

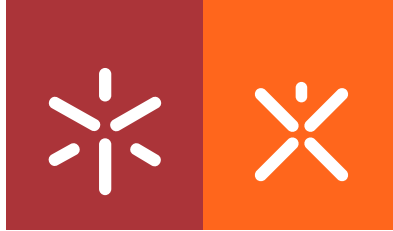


Maria Roseane Gonçalves de Menezes

Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil na Cidade de Manaus: As perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Roseane Gonçalves de Menezes

**Inclusão de Crianças com Transtorno do
Espectro Autista na Educação Infantil na
Cidade de Manaus: As perspectivas de pais
e de profissionais da Educação Geral e da
Educação Especial**

Tese de Doutorado
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Ana Paula da Silva Pereira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Não Comercial

CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

O Curso de Doutorado foi uma busca, um desejo pessoal e profissional, **UMinho**, foi uma realidade; contribuir com a Ciência Mundial uma conquista.

Agradeço primeiramente a **DEUS**, o ser Superior que nos conduz a ser sua Imagem e Semelhança e nos ensina que o amor ao próximo é a essência da vida.

Aos meus pais, **José Pereira de Menezes e Luiza Gonçalves de Menezes** (*in memoriam*), que me permitiram o meu nascimento para conquistar o mundo.

À todos os membros da minha linda **Família**, aos que estão sempre próximo da minha pessoa e os que estão longe, mas todos em sintonia no desejo de que chegássemos a conclusão da Tese.

À **Doutora Ana Paula Pereira da Silva**, pela sua sabedoria, organização, paciência, determinação e disponibilidade para caminhar comigo e por compartilhar conhecimentos necessários ao meu crescimento científico. Um exemplo de pesquisadora, grata por tudo.

Aos **Professores da UMinho**, que partilharam conhecimentos, todos com muita competência, nos fizeram aprender, crescer e conhecer a Ciência Social Europeia.

Agradeço a todos os **funcionários da UMinho** que sempre muito atenciosos nos auxiliaram. Aos meus **Amigos do Doutorado**, aos que decidiram comigo chegar à Portugal e estudar.

À minha irmã de coração, **Jocilene Maria da Conceição Silva** que desde o início do Curso, permaneceu ao meu lado, com dificuldades ou não, seguimos a trajetória ao final da TESE.

Aos meus lindos **Sobrinhos** e lindas **Sobrinhas** que aceitavam o meu não quando chamavam para os passeios e eu não participava por estar dedicada à pesquisa.

Às crianças da minha família, minhas **Sobrinhas-Netas, Lara, Laura, Aghata** e os meus **Sobrinhos-Netos, Gustavo e Kron**, são os meus amores e meus aliados, desde cedo já fazem a diferença na escola, porque que já conhecem o sentido da Inclusão.

Aos **Pais das crianças com TEA**, aos **Professores da Educação Infantil**, as **Profissionais da Educação Especial** por aceitaram participar dessa investigação.

As **Gestoras do CMEIs** que nos permitiram o desenvolvimento da pesquisa.

Às **Crianças com TEA** que de forma indireta participaram do estudo, seres iluminados por Deus que nos ensinam e nos afirmam que todos somos diferentes.

Agradeço ao **Dr. Klilton Barbosa da Costa** que contribuiu de forma significativa com suas experiências em pesquisa, e sempre esteve à disposição.

Enfim, agradecemos **cada pessoa que participou** desse momento da minha vida.

Meu Carinho e a Minha Gratidão a Todos!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil na Cidade de Manaus: As perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial

RESUMO

A Filosofia da Inclusão impulsiona o contexto educacional para a construção de sistemas educacionais inclusivos, partindo dessa consideração, a presente pesquisa definiu como finalidade, compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil na cidade de Manaus, foi pautada na abordagem metodológica qualitativa, onde optamos pelo método de Estudo de Caso envolvendo 6 Centros Municipais de Educação Infantil. Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e como técnica de análise de dados a análise de conteúdo. Participaram 15 sujeitos, divididos em 3 grupos, de pais, de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial. Os resultados demonstram que pais, profissionais da Educação Geral e profissionais da Educação Especial, apresentam perspectivas variadas que marcam um processo de inclusão com a entrada da criança por vezes preconceituosa, excludente e segue com um processo posterior de aceitação, buscando-se desenvolver a aprendizagem. No entanto, há indícios visíveis de dificuldades e desafios que precisam ser superados, ainda não há uma inclusão na Educação Infantil na cidade de Manaus com todas as garantias consolidadas, com resultados efetivos para todas as crianças, visto que, há pontos positivos como aceitação, aprendizado e habilidades, mas existem obstáculos que precisam de atenção dos poderes públicos, como a formação de professores, recursos humanos e materiais. A inclusão precisa ser entendida como um fazer de todos, um trabalho colaborativo. Que esta pesquisa possa contribuir e suscitar novas pesquisas acerca da Inclusão na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista.

Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education in the City of Manaus: The perspectives of parents and professionals in General Education and Special Education

ABSTRACT

The Philosophy of Inclusion drives the educational context for the construction of inclusive educational systems. Based on this consideration, this research defined as its purpose, understanding the perspectives of parents and professionals of General Education and Special Education regarding the School Inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education in the city of Manaus, was based on the qualitative methodological approach, where we chose the Case Study method involving 6 Municipal Early Childhood Education Centers. For data collection, we used semi-structured interviews and content analysis as a data analysis technique. Fifteen subjects participated, divided into 3 groups: parents, General Education professionals and Special Education professionals. The results demonstrate that parents, General Education professionals and Special Education professionals present varied perspectives that mark a process of inclusion with the child's entry being sometimes prejudiced, exclusionary and followed by a subsequent process of acceptance, seeking to develop learning. However, there are visible signs of difficulties and challenges that need to be overcome, there is still no inclusion in Early Childhood Education in the city of Manaus with all consolidated guarantees, with effective results for all children, given that there are positive points such as acceptance, learning and skills, but there are obstacles that need attention from public authorities, such as teacher training, human and material resources. Inclusion needs to be understood as something everyone does, collaborative work. May this research contribute and encourage new research on Inclusion in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusion; Autism Spectrum Disorder.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE TABELAS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiv
EPÍGRAFE.....	xvi
DEDICATÓRIA.....	xvii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	6
História Social da Criança: Conceitos e Concepções.....	6
A Educação Infantil no Brasil	14
Documentos Legais Instituídos no Brasil Referentes a Criança, Infância e Educação Infantil.....	19
Educação Inclusiva: Processos Históricos do Contexto Mundial e Brasileiro	21
Educação Inclusiva: Conceitos Necessários.....	23
Educação Inclusiva: Aspectos legais.....	29
Quadro 2.....	31
CAPÍTULO 2 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	33
Aspectos Históricos do TEA	33
Etiologia, Prevalência e Diagnóstico do TEA.....	37
Os Modelos de Intervenção para Pessoas com TEA.....	41
<i>Investigações Científicas sobre o Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Escolar na Educação Infantil.....</i>	<i>45</i>
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	56
Opção Metodologia.....	56
Princípios Éticos da Pesquisa.....	59
Critérios de Confiança	60

Triangulação.....	60
Problema de Investigação	62
Objetivos da Investigação.....	63
Objetivo Geral.....	63
Objetivos Específicos.	64
Questões de Investigação	64
Desenho da Investigação	65
Procedimentos de Seleção dos Sujeitos da Pesquisa.	65
Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	67
Lócus da Investigação	72
Município de Manaus – Amazonas.....	72
Secretaria Municipal de Educação/SEMED.	74
Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI.....	75
Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).....	77
Instrumentos de Coleta de Dados da Investigação.....	79
Técnica de Análise dos Dados.....	81
CAPÍTULO 4 –APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	84
Apresentação dos Sujeitos da Pesquisa.....	85
Grupo dos Pais:.....	85
Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da Educação Infantil)	87
Grupo dos Profissionais da Educação Especial	89
Relação das Categorias de Análise	90
Categoria: Perspectivas de Inclusão	90
Subcategoria – Subjetividade / Representações	91
Grupo dos Pais.....	91
Grupo dos Profissionais da Educação Geral (professores da Educação Infantil)	92
Grupo dos Profissionais da Educação Especial	94
Categoria: Conhecimento.....	96
Subcategoria – TEA	96
Grupo dos Pais.....	96
Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da Educação Infantil)	98
Grupo dos Profissionais da Educação Especial Conhecimento sobre o TEA.....	99

Subcategoria – Inclusão.	101
Grupo dos Pais.....	101
Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da Educação Infantil).....	102
Grupo dos Profissionais da Educação Especial.....	103
Categoria: Papel dos Sujeitos da Pesquisa	105
Subcategoria – Responsabilidade.....	105
Grupo dos Pais.....	105
Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da Educação Infantil).....	106
Grupo dos Profissionais da Educação Especial.....	107
Categoria: Aspectos Positivos da Inclusão	109
Subcategoria - Aprendizagens e Competências.....	110
Grupo de pais.....	110
Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professores da Educação Infantil).....	111
Grupo dos Profissionais da Educação Especial.....	112
Grupo de pais.....	114
Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professores da Educação Infantil).....	116
Grupo dos Profissionais da Educação Especial.....	117
Categoria: Aspectos Negativos da Inclusão.....	118
Subcategoria – Atitudes.	119
Grupo dos Pais.....	119
Grupo das Professoras.....	120
Os dados sobre as Atitudes, se Apresentam da Seguinte Forma:	120
Grupo dos Profissionais da Educação Especial.....	121
Subcategoria – Recursos	122
Grupo dos Pais	122
Grupo das Professoras.....	124
Grupo das Profissionais da Educação Especial.....	125
Subcategoria – Formação.	126
Grupo dos pais.....	126
Grupo dos Professores.....	127
Grupo dos Profissionais da Educação Especial.....	128
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	131

Primeiro Objetivo Específico.....	132
Segundo Objetivo Específico	138
Terceiro Objetivo Específico	148
Quarto Objetivo Específico	153
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	169
Conclusões.....	169
Limitações do Estudo	179
Recomendações	180
REFERÊNCIAS	182
ANEXOS.....	207
ANEXO 1 - Documento de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética – Plataforma Brasil	207
ANEXO 2 – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED	215
ANEXO 3 - Modelos de Termo de Anuência para a Autorização da Pesquisa nos CMEIs	216
ANEXO 4 - Modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado com os Participantes da Pesquisa	217
ANEXO 5 - Modelo da Entrevista Semiestruturada realizada com os Participantes	219
Grupo dos Pais	219
ANEXO 6 - Modelo da Entrevista Semiestruturada realizada com os Participantes Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professores da Educação Infantil).....	221
ANEXO 7 - Modelo da Entrevista Semiestruturada realizada com os Participantes Grupo dos Profissionais da Educação Especial.....	223

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Documentos Legais da Educação Infantil	20
Quadro 2 Documentos Legais de Âmbito Nacional e Regional	30

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Níveis de Gravidade no TEA.....	41
Tabela 2 Artigos Científicos de Âmbito Nacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil.....	46
Tabela 3 Artigos Científicos de Âmbito Internacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil.....	49
Tabela 4 Síntese da Apresentação dos Pais	69
Tabela 5 Síntese da Apresentação dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da EI)	70
Tabela 6 Síntese da Apresentação dos Profissionais da E. E.....	71
Tabela 7 Síntese Geral do Perfil dos participantes do Estudo	71
Tabela 8 Ações e Programas do CMEE – 2020	78
Tabela 9 Categorias e Subcategorias da Pesquisa	83
Tabela 10 Triangulação dos dados: Categoria Perspectivas de Inclusão e Subcategoria Subjetividades e Representações	95
Tabela 11 Triangulação de dados: Categoria Conhecimento e Subcategoria TEA	100
Tabela 12 Triangulação dos dados: Categoria Conhecimento – Subcategoria – Inclusão	104
Tabela 13 Triangulação de dados: Categoria Papel dos Sujeitos da pesquisa e subcategoria responsabilidade.	108
Tabela 14 Triangulação dos grupos - Categoria Pontos Positivos e Subcategoria Aprendizagem e Competências	113
Tabela 15 Triangulação dos dados: Categoria Pontos Positivos e Subcategoria Aceitação	118
Tabela 16 Triangulação dos dados: Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria Atitudes	122
Tabela 17 Triangulação dos dados: Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria Recursos	126
Tabela 18 Triangulação dos dados: Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria Formação	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Mapa Político do Amazonas	73
Figura 2 Estrutura Organizacional da Educação Infantil	76
Figura 3 Síntese da Metodologia	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APA** - Associação Americana de Psicologia
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDC** – Convenção dos Direitos da Criança
- CMEE** – Complexo Municipal de Educação Especial
- CME** – Conselho Municipal de Educação (Manaus)
- CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- CMEIs** – Centros Municipais de Educação Infantil
- CNA** – Conselho Nacional de Educação
- CNEB** – Câmara Nacional da Educação Básica
- CFB** - Constituição Federal do Brasil
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DDZ**- Divisão Distrital Zonal
- DSM** - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.
- ECA**- Estatuto da Criança e Adolescente
- EE** – Educação Especial
- EI** – Educação Infantil
- ERIC** - *Education Resources Information Center*
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GEE** – Gerência de Educação Especial
- IBC** – Instituto Benjamim Constant
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NEE** - Necessidades Educativas Especiais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PNEEPEI- Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

REDALYC - Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

EPIÍGRAFE

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. É, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

(Filósofa Hannah Arendt)

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente este estudo à **Deus**, que me iluminou e me ilumina sempre, forneceu a mim a energia divina para eu conseguir concluir este tão importante curso almejado por mim.

À minha **Família** que sempre esteve comigo nesta caminhada, me proporcionando a atenção que eu precisava e me incentivando para a conclusão do curso e acreditando que era possível chegar a conclusão.

Aos **pais (Família)** das crianças com TEA que nunca se cansem de lutar pelos direitos de seus filhos.

À todas as **crianças com TEA** da Cidade de Manaus que possam ser reconhecidas primeiramente na sua essência como CRIANÇAS e não como pessoas com TEA (deficiência).

INTRODUÇÃO

A Inclusão tem sido ponto de debate no Brasil principalmente após o país declarar inicialmente ser signatário de dois documentos internacionais, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), de forma que o movimento da Inclusão vem intensificando as discussões na atualidade, pelo fato dos pesquisadores da área da Educação Especial e Educação Inclusiva apresentarem pesquisas que elucidam o ambiente educacional, com as evidências em diversos contextos, políticas públicas, formação docente, metodologias, acessibilidades e outros. Neste caso, citamos alguns pesquisadores que contribuem com as discussões sobre a inclusão no Brasil, Correia (2018), Kassar (2014), Mantoan (2017), Manzini e Correia (2014), Rodrigues (2014), Vieira e Omote (2021), Orrú, (2017).

A Inclusão no Brasil tem total amparo na Constituição Federativa do Brasil (1988) que garante o direito a educação a **todos** sem distinção, considerando que somos todos diferentes quanto a situação econômica, racial, de gênero, aspectos físicos e muitos outros aspectos. No caso desta pesquisa voltada para crianças com TEA, a inclusão é fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que também confirma que a educação é um direito de todos e apresenta em seu Capítulo III, art. 4º, inciso III, é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo ao público-alvo da Educação Especial o AEE.

De acordo com Ciríaco 2020, não adianta somente a existência das leis, é necessário que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país; visto que, quando se fala de educação para todos, deve-se analisar como essa educação vem se desenvolvendo e se ela está realmente preparada para incluir a todos sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho para a diversidade.

Concordando com Ciríaco (2020) e admitindo que a Inclusão propõe uma educação igualitária e equitativa, com a inclusão realmente de todos, esse estudo apresenta-se como uma inquietação com a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, considerando as evidências de estudos nos quais podemos citar, Lemos et al. (2016), Solonca (2017), Schmidt et al. (2016), Blackmore et al. (2016) e Olsen et al. (2017), que apresentam as problemáticas advindas da configuração da Inclusão na Educação Infantil, ou seja, as dificuldades e por outro lado os benefícios que existentes as crianças desta etapa de ensino e compreendendo o estudo de Luz et al. (2016) que apresenta as narrativas sobre a inclusão de uma criança com TEA, onde os pais relatam sobre o atendimento apresentado pela professora com total desprezo, preconceito e discriminação a criança com TEA, sem interesse algum

em atendê-lo, nos fez refletir sobre o que há muito tempo temos presenciado nas escolas de Manaus, realidades idênticas.

Portanto, frente a essa problemática identificada também na cidade de Manaus/Estado do Amazonas, de exclusão de crianças com TEA e por atuarmos diretamente na área da Educação Especial desde 1988, nos sentimos motivada a investigar sobre a temática da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A inquietação a esta problemática nos estimulou a buscar compreender as questões educacionais de ordem política, pedagógica e familiar, que envolvem todo o processo de inclusão e produzem histórias de sucesso ou insucesso escolar dessas crianças.

Reconhecemos que por meio da Educação Infantil, pode-se oferecer um trabalho exemplar às crianças com a oportunidade deste pequeno ser se desenvolver, se relacionar com seus pares, se conhecer, de aprender, construir, desconstruir e principalmente conhecer sua identidade, desenvolver competências diversas, que fortalecerão a sua caminhada escolar nos anos vindouros de sua vida acadêmica, além do mais, a Educação Infantil se confirma como o primeiro contato com o ambiente escolar, certamente deve-se constituir como experiências positivas para todas as crianças, dentre elas a criança com TEA.

