociais, físicas, psicológicas, afetivas e entre outras. Assim, é primordial que o docente saiba se reinventar, reconhecer quando precisa de ajuda e selecionar os materiais mais eficazes para cada tipo de demanda e especificidade do sujeito, entre outras decisões importantes para o desenvolvimento da criança.

É sabido que esse aprimoramento também acontece no cotidiano da escola. Nesse sentido, Pimenta (1999) chama esse conhecimento de saberes da experiência, que são as experiências do cotidiano docente, em que o professor vai aprendendo a trabalhar e a desenvolver sua identidade profissional. Entretanto, é importante ressaltar que, para a construção da identidade docente, o saber da experiência não é suficiente, também é preciso do conhecimento teórico, como a formação continuada. Desse modo, a prática pedagógica proporcionará uma análise e uma reflexão mais crítica sobre os processos de inclusão.

No que diz respeito à inclusão de crianças com TEA, é fundamental que os professores elaborem estratégias que contribuam e favoreçam o processo de aprendizagem dos seus alunos. Logo, é preciso levar em consideração algumas questões, tais como: quem é o meu aluno? Quais suas dificuldades? E suas potencialidades? Como ele aprende? Essas perguntas, entre outras, ajudam o professor a perceber e refletir que cada ser é único e aprende de formas diferentes. Dessa forma, as estratégias elaboradas devem ser adequadas à realidade do aluno. Nesse ponto de vista, Lustosa e Figueredo (2021, p. 115) ressaltam que:

A diversificação de estratégias didáticas realizada para atender as especificidades de todos os estudantes exige uma concepção muito clara de educação inclusiva, de ensino e de aprendizagem, uma vez que os estudantes com deficiência em sala de aula comum, podem materializar diferenças de ritmo de aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que não são características específicas e exclusivas desses estudantes. Dessa forma, premissas como reconhecimento e valorização das diferenças de todos os estudantes passam a se constituir como estandarte da necessidade de mudanças nas concepções de ensino e das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, trazemos a seguir os relatos das professoras da sala comum das escolas 1 e 2 sobre algumas das estratégias usadas por elas para a inclusão dos seus alunos com TEA.

Inicialmente, procuro identificar as potencialidades das crianças, o que deixa ela confortável e à vontade na sala de aula. Converso com as famílias, com o profissional de apoio e também com o profissional do AEE. Vejo também as suas preferências. Atualmente conto com alguns jogos da sala do AEE, contudo, na maioria das vezes, utilizo os materiais existente na sala de aula: livros de literatura infantil, jogos de encaixe, quebra cabeça, caderno de desenho, materiais feitos por mim e até mesmo o livro didático, dependendo do interesse da criança e a possibilidade de uso por ela (PROFESSORA A, ESCOLA 1).

Inicialmente, procuro me informar com o profissional do AEE, sondo a família sobre interesses da criança e desde o primeiro contato passo a observá-la para adaptar melhor os recursos que possuo. Quando a mesma possui um foco, faço pequenas adaptações a fim de incluí-la na dinâmica do cotidiano (PROFESSORA R, ESCOLA 2).

Diante das declarações, é perceptível que ambas procuram a professora do AEE como uma forma de estratégia, haja vista que, de maneira geral, os conhecimentos desta professora são muito mais aprofundados, dado a uma característica do próprio trabalho que elas exercem. Além do fato que uma das atribuições da professora da SRM é oferecer suporte para as professoras da sala comum. Incumbência estabelecida pela própria Resolução CNE/CEB nº 4/2009, “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, p. 3).

Outro fator que se destaca na fala das professoras é a sensibilidade de olhar para a criança para além do seu transtorno, algo primordial, visto que, antes de qualquer outra objeção, há uma criança que tem suas preferências, hipóteses e competências que devem ser levadas em consideração.

Já as professoras do AEE das escolas 1 e 2 quando questionadas sobre os tipos de estratégias, recursos e/ou formação para as docentes da sala comum, ambas respondem que fazem tais ações, além de reforçar o que as professoras disseram anteriormente, mas a professora do AEE da escola 1 disse que nem todas as professoras a procuram. Já a da escola 2 disse: “sim, sempre que recebem alunos que são público-alvo da educação especial, buscam a professora de AEE com o intuito de colher informações a respeito desses alunos” (PROFESSORA J, ESCOLA 2).

Sobre as formações/cursos oferecidos pelas professoras do AEE como forma de capacitar e possibilitar uma articulação com as professoras da sala comum para a inclusão efetiva das crianças com TEA na realidade da sala de aula, a professora da SRM da escola 1 disse: “Sim. Sempre envio observações, orientações e procuro apresentar o aluno e suas possibilidades e envio vídeos, textos sobre os temas da inclusão. Visito as salas sempre”

(PROFESSORA L, ESCOLA 1). Já a professora da escola 2, contou alguns detalhes a mais sobre como funciona essa articulação entre as profissionais:

Nos planejamentos, o professor de AEE e o professor de sala de aula regular levam em conta o potencial e a participação do aluno com TEA e desenvolvem atividades a partir de suas especificidades, contribuindo para seu crescimento, autonomia e segurança; orientando aos professores para que busquem inserir o aluno nos rituais cotidianos do ambiente escolar; sugerir para que utilizem estratégias que considerem aquilo que é peculiar de cada aluno: suas preferências, seus interesses, seu potencial, suas experiências, suas competências; indicar a utilização de materiais que permitam trabalhar com as emoções: jogos, imagens (relacionados à cognição social: compreender expressões faciais e corporais); sugerir aos docentes para que utilizem a verbalização objetiva como elemento que demonstra que o profissional acredita no potencial do aluno (PROFESSORA J, ESCOLA 2).

No que diz respeito à importância da articulação entre as professoras, Lustosa e Figueredo (2021, p. 143) ressaltam:

Um professor que tem estudantes com deficiências deve investir na elaboração ou aquisição de recursos produzidos para eliminar barreiras no processo de aprendizagem de seu estudante. A aquisição de tais recursos pode ocorrer em parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado que pode auxiliar a professora na sua utilização na sala de aula, inclusive podendo ser extensiva aos demais estudantes da turma.

Nessa perspectiva, é necessário que os saberes e as experiências de ambas as docentes possam caminhar juntos com um intuito de construir práticas pedagógicas que diminuam as barreiras enfrentadas pelos indivíduos com TEA. Por conseguinte, é imprescindível o trabalho em conjunto para que as dificuldades sejam sanadas, sobretudo no que se refere à inclusão na sala de aula.

Nesse sentido, quando as professoras precisam de suporte pedagógico é necessário busquem ajuda com quem trabalha com as crianças com TEA de forma mais concreta e que tem como papel orientar as docentes, que são as professoras da SRM, como dito anteriormente. Assim, quando perguntadas quem elas procuram como uma forma de auxiliá-las no processo de inclusão, as professoras da escola 1 concordam na resposta quanto à contribuição da docente responsável pelo AEE. Uma disse “Uma pessoa que nos ajuda na escola como um todo é a professora responsável pela sala do AEE” (PROFESSORA M, ESCOLA 1), enquanto a outra apontou para o “Atendimento Educacional Especializado – AEE e a coordenação pedagógica” (PROFESSORA C, ESCOLA 1).

Na escola 2, quando questionadas sobre o mesmo assunto, a professora R disse: “O profissional do AEE, quando a escola dispõe”. Ou seja, nem todas as escolas nas quais exerceu sua profissão possuía uma professora do AEE, uma realidade que não podemos descartar como

possível em muitas escolas públicas. A professora A disse: "Conto com a profissional de apoio contratada para auxiliar as crianças com deficiência e/ou transtorno e também contava com a ajuda da profissional do AEE".