O TEA faz parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND), grupo de condições que se iniciam no período do desenvolvimento, ou seja, se manifestam cedo, de modo geral, antes da criança introduzir-se no ambiente escolar, marcado por déficits no desenvolvimento que ocasionam em prejuízos nas esferas do funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional. As manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sócio comunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014). Como se trata de um espectro, cada criança apresenta diferentes sintomas e necessidades únicas.

Assim sendo, concordamos com Silva e Almeida (2021, p. 3), ao ressaltar que o processo de inclusão envolve muitas demandas, posto que, cada aluno deve ser atendido de acordo com suas particularidades e necessidades. No entanto, entende-se, que nem sempre os envolvidos no processo sabem como fazer e o que fazer frente ao processo de inclusão, isto para que a inclusão possa acontecer de fato, sem deixar de considerar a criança na sua integralidade.

Sendo assim, o estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus. E como objetivos específicos: Verificar, analisar e

descreve as perspectivas de pais e profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil; Verificar, analisar e descrever os conhecimentos que os pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista e sobre a inclusão; Compreender, analisar e descrever o papel dos pais e dos profissionais no processo de inclusão de crianças com TEA e Compreender, analisar e apresentar os pontos positivos e negativos do processo de Inclusão efetivado pelos CMEIs da Secretaria Municipal de Educação/SEMED Manaus.

A proposta da Inclusão é que toda a criança deve ser educada junto às outras crianças, independentemente de suas características, dificuldades, necessidades educacionais, com deficiência, com TEA, devendo receber todo o apoio educacional necessário para o seu desenvolvimento, social, emocional, cognitivo.

A Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica, podemos enfatizar que é a entrada para a Educação Inclusiva, no entanto, em relação a inclusão identificamos alguns entraves, para o acolhimento de crianças com deficiência, em que podemos citar crianças com transtorno do espectro autista (TEA) principalmente em turmas regulares da pré-escola.

O estudo apresentou as seguintes questões norteadoras: - Quais as perspectivas de pais e profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil. - Os pais, os profissionais da Educação Geral (professores) e os profissionais da Educação Especial, conhecem sobre o termo e o conceito do TEA e de Inclusão? - Qual o papel dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA nos centros de Educação Infantil de Manaus? - Quais os pontos positivos (benefícios) e pontos negativos (obstáculos) identificados pelos pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial no processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus?

Organizamos o estudo em 5 (cinco) capítulos a saber:

No primeiro Capítulo denominado de *Educação Infantil no Caminho da Educação Inclusiva*, apresentamos uma abordagem sobre a Educação Infantil, quanto aos aspectos históricos, os conceitos e as concepções de criança e infância. Descrevemos sobre as primeiras instituições de Ensino Infantil, citamos as leis que legitimam a Educação Infantil enquanto etapa de ensino.

No contexto da Educação Inclusiva, discorreremos sobre a história da Educação Inclusiva aliada a Educação Especial, os aspectos legais que fundamentam a Educação Inclusiva, os principais documentos de âmbito nacional que sustentam a Filosofia da Educação Inclusiva no Brasil, bem como os documentos legais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus relacionados principalmente ao

transtorno do espectro autista na Educação Infantil.

No segundo Capítulo, denominado de *Transtorno do Espectro Autista*, abordamos sobre os conceitos referentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), características, e demais questões relativas ao espectro como os contextos históricos, as questões etiológicas, alguns modelos de intervenção e sobre o diagnóstico de acordo com o DSM 5.

Apresentamos a síntese das pesquisas nacionais e internacionais que realizamos nas Bases de Dados, de forma *on-line* sobre a Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil.

No Terceiro Capítulo, denominado de *Metodologia da Investigação*, descrevemos sobre os procedimentos metodológicos que trilhamos para o alcance dos objetivos da investigação. Apresentamos uma descrição de forma precisa, pontuando o caminho metodológico trilhado ao longo de toda a investigação. A elucidação da metodologia apresenta-se também a partir de uma fundamentação teórica baseada nos grandes autores da área da metodologia científica. Apresentamos e justificamos em uma lógica de acontecimentos metodológicos, os objetivos, o tipo de pesquisa, as questões norteadoras, os instrumentos da coleta de dados, a técnica utilizada para a análise de dados, os sujeitos da pesquisa, enfim, descrevemos todos os procedimentos que foram realizados para a obtenção dos resultados e validação da investigação.

No quarto Capítulo, denominado de *Apresentação dos Resultados*, objetivamos apresentar os dados empíricos, construídos a partir da escuta dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o que buscamos compreender quanto a questão da Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil na Cidade de Manaus. Apresentamos de forma detalhada e descritiva as perspectivas dos 3 (três) grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa, o grupo dos pais de crianças com TEA, dos profissionais da Educação Geral (professores do ensino regular da Educação Infantil) e dos profissionais da Educação Especial (especialistas em Educação Especial). As apresentações seguem a ordem organizada por grupos, onde iniciamos com o grupo dos pais, seguiremos com o grupo dos professores do ensino regular da Educação Infantil e finalizaremos com o grupo dos profissionais da Educação Especial. O objetivo é apresentar os dados recolhidos com o grupo de participantes, considerando que relmente cada sujeito foi significativamente especial com suas contribuições que nos permitiram diálogos, considerações e compreensões do processo de inclusão de crianças com TEA na cidade de Manaus.

No quinto Capítulo, denominado de *Análise e Discussão dos Resultados*, objetivamos apresentar a análise e discussões referentes aos resultados encontrados neste estudo, partindo do objetivo geral do estudo e dos objetivos específicos. Compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação

Infantil na cidade de Manaus, buscaremos responder as questões norteadoras que se justificam a partir dos objetivos específicos, onde os sujeitos da pesquisa foram inquiridos e expressaram de forma consciente, as suas perspectivas, a partir das experiências vividas sobre a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Analisaremos e discutiremos sobre o conteúdo das categorias emergentes que encontramos neste estudo: 1. Categoria - Perspectivas de Inclusão, apresentando como Subcategorias: 1.1. Subjetividades e Representações; 2. Categoria – Conhecimento, teve como Subcategoria: 2.1. TEA e 2.2. Inclusão; 3. Categoria - Papel dos sujeitos da pesquisa, apresentando a Subcategoria: 3.1. Responsabilidade; 4. Categoria - Aspectos positivos da inclusão, como Subcategoria: 4.1. Aprendizagem e Competências e 4.2. Aceitação; 5. Categoria - Aspectos negativos da inclusão, teve como Subcategorias: 5.1. Atitudes, 5.2. Recursos e 5.3. Formação. Ressaltamos que as análises e discussões envolvem as Categorias e Subcategorias e os objetivos específicos do estudo.

Por fim, na conclusão, apresentamos a sistematização do que nos propomos a investigar, a abordagem sobre o alcance do objetivo primário e dos objetivos específicos de acordo com as informações teóricas e os dados empíricos desta tese de doutoramento. É o momento de apresentar uma síntese dos resultados obtidos, enfatizando que o estudo apresentou significativas contribuições para a área da Educação, Educação Especial e Educação Inclusiva.

Discorreremos sobre as limitações do estudo, bem como as orientações para um melhor atendimento as crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil na cidade de Manaus. Apontamos sugestão para futuras investigações quanto a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil a partir das contribuições das terapias (fonoterapia, apoio psicológico, apoio psicopedagógico, musicoterapia, intervenção precoce) realizadas com as crianças e seus reflexos no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Inclusão não é educar alunos com dificuldades em escolas que não mudaram (ou não estão dispostas a mudar) nada”.

(David Rodrigues)

Neste primeiro capítulo abordaremos sobre a Educação Infantil, os aspectos históricos, os conceitos e as concepções de criança e infância. Descreveremos sobre as primeiras instituições de ensino infantil, bem como sobre o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil. Citaremos as leis que legitimam a Educação Infantil enquanto etapa de ensino. Apresentaremos ainda sobre a estrutura organizacional da Educação Infantil no Brasil como primeira etapa da Educação Básica.

No contexto da Educação Inclusiva, discorreremos sobre a história da Educação Inclusiva aliada a Educação Especial, os aspectos legais que fundamentam a Educação Inclusiva. Apresentaremos os principais documentos de âmbito nacional que sustentam a Filosofia da Educação Inclusiva no Brasil, bem como os documentos legais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus que fortalecem o processo de inclusão educacional de crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil.

Discutir sobre a Educação Infantil, não é possível sem primeiramente nos reportarmos a dois conceitos essenciais para o entendimento dessa etapa de ensino, o conceito de criança e de infância. As considerações sobre esses dois conceitos nos permitirão um maior entendimento sobre a Educação Infantil no contexto da Educação Inclusiva.

História Social da Criança: Conceitos e Concepções

Deparamo-nos com muitos conceitos de criança e infância, visto que os conceitos e as representações sociais do ser criança são produzidos de acordo com um espaço e tempo histórico. De forma que não há um único conceito que determine o que é uma criança, ou o que é a infância. As concepções de criança e infância variam de acordo com a sociedade e a época.

Alguns pesquisadores historiográficos da temática criança e infância dos quais podemos citar: (Ariès, 2006; Del Priore, 2017; Fernandes, 2015; Freitas, 2021; Sarmiento, 2015) buscam discutir sobre o papel social da criança em épocas distintas. Fato que evidenciamos concepções variadas do termo criança e infância, onde os termos apresentam conceitos produzidos por questões históricas

culturais.

Na Idade Média, a criança recebia os cuidados pela mãe ou pela ama e quando não precisava mais do apoio e da atenção da sua genitora ou da ama, passava a ser considerada adulta. Por volta dos cinco, seis ou sete anos, a criança já era vista como uma pessoa adulta, pois, convivia normalmente com os adultos, participando dos eventos com os adultos. Nessa época a criança não tinha tratamento especial algum, visto que muito cedo já participava da vida adulta (Postmann, 2012).

Cortez (2011), comenta que na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser esta desmamada, o que acontecia por volta dos seis a sete anos de idade. Assim, a criança passava a conviver definitivamente com os adultos, onde acompanhava sempre um adulto do mesmo gênero e desenvolvia as mesmas atividades de trabalho, bem como frequentava ambientes noturnos, bares dentre outros locais e recebia o mesmo tratamento do adulto.

Ariès, pesquisador da categoria infância explica algumas concepções referentes a esta categoria. Nos séculos XIV, XV e XVI a criança era considerada um adulto em miniatura. As crianças não dependiam muito dos pais, porém, eram utilizadas como mão de obra e ajudavam no sustento da família, aprendiam desde cedo os ofícios dos adultos. Nos séculos XVI a XVII, a Europa vivencia um novo sentimento sobre a infância chamado de “papa-ricação”, momento em que a criança é vista como ingênua e graciosa, de forma que tornou-se objeto lúdico do adulto. Entre os moralistas, os eclesiásticos e os educadores do século XVII surge um outro sentimento de infância, o de penetrar na mente da criança para melhor se adaptar ao seu nível. Esse sentimento influenciou a educação, o apego a infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. As crianças eram criaturas de Deus frágeis precisavam de ser preservadas e disciplinadas. No século XVIII o sentimento referente à criança está relacionado à família, que passa a se preocupar com as questões de higiene e saúde física da criança, a família passa a se organizar em torno da criança (Ariès, 2006).

Nos estudos de Heywood (2004), descreve a concepção de infância como culturalmente construída, enfatiza que as crianças sempre existiram por todos os períodos da humanidade, e a forma de tratamento e a relação das crianças com a sociedade e seus membros é que determina o conceito de infância nos diferentes períodos da história da humanidade.

Na história social da criança, nota-se também concepções de criança e infância de cunho religioso. Ghiraldelli (2001), comenta que de acordo com as teorias religiosas, as crianças nasciam do pecado eram símbolo da força do mal. Ideia essa que foi difundida desde Santo Agostinho, para este, a criança vivia imersa ao pecado, não possuía linguagem era desprovida da razão.

Esse pensamento veio a influenciar ainda, alguns pensadores modernos que se posicionaram na área educacional, acreditando que a escola tinha por objetivo corrigir as crianças que viviam em constante estado de pecado, apresentavam-se desobedientes, briguentas, por isso eram seres que precisavam ser moldados.

Outro aspecto referente à criança é apresentado por Rousseau, que explica a criança como uma época de pureza, inocência e acolhimento da verdade. No entanto, Nabokov se apresenta ao contrário do pensamento de Rousseau, explicando a criança como pura maldade (Ghiraldelli, 2001).

Rousseau (2004), dizia que era preciso amar a infância, favorecer jogos e os prazeres da criança; e questionava: Quem na vida não sentiu saudade dessa idade, em que se sorria com prazer e a alma estava sempre em paz? E por que arrancar dos pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa?

Abrimos um paralelo neste momento para brevemente colocarmos o pensamento de Nabokov, pensador contemporâneo que se opõe ao pensamento de Rousseau. Para Nabokov a proteção à criança era uma ideia que vinha do Velho Mundo, para este nada há de inocente, puro ou bondoso na infância (Nabokov, 2011). Mostra-se realmente oposto ao pensamento de Rousseau.

Na Idade Moderna, com o advento da Revolução Industrial, a transição do Sistema Feudal para o Sistema Capitalista, novos elementos caracterizam a economia da Europa, as máquinas passam a substituir a força humana, o surgimento das indústrias provoca, uma reorganização da sociedade resultando na entrada da mulher no mercado de trabalho, fato que acaba atingindo a organização familiar, principalmente no que se refere aos cuidados com os filhos. As mães nas condições de operárias não tinham com quem deixar os seus filhos, se organizavam com as chamadas conhecidas mães que não estavam nas fábricas, mas vendiam sua força de trabalho abrigando e cuidando dos filhos das operárias (Paschoal, 2010).

Os pais presentes nas fábricas, nas minas de carvão, não podiam mais dar atenção as crianças. Surgem novos arranjos formais de serviços de atendimento as crianças. As mulheres da comunidade se organizaram para cuidar das crianças, sem uma proposta instrucional formal, mas que realizavam atividades de canto e memorização de rezas. Notadamente se criou uma oferta de emprego para as mulheres, mas, por outro lado, aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, que ficavam em grande número reunidas aos cuidados de uma única mulher sem preparo, com pouco alimento para todas as crianças e sem as condições de higiene. Configurou-se um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, com o objetivo de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Gerou mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2010).

Por questões de sobrevivência, as famílias pobres da Europa não davam importância aos maus tratos dos filhos, o desprezo que se dava a criança na época tornou-se aceitos como regra e costume. Eram tão comuns as mazelas contra a infância que por filantropia, algumas pessoas passaram a desenvolver a tarefa de acolher crianças que se encontravam na rua. Atitude aplaudida pela sociedade, que desejavam ver as ruas limpas sem as sujeiras das crianças abandonadas (Pascoal & Machado, 2009).

Após a primeira Guerra Mundial, houve um maior interesse na Educação Infantil, principalmente por parte de médicos. Nessa época a médica italiana Maria Montessori destaca-se por utilizar os materiais que confeccionava em atividades educativas. Montessori construiu materiais para desenvolver propostas sistematizadas na Educação Infantil no século XX. Ficou como encarregada da Seção de Crianças com Deficiência Mental em uma instituição psiquiátrica de Roma. Com base nos estudos de Itard e Séguin, Montessori produziu uma metodologia para o atendimento de crianças com deficiência mental (Oliveira, 2002).

As mudanças históricas referentes à infância são notadas a partir do paralelo que analisamos entre a Idade Média e a Idade Moderna. Na Idade Média, as crianças conviviam com uma família extensa composta por pais, avós, tios, tias, primos e aprendiam tudo através das relações diárias, principalmente com os mais velhos. No início da Idade Moderna a concepção de infância já permitia o entendimento de que a criança precisava de espaços específicos para crianças, longe dos adultos. Começa a existir espaços de atenção a criança, onde se passa a acreditar que para se ter uma boa educação, as crianças devem ser educadas longe do convívio dos adultos (Heywood, 2004).

Com base nas ideias empiristas, em que o conhecimento decorre de uma experiência concreta e racionalista, em que a compreensão do mundo só é viável pela razão humana, a concepção de criança na Idade Moderna passa a ser de um ser incompleto, um ser vazio, uma página em branco, a criança é um ser passivo da ação externa, ambiental. A criança não passa de um mero objeto do mundo (Damazio, 2017).

Concordamos com Sarmiento (2008), ao enfatizar que, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como 'homúnculos', seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Crianças entendidas apenas como seres sociais 'em trânsito' para a vida adulta, assim, esses seres humanos eram analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos.

No século XX observam-se fortemente novas concepções de infância, apresentando preocupações com relação aos valores sociais, políticos e econômicos. Momento em que a educação

contou com diversas contribuições para a Educação Infantil como Vygotsky, Piaget, Freinet. É relevante comentar que as concepções de criança desses autores são até hoje utilizadas por muitos professores, até mesmo por professores que atendem crianças que apresentam algumas necessidades educativas especiais (NEE).

Vygotsky e Piaget, desenvolveram experiências com crianças que apresentavam deficiência. Os estudos de Vygotsky a partir da abordagem histórico-cultural, apresentou o desenvolvimento cognitivo de crianças deficientes mentais. A obra de Vygotsky *Fundamentos da Defectologia* e os respectivos processos de compensação que podem ocorrer junto à pessoa com deficiência retratam muito bem sobre essa experiência. Piaget, ocupou-se do estudo de crianças ditas normais, mas sua grande colaboradora, Barbel Inhelder destacou-se nas pesquisas com crianças com o desenvolvimento mental atípico utilizando o método clínico piagetiano, concluindo que a sequência da aquisição da aprendizagem em crianças com deficiência mental e crianças normais são idênticas, mas com diferentes ritmos de passagens de uma fase para outra, com dificuldades de atingir a fase final de dedução e síntese. Inhelder elaborou o *The diagnosis of reasoning in the mentally retarded* (O diagnóstico do raciocínio no indivíduo mentalmente retardado) editado em 1968 (Oliveira, 2002).

Novos estudos surgiram logo após a Segunda Guerra Mundial, os estudos sinalizavam uma preocupação com a situação social da infância, discutia-se a criança como portadora de direitos, havendo assim, uma expansão de teorias que evidenciavam a necessidade da estimulação do desenvolvimento na criança desde o seu nascimento. Cada vez mais a expansão dos serviços de Educação Infantil pela Europa e Estados Unidos foram sendo influenciados pelas teorias que indicavam o valor da estimulação precoce para o desenvolvimento da criança a partir do nascimento (Didonet, 2001; Farias, 2005; Oliveira, 2002; Rosemberg, 2002).

A criança nessa nova concepção de infância passa a ser vista como sujeito social, participante da construção do seu conhecimento. É bem notável que essas concepções provocaram mudanças nas práticas pedagógicas, os professores passaram a ir em busca de uma especialização baseada nos estudos de reconhecimento da criança social, ativa e produtora de conhecimentos (Campos, 2013; Cerisara, 2002;).

Ao longo dos tempos observamos que a concepção de criança e infância sofreu importantes modificações. Craidy (2009), comenta que a figura da criança nos últimos dois séculos passou a ter grande importância no cenário social. Isso se deve ao avanço da medicina, da psicologia, e das ciências sociais. A compreensão do sujeito enquanto criança varia de época para época (Craidy, 2009).

Para Kuhlmann e Fernandes (2004), a distinção entre criança e infância está no fato de que a

infância compreende um período da vida humana, e criança refere-se a uma realidade psicológica do indivíduo. A denominação de criança e infância é marcada por diferenciações específicas.

Nas palavras de Arroyo (2018), a infância são várias porque variam de criança para criança. A infância de uma criança do campo, não é como a de uma criança da cidade, a infância da criança do campo é mais curta, pois a criança vai cedo para a roça ajudar o pai. A infância de uma criança da favela não é igual a uma criança de um condomínio fechado. A criança da favela tem uma infância ainda que curta, por ter que manter o sustento de casa, mas, é uma infância mais livre, a criança do condomínio terá uma infância mais longa, mas privada da liberdade.

As pesquisas apontam que atualmente em termos de educação na Europa, o principal eixo das discussões da área é a qualidade da Educação Infantil, valorizando o desenvolvimento integral da criança, bem como o preparo para o ensino elementar, visto que se reconhece que a criança é um ser social com direitos e deveres.

Pelo viés das Ciências Sociais, Portugal apresenta um reconhecido trabalho de pesquisas científicas sobre as temáticas da criança e infância. Notadamente ao final dos anos 90 os estudos emergiram para o campo da Sociologia da Infância, considerando que a categoria criança antecede a categoria aluno.

Em 1997, foi publicada em Portugal a obra: *Crianças: contextos e identidades*, teve como organizadores, Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (Pinto & Sarmiento, 1997). A obra apresenta discussões contra as visões dominantes e estreitas sobre a infância e as crianças e sobre as contestações das visões da criança enquanto objeto de estudo.

Sarmiento (2005), explica que se deve fazer uma distinção semântica e conceitual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, portanto, na questão de sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social. Explica que a Sociologia da Infância se propõe a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Sarmiento (2005), considera que não é possível afirmar que há uma única infância, apontando que é preciso articular as várias concepções para perceber o que é comum a todas as crianças. Afirma que as crianças são diferentes umas das outras e que nessa diversidade há fatores sociais acentuados que não são puramente individuais. Neste sentido, o autor cita ainda que é preciso compreendermos a

infância concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.

Ferreira e Sarmiento (2008), ao analisarem as representações existentes em algumas pesquisas quantitativas sobre criança, verificaram que as pesquisas não apresentam a criança de acordo com as realidades distintas em que se encontram. As informações expressas nos dados estatísticos, apresentam um retrato “panorâmico” pautado em informações referentes a taxa de natalidade, mortalidade, escolaridade, idade, sexo, saúde, dados que são aceitos para a visibilidade da criança nos debates políticos ou públicos, mas que não consideram a criança em seus aspectos sociais, havendo uma invisibilidade do ser criança. De tal forma, que verifica-se como as crianças têm sido aprendidas e a infância socialmente construída na cultura ocidental, por meio do conhecimento científico apresentado com base no paradigma métrico, médico e psicológico, constata-se a prevalência de um padrão de estabilidade fixado no seu estado bio-ontológico, notadamente centrado nas dimensões físicas do corpo infantil.

Sarmiento et al. (2017), debatem sobre a criança e se reportam ao termo “figura de criança”, em que apresentam o conceito de criança a partir de um constructo de uma infância sociologicamente interpretada e construída, a partir das formulações normativas produzidas pelas e nas instituições sociais, considerando ainda, as práticas sociais das crianças e da sua ação na sociedade. Enfatizam a ideia de que a criança é um sujeito de direitos, ontogenicamente presente e socialmente competente, são protagonistas, isso é, a criança é entendida como agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação nas escolhas políticas e educativas.

Reconhecemos que, tem-se um conhecimento científico sobre as crianças e a infância que vem se desenvolvendo com rupturas de um conhecimento tradicional que a ciência moderna difundiu numa tripa falácia: A visão de uma criança universal; a referência ao contexto social e cultural e norte-americano como espaço balizador e universal da criança e a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, e sim uma idade natural enquanto seres em transição para a idade adulta (Sarmiento, 2015). O objeto de conhecimento, a criança e a infância tornam-se objetos de estudos multidisciplinares, considerando a mobilização de interesses de novas disciplinas científicas centradas na infância, como pode-se citar, a nova Sociologia da infância, a Antropologia da infância, a Geografia da infância.

Na busca pelos direitos da criança, normativas foram elaboradas e implementadas. A construção de uma normativa da infância sofreu diversos desenvolvimentos ao longo dos tempos, e o século XX foi importante por definir de forma sistemática, por meio dos vários documentos legais que,

no plano internacional e nacional, regulamentaram a vida das crianças e padronizaram os modos de condição entre o Estado, as famílias e as crianças e, ainda entre estas e os adultos. Com a globalização desses documentos e com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989, passamos a ter instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, tornando-se politicamente um modelo de infância (Marchi & Sarmiento, 2017).

Fernandes (2009) considera o documento CDC um “ponto de viragem” comparado às anteriores perspectivas sobre os direitos da criança, devido à sua natureza e conteúdo, visto que, na forma jurídica por adotar o formato de convenção obriga os Estados signatários a aplicarem os seus princípios em leis e na ordem interna dos países, proporcionando maior impacto nos cotidianos das crianças e, apresentando-se como símbolo de uma nova percepção sobre a infância e os direitos das crianças. Uma amplitude na compreensão da infância e da criança, considerando-se o direito da criança à tomada de decisão e de voz ativa nos assuntos que lhe dizem respeito (os chamados direitos de participação ou direitos de liberdade).

Entendemos e concordamos que a criança e a infância são determinantes reconhecidos como objeto de conhecimento e tal objeto também é sujeito de processos de pesquisas, de forma que as metodologias de pesquisas com crianças devam ser revistas, envolvendo não somente o olhar do adulto sobre a criança, mas ouvir a criança em seus estudos, a partir de suas considerações, que possam desenvolver metodologias junto das crianças e com as crianças. Os estudos da infância paulatinamente se consolidam com base na perspectiva da criança como sujeito (Cohn, 2013; Fernandes, 2009; Ferreira e Sarmiento, 2008; Sarmiento, 2015).

A exemplo de pesquisas com crianças no artigo de Sarmiento, Fernandes e Trevisan (2014), ao discutirem sobre a crise econômica de 2010 em Portugal e os direitos das crianças, apresentam como as crianças são capazes de perceber a crise vivenciada no cotidiano e como conseguem expressar soluções para as questões econômicas. Por meio da pesquisa observou-se a cidadania infantil e a participação política em uma escola de ensino fundamental de meio urbano utilizando técnicas de observação, grupos focais com crianças, observações, assembleia semanal das crianças, essas expressaram que acreditam que deveria ter uma palavra a dizer sobre suas percepções. Constatou-se que as crianças são capazes de compreender as questões complexas relacionadas as questões econômicas.

A Educação Infantil no Brasil

No Brasil Colônia quando os padres jesuítas chegaram em 1549, para trabalhar a educação brasileira sob a Pedagogia orientada pela *Ratio Studiorum*, documento que descrevia as regras e métodos educacionais com base nos princípios do cristianismo, tinha-se uma concepção de criança santificada que devia imitar o Menino Jesus. A educação dos jesuítas objetivava divulgar o catolicismo e converter os indígenas à fé cristã. Dessa forma, era mais fácil eles iniciarem a catequese com as crianças de forma que elas poderiam influenciar as famílias. Nessa época já se percebia uma total elitização da educação, visto que, ofereciam as crianças filhas dos colonizadores o ensino da leitura e escrita, e aos filhos dos indígenas ofereciam instruções para impregná-lo da cultura portuguesa, e a criança filha dos escravos nenhum tipo de educação, apenas a partir dos cinco anos de idade já iniciavam pequenos trabalhos escravos (Pilotti & Rizzini 2011).

Na história social da criança no Brasil, se tem relatos de que algumas alternativas foram se constituindo no sentido de atender às crianças menos favorecidas (Del Priore, 2017; Kramer, 2013; Kuhlmann, 2015; Postmann, 2012).

Podemos citar como um relevante atendimento à infância ocorrido antes da criação das creches, a Roda dos Expostos, conhecida também como Roda dos Excluídos, instituições brasileiras que por muito tempo se constituíram em atendimentos as crianças. O nome Roda dos Expostos se justifica, pela forma do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados, era composto por uma forma cilíndrica dividida ao meio por uma divisória e fixado na frente das casas de misericórdia. As mães abandonavam os filhos ainda bebê na roda, e ao puxar a corda sinalizava para a instituição que um bebê acabava de ser deixado na instituição, porém nem uma identificação da mãe era feita. A Roda dos Expostos no Brasil por mais de um século funcionou como única instituição de assistência à criança abandonada. Alguns movimentos eram contrários a essas instituições, porém, somente em meados de 1950, que se extinguiu a Roda dos Expostos no Brasil (Del Priore, 2016; Marcílio, 2016).

Em meados do século XIX, o atendimento a crianças em creches no Brasil, pode-se afirmar que praticamente não existia, visto que a estrutura familiar pautada em um modelo tradicional, onde o pai era quem mantinha o sustento da família, ficando a mãe na responsabilidade do cuidado com os filhos. Nessa época, muitas famílias se concentravam na zona rural, havia um elevado número de crianças órfãs filhos de escravos e de mulheres indígenas que geralmente sofreram abusos sexuais dos chamados homens brancos. As crianças órfãs por vezes eram adotadas pelos fazendeiros, algumas

eram abandonadas nas Rodas dos Expostos que funcionavam como orfanato (Micarello, 2007).

No final do século XIX, as concepções já elaboradas na Europa, sobre a infância, sobre a Educação Infantil, chegam ao Brasil e passam a ser discutidas pelas autoridades, de forma que foram criadas nessa época as primeiras instituições voltadas para o atendimento das crianças pobres. Surgiram os primeiros jardins da infância públicos para o atendimento das crianças filhos de famílias ricas. Em 1875, de acordo com Bastos (2017), surgiu o primeiro Jardim da Infância na cidade do Rio de Janeiro, fundado pelo médico Joaquim José Meneses Vieira e sua esposa D. Carlota. Pautada na concepção froebeliana, para atender às crianças da elite e somente os meninos em idades de três a seis anos.

Com a proclamação da república a atenção e investimentos a educação, voltou-se para o ensino primário, somente com o desenvolvimento da industrialização brasileira é que houve a necessidade do atendimento maior as crianças, considerando que a organização da estrutura familiar passa por modificações em que, as mulheres passam a trabalhar nas indústrias, deixando suas crianças aos cuidados de parentes ou de mulheres que não trabalhavam e por caridade se dedicavam a cuidar dessas crianças. No entanto, a partir da organização dos sindicatos dos operários, as mulheres operárias reivindicaram primeiramente aos empresários e posteriormente ao governo instituições de cuidados as crianças como creches e pré-escolas (Micarello, 2007).

No Brasil, tem-se nas literaturas que a História da Educação Infantil inicia suas primeiras organizações baseadas no assistencialismo. A organização das creches e orfanatos, foi criada com o objetivo de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as mulheres que eram viúvas que não tinham condições de cuidar de seus filhos, uma visão assistencialista de promover amparo social a essas mulheres. Nota-se que, o surgimento dos orfanatos, enquanto instituições educacionais de acolhimento aos órfãos abandonados, tinham a finalidade de esconder a vergonha da mãe solteira, pois, as crianças eram sempre filhas e filhos de mulheres da corte que se envergonhavam por serem mães solteiras e, por esse motivo, descartavam o filho indesejado. Nessa época do Brasil Imperial, não se tinha um conceito definido sobre as especificidades da criança, sendo esta concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano (Rizzo, 2010). São notáveis que as concepções de criança eram realmente a de um ser sem valor, fatos percebidos pela falta de atenção aos menores.

O elevado índice de mortalidade, a desnutrição, o alto índice de acidentes domésticos, foram situações que contribuíram para que alguns religiosos, empresários e educadores, se preocupassem com o atendimento da criança fora do âmbito familiar. Nesse sentido, observando os problemas que prejudicavam a criança, esta passou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico,

caritativo, assistencial e passou a ser atendida fora da família (Didonet, 2001).

A situação dos cuidados para com as crianças era preocupante para as famílias pobres, enquanto as famílias mais abastadas tinham condições de pagar uma babá para cuidar de seus filhos, as crianças de famílias pobres ficavam sós ou eram entregues as instituições para que deles cuidassem. As instituições tinham que ser gratuita e zelar pela saúde e higiene alimentar da criança (Didonet, 2001).

No ano de 1896 o governador de São Paulo, Bernardino de Campos, criou o primeiro Jardim da Infância público do Brasil, chamado de Jardim da Infância Caetano, localizado no prédio onde funcionava a Escola Normal que oferecia formação de magistério. No Jardim da Infância o trabalho era desenvolvido com base nos princípios de educação de Pestalozzi. Mesmo sendo um atendimento público, a classe da elite foi mais uma vez favorecida, agora a elite paulistana (Kuhlmann, 2015).

Nos estudos realizados sobre a criança e a infância no Brasil, nota-se que até o final do século XIX e início do Século XX, os poderes públicos não demonstraram interesse educacional algum voltado para o desenvolvimento das crianças pequenas. O envolvimento de alguns profissionais médicos higienistas, juizes, religiosos, demonstravam preocupação para oferecer uma melhor assistência as crianças pobres e as mães trabalhadoras. Quase não encontramos nas pesquisas menções aos profissionais da Educação Infantil, tem-se presente somente a figura de um cuidador, como se a criança precisasse apenas de cuidados. A intenção do cuidar vem da tarefa da mãe de exercer o seu lado materno cuidando de seu filho, de sua criança, como se o fato de ser mulher e mãe já lhe atribuía as condições de cuidar de uma criança (Kramer, 2013).

Segundo Stearns (2006), toda criança é dotada de fragilidade, de forma que precisa de atenção e dos cuidados especiais que se referem à alimentação e aos cuidados físicos. As crianças são seres diferentes dos adultos, a criança vai ser preparada pelos adultos, as pessoas que rodeiam as crianças exercem grande influência no seu desenvolvimento.

Arce (2015), ao mencionar Pestalozzi, ressalta que este eleva o papel da mãe na educação dos filhos. Para Pestalozzi a mãe era vista como a rainha do lar e a única apta para educar as crianças. Quanto às crianças, para Pestalozzi, são seres importantes e a educação das crianças deve ser o centro da atenção da vida de um casal e principalmente da mãe que deve se ocupar da educação da primeira infância.

Em várias partes do Brasil movimentos foram organizados principalmente pelas famílias de baixa renda em busca de escolas, creches e pré-escolas para todas as crianças filhos de mulheres trabalhadoras. Em meados de 1970, a teoria de uma educação compensatória começava a surgir,

acreditando-se que o atendimento à criança pequena fora da família possibilitaria a superação das péssimas condições sociais em que ela vivia (Kuhlmann, 2015).