Destarte, é possível perceber que as professoras, de ambas as escolas, compreendem o papel da professora do AEE e que a troca de conhecimentos pode ser benéfica, promovendo ações concretas que possibilitem a inclusão dos indivíduos com TEA matriculados na escola. Todavia, sabe-se que há muitos desafios a serem enfrentados, como falta de recursos, acessibilidade, conhecimento sobre os transtornos e os processos de ensino e aprendizagens dos alunos com TEA, entre tantos outros fatores que foram percorridos não só pelas professoras da sala comum, como também das professoras da SRM.

Assim, as docentes da escola 2 descreveram algumas das suas principais dificuldades para a inclusão na sala de aula. Segundo a professora J, "Depende muito do caso. Algumas vezes já me senti angustiada por considerar pouco o envolvimento das crianças com TEA nas atividades que proponho, tanto no individual, quanto no coletivo". Já a professora R, da mesma escola, aponta "A falta de comprometimento da família com a criança, seja por omissão ou falta de conhecimento. Ausência de material pedagógico e recursos tecnológicos (computadores, internet). Rede de profissionais adequada e necessária ao acompanhamento da criança".

Por conseguinte, na fala da segunda professora fica claro algo muito importante no que diz respeito à inclusão de crianças com TEA, de forma geral, que a participação efetiva na escola não depende somente da professora da sala regular e tampouco do encargo exclusivo da professora do AEE, mas de toda a equipe pedagógica, ou seja, é fundamental que toda a escola esteja comprometida com a causa, como também os familiares.

Uma das principais dificuldades na hora da inclusão, de acordo com a professora da SRM da escola 2, é que "encontramos mais dificuldades no trabalho com alunos com autismo grave ou com alunos com autismo sem intervenções de uma equipe multidisciplinar (psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, neuropediatra)" (PROFESSORA J, ESCOLA 2).

Na escola 1, os desafios não são muito diferentes, mas ambas as professoras da sala comum mencionaram a falta de profissional de apoio como uma das dificuldades, entre outras semelhanças com as professoras da escola 2, aspecto que chamou atenção. A professora M respondeu: "O número de crianças para atender com individualidade, falta de apoio de profissional em sala, falta de conhecimento da minha parte, falta de material didático e pedagógico para suporte em sala de aula (jogos, brinquedos, massinha)". Já a professora C destacou apenas a falta de profissional de apoio, "a maior dificuldade é quando não há um suporte dos monitores de apoio na escola".

Vale ressaltar alguns aspectos sobre o profissional de apoio. De acordo com a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010, esses profissionais também fazem parte dos serviços da educação especial, com o intuito de promover acessibilidade e atender as necessidades específicas dos indivíduos público-alvo da educação especial, tais como apoio à alimentação, higiene e locomoção, “esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência” (BRASIL, 2010, p. 2).

Dessa forma, existem critérios para a presença desse profissional na escola, que se fundamenta “(...) quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (ibidem). Nessa perspectiva, por ser um assunto que ambas as professoras trazem no seu discurso, talvez a escola deva avaliar a necessidade de profissionais de apoio na escola 1.

Diante do que já foi exposto ao longo de toda a pesquisa, sabe-se da importância da articulação da professora do AEE e da professora da sala comum, mas será que os docentes consideram importante essa relação para a inclusão das crianças com TEA? Quando questionadas sobre se acham essa relação importante, tivemos as seguintes respostas. A professora L, da escola 1, acha “fundamental. A inclusão acontece na sala de aula e o aluno, muitas vezes, apresenta comportamentos diferenciados na sala de aula e no AEE”. A professora J, da escola 2, também evidencia a importância desta parceria entre as professoras ao responder que “sim, porque será nessa parceria entre professor de sala de aula regular e professor de AEE que informações relevantes, bem como estratégias para inclusão, permanência, participação e desenvolvimento das potencialidades do aluno com autismo ocorrerão”.