O discurso do poder público em favor do atendimento as crianças menos favorecidas, está ligado a concepção de infância, pois, o poder público reconhece que esse período da vida da criança, de maneira padronizada e homogênea. As crianças oriundas das classes dominadas são consideradas carentes, deficientes e inferiores, visto que não correspondem ao padrão estabelecido. Para essas crianças faltam determinados atributos ou conteúdo que deveriam ser nelas incutidos. Para superação dessas deficiências escolares, bem como de saúde, são oferecidas propostas no sentido de compensar essas carências, o que justifica a pré-escola como uma dessas propostas, sendo propulsora da mudança social por promover a democratização da educação (Kramer, 2006).

Por toda a história social da criança brasileira observamos que no meio de tantos desafios as conquistas foram acontecendo. Os amparos legais, questões que pontuaremos na tabela a seguir, foram surgindo e fortaleceram o reconhecimento da criança como sujeitos de direitos. A pesquisa com crianças tem tido um desenvolvimento na última década no que diz respeito à realidade luso-brasileira. Surgem pesquisas e discursos que perpassam várias áreas disciplinares, mobilizando métodos e técnicas renovados sob os princípios orientadores dos estudos da criança, tanto no Brasil, quanto em Portugal (Dornelles & Fernandes, 2015).

O surgimento da Educação Infantil enquanto um direito de educação oferecido as crianças, está relacionado às novas concepções de infância e criança que apresentaram e reconheceram a criança como sujeito de direitos. “A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura” (Faria, 2007, p. 35).

Faria (2007), cita que no Brasil, desde meados de 1970, no interior dos movimentos feministas foi possível identificar o “o papel da infância na construção da realidade social, analisando o nexo entre autonomia e dependência nas atuais modificações sociais da gestão do tempo cotidiano” (p. 282). Nota-se a consolidação da Sociologia da Infância enquanto um campo de estudos e de pesquisa, porém, vale ressaltar que no Brasil, essa categoria é algo recente (Faria, 2007).

Surgem no Brasil, alguns trabalhos representativos da Sociologia da infância, podemos destacar: Delgado e Müller, no Rio Grande do Sul, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância de Santa Catarina sob a coordenação das professoras Ana Beatriz Cerisara, Eloísa A. Candal Rocha, Roselane Fátima Campos e pelo prof. João Josué da Silva Filho, bem como os trabalhos que vem sendo desenvolvidos pelo grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos “Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença” sob a coordenação

da profa. Anete Abramowicz; no Rio de Janeiro, sob a coordenação da profa. Sônia Kramer, e em São Paulo, pela equipe da Fundação Carlos Chagas (Oliveira & Tebet, 2010).

Com Fernandes (2015), reconhecemos e concordamos que é preciso ouvir as crianças sobre questões que envolvem suas vidas, principalmente a educação, considerando que estas são sujeitos ativos de direitos, que podem discutir sobre a educação. As crianças deverão ser envolvidas, consideradas e analisadas com os cuidados epistemológicos significativos, sobre a forma como a entendemos enquanto ser o sujeito-criança.

Na perspectiva das pesquisas sobre a concepção de criança e infância, reconhecemos que o Brasil somente na década de 1980 passou a considerar a Sociologia da Infância nas discussões científicas. A criança passou a ser compreendida como protagonista de seus atos, realmente os pesquisadores iniciam um percurso que considera a criança como atores sociais. Corroboramos com Rego (2013, p. 5), “isto é revolucionário na medida em que, geralmente, os estudos sobre a infância são pautados por aquilo que os adultos falam sobre e pelas crianças”.

As crianças são agentes sociais, ativos e criativos, fazem parte da sociedade, pertencem às classes sociais e vivenciam experiências com grupos de idade e no campo teórico-metodológico da Sociologia da Infância no Brasil, os pesquisadores inicialmente passam a afirmar de forma breve a criança como ator social ativo sem maiores aprofundamentos a esta categoria de estudo, esse novo referencial passa a apresentar novos movimentos contra o adultocentrismo, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, uma nova compreensão da criança (Abramowicz, 2011; Corsaro, 2011).

De acordo com Plaisance (2005), em seus questionamentos: Que lugar pode ocupar o estudo da deficiência no quadro da sociologia da infância? O pesquisador cita que há uma história da infância dita “deficiente, onde encontramos o modelo da anormalidade para definir o que se encontra fora dos padrões de normalidade, nesse contexto vamos encontrar crianças anormais e no começo do século XX, vamos ter crianças avaliadas por níveis de educabilidade, certas crianças sendo denominadas de “ineducáveis”. Os debates sobre a educabilidade não são novos, mas, a partir dos anos de 1980 no Brasil tomaram um novo sentido pois concentraram-se em grande parte a depender das eventuais deficiências em que se classifica em crianças “educáveis”, as “semi-educáveis” e as “não-educáveis”, porém alguns defensores no governo brasileiro da época, defendiam que qualquer criança é, pois, declarada “educável”, mas qualquer criança não é necessariamente “escolarizável”. Considera-se que essas crianças devam receber uma obrigação educativa, quer seja sob a forma de uma educação comum quer seja sob a forma de uma educação especial.

Faremos na sequência uma abordagem geral sobre os aspectos legais da Educação Infantil, apresentando as leis que legitimam esse nível de ensino, sua organização estrutural no âmbito do macrossistema e microssistema educacional.

A garantia da Educação Infantil legitima-se a partir da assinatura de vários documentos legais que de uma forma específica asseguram as crianças brasileiras de 0 a 5 anos uma educação de qualidade. São documentos que versão sobre os direitos e deveres das crianças brasileiras para que possam fazer parte da sociedade em que vivem.

É bem notável que desde a década de 90, uma sequência de documentos foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação Básica (CNEB) como forma de regulamentar a Educação Infantil no Brasil, no sentido de divulgar e sistematizar as produções advindas dessa área. Os documentos fazem parte das políticas públicas de educação e objetivam ainda servir de referência para o desenvolvimento de práticas educativas (Kramer, 2006). No entanto, muitos dos documentos legais não são conhecidos pelos profissionais da educação seja da rede pública ou particular de ensino. Precisamos conhecer os documentos legais para agirmos de acordo com a lei e auxiliarmos os pais de alunos da Educação Infantil a lutarem pelos direitos de seus filhos.

A Educação Infantil por muito tempo foi esquecida pelos poderes públicos que sempre priorizaram as crianças maiores de 7 anos e os adolescentes quanto aos estudos escolares.

Documentos Legais Instituídos no Brasil Referentes a Criança, Infância e Educação Infantil

No Brasil, verificamos que desde a década de 90, foram produzidos uma série de documentos referentes a Educação Infantil. Os documentos em sua maioria foram elaborados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação Básica, tais documentos objetivam a regulamentação da Educação Infantil, servindo de referência para as instituições de Educação Infantil e para as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, apresentamos o quadro 1 com alguns dos documentos legais da Educação Infantil.

Quadro 1

Documentos Legais da Educação Infantil

Ano	Documento Legal	Princípios legais do documento	Comentários
1988	Constituição Federal do Brasil (CFB) (Brasil, 1988). Lei Federal nº 11.274/2006.	Artigo 208, inciso IV sobre o atendimento da criança de 0 a 5 anos em creches e pré-escola (Nova redação pela Lei Federal nº 11.274 de 6/02/2006. Regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos.	Os sistemas de ensino adotaram uma nova organização para oferecimento da Educação Infantil.
1989	Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (Unicef, 1989). O Brasil ratificou a CDC (Decreto nº 99.710, de 21/09/1990).	Artigo 1º. Criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo (Unicef, 1989).	O documento trabalhou a garantia às crianças dos 3 Ps: Proteção, provisão e participação. A ideia de participação da criança nos assuntos que se referem a ela.
1990	Lei nº. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	A criança é considerada a pessoa de zero até doze anos de idade incompletos. Artigo 3º. assegura a criança gozar de todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano.	A ECA possibilitou a construção de novas concepções de criança, considerando a criança como protagonista da sua própria história.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.	Artigo 21 - regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica.	A Educação Infantil aparece pela primeira vez como a 1º. Etapa da Educação Básica.
2007 a 2020.	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).	Garantir o financiamento de ações específicas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, redistribuindo-se os recursos vinculados à educação.	Um dos objetivos do FUNDEB é a inclusão progressiva de todas as crianças da creche a pré-escola.
2009	Resolução nº 5 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009).	As Diretrizes estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas da Educação Infantil.	O trabalho pedagógico dos professores que atuam na Educação Infantil passou a seguir as DCNEI, Resolução nº 5.
2013	Lei nº. 12.796 de 27 de dezembro de 2013, altera a LDBEN 9.394/96.	Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.	A Lei apresenta uma valorização da Educação Infantil, fazendo referências quanto a frequência, avaliação e participação dos pais na escola.

Quadro 1

Documentos Legais da Educação Infantil (Cont.)

2014-2024	Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).	META 1 Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches atendendo no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	São citadas 17 estratégias, que buscam a expansão na oferta de vagas, a estruturação física de escolas e creches e formação de profissionais.
2017	Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017. BNCC.	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Art. 10. Considerando o conceito de criança, como sujeito histórico e de direitos (...).	A valorização da criança como sujeito histórico, fortalecimento dos direitos de aprendizagem e a consideração pedagógica da Educação Infantil a partir dos campos de experiências.

Nota: Fonte: Autoria própria

Educação Inclusiva: Processos Históricos do Contexto Mundial e Brasileiro

Analizando e refletindo sobre os períodos da nossa História, verificamos que ao longo dos tempos, tivemos teorias e práticas sociais excludentes principalmente com relação ao acesso ao saber escolar. Um grande número de pessoas não participava dos espaços sociais e educacionais. A exclusão sempre esteve presente a cada momento histórico considerando os valores de existência da humanidade.

Na antiguidade, a pessoa com deficiência era eliminada da sociedade, visto que para a nobreza quem não tinham condições de apresentar formas de produção econômica, não era aceita pela sociedade. Na sociedade grega, as crianças que nasciam defeituosas eram jogadas dos despenhadeiros perto da cidade de Atenas, porque não correspondiam a um padrão ideal de ser humano que os gregos concebiam como belo e bom (Almeida, 2002; Mendes, 2010, Sassaki, 2010).

A História da Educação Especial nos mostra que as pessoas com deficiências geralmente se encontravam em situação de maior desvantagem, visto que eram consideradas como incapazes, as sociedades não os reconheciam como sujeitos dignos dos direitos sociais, dentre os quais o direito à educação, dependiam da caridade e da assistência social.

A deficiência na Idade Média foi considerada um fenômeno metafísico determinado pela possessão do demônio, ou ainda, como o resultado de uma escolha de Deus para a purgação dos pecados. Há registros históricos de que muitos deficientes eram castigados, torturados e/ou mortos. A

pessoa com deficiência era associada à imagem do diabo e por isso eram perseguidos, e executados (Aranha, 2004, 2005; Correia, 2005; Sassaki, 2010).

Com a ampliação de conhecimentos na área da medicina, a pessoa com deficiência passou a ser vista como doente, isto é, como alguém que possuía uma doença de natureza incurável, sendo confundida geralmente com “doente mental”. Com base nestas premissas, passa-se a acreditar que é preciso colocar tais pessoas em instituições, a partir do qual foram criados os asilos, as instituições para tratamento médico e para a proteção ao deficiente (Aranha, 2016; Sassaki, 2010). É notório que os sujeitos no contexto social eram identificados como inválidos, incapazes, deficientes, sendo considerados como incapazes de estarem no convívio social e de aprenderem com os outros no contexto da diversidade.

A partir da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, surgiu um movimento em defesa dos direitos das minorias, fazendo com que, nas décadas de 60 e 70 a sociedade buscasse um novo modelo de tratamento à pessoa com deficiência. Surge, então, o princípio da normalização, um modelo de integralização do deficiente a sociedade. Este modelo se caracterizou pela oferta de determinados serviços de avaliação e de reabilitação globalizada ao deficiente, visando que ele pudesse ser preparado para a integração na sociedade, após reabilitação, habilitação ou capacitação (Aranha, 2005).

Nesta época, sabe-se que as pessoas com necessidades educativas especiais estiveram sob a presença dos serviços, ou seja, passou-se a disponibilizar a essas pessoas uma infinidade de atendimentos com equipes multiprofissionais, em diferentes locais e ocasiões, havendo, assim, uma passagem da segregação total para a integração parcial.

Com os avanços na área da medicina, da tecnologia e da educação iniciam-se, por volta dos anos 80, diversas transformações sociais. Os avanços técnico-científicos permitiram um maior desenvolvimento no campo da saúde. Pessoas que antes não sobreviviam, por falta de conhecimentos específicos de suas doenças, passaram a ter melhor atendimento e adequada assistência (Mazzotta, 2021).

A situação de uma minoria com necessidades especiais, que ainda se encontrava em condições de segregação social, com esses avanços passara a ter maior atenção, considerando, ainda, que o respeito à diversidade já passava a fazer parte da temática do mundo globalizado.

A influência da Declaração dos Direitos Humanos, ao enfatizar o homem como sujeito de direito, focalizando o ato de respeitar as suas peculiaridades e particularidades, permitiu certas reflexões e incentivou um melhor entendimento de que tudo o que se oferecia as pessoas com

necessidades especiais era ainda algo insignificante, ou seja, não lhes garantia o direito à participação ativa e regular no espaço da vida em sociedade.

Assim, surge a discussão sobre a necessidade da construção de espaços sociais inclusivos para que essas pessoas viessem a usufruir de seus direitos. Temos a presença de uma nova concepção a favor das pessoas com necessidades especiais, a inclusão, um novo paradigma fortalecido por vários documentos legais.

É bem visível que no século XX a elaboração de documentos legais veio a fortalecer os direitos fundamentais do homem de uma forma geral, e, para as pessoas com necessidades educativas especiais, a legislação existente representou significativos avanços, mas, a sociedade ainda não garantiu efetivamente seus direitos de cidadania, visto que em pleno século XXI encontram-se ainda presentes algumas práticas sociais que fortalecem a exclusão social destas pessoas, consideradas não produtivas.

No contexto brasileiro, as concepções de educação proveniente da Europa e Estados Unidos influenciaram no século XIX alguns brasileiros a tomarem a iniciativa de organização de determinados serviços para o atendimento de cegos, surdos e deficientes. Atendimentos principalmente de ordem particular, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento ao deficiente (Mazzotta, 2021).

Na época do Brasil Império a primeira instituição a ser criada pelo Decreto de nº 1.426, de 12 de setembro de 1854, foi o Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant (IBC) localizado no Rio de Janeiro. Passados três anos com a Lei de nº 839, de 26 de setembro de 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-mudos, hoje recebe o nome de Instituto Nacional dos Surdos (INES) também localizado no Rio de Janeiro. No início do século XX foi criado o Instituto Pestalozzi, instituição privada especializada para atender a pessoas com deficiência mental (Jannuzzi, 2017; Mazzotta, 2021).

Educação Inclusiva: Conceitos Necessários

Atualmente pelo mundo todo, encontramos pessoas em vários segmentos da sociedade discutindo sobre a inclusão. Na busca de se acabar com todas as formas de exclusão existentes na sociedade, onde os excluídos são todas as minorias das quais podemos citar: os idosos, os negros, os índios, os desempregados, os sem-terra, as pessoas com necessidades educativas especiais e muitos

outros grupos, busca-se a inclusão de todos os grupos que de alguma forma estiveram à margem da sociedade. A inclusão surge como tentativa de fazer prevalecer os direitos de igualdade e respeito à diversidade, propagando a ideia de que todas as diferenças devem ser aceitas na sociedade.

A exclusão nega o outro e torna-se ao mesmo tempo destrutiva para o excludente, que se desumaniza e que deixa de perceber seus próprios limites e de se enriquecer com a convivência do outro. Segundo Almeida (2002) a existência dos excluídos acompanha a história da humanidade, a autora afirma que sempre existirão pessoas vitimadas por processos de dominação e segregação, motivados por vários problemas dos quais podem estar relacionados à religião, política, saúde, etnia, economia, dentre outros que tiveram predominância exclusiva ou combinada em cada momento histórico.

A existência de diversas formas de exclusão constitui-se nas faltas de condições sociais dignas para que determinados grupos possam usufruir e participar das ações políticas de sua sociedade. A exemplo disso reconhecemos que no campo da educação sempre tivemos processos de exclusão, a educação desde os tempos antigos era destinada a uma elite privilegiada e mesmo hoje os sistemas de ensino ainda não atendem a todas as pessoas que apresentam necessidades educativas especiais, estas ainda são discriminadas de diversas formas.

Reportamo-nos à Oliveira (2004), para esclarecer que as diversas discriminações das pessoas com NEE estão relacionadas à diferença de capacidade. Para Oliveira, a questão não é saber de que forma está sendo a discriminação das pessoas com necessidades especiais, se é por ser mulher ou pessoa com “limitações”, por exemplo, nem verificar o nível ou grau de interferência destes fatores no processo discriminatório e, sim que ambos são fatores de discriminação e que a “diferença de capacidades” dessas pessoas é uma problemática cultural que precisa ser pensada em conjunto com as demais diferenças étnicas de classe e de gênero, no contexto social e educacional.

Busca-se a inclusão para que as pessoas possam respeitar uns aos outros e aceitar as diferenças e não discriminar o seu próximo por motivo algum. Para Fávero (2004, p. 38) a inclusão “significa, antes de tudo, deixar de excluir implicando em que todos fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos”. Concordamos com Mantoan (2015), ao definir inclusão como a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós, inclusão é estar com o outro, é interagir com o outro. No pensamento de Wilson (2000) a inclusão é definida como forma de manter a igualdade, a fraternidade, respeitar os direitos humanos e manter os princípios da democracia.

Para Pacheco e Costas (2011), a inclusão é a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço

comum da vida em sociedade, com o acolhimento à diversidade humana, e aceitação das diferenças individuais, envolve o trabalho coletivo para a equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

A inclusão implica na atenção aos distintos grupos de pessoas para que tenham “suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas” (Camargo, 2017, p. 1) de forma que possam participar efetivamente dos espaços e convívios sociais, sem preconceito e discriminação.

Mittler (2003), explica que a inclusão implica uma reforma radical nas escolas envolvendo o currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. A inclusão tem como base um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que envolve as questões de gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Em consonância a essa abordagem, Rodrigues (2006), destaca que certamente não só os alunos que são diferentes, mas também os professores, e ser diferente é uma característica humana e comum. A Educação Inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é, a todos os alunos e também professores. Sendo assim, uma escola inclusiva deve ser o modelo da escola de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas características próprias.

Portanto, entendemos que a inclusão envolve uma mudança de perspectiva educacional porque é bem mais ampla que a integração, não está direcionada apenas aos alunos com deficiência, mas todos os demais, objetivando que cada aluno obtenha sucesso na vida escolar e na sua vida como cidadão. Para Rocha e Miranda (2009) a base da inclusão consiste no conceito de que todos os alunos têm o direito à educação e que esta deve considerar seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

Carvalho, em seus estudos defende que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, que sempre se mostraram predominantemente elitistas e excludentes. A inclusão é um processo e não ocorre simplesmente por decreto ou modismo, e no caso de alunos com características diferenciadas em turma dita comum é necessário criarem mecanismos que permitam que ele se integre social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura (Carvalho, 2014).

Na busca de uma educação inclusiva, concordamos com Mantoan (2015) ao destacar que a escola inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que precisa considerar as

necessidades de todos os alunos e que deve ser estruturado em função dessas necessidades. Acreditamos que a educação, orientada pelos princípios da inclusão, tem o poder de desenvolver de forma eficaz a construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças, e onde a escola possa proporcionar condições de uma educação capaz de atender às especificidades de cada indivíduo.

O processo de inclusão apresentou avanços ao lançar um olhar para as pessoas com deficiência as considerando como interlocutoras que desafiam as instituições escolares a inovar suas concepções e práticas pedagógicas perante os processos de ensino e aprendizagem desses alunos (Ferreira & Guimarães, 2003)

A Educação Inclusiva discutida e apresentada na Declaração de Salamanca em 1994 (Unesco, 1994), estabelece que a educação para todos deve partir de uma política e deve envolver uma prática para todas as crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Entretanto, para que se estabeleça a educação para todos é preciso que as escolas se adaptem e se moldem aos seus alunos, devendo incluí-los em turmas regulares, independentemente de qual ou quais as suas necessidades e condições, e não o contrário, os alunos com NEE se adaptem à escola, para que estes alunos possam se beneficiar de todos os serviços adequados às suas necessidades (Correia, 2008).

Entendemos que quando pensamos em escolas inclusivas estamos buscando não mais que os alunos se adaptem as escolas, visto que, com a inclusão as escolas devem se adaptar em todos os sentidos, físicos, recursos humanos, recursos tecnológicos e outros para incluir a todos os alunos, realmente atendendo a necessidade de cada um.

O desejo de uma sociedade inclusiva nos faz trilhar caminhos que permita o total respeito à diversidade e esse respeito deve acontecer principalmente na escola. Nesse contexto “busca-se a Educação Inclusiva como uma forma de ampliação do acesso à educação de grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade, deficiência, etc” (Pletsch, 2010, p. 73).

Nesse sentido a pretensão de uma sociedade inclusiva baseia-se na filosofia da valorização da diversidade, em que a ética dos direitos humanos possa ser vivenciada, ou seja, é preciso que as pessoas, os grupos exerçam os seus direitos de participação na sociedade independente das suas peculiaridades.

Concordamos com Escott, Müller e Wolffenbuttel (2003), ao afirmarem que para se pensar em uma sociedade inclusiva, é preciso inicialmente, pensar em educação inclusiva, educação que deve ser foco de reflexão desde a formação de seus profissionais, é preciso construir a cultura do respeito às diferenças, para que, assim, seja possível também educar de forma diferenciada, de acordo com a

necessidade dos educandos.

Concordamos com Santos (2001, p. 23) ao ressaltar que a “inclusão implica na reformulação de políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo”. A Educação Inclusiva se refere à aprendizagem e participação de todos os alunos juntos, sem discriminação, incluir de certa forma todos os alunos que se encontram em riscos de atitudes excludentes, rotulados de incapazes ou que apresentam necessidades educativas especiais.

Vários autores dos quais podemos citar, defendem a inclusão e acreditam que é possível o desenvolvimento de atitudes e ações inclusivas reduzindo os processos de exclusão (Booth & Ainscow, 2011; Mittler, 2003; Santos, 2001).

Nas palavras de Ainscow (2009), a inclusão constitui-se como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Ainscow, comenta que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares, inclusão aprendemos a partir de experiências.

Para Mantoan (2015), a Educação Inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção, podendo ser o estudante com deficiência física, os que têm comprometimento mental, os superdotados, todas as minorias, acolhe a criança que é discriminada por qualquer motivo.

Duk (2006), cita que o conceito de inclusão vai além do conceito de integração porque enfatiza o papel da escola comum na sua tarefa de atender à totalidade dos alunos. A inclusão constitui um contexto que busca identificar e abordar as dificuldades educacionais que emergem durante o processo ensino-aprendizagem.

Na Filosofia da Inclusão entendemos que a escola é um espaço de construção de cidadania. É na escola que a criança posterior ao convívio familiar tem a possibilidade de conviver no coletivo com um grupo maior e mais diversificado. A escola é um espaço de convivência social onde o sujeito aprende a estar com o outro respeitando suas diferenças.

César (2003), comenta que a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

Para Aranha (2005), o processo de inclusão deve envolver ações junto à pessoa com necessidades educativas especiais e junto à comunidade. A política educacional ao buscar construir

sistemas educacionais inclusivos pretende assegurar aos cidadãos a convivência digna e respeitosa na escola e na sociedade complexa e diversificada. O convívio com a diversidade garante à criança com necessidades educativas especiais possibilidades de um melhor desenvolvimento acadêmico e social.

Para Glat e Blanco (2007), a Educação Inclusiva, diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no sentido da materialização dos processos de ensino e aprendizagem escolar, reconhecendo das diferenças individuais.

Tonini e Costa (2011), comentam que para o Brasil, o movimento em prol da escola inclusiva representa uma mudança radical na educação, por favorecer a igualdade de oportunidades a todas as pessoas e por proporcionar uma educação mais personalizada, respeitando a singularidade de cada aluno, com respeito e solidariedade, oferecendo melhoria na qualidade de ensino por oferecer uma escola que busca atender a todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiência.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos, questionando a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis de alunos e a seleção de grupos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (Ropoli, 2010).

A escola inclusiva é considerada, como um espaço de convivência com as diferenças, é um espaço em que todos os sujeitos da instituição se envolvem no processo de oferecer qualidade no atendimento à diversidade. A escola deve oferecer condições de desenvolvimento a todos os seus alunos e nesses “todos” logicamente estão os alunos que apresentam necessidades educativas especiais seja de ordem intelectual, física, social, cultural, comportamental visto que todos têm direito ao desenvolvimento escolar (Drago & Rodrigues, 2009; Mantoan, 2015).

É relevante o entendimento de que cada pesquisador busca descrever a definição de inclusão de acordo com os estudos realizados frente a localidade em que se encontram, com as realidades vivenciadas, comparadas e contextos diferenciados que impulsionam análises e conclusões diversas baseadas em evidências que implicam em compreensões históricas e vivências atuais.

A inclusão pautada em princípios filosóficos e legais nos conduz a atitudes que intensifiquem os processos de inclusão, sejam ações no campo social, educacional, familiar ou em qualquer espaço de convivência com a diversidade, concordamos com Forest e Pearpoint (2005), inclusão é “estar com o outro e cuidar uns dos outros”, dizer “seja bem-vindo!”. Inclusão trata de como nós lidamos com a diversidade, com a diferença de uma maneira positiva (provocando bons afetos). Reconhecendo que somos diferentes temos que ter como princípio o respeito a diversidade e a diferença.

No contexto da educação inclusiva, que a escola ofereça as condições de ensino e aprendizagem a todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, biológicas, regionais, dentre outras. Ressaltamos o pensamento de Correia ao elucidar que a escola inclusiva tem como objetivo principal a “defesa de direitos e de respostas educativas eficazes para os alunos com NEE” (Correia, 2017, p. 20). Esses, sofreram processos de exclusão por muito tempo, onde foram excluídos das classes regulares das escolas. Hoje nessa perspectiva educacional, a escola é para todos e nenhum aluno deve ficar fora do espaço da escola e certamente que não deve existir espaço para a exclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo.

De acordo com Correia (2010), o movimento da escola inclusiva, proporcionou ao aluno com necessidades educativas especiais o reconhecimento do “direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades” (p.19).

Para tanto, nota-se que diante das dificuldades dos cenários escolares, e a partir das pesquisas em escuta dos professores, verificamos e compreendemos ser de extrema importância a discussão acerca das realidades das escolas para além das prescrições sobre inclusão nas legislações sobre Educação Especial, mesmo compreendendo que já se tem significativos avanços nas escolas nos processos inclusivos, no entanto, existem muitas dificuldades ainda presentes e que merecem ser problematizadas para serem superadas (Costas, F. A. T., & Honnef, C., 2015).

Educação Inclusiva: Aspectos legais

Verificando as Políticas Públicas voltadas para a perspectiva da inclusão, observamos que são notáveis que teoricamente a inclusão no Brasil tem sido muito bem fundamentada, os documentos de âmbito nacional são categóricos em proclamar a inclusão, podemos citar alguns desses documentos no quadro 2 a seguir:

Quadro 2

Documentos Legais de Âmbito Nacional e Regional

ANO	DOCUMENTO LEGAL	PRINCÍPIOS LEGAIS DO DOCUMENTO	COMENTÁRIO
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988).	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, (...)	O Documento garante o direito à escola para todos; tendo como princípio para a Educação o acesso aos níveis mais elevados do ensino.
2001	Decreto nº 3.956/ 2001.	Decreto determinou a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares.	O Brasil comprometeu-se a: Trabalhar a educação para a eliminação de preconceitos.
2001	Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001)	O atendimento escolar dos alunos com deficiência terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial.	Educação Especial, modalidade da educação escolar, definida como recursos e serviços educacionais.
2002	Resolução CNE/CP Nº1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (Brasil, 2002).	Afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com NEE”.	O documento representou o início de uma organização de sistemas educacionais inclusivos.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007)	O PDE tem como objetivo a melhoria da Educação Básica, agregando mais de 40 programas educacionais.	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura (acessibilidade).
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Edu. Inclusiva (Brasil, 2008)	Promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos do público-alvo da Educação Especial.	Histórico da inclusão escolar no Brasil e os objetivos a serem alcançados para a promoção da inclusão.
2011	Decreto Nº. 7.611, de 17/11/2011, da Presidência da República. FUNDEB	Art. 9º. (...), será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.	Cita sobre a dupla matrícula na educação regular e no AEE. Sistema educacional seja inclusivo desde a Pré-Escola até o Ensino Superior.
2012	Lei nº 12.764 de 2012. A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.	O aluno com TEA incluídos no ensino regular, havendo necessidades comprovadas, terá direito a acompanhante especializado.
2014	Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	Meta 4.: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos do público-alvo da Educação Especial, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.	O documento apresenta 20 metas relacionadas a Educação Especial na perspectiva da inclusão previstas para serem alcançadas até o ano de 2023.

Quadro 2

Documentos Legais de Âmbito Nacional e Regional (Cont.)

2015	Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência - LBI	Decreta que: A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.	Houve um aumento relevante de matrículas de crianças que apresentam deficiência no ensino regular.
2016	Resolução Nº. 011/2016 Conselho Municipal de Educação de Manaus - Procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Art. 10. O Sistema Municipal de Ensino deverá assegurar a matrícula de alunos do público-alvo da Educação Especial e dotar as escolas em que houver esse atendimento, de condições adequadas para uma educação de qualidade.	Apresentou melhorias quanto a matrícula antecipada dos estudantes da Educação Especial das Instituições de Educação Pública e as de Educação Infantil da Rede privada.

Nota: Fonte: Autoria própria

Reconhecemos que ao longo da história mundial, avanços considerados ocorreram para melhorar o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente com relação à educação.

O Ministério da Educação do Brasil e o Conselho Municipal de Educação da cidade de Manaus em 2011 apresentaram significativos avanços com relação a Educação Inclusiva ao instituírem o Decreto Nº 7.611, e a Resolução Nº. 011, a garantia de verba para a escola em que há alunos matriculados com necessidades educacionais especiais, tanto na rede regular de ensino ou no atendimento educacional especializado possibilita um investimento maior recursos para atender à necessidade desses alunos. Por outro lado, a redução do número de alunos matriculados na turma em que tenha alunos com NEE possibilita maior oportunidade para o professor realizar as adaptações curriculares necessárias para o atendimento satisfatório aos alunos com NEE.

Em síntese, por Educação Inclusiva entendemos uma proposta de Educação que se fundamenta na concepção de direitos humanos, para além da igualdade de oportunidades. Pauta-se na garantia do direito de todos à educação e pela valorização das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras, buscando o ensino com turmas heterogêneas.

Todos esses documentos legais fortaleceram os direitos fundamentais do homem de forma geral, e para as pessoas com necessidades educacionais especiais, a legislação existente representou significados avanços, apesar de a sociedade em geral ainda não ter adquirido a prática de recorrer a seus direitos.

Discutir sobre a temática da inclusão do grupo considerado público-alvo da Educação Especial não é tarefa fácil, considerando que desde a antiguidade tivemos fortes processos de exclusão apresentados por abandonos, discriminações e até mortes dessas pessoas. É preciso entender que a inclusão é necessária e que é uma forma de respeitar o outro em suas diferenças e aceitá-lo em todos os espaços sociais.

Neste contexto, nos posicionamos frente a inclusão a partir de um conceito amplo, definimos Inclusão como a ação de estar com o outro e cuidar uns dos outros; é interagir com o outro. Portanto, compreendemos Inclusão de acordo com Mel Ainscow (2009), é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados, um processo em três níveis: o primeiro é a presença, em estar na escola, mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar e o segundo é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos, pois o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (Ainscow, 2009).

CAPÍTULO 2 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*“A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano”.
(Jean Piaget).*

O Capítulo 2 aborda os conceitos referentes ao TEA, características, e demais questões relativas ao espectro. Reconhecemos que este capítulo é sem dúvida significativo para as análises do processo de inclusão de crianças com TEA nos Centros de Educação Infantil da SEMED Manaus. É certo que vislumbramos a compreensão dos contextos históricos, das questões etiológicas, dos modelos de intervenção e do diagnóstico de acordo com o DSM 5.

Vamos apresentar as pesquisas que realizamos nas Bases de Dados, de forma *on-line* sobre a Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil. Pesquisas que evidenciam sobre o fenômeno em estudo no âmbito nacional e internacional.

Aspectos Históricos do TEA

O termo autista foi primeiramente usado por Eugene Bleuler em 1911, para designar um conjunto de distúrbios do pensamento presentes em pacientes que apresentavam esquizofrenia e consequentemente com a perda do contato com a realidade e com grandes dificuldades para se comunicar com os demais (Belisário & Cunha, 2010; Cunha 2012).

Passados alguns anos de Eugene Bleuler se pronunciar sobre o termo autismo, o americano, Leo Kanner em 1943, percebeu em seus estudos com 11 crianças com idades de 2 anos e 4 meses a onze anos, um conjunto de características clínicas comuns, como obsessões, estereotípias, alterações na linguagem, ecolalia, dificuldades de comunicação, extrema dificuldade para estabelecer vínculos com pessoas ou situações, recusa de comida, repetição de atitudes, boa memória mecânica, manipulação de objetos, reação de horror a ruídos fortes e movimentos bruscos. Em seu trabalho de pesquisa *Autistic disturbances of affective contact*, apresentou uma nova síndrome no qual a denominou de “Autismo Infantil”, (Brasil, 2013; Hewitt, 2006; Santos & Santos, 2012).