Através da articulação, as professoras podem traçar ações que contribuam para uma boa relação entre a criança e a escola, possibilitando que o estudante possa se sentir pertencente à instituição, com seus direitos de aprendizagem e de acessibilidade garantidos. Além disso, também é possível traçar um perfil do aluno, como suas especificidades e necessidades de acordo com as suas demandas, assim, poderão ter uma visão mais ampla sobre ele, podendo perceber o porquê de tais mudanças de comportamento, como citado pela professora L da escola 1.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões e reflexões promovidas no decorrer deste trabalho, é perceptível os avanços educacionais e sociais para as crianças diagnosticadas com TEA, sobretudo nas últimas décadas. Porém, a luta em prol da inclusão e da garantia de direitos desses sujeitos, que foram marginalizados e incompreendidos durante séculos, especialmente no âmbito educacional, é travada diariamente no cotidiano das escolas.

Nessa perspectiva, entra o papel da escola e da gestão como agentes que buscam, através de suas práticas e estratégias pedagógicas, contribuir para uma educação menos excludente e mais inclusiva, visando uma educação transformadora e cidadã, isto é, uma escola que pertence a todos. Assim, o objeto de estudo dessa pesquisa são as professoras da sala comum e as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais. À vista disso, a problematização se pautou em averiguar o seguinte prisma: Como acontece a articulação entre a professora do AEE e a professora da sala comum para a inclusão de crianças com TEA no cotidiano escolar?

Posto isso, esse trabalho teve como objetivo geral: Analisar a relação entre a professora da sala comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado para inclusão de crianças com TEA em duas escolas municipais. Logo, pudemos concluir que, em ambas as escolas, as quais foram nomeadas de escola 1 e 2, as professoras da sala comum compreendem o papel da professora do AEE. A relação que elas mantêm uma com a outra é de ajuda mútua, ou seja, concluímos que as docentes têm em mente que uma das atribuições dos profissionais do AEE é de orientá-las na inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial.

Destacamos que, nas duas escolas, existe uma parceria entre as professoras, uma vez que trabalham em conjunto para que as necessidades específicas das crianças com TEA sejam atendidas e supridas. Evidenciamos o quão essa parceria é essencial para o processo de inclusão escolar, principalmente com a utilização de recursos pedagógicos que contribui no processo de ensino-aprendizagem, como elaboração de jogos, mas também através de conversas, troca de experiências e orientações.

É importante salientar que as professoras aqui estudadas são protagonistas, no sentido de serem responsáveis por prepararem um ambiente que promove uma articulação inclusiva com as crianças com TEA. Todavia, são os “bastidores”, tal como uma gestão atuante, a promoção de cursos e uma formação de qualidade por parte do poder público, entre outros fatores, que possibilitam que a prática inclusiva na escola seja concreta e permanente.

As professoras, tanto do AEE como da sala comum, compreendem o seu papel e as articulações importantes que devem estabelecer com seus pares, contudo, como já ressaltamos,



é essencial que o ambiente seja favorável para isso, visto que somente a boa vontade não é suficiente. Sendo assim, é indispensável que haja recursos, não só humanos, como a parceria com outros profissionais ou que os alunos com TEA sejam acompanhados por especialistas.

Haja vista que o autismo traz prejuízos em diversas áreas, como, por exemplo, na comunicação verbal e na interação social, além das comodidades, é primordial que se tenha uma equipe multidisciplinar que esteja à disposição de acordo com a especificidade e demanda de cada aluno. Ademais, é indubitável a importância de materiais didáticos e pedagógicos, bem como jogos, brincadeiras, prancha de comunicação alternativa, por exemplo, além dos recursos tecnológicos, como computadores, internet e softwares que contribuam para a acessibilidade dos alunos com TEA.

Essas são algumas das principais dificuldades que as professoras sentem no que diz respeito a inclusão dos sujeitos com autismo, problemáticas que, na maioria das vezes, dificultam a permanência, o acesso e o processo de ensino e aprendizagem das crianças e que poderiam ser resolvidas com uma gestão engajada na temática, além de uma secretária de educação comprometida com a causa da inclusão.

No que diz respeito aos objetivos específicos, foram estabelecidos dois: 1) conhecer os princípios políticos e os fundamentos do Transtorno do Espectro Autista e 2) analisar a formação docente e as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para atuar com crianças com autismo na escola regular e sua relação com a professora do AEE.