Em 1946, o pediatra austríaco, Hans Asperger, apresentou em seu trabalho de pesquisa intitulado, *Autistic Psychopathy in Childhood*, o mesmo tipo de perturbações descritas por Kanner, porém em crianças com melhores capacidades verbais, denominando de Síndrome de Asperger. O

pediatra austríaco definiu o autismo como uma manifestação que surge entre 4 a 5 anos de idade que se caracteriza por contato muito perturbado e superficial em crianças inteligentes que não aceitavam nada que lhes era apresentado pelos outros, apresentavam estereotípias, ausência de progressividade, distúrbios de raciocínio e dissociação afetiva. Seus escritos em alemão, não foram divulgados, sendo reconhecido somente após 1980, quando a inglesa Lorna Wing traduziu para o inglês (Correia, 2005, Cumine, Leach & Stevenson, 2008).

Para Asperger, o autismo apesar de referir-se a crianças inteligentes, verificava-se problemas de falta de intuição, problemas de contato e empatia, chegou a admitir que as crianças com autismo eram basicamente normais em sua inteligência, e acreditava que seus piores desempenhos eram consequentemente a falha para formar relações sociais. Reconheceu que no curso do desenvolvimento da criança, certas características predominam ou recuam, de modo que os problemas apresentados mudam consideravelmente. O autismo é considerado como transtorno precoce e inicial do desenvolvimento neurológico, com prevalência maior no sexo masculino, surgindo por volta dos três anos de idade, com sintomatologia com causas ainda indefinidas (Bosa, 2006; Correia, 1997; Facion, 2005).

No período de 1950 a 1960, a área médica pouca atenção deu as questões do autismo por não haver comprovações laboratoriais, acreditando-se erroneamente que a causa do autismo seria a indiferença da mãe para com o filho, esta foi denominada de “mãe-geladeira”, essa hipótese se baseava apenas por descrição de casos sem comprovação empírica, fato que posteriormente foi considerada falsa, visto que novos estudos evidenciavam a presença de distúrbios neurológicos. Muitas mães foram recriminadas e carregaram a culpabilidade de terem filhos autistas (Belisário, 2010; Silva, Gaiato & Reveles, 2012).

Em 1979, a psiquiatra inglesa Lorna Wing, após pesquisas sobre crianças com autismo, afirma que os indivíduos com autismo apresentam déficits específicos em três áreas: comunicação, socialização e imaginação, propôs a noção de espectro do autismo o que ficou conhecido por Triade de Incapacidades de Wing (Bosa, 2002; Klin, 2006).

O termo autismo vem do grego “autos” que significa “de si mesmo”, “eu próprio”, e “ism” que significa “orientação” ou “estado” orientado para si próprio, o indivíduo em si mesmo e que se isola do mundo exterior. É um transtorno com influência genética causada por defeitos em parte do cérebro, como o corpo caloso (que faz a comunicação entre os dois hemisférios), a amígdala (que tem funções ligadas ao comportamento social e emocional) e o cérebro (parte mais anterior dos hemisférios cerebrais, os lobos frontais), autismo é um termo empregado pela psiquiatria para nomear

comportamentos humanos reunidos ao redor de si mesmos replicados para a própria pessoa (Ferrari, 2007; Orrú, 2007).

De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 65), é possível observar um quadro em que “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”.

Em 1975, pela primeira vez surgiu o uso oficial do termo autismo no ICD-9 (*International Classification of Diseases ou Classificação Internacional de Doenças*), e foi categorizado como uma psicose da infância. Vale ressaltar que no DSM-I (*Diagnostic and Statistical Manual*) em 1952 e o DSM-II em 1968 referiam-se à esquizofrenia infantil (Marques, 2000).

A crescente busca sobre os estudos do autismo, influenciou sua colocação no DSM III (*Diagnostic and Statistical of Mental Disorders ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*), em 1980 o autismo foi colocado numa nova classe de transtornos, chamada de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). No DSM IV e a CID 10 integram suas definições e estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento das três áreas principais anteriormente mencionadas, a lembrar: Comunicação, socialização e imaginação (Bosa, 2002; Camargos Jr., 2005; Klin, 2006).

O DSM 5 (APA, 2014), estabeleceu novos critérios para o diagnóstico do autismo, inicialmente na reformulação da nomenclatura que passou a ser definida por Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a característica de heterogeneidade da patologia. Um espectro abrange diferentes gradações, intensidades, o termo espectro na nova nomenclatura do DSM 5 deve-se as manifestações heterogêneas da patologia variando a gradação de leve a grave. O DSM 5 apresenta o TEA como um transtorno único, sem subclassificações como antes constava no DSM IV. E ainda se tem bem evidente que a síndrome de Rett, passa a ter diagnóstico diferenciado.

No DSM-5, nos domínios de sociabilidade e comunicação se unificam, reunidos em um só domínio de comunicação social e interação social. Compreende-se que nesta proposta, a pessoa terá que apresentar prejuízos na reciprocidade das interações sociais e emocionais, prejuízos nos comportamentos de comunicação não verbal, prejuízos na capacidade de desenvolver e manter relacionamentos. No segundo domínio, o padrão de comportamento deve ser restrito e/ou repetitivo, o qual propõe que apresente pelo menos duas das quatro manifestações descritas, e os sintomas devem estar presentes desde a infância, entretanto, podem não ser observados, até que as demandas sociais excedam os limites da capacidade da pessoa, vindo a substituir o critério de idade de início anterior, que era de 36 meses (Lopes, 2014).

Com o DSM 5, foi igualmente alterada a classificação de níveis de gravidade no TEA para níveis de Apoio. Os níveis de Apoio atualmente se referem:

Nível 3 - Apoio Muito Substancial:

Na Comunicação Social - Verifica-se que déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Podemos exemplificar com pessoas que apresentam poucas palavras faladas inteligíveis. **Quanto aos Comportamentos Repetitivos e Restritos** há inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Nível 2 - Apoio substancial:

Na Comunicação Social – Verifica-se Déficit graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros. Por exemplo, pessoa que apresenta fala com frases simples. **Quanto aos Comportamentos Repetitivos e Restritos** há inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Nível 1 – Apoio:

Na Comunicação Social – Verifica-se que na ausência de apoio, há déficits na comunicação social que causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais. Como por exemplo uma pessoa que é capaz de falar frases completas, mas apresentam dificuldades para fazer amigos. **Quanto aos Comportamentos Repetitivos e Restritos** há inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Etiologia, Prevalência e Diagnóstico do TEA

É notável que vários estudos foram realizados com o objetivo de conhecer as causas do TEA, porém ainda não se tem respostas definitivas, alguns pesquisadores acreditam que provém de problemas genéticos, outros acreditam ser problemas referentes ao sistema nervoso.

Oliveira (2004) e Handleman e Harris (2006), citam que a origem do autismo deriva de fatores genéticos, pré e pós-natais. Santos e Sousa (2009) citam que o autismo provém de um dano físico no sistema central.

No contexto dos estudos sobre o TEA, temos várias teorias que buscam explicar o seu problema. É válido ressaltar as Teorias Psicogenéticas, as Teorias Biológicas e as Teorias Cognitivas.

Teorias Psicogenéticas – Baseiam-se nas teorias psicanalíticas defendendo que as crianças que apresentam autismo são normais quando nascem, no entanto, por causas externas que envolvem principalmente a atitude dos pais considerados frios, afeta o desenvolvimento afetivo das crianças, provocando um quadro de autismo (Borges, 2000; Duarte, Bordin & Jensen, 2001; Klin, 2006).

Teorias Biológicas – Nessa teoria, as investigações indicam que o TEA apresenta uma origem de base neurológica e que está associado a outros distúrbios biológicos, como paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, encefalopatia, esclerose tuberculosa, meningite. O TEA consiste em uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central (Marques 2000).

Teorias Cognitivas – Essa teoria explica que no sujeito que apresenta TEA a falta da capacidade para simbolizar, torna-se um obstáculo no desenvolvimento pragmático e por consequência dificuldades na interação social (Araújo, 2011).

O TEA passa a ser compreendido como um distúrbio cognitivo, concebido como um transtorno do desenvolvimento que envolve déficits cognitivos devido a alguma disfunção cerebral. A teoria cognitiva, explica que os déficits cognitivos envolvem o desenvolvimento dos processos de atenção, memória, sensibilidade a estímulos e linguagem (Santos e Sousa (2009).

Quanto a prevalência do TEA, primeiramente Kanner descreve que o TEA era mais frequente em homens do que mulheres, sendo a média de 4 homens para 1 mulher. Batista e Bosa (2002) comentam que há algumas evidências de que as meninas com autismo apresentam uma tendência para serem mais severamente afetadas, porém, a explicação que se tem é que as meninas com TEA, apresentam um quociente de inteligência mais abaixo do que os meninos com TEA.

De acordo com a Rede de Monitoramento de Deficiências no Desenvolvimento e Autismo

(ADDM) dos Estados Unidos a proporção de meninos versus meninas diagnosticadas é de 3,8/1, verificando-se aumento da prevalência em meninas (ADDM, 2023). A ocorrência do TEA está em todos os níveis socioeconômicos, em culturas e grupos raciais e étnicos de todo o mundo (Schwartzman, 2010).

O Centro para Controle e Prevenção de Doenças do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos (CDC), informa que cresce cada vez mais o número de diagnósticos de TEA. Publicado em 2 de dezembro de 2021, o Relatório do CDC mostra que 1 em cada 44 crianças aos 8 anos de idade, em 11 estados norte-americanos, é diagnosticada autista, segundo dados coletados no ano de 2018 (CDC, 2021).

De acordo com Paiva, Jr. (2019), no Brasil não há estatística sobre o TEA, tem-se apenas uma estimativa em 2007, quando o Brasil apresentava uma população de 190 milhões de pessoas, havia aproximadamente um milhão de casos de autismo. Mesmo pairando dúvidas nas estatísticas, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), estima que em 2012 o Brasil apresentou 500 mil casos de TEA.

Comenta Paiva Jr. (2019) que não temos como responder de forma categórica, com precisão, sem ressalvas de forma estatística quantas pessoas com TEA temos no Brasil. O Brasil não tem estudos de prevalência do TEA. Não temos números oficiais. O único trabalho brasileiro ocorreu em 2011, no interior de São Paulo, na cidade de Atibaia, que resultou em 1 pessoa com autismo para cada 367 crianças, dados da pesquisa realizada pelo médico Marcos Tomanik Mercadante (psiquiatra) em um bairro de apenas 20 mil habitantes daquela cidade. O Brasil ainda usa os estudos do CDC como base, por não ter pesquisas concretas sobre a prevalência no país.

No Brasil, o autismo foi incluído no censo demográfico de 2020 por determinação da Lei n. 13.861, de 18 de julho de 2019. Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) estima que haja dois milhões brasileiros autistas, o que significa afirmar que 1% da população estaria no espectro. Resultado do Censo 2022 sobre pessoas com deficiência e TEA só deve sair no último trimestre de 2024.

Paiva Jr. ressalta ainda que podemos dizer que o país “deve ter ou pode ter aproximadamente 2 milhões de pessoas com autismo, segundo estimativas globais da ONU de 1% da população ser autista, aproximadamente” (Paiva Jr., 2019, p.23).

No Estado do Amazonas os dados que temos contabilizados são de 2012 e foram informados pela Secretária Municipal de Administração e Direitos Humanos (SEMASDH). A estimativa foi de 20 mil pessoas apresentam TEA, sendo 12 mil só no município de Manaus capital do Amazonas (Semasdh,

2012). Esses são os dados mais recentes que temos sobre o quantitativo de pessoas com TEA no estado do Amazonas.

Dados referentes a matrícula de estudantes com TEA na SEMED/Manaus, no período de 2016 a 2020 temos: TEA na Educação Infantil 3.436; no Bloco Pedagógico 4.394; no Ensino Fundamental anos iniciais 2.251; no Ensino Fundamental ano finais 1.063; nas Classes Especiais 1.053; na Escola Especial 303; na Educação de Jovens e Adultos 1º. Seguimento 25; na Educação de Jovens e Adultos 2º. Seguimento 498 e na Educação de Jovens e Adultos Diurno 40. O total geral de alunos com TEA matriculados é 13.063 (Setor de Estatística SEMED, 2020).

Quanto ao diagnóstico do TEA, sabe-se que é essencialmente clínico, realizado com base nas observações direta do comportamento e da realização de entrevista com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos 3 anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade (Schwartzman & Araújo, 2011).

No estudo do CDC de 2021, as crianças tinham 50% mais chances de receber um diagnóstico de autismo até os 4 anos, quando comparadas às crianças de 8 anos, o que pode melhorar o prognóstico dos autistas, ao passo que um diagnóstico precoce pode refletir um início de tratamento e acompanhamento precoce (CDC, 2021).

As manifestações do TEA variam de acordo com o nível de desenvolvimento e a idade da criança (Belisário & Cunha, 2010; Schwartzman & Araújo, 2011). Para diagnosticar o indivíduo, buscam-se critérios clínicos, por meio de profissionais da área da saúde (médicos psiquiatras e neuropsiquiatras), estes se apoiam nos relatos dos pais e/ou responsáveis sobre a observação da criança, relacionado ao seu desenvolvimento comportamental. Os médicos buscam apoio na avaliação de outros profissionais da saúde (psicólogos e psicopedagogas). Para excluir outras hipóteses de diagnóstico, são feitos exames laboratoriais e por imagem, contudo, o diagnóstico é eminentemente clínico (Schwartzman & Araújo, 2011).

Não há indicadores biológicos e exames específicos para o diagnóstico do TEA, as sugestões de exames objetivam investigar causas de outras doenças, de forma que na área médica há exames como Cariótipo com pesquisa de X frágil, Eletroencefalografia (EEG), Ressonância magnética (RNM, teste do pezinho, sorologias para rubéola e toxoplasmose, audiometria e testes neuropsicológicos (APA, 2014). E para o tratamento da pessoa com TEA, deve-se oferecer recursos e alternativas que possibilitem a ampliação dos laços sociais, suas formas de se expressar e se comunicar, favorecendo sua inserção em contextos diversos (Brasil, 2015).

Nos últimos anos assistimos a mudanças consideráveis na classificação diagnóstica do TEA,

em resultado de revisões sistemáticas de critérios por parte da comunidade científica e de evidências comprovadas pela investigação, resultantes da prática de diferentes profissionais

O TEA é hoje considerado como uma desordem complexa do comportamento que se caracteriza por déficits na comunicação social e comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (APA, 2014).

Assim, a última edição do DSM-5, define o Transtorno do Espectro Autista como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental; explica ainda que é difícil separar os déficits de comunicação e os déficits sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem de forma significativa. A comunicação é frequentemente utilizada para fins sociais, e os déficits de comunicação podem afetar drasticamente o desempenho social (APA, 2014).

De acordo com os critérios do DSM-5, os indivíduos com TEA devem apresentar sintomas desde a infância, mesmo se esses sintomas não são reconhecidos até mais tarde. Esta mudança de critérios incentiva o diagnóstico precoce do TEA.

O diagnóstico do TEA, segue os critérios apresentados pelo DSM 5 (APA, 2014).

1) Déficits persistentes na comunicação social e nas interações, clinicamente significativos manifestados por: déficits persistentes na comunicação não-verbal e verbal utilizada para a interação social; falta de reciprocidade social; incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.

2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes: estereotipias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomum, aderência excessiva à rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos.

3) Os sintomas devem estar presentes na primeira infância (mas podem não se manifestar plenamente, até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas).

4) Os sintomas causam limitação e prejuízo no funcionamento diário. O DSM 5 também sugere o registro de especificadores: Com ou sem Deficiência intelectual, com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, associado à alguma condição médica ou genética conhecida, ou a fator ambiental, associado a outro transtorno do desenvolvimento, mental ou comportamental, com catatonia.

O TEA está dividido em graus e sua gravidade é baseada conforme apresentado na tabela abaixo. O comprometimento pode ocorrer em três níveis de gravidade. No nível um, o indivíduo exige

apoio; no nível dois, exige apoio substancial; e no nível três exige muito apoio substancial (APA, 2014). Apresentamos na Tabela 1, os Níveis de Gravidade no TEA.

Tabela 1

Níveis de Gravidade no TEA

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E RESTRITOS
Nível 3 “apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Nota: Fonte: Adaptado de *American Psychiatric Association* (2014)

Os Modelos de Intervenção para Pessoas com TEA

Segundo Bosa (2006), a eficácia da intervenção depende da experiência e do conhecimento dos profissionais sobre o TEA e, principalmente, de sua habilidade de trabalhar em equipe e com a família.

Elucidaremos três modelos de intervenção que são utilizados na área do TEA:

- *Applied Behavior Analysis* (ABA - Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma abordagem da psicologia que é utilizada para a compreensão do comportamento e vem amplamente sendo utilizada no atendimento de pessoas com desenvolvimento atípico. ABA é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. Ivar Lovaas, psicólogo, foi o primeiro a aplicar os princípios da ABA para ensinar crianças com TEA. ABA tem como alicerce, evidências experimentais fidedignas com resultados amplos de sua tecnologia que são no campo científico, tem sido uma intervenção muito bem pesquisada e amplamente adotada, sobretudo nos Estados Unidos, objetivando a promoção da qualidade de vida de pessoas com TEA (Goyos, 2018; Landa, 2007; Lear, 2004; Windholz, 2002).