Nesse sentido, ressaltamos que conhecer a história do autismo, ainda que de forma sucinta, foi essencial para essa pesquisa, visto que ajudou a compreender os processos históricos que culminou no que hoje conhecemos de Transtorno do Espectro Autista. Além da luta de familiares e ativistas que lutaram incansavelmente por uma sociedade mais justa e igualitária, não só nos aspectos social e educacional, mas também jurídico, por meio de leis e decretos que garantem uma vida digna para as pessoas com autismo, dentre as quais, merecem destaque a Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Como já citado nos capítulos anteriores, o autismo é um transtorno que se manifesta de diversas formas e tem níveis de suporte diferentes. Logo, para compreender de forma mais concreta as particularidades e as necessidades física, sociais e educacionais dos alunos com TEA, é indispensável que as professoras tenham conhecimento acerca dos transtornos, dessa maneira, sua prática será mais fundamentada.

No que tange às docentes entrevistadas, que classificaram, em sua maioria, seus conhecimentos como razoáveis, apesar de sentirem dificuldade no momento da escolha das intervenções, principalmente devido ao próprio espectro, buscam estratégias por si só ou por intermédio de articulações feitas com a professora do AEE. Ainda assim, com esse apoio, sentem falta de uma percepção mais sólida a respeito do autismo, como por meio da formação continuada.

Em primeiro lugar, as professoras, de ambas as escolas, reconhecem que precisam e devem estar sempre se aperfeiçoando, ou seja, buscando conhecimentos pedagógicos, mas também clínico a respeito do transtorno, para que assim consigam atingir seus objetivos enquanto professoras e agentes da inclusão. Além disso, através das entrevistas, evidenciou-se a parceria entre as professoras e que as estratégias usadas variam conforme o público, com destaque para a afetividade, atividades lúdicas, cursos de formação em educação especial, reunião com as famílias, com o AEE e a gestão da escola, com o intuito de traçar metas que venha de encontro com as necessidades de cada aluno.

Ademais, é possível ver o progresso da educação especial e inclusiva nas escolas, onde, cada dia, há mais profissionais preocupados com a inclusão e a diversidade presente na sala de aula. Entretanto, vale salientar que, apesar dos avanços, ainda há muito o que ser mudado, dado que a realidade das escolas ainda pode ser muito cruel para aqueles que cuja vida escolar exitosa depende do compromisso educacional estabelecido entre a escola, família e o poder público.

Destarte, esperamos que esse trabalho seja útil para professores, pedagogos e estudiosos da área, que tenham o intuito de contribuir de forma teórica e prática para uma educação mais democrática, não só para alunos com TEA, mas para todos possam ter seus direitos garantidos, e que as escolas e os futuros pedagogos possam olhar para o processo de inclusão como essencial para a vida humana.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BIALER, Marina. VOLTOLINI, Rinaldo. Autismo: História de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo**, São Paulo, SP, v. 27, p. 7, ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.45865>. Acesso em:

BORGES, M. C; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.º 59/3, 15 de julho de 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 27 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de Nível Superior**. Brasília, 2000. 86p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1,p 1-3. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em:

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Manual de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192) Acesso em: 25 maio 2022

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica nº 19, de 08 de setembro 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, 2010b. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso: 12 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília-DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 25 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 25 mar. 2022.

DONVAN, J., & ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo** (L. A. de Araújo, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017. 664p.

FERNANDES, Conceição. TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, 2020, volume 31, e 200027, p. 1-10. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e200027>. Acesso em:

GOMES, ANA KARLA. **A Sala De Recursos Multifuncionais (SRM) e os processos de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. TCC ( Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42260>. Acesso em: 10 maio 2022.

KLIN, AMI. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr**. New Haven, Connecticut, vol. 28, supl. I, pp. S3–11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/>. Acesso em:

LAKATOS, Eva M. ; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª edição. São Paulo – SP: Editora Atlas, 2010.