ABA está baseada nos princípios do condicionamento operante desenvolvidos por B.F. Skinner. No contexto do modelo de Skinner, a perspectiva do condicionamento operante, os comportamentos são aprendidos no processo de interação entre o indivíduo e seu ambiente físico e social, o comportamento sofre influência dos estímulos ambientais que o antecedem (chamados de antecedentes), e são aprendidos em função de suas consequências. Comportamentos que são seguidos por consequências que são especificamente agradáveis para o sujeito e reforçados com a atenção ou recompensa, de forma que os comportamentos possam ser repetidos e aprendidos pelo sujeito e comportamentos negativos possam ser eliminados (Bosa, 2006; Meyer, 2003; Skinner, 1978).

A intervenção em ABA é baseada em uma análise funcional, onde se verifica a função do comportamento determinante, para eliminar comportamentos socialmente indesejáveis. Observa-se as dificuldades de cada criança de forma que podem proporcionar apoio físico, apoio verbal, de forma que todo o processo deve ser realizado de forma gradual, respeitando o limite e o ritmo da criança, para que o aprendizado seja fixado. As tarefas são definidas de forma muito específica, possibilitando que a criança consiga acertar o máximo possível. Uma aprendizagem sem erros (Bagaiolo, Guilhardi & Romano; 2011; Marques & Bosa, 2015; Camargo & Rispoli, 2013; Lima, 2012; Mello, 2007; Moreira & Medeiros, 2007; Silva, Gaiato & Reveles, 2012).

- *Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH), que traduzido em português significa Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, é um programa de intervenção terapêutica educacional e clínico. O TEACCH é um trabalho de intervenção baseado na determinação de objetivos bem definidos, deve estar direcionado ao comportamento que se pretende mudar, com a intenção de extinguir ou amenizar comportamentos indesejáveis, reforçando positivamente. O TEACCH segue o modelo cognitivo

comportamental e foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores em 1966, na Carolina do Norte (EUA). Tem como filosofia a preparação das pessoas com autismo para viverem e/ou trabalhem da forma mais autônoma possível nos seus locais de convivência (Leon & Osório, 2011).

O método TEACCH objetiva indicar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados com a criança, bem como organizar o espaço físico, organizar os horários e formas de trabalho, esclarecer e explicitar as expectativas e usar materiais visuais, sempre dando atenção especial ao ambiente social e de aprendizagem e à ação clara de proporcionar uma estrutura para todo o ensino (Orrú, 2012; Whitton et al., 2008).

O TEACCH baseia-se na organização do ambiente físico, com a apresentação das rotinas, de forma organizadas em quadros, painéis ou agendas. Deve-se adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. O TEACCH trabalha com os princípios da organização, rotina, tarefas estruturadas, o uso de materiais visualmente mediado, apresentando o ensino de relações de causa versus efeito, comunicação alternativa, espaço com suas funções, delimitações físicas, buscando sempre a eliminação de estímulos concorrentes e controle do comportamento (Fonseca & Ciola, 2014).

- Picture Exchange Communication System (PECS) - Sistema de comunicação através da troca de figuras (PECS) foi desenvolvido nos EUA, em 1985 por Andy Bondy, Ph.D. e Lori Frost, MS, CCC-SLP. O PECS é um sistema que objetiva ajudar pessoas de várias idades que não conseguem se fazer entender através da fala, ou que têm uma fala muito limitada e podem com o desenvolvimento o PECS a adquirir habilidades de comunicação. O PECS é uma comunicação aumentativa e alternativa (Vieira 2019; Walter, 2009).

O PECS — Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (*Picture Exchange Communication System*) - é um sistema para ajudar pessoas de várias idades que não conseguem se fazer entender através da fala, ou que têm uma fala muito limitada. Ou seja, o PECS é uma comunicação aumentativa e alternativa (Vieira, 2019).

Os alunos com TEA são ensinados a dar uma imagem ou símbolo gráfico de um item desejado a um parceiro comunicativo em troca do item real por meio de um processo de seis fases. Cada fase da instrução PECS baseia-se na fase anterior. É equivalente à voz do aluno. Cada um precisará ter sua própria voz, sua pasta de comunicação PECS. Nós não compartilhamos vozes, então os alunos não devem compartilhar as pastas de comunicação. O aluno será ensinado a carregar a pasta para todos os lugares (Sam & AFIRM Team, 2015; Vieira, 2019; Walter, 2009).

O sistema é utilizado primeiramente com indivíduos que não se comunicam ou que possuem

comunicação, mas a utilizam com baixa eficiência. O PECS visa ajudar a criança a perceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja. Togashi e Walter (2016, p. 353) ressaltam sobre a importância do PECS, afirmando que com o uso do mesmo com a criança com TEA “consegue atingir um nível de autonomia e a pontuação necessária para efetuar um pedido de forma independente, torna-se apto para prosseguir para a fase seguinte cujo grau de dificuldade vai aumentando”

O PECS tem sido bem aceito em vários lugares do mundo, pois não demanda materiais complexos ou caros, é relativamente fácil de aprender, pode ser aplicado em qualquer lugar e quando bem aplicado apresenta resultados inquestionáveis na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e na organização da linguagem verbal em crianças que falam, mas que precisam organizar esta linguagem. O PECS, também conhecido por Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (Picture Exchange Communication System), é um sistema que permite desenvolver a comunicação interpessoal, principalmente em pessoas com dificuldades severas de comunicação (Almeida, Piza, & Lamônica, 2005).

Este sistema permite desenvolver a compreensão, reduzir a frustração de quem tem dificuldade em falar e permite um poder de maior escolha de quem não se expressa oralmente (Pedrosa, 2006). Além disso, pelo fato de associar o som à imagem, pode desenvolver a própria comunicação oral (Almeida, Piza, & Lamônica, 2005).

Apesar de algumas pessoas criticarem a utilização de gestos, com a justificativa de que estes nem sempre são entendidos por toda a gente, é necessário realçar que a estes gestos facilita a compreensão e expressão da criança, nomeadamente no TEA, pois permite contextualizar a mensagem transmitida (Soares, 2006).

Reconhecemos que esses métodos contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da pessoa que apresenta TEA, de forma que as crianças precisam ser estimuladas com essas intervenções. Os PECS, assim como outras técnicas da Comunicação Alternativa e Aumentativa permitem uma melhor expressão da criança que tem dificuldade em exprimir-se, verifica-se melhorias nas relações da comunicação, a criança sente-se mais compreendida e aceita por quem a rodeia. De forma que desde os primeiros anos a criança com TEA já poderá ser trabalhada a indicação de um dos métodos.

Investigações Científicas sobre o Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Escolar na Educação Infantil

Buscando investigar sobre a inclusão de crianças com TEA em turmas de Educação Infantil, partimos em busca de pesquisas científicas, objetivando compreender o desenvolvimento desse processo de inclusão no Brasil e em outros países; analisar o aporte teórico existente, bem como verificar como vem acontecendo essa inclusão e quais os principais entraves e benefícios encontrados pelas instituições de ensino quer sejam públicas ou privadas. Certamente que é possível encontrarmos experiências de Inclusão com desenvolvimentos exitosos, o objetivo é conhecer sobre o fenômeno da Inclusão da Criança com TEA na Educação Infantil em distintas realidades.

Para este momento do estudo, buscamos por pesquisas referentes a temática da Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil. Buscamos primeiramente os Repositórios das IES, depois as Revistas sobre a Educação Especial também das IES e seguimos para a busca das produções científicas nas seguintes Bases de Dados: CAPES - BDTD - SCIELO - REDALYC - ERIC.

Para a pesquisa utilizamos os seguintes descritores: Inclusão / Educação Infantil / TEA; Inclusão / Educação Infantil / TEA / Pais; Inclusão / Pré-escola / TEA / Família; Inclusão / TEA / Pais / Professores; Inclusão / TEA / Profissionais da Educação Especial. Delimitamos um período de 2015 a 2024.

Sendo assim, verificamos 45 (quarenta e cinco) artigos, que após a leitura dos mesmos, identificamos que alguns não nos interessavam diretamente pela temática abordada com outros intervenientes não relacionados ao presente estudo. No entanto, selecionamos 24 investigações científicas, sendo 12 (doze) nacionais e 12 (doze) internacionais, que discorrem sobre a temática em estudo.

Apresentaremos na Tabela 2 as investigações de âmbito nacional que foram selecionadas, onde faremos um breve relato do que cada investigação se propôs a pesquisar e os resultados alcançados.

Tabela 2

Artigos Científicos de Âmbito Nacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil

No.	ARTIGO/AUTOR/ANO/LOCAL	OBJETIVOS /RESULTADOS
01	<i>Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente.</i> Luz, Mariana Helena Silva da; Gomes, Candido Alberto; Lira, Adriana. 2024 – Brasília	O objetivo foi identificar quais os desafios da prática docente no acompanhamento de uma criança autista e em que condições a sua inclusão ocorreu. A pesquisa concluiu que a proposta de inclusão da escola, na qual parecem apostar os pais, é fragilizada pela falta de preparo dos profissionais, fato oriundo da precariedade da formação inicial e continuada destes.
02	<i>Narrativas de mães de crianças autistas a respeito das primeiras experiências escolares na educação infantil.</i> Tambara, Marli Palomares; Furlanetto, Ecleide Cunico. 2022 – São Paulo – SP	O artigo, apresenta narrativas de cinco mães de crianças com o TEA a respeito de suas experiências com os filhos na Educação Infantil em escola regular, bem como suas expectativas com relação ao futuro. Os resultados evidenciaram a percepção acerca da importância do ambiente escolar para o desenvolvimento social e pedagógico das crianças e apontaram para a necessidade de uma revisão do modelo pedagógico e de formação de professores para que o processo de inclusão escolar acontecer de fato.
3	<i>As compreensões de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com crianças com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas municipais de Educação Infantil de Jaguarão.</i> Silva, Jaqueline da Silva e; Wolter, Lislei; Moraes, João Carlos Pereira de. 2022 - Jaguarão – RGS	Este trabalho teve por objetivo analisar as compreensões de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com alunos com TEA nas escolas municipais de Educação Infantil do município de Jaguarão. A pesquisa foi realizada com seis professoras da Educação Infantil. Os pesquisadores perceberam muitas dificuldades na inclusão de crianças autistas no ensino regular, dentre elas omissão do Estado na garantia de estrutura das escolas e falta de formação docente adequada. Diante dos resultados, conclui-se que o processo de inclusão é lento, porém já é discutido nas escolas e existem algumas políticas públicas de acesso, entretanto não de permanência das crianças autistas. E ainda que os sujeitos da pesquisa reconhecem uma falha em sua formação para trabalhar com inclusão.
04	<i>Educação Infantil e crianças com transtorno do espectro autista: uma proposta inclusiva em construção.</i> Rinaldo, Simone Catarina de Oliveira; Sigolo, Sílvia Regina Ricco Lucato. 2021 – São Paulo	O objetivo foi identificar as propostas para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um município do interior paulista. Os resultados mostraram que a proposta inclusiva na Educação Infantil acontece por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade da itinerância, modelo que não é o ideal na visão dos gestores e dos pais, porém, remete-nos a uma tentativa de atender toda a demanda das crianças nessa etapa da educação básica.

Tabela 2

Artigos Científicos de Âmbito Nacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil (cont.)

05	<i>Percepção dos pais de crianças com TEA sobre o processo de inclusão em escolas regulares.</i> SIQUEIRA, Wendinéia Guedes de; TOLEDO, Cristina. 2020 – Ubá - Minas Gerais – Belo Horizonte	Objetivo: Analisar a percepção dos pais de filhos diagnosticados com TEA em relação à inclusão nas escolas regulares. Conclui-se que as escolas se encontram despreparadas para receber as crianças TEA, os professores não estão preparados para receber essas crianças, considerando também o despreparo das escolas e a falta de conhecimento sobre o TEA da parte dos pais e das crianças em geral. Para que a inclusão aconteça, é necessário que a família, a escola e a sociedade tenham orientação em relação ao TEA e trabalhem juntas, com o mesmo objetivo e o respeito à singularidade de cada criança. Cada criança tem sua individualidade e necessidades, e as vezes não são atendidas pela falta de preparação dos profissionais e de conhecimento.
06	<i>O estudante com autismo na Educação Infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).</i> Silva, Anna Karina Braga Bezerra; Fonseca, Géssica Fabiely; Brito, Max Leandro de Araújo; 2018 – Rio Grande do Norte / Natal	O objetivo: Descrever as concepções de profissionais da educação infantil e do AEE no que se refere aos processos de escolarização de uma criança com TEA. Os resultados evidenciam as concepções e posicionamentos de professores acerca do trabalho pedagógico no que se refere às especificidades do TEA no contexto escolar. Concluiu que as concepções dos profissionais da educação são permeadas por lacunas no que se refere ao conhecimento acadêmico acerca dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento psicológico do aluno com TEA na escola. Tais lacunas remetem a formação inicial e continuada do professor.
07	<i>A Educação Infantil com foco na inclusão de alunos com TEA.</i> Costa, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; Zanata, Eliana Marques; Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. 2018	O estudo é parte dos resultados de uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. O objetivo, refletir sobre o processo histórico da inclusão escolar e seu contexto atual, contextualizando a educação infantil como início da convivência com a diversidade, com vistas à inclusão de alunos com TEA), apresentando conceitos e implicações pedagógicas diante da inclusão escolar destas crianças.

Tabela 2

Artigos Científicos de Âmbito Nacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil (cont.)

08	<i>Autismo: desafios do professor no convívio da Educação Infantil.</i> Solonca, Juciana Folster. 2017	O objetivo foi analisar os desafios do professor no convívio com autista na educação infantil. As entrevistas mostraram que os professores ao receberem uma criança com TEA em sua turma, num primeiro momento, sentem-se angustiados por não saber como lidar com essa situação. Esta angústia provém da falta de conhecimento sobre autismo, falta de formação para lidar com diferentes desafios. O professor por não ter formação se sente despreparado para detectar se aquela determinada criança tem ou não alguma característica de autismo. Para que haja a efetiva inclusão escolar é preciso formação apropriada dos profissionais da educação.
09	<i>Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas.</i> Lemos, Emellyne Lima de Medeiros Dias; Salomão, Nádia Maria Ribeiro; Aquino, Fabiola de Sousa Braz; Agridino-Ramos, Cibele Shirley. 2016 - João Pessoa - PB.	O estudo objetivou analisar as concepções de pais e professores acerca da criança autista e do seu processo de inclusão escolar. Os resultados indicaram que os pais demonstraram expectativas voltadas para a socialização e para aprendizagens acadêmicas, enquanto os professores mencionaram em suas estratégias a adoção de práticas mais voltadas à socialização. Destacou-se também que os pais, acompanham o desenvolvimento de seus filhos, e os professores, a partir do contato com crianças autistas, relataram ter expectativas mais positivas em relação as crianças com autismo.
10	<i>Crenças do professor sobre autismo e inclusão na Educação Infantil.</i> Mesquita, L. P. M.; Pena, J. L. da C.; 2016 – Fortaleza – CE	O artigo tece considerações acerca das perspectivas observadas na inclusão de um aluno de quatro anos, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado no Infantil IV de uma escola municipal de Fortaleza. O objetivo foi desenvolver um relato de experiências sobre a inclusão de um aluno com TEA, em escola regular e elaborar ações de atendimento educacional para ser desenvolvido pelos profissionais. Descrever o continuum ensino e aprendizagem na relação aluno, pais, professor e escola, revelando episódios de inquietação e construção de novos saberes, a partir da reflexão mútua.
11	<i>Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.</i> Schmidt, Carlo; Nunes, Débora Regina de Paula; Pereira, Débora Mara Pereira; Oliveira, Vivian Fátima de; Nuernberg, Adriano Henrique; Kubaski, Cristiane. 2016	O objetivo do estudo foi sintetizar, por meio de uma metodologia de análise secundária de dados, estudos dessa natureza. Os resultados encontrados sugerem que o autismo é uma condição pouco conhecida pelos docentes, que se sentem despreparados para educar essa população. O presente trabalho ressalta a importância da formação continuada a fim de melhor preparar os professores para atuar em classes inclusivas.

Tabela 2

Artigos Científicos de Âmbito Nacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil (cont.)

12	<i>Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora.</i> Sanini, Cláudia; Bosa, Cleonice Alves. 2015 –	O estudo investigou as crenças de uma educadora sobre o desenvolvimento de seu aluno com TEA na educação infantil; a confiança no seu trabalho como educadora (senso de autoeficácia) e que aspectos da relação professor-aluno repercutiram na prática pedagógica utilizada. Os resultados mostraram que a aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno (crenças), por parte da educadora, tenderam a ser determinantes para a sua prática. Entretanto, verificou-se uma baixa expectativa de autoeficácia, evidenciada pela pouca valorização de sua formação acadêmica; sentimento de insegurança quanto à adequação de sua prática e a necessidade de receber apoio e partilhar as dificuldades. Os resultados apontam para a necessidade da formação continuada dos professores sobretudo daqueles que atuam na área do TEA.
----	---	--

Nota: Fonte: Autoria própria

Dando continuidade ao breve relato das pesquisas realizadas, na Tabela 3 apresentaremos as investigações de âmbito internacional que foram selecionadas de acordo com o fenômeno em estudo.