LIMA, Francisca; MOURA, Maria. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, Edição Especial, p. 242-259, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8242>. Acesso em:

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. **Inclusão, o olhar que ensina!** a construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças. Ebook. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. (Estudos da Pós-Graduação). Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/61678>. Acesso em:

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do espectro autista-história da construção de um diagnóstico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas\\_me.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf). Acesso em:

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. Cortez Editora, 2011. 232p.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, p. 126-143, 2015. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/299369627\\_Desenho\\_Universal\\_para\\_a\\_Aprendizagem\\_Construindo\\_praticas\\_pedagogicas\\_inclusivas](https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas). Acesso em: 25 maio 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5a ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 13-32.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno. **Revista Cógnito**, Curitiba, v. 3:1, p. 59 - 77, 2021. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/354180566\\_VINCULO\\_AFETIVO\\_APRENDIZAGEM\\_E\\_AUTISMO\\_REFLEXOES SOBRE\\_A\\_RELACAO\\_PROFESSOR-ALUNO](https://www.researchgate.net/publication/354180566_VINCULO_AFETIVO_APRENDIZAGEM_E_AUTISMO_REFLEXOES SOBRE_A_RELACAO_PROFESSOR-ALUNO). Acesso em:

PIMENTA, Selma Garrido; Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios: Diferentes concepções. In PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-57.

PLETSCH, Márcia. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, 2009, p. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=htm>. Acesso em: 08 maio 2022.

REZENDE, Laila; SOUZA, Calixto. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. 1-9, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21486>. Acesso em:

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367>. Acesso em:

SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, Ana Cláudia (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1. reimpr. – Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p 32- 74. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em:

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 29 mar. 2022

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015. 320p.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DA SALA  
COMUM**

Nome:

Escola:

Turma que leciona:

Formação inicial: ( ) Pedagogia ( ) Outro

Pós-Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

1. Fez algum curso na área de Educação Inclusiva e/ou Educação Especial:  
( ) Sim, qual? ( ) Não
2. Na graduação teve disciplinas voltadas para a educação especial?
3. Tempo de atuação no magistério? E na escola atual?
4. Que estratégias e recursos você usa para incluir a criança com TEA na sala?
5. Você se sente capacitado/a para trabalhar com crianças com TEA?
6. Como você classificaria seu conhecimento sobre o TEA?  
( ) Muito pouco ( ) Pouco ( ) Razoável ( ) Bastante
7. Quais as maiores dificuldades que você encontra para a inclusão na sala de aula?
8. Quando precisa de suporte pedagógico para a inclusão na sala de aula, quem você procura?
9. Você considera importante o papel da professora do AEE?
10. Existe um trabalho em parceria com a professora do AEE para a inclusão do aluno com TEA?
11. Que estratégias são estabelecidas para a inclusão do aluno entre você e a professora da SRM?
12. Como você define o papel da gestão escolar em relação à inclusão dos alunos com TEA na instituição?
13. Você considera importante o trabalho em conjunto com a professora SRM? Por quê?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DA SALA DE  
RECURSO MULTIFUNCIONAIS**

Nome:

Escola:

Formação inicial: ( ) Pedagogia ( ) Outro

Pós-Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

1. Quanto tempo você atua na SRM? E na área de educação?
2. Você acha importante a formação continuada para a atuação na SRM?
3. Quantos alunos com TEA você atende?
4. Quais recursos você considera fundamentais para o atendimento da criança com TEA?
5. Quais as maiores dificuldades que você sente no atendimento da criança com TEA?
6. As professoras e a gestão da escola compreendem o trabalho realizado na SRM?
7. Para você, quais os maiores obstáculos que as professoras da sala comum costumam ter quando se trata da inclusão da criança com TEA?
8. As professoras costumam procurar você na busca por estratégias para a inclusão do aluno com TEA?
9. Você costuma oferecer formação/estratégias/recursos que ajudem as professoras no processo de inclusão? Se sim, como funciona?
10. Você considera importante o trabalho em parceria com a professora da sala comum? Por quê?