Tabela 3

Artigos Científicos de Âmbito Internacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil

No.	ARTIGO/AUTOR/ANO/LOCAL	OBJETIVOS /RESULTADOS
01	<i>The involvement of autistic children in early childhood education.</i> <i>O envolvimento de crianças autistas na educação infantil.</i> Syrjäm Syrjämäki; Jyrki Reunamo; Henri Pesonen; Raija Pirttimaa; Elina Kontu. 2023 – Finlândia Continente – Europa	Objetivo: Explorar o envolvimento das crianças autistas e o seu papel nas atividades de Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI). O material do estudo consistiu em observações de 7 crianças autistas como parte de uma amostra maior de crianças. Os dados foram analisados por meio de métodos estatísticos. Os resultados indicaram que, durante o seu envolvimento, as crianças autistas expressaram emoções positivas em relação à participação e colaboraram e direcionaram o seu foco para outras crianças. Também, demonstraram o envolvimento mais intenso durante as brincadeiras apoiadas por adultos. Ao examinar o envolvimento das crianças autistas na EAPI, o estudo aumentou a compreensão sobre a temática para potencializar melhores práticas de inclusão na Educação Infantil.

Tabela 3

Artigos Científicos de Âmbito Internacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil (Cont.)

02	<i>Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: a case study.</i> <i>Aplicabilidade do modelo de educação inclusiva na educação infantil: um estudo de caso.</i> Nelis, Pille; Pedaste, Margus; Suman, Carolina. 2023 - Estonia Continente – Europa	Objetivos: Proporcionar uma melhor compreensão de como a educação inclusiva poderia ser implementada de forma diferenciada em vários contextos da primeira infância e propor um modelo que envolve a definição geral e as principais características da educação inclusiva na educação infantil. Um estudo de caso que revelou a falta de competências específicas dos professores e pouca sensibilização do pessoal do jardim de infância para a educação inclusiva. Evidenciou-se que os princípios da educação inclusiva local, não eram suficientemente documentados para implementar a inclusão; falta de especialistas de apoio; verificou-se a importância de se iniciar mais discussões sobre a inclusão buscando políticas de educação, criando leis. Concluiu-se que a operacionalização da educação inclusiva na educação infantil, nem sempre leva à inclusão; novos estudos devem centrar-se na descrição de práticas que ajudem a alcançar uma melhor inclusão de acordo com o modelo de educação inclusiva apresentado no estudo..
03	<i>It Is Never Too Early: Social Participation of Early Childhood Education Students from the Perspective of Families, Teachers and Students</i> <i>Nunca é cedo demais: Participação Social dos alunos da Educação da Primeira Infância na Perspectiva das Famílias, Professores e estudantes.</i> Ángela Barrios; Margarita Cañadas; Mari Luz Fernández; Cecilia Simón. 2022 - Madri Continente – Europa	O objetivo deste estudo foi aprofundar sobre a participação social nas salas de aulas da educação infantil dos centros que acolhem alunos com TEA, considerando a participação social como elemento fundamental para compreender a inclusão. Pesquisa quantitativa e qualitativa com o uso de questionários. Os dados foram analisados utilizando o software estatístico SPSS (v25). Os resultados demonstraram que as atitudes em relação à inclusão apresentados pelos estudantes foram positivas. Indicaram a importância da incorporação, como parte da metodologia de ensino, a atenção e ação sobre a participação, garantindo não só que estejam na sala de aula, mas também que eles estejam felizes e bem. Destacou-se a potencialização do comportamento de apoio entre os pares que foi considerado um facilitador da participação social dos alunos. As famílias também consideraram a sala de aula como um espaço natural para a aprendizagem e de participação. Os resultados ainda mostram que a colaboração entre professores e famílias é fundamental para a inclusão.

Tabela 3

Artigos Científicos de Âmbito Internacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil (Cont.)

04	<i>Inclusive Early Childhood Education for Children With and Without Autism: Progress, Barriers, and Future Directions</i> <i>Educação inclusiva na primeira infância para crianças com e sem autismo: progresso, barreiras e direções futuras.</i> Michael Siller; Lindee Morgan, Quentin Wedderburn; Sally Fuhrmeister; Asha Rudrabhatla. 2021 - Estados Unidos Continente – América	Objetivos: Identificar e descrever quatro barreiras à implementação em larga escala de programas de EPI inclusivos para crianças com TEA nos EUA; identificar nove laboratórios inclusivos e escolas modelo líderes, afiliados a universidades, para crianças pequenas com TEA; propor um roteiro para pesquisadores focados no desenvolvimento, avaliação e implementação de programas de EPI inclusivos e viáveis para a comunidade em TEA. Confirmou-se que os programas de EPI proporcionam um contexto privilegiado para criar e incorporar estes tipos de oportunidades de aprendizagem para crianças com PEA. As escolas modelo e laboratoriais afiliadas à universidade desempenham um papel importante na criação das inovações educacionais necessárias para integrar de forma flexível intervenções clínicas/comportamentais e programas de EPI inclusivos para atender às necessidades de aprendizagem de crianças pequenas com TEA.
05	<i>Preschool Teachers' Beliefs towards Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Yemen.</i> <i>Crenças de professores de pré-escola em relação a crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) no Iêmen.</i> Taresh, Sahar Mohammed; Ahmad, Nor Aniza; Roslan, Samsilah; Ma'rof, Marina. 2020 - Iêmen Continente - Ásia	Objetivo: Avaliar as diferentes formas de crenças dos professores de pré-escola no ensino geral em relação ao TEA no Iêmen. Pesquisa quantitativa descritiva com a uso de questionário, participaram 2013 professores Os resultados apresentaram os diferentes níveis de crenças dos professores da pré-escola, especificamente crenças religiosas, sociais e pessoais, em relação ao TEA. A pesquisa revelou que muitos professores de pré-escola tinham ideias erradas sobre o TEA. Associando à religião e acreditavam que os curandeiros religiosos poderiam tratar crianças com TEA. Professores com mais de 10 anos de experiência não estavam interessados em atualizar os seus conhecimentos e os com menos de 5 anos de experiência buscam atualização. Conclui-se que os professores devem ampliar seus conhecimentos sobre o TEA, para orientar os pais de crianças com TEA da pré-escola a obterem intervenções adequadas garantindo que os seus filhos atinjam todo o seu potencial no contexto da inclusão.

Tabela 3

Artigos Científicos de Âmbito Internacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil (Cont.)

06	<i>Mothers' Perspectives on the Inclusion of Young Autistic Children in Kuwait</i> <i>Perspectivas das mães sobre a inclusão de crianças autistas no Kuwait.</i> Mutabbakani, Raghad; Callinan, Carol. 2020 – Kuwait Continente – Ásia	Objetivo: Explorar as perspectivas e experiências entre mães de crianças autistas no que diz respeito à inclusão dos seus filhos nos jardins de infância do ensino geral. Pesquisa qualitativa, estudo de caso, com grupo focal e entrevistas individuais. Participaram 34 mães. Os resultados apresentaram que em certos aspectos houve comum acordo entre as mães, como a visão negativa do conceito de educação inclusiva na primeira infância para crianças autistas e as desvantagens que a inclusão estaria presente. Para as mães a colocação educacional mais benéfica para atender às necessidades de seus filhos autistas é uma educação especial altamente estruturada na sala de aula. A visão geral das descobertas deste estudo indica que incluir crianças autistas em salas de aula gerais causarão regressão a essas crianças e não atenderá às suas necessidades. O estudo estava vinculado à sua localização geográfica e aos critérios da amostra do estudo, portanto, a generalização dos resultados é limitada.
07	<i>Conceptualización de Trastornos del Espectro Autista (TEA) en madres cuidadoras y estrategias familiares de reducción de dependencia en Santiago de Chile.</i> <i>Conceitualização do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em mães cuidadoras e estratégias de redução de risco familiar de dependência em Santiago do Chile.</i> Lizama-Zamora, Camila Belén 2020 – Chile Continente – América	Objetivo: Explorar a relação entre modelos de deficiência sob a qual as mães que cuidam de pessoas com TEA conceituam esses transtornos e estratégias familiares internalizadas para reduzir a dependência, em diferentes níveis socioeconômico. Pesquisa qualitativa por meio de entrevistas. Os resultados mostram o modelo de conceituação ASD é mais influente do que o SEL para internalizar estratégias familiares que reduzam dependência, sendo o modelo biopsicossocial o mais pertinente. Há uma explicação mágica e/ou religiosa sobre o TEA para várias mães. O TEA implica também alterar a vida familiar, alterar a renda, os papéis de todos os membros da família e as rotinas, além de implicar uma evidente feminização do cuidado. No Chile, estudos de percepção de incapacidade de famílias com PeSD separados. Concluiu as mães como principais cuidadoras, que este estudo buscou explorar o modelo de incapacidade o qual as mães de pessoas com TEA conceituam os referidos transtornos, e sua relação com estratégias familiares internalizadas para reduzir a dependência de SES diferentes.

Tabela 3

Artigos Científicos de Âmbito Internacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil (Cont.)

08	<i>Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices?</i> <i>Mapeando a inclusão de uma criança com autismo num jardim de infância regular: como podemos avançar para práticas mais inclusivas?</i> Olsen, K.; Croydon, A.; Olson, M.; Jacobsen, K. H.; Pellicano, E. 2019 – Noruega - Oslo. Continente – Europa	Objetivo: Identificar e refletir sobre as barreiras à inclusão que as crianças com TEA podem encontrar no Jardim de Infância. Estudo de caso com observação participante, mapeou a inclusão de um único menino de 5 anos com autismo, em um Jardim de Infância regular na Noruega. A análise identificou três modos de inclusão; manter distância, manter proximidade e interagir. O procedimento de mapeamento demonstrou que as barreiras à inclusão continuam a operar. A extensão da participação da criança parecia estar relacionada ao que ela estava fazendo e com quem estava; no geral, a inclusão social limitada entre os pares estava sendo alcançada. Os resultados indicaram que as estruturas previsíveis e o apoio do professor aumentaram a participação. O estudo apontou para a necessidade de estender as adaptações atuais e suporte para crianças com autismo dentro dos ambientes educacionais, para permitir uma prática mais inclusiva.
09	<i>Analyzing social play and social interaction of a child with autism spectrum disorder in the inclusive kindergarten education.</i> <i>Análise do jogo social e da interação social de uma criança com transtorno do espectro de autismo na educação infantil inclusiva.</i> Dere, Zeynep; 2018 – Peru Continente – América	Objetivo: Examinar a brincadeira social e interação social de uma criança com transtorno do espectro do autismo incluído na educação infantil. Estudo de caso com uso de formulário de observação e entrevista com os pais e análise descritiva. Os resultados da pesquisa indicaram que a criança com TEA em uma educação infantil inclusiva tem um número limitado de brincadeiras e interações sociais. Mesmo assim, essas brincadeiras sociais limitadas tiveram um importante impacto de interação no comportamento social da criança com TEA. O estudo demonstrou que o objetivo da educação inclusiva é melhorar as interações entre pares para apoiar seu comportamento social. O estudo defende que até a educação tem um impacto positivo sobre interações sociais para a criança com TEA. A criança com TEA no grupo inclusivo na sala de aula tinha principalmente interações sociais com adultos e essas interações também eram iniciadas pela professora. Os colegas e a criança com TEA devem estar envolvidos no grupo, brincar usando técnicas de adaptação de atividades, isso pode ajudar a aumentar a conscientização das crianças em desenvolvimento típico para crianças com necessidades especiais.

Tabela 3

Artigos Científicos de Âmbito Internacional sobre Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil (Cont.)

10	<i>Key challenges in addressing autism in preschool education – a case study in Slovenia</i> <i>Principais desafios para lidar com o autismo na educação pré-escolar – o caso da Eslovênia.</i> Vidmar, Maša; Veldin, Manja; Novack, Škrubej Maja; Milent, Lucie. 2018 – Eslovênia Continente – Europa	Objetivo: Identificar as situações da vida real da sala de aula e os principais desafios que os professores de pré- escolas enfrentam para a inclusão na Eslovênia. Uso de questionário, entrevistas e observações diretas com participação de pais, professores, auxiliares e crianças. Identificação das seguintes categorias: o contexto físico, o contexto temporal, o contexto emocional. Com base nas observações conclui-se que os professores geralmente não são treinados para reconhecer os sinais de autismo ou como ajudar ou ensinar uma criança com TEA. Alguns professores possuem o conhecimento e competências, enquanto em outros casos nenhuma estratégia ou método especial é usado com essas crianças. Os professores se sentem sobrecarregados com muitas necessidades especiais diferentes para atender na pré-escolas. Para apoiar a inclusão das crianças com autismo e preciso que tenha formação contínua de professores..
11	<i>Practices That Support the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder in Mainstream Early Childhood Education in Zimbabwe.</i> <i>Práticas que apoiam a inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo na educação infantil regular no Zimbábue.</i> Majoko, Tawanda; 2017 – Zimbabué Continente - África	Objetivo: Explorar práticas de apoio para incluir alunos com TEA em aulas regulares de Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI). Entrevistas com 18 professores, realizou-se análise de documentos e observações não participantes na província educacional de Midlands, no Zimbabué. O estudo revelou que as práticas de apoio para incluir alunos com autismo em aulas regulares de DPI incluíam competências de entrada, pedagogia informada, reforço, adaptações acadêmicas, socialização, consulta e gestão estratégica de rotinas e compulsões estruturadas. Verificou-se que a institucionalização de uma formação abrangente de professores para a inclusão e a cultura colaborativa poderia otimizar as práticas de apoio para incluir alunos com TEA em aulas regulares de DPI.
12	<i>'One of the Kids': Parent Perceptions of the Developmental Advantages Arising from Inclusion in Mainstream early Childhood Education Services.</i> <i>'Uma das crianças': percepções dos pais sobre as vantagens de desenvolvimento decorrentes da inclusão nos serviços tradicionais de educação infantil.</i> Blackmore, Roger; Ayward, Elizabeth; Grace, Rebekah. 2016 – Sydney - Austrália Continente - Oceania	Objetivo: Explorar as perspectivas dos pais que matricularam seus filhos com TEA em um serviço regular de educação infantil. Entrevista com 15 sujeitos (pais). O estudo revelou 4 conclusões: os pais são principalmente motivados a matricular os seus filhos na primeira infância porque procuram interações sociais com pares típicos; as famílias encontraram muitos desafios para garantir um lugar para os seus filhos em um centro que esteja disposto e capaz de satisfazer as necessidades dos seus filhos; os pais sentiram que o desenvolvimento dos seus filhos era apoiado pela frequência num centro regular, particularmente à comunicação e ao comportamento; e os pais acreditavam que a mudança positiva no desenvolvimento dos seus filhos era o resultado direto da qualidade do serviço e da imitação entre pares.

Nota: Fonte: Autoria própria

Consideramos que os estudos citados acima, de uma forma geral contribuíram para o enriquecimento do nosso estudo, visto que são pesquisas muito bem fundamentadas quanto as abordagens sobre a temática da Inclusão e o TEA no contexto da Educação Infantil na escola comum. Nas pesquisas percebemos que de alguma forma o processo de inclusão escolar em escolas regulares são de suma importância para os alunos com TEA, quer seja possibilitando maior interação dos sujeitos envolvidos, quer seja no processo do desenvolvimento cognitivo.

É certo que não podemos negar que precisamos de mais pesquisas que apresentem o espaço da sala de aula do ensino regular como um espaço de desenvolvimento social, cognitivo e cultural não só para os alunos ditos “normais”, mas também para todos os alunos e nesse TODOS, os alunos com TEA, estarão incluídos realmente participando e aprendendo de fato.

Torna-se, portanto, de grande relevância novas pesquisas no campo da Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil, são sempre urgentes as investigações com crianças pré-escolares, visto que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, é o momento em que as crianças vivenciam as primeiras experiências com outras crianças, fora do contexto familiar e recreativo. É preciso valorizar as pesquisas sobre a Educação Infantil e sobre a criança com TEA, objetivando maiores discussões e possibilidades de inclusão da criança desde cedo, com maiores possibilidades de estimulação precoce evitando-se prejuízos em seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“A ciência poderá ter encontrado a cura para a maioria dos males, mas não achou ainda o remédio para o pior de todos: a apatia dos seres humanos”.

(Helen Keller)

Desenvolver investigações na área da educação, consideramos ser uma necessidade constante frente as problemáticas existentes e identificadas para que pesquisadores possam solucionar, minimizar, intervir e contribuir com descobertas e ações que objetivam melhorar a qualidade dos processos que envolvem a área da educação.

Entendendo a metodologia como o caminho a ser trilhado pelo investigador para a construção de um trabalho científico, reconhecemos que é de suma importância que o investigador elucide todos os passos a que percorreu para o desenvolvimento do estudo.

Este capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos que trilhamos para o alcance dos objetivos da investigação. A intenção é apresentar a descrição de forma precisa do caminho metodológico trilhado ao longo de toda a investigação. A elucidação da metodologia dar-se-á também a partir de uma fundamentação teórica baseada nos grandes autores da área da metodologia científica.

Apresentaremos e justificaremos em uma lógica de acontecimentos metodológicos, os objetivos, o tipo de pesquisa, as questões norteadoras, os instrumentos da coleta de dados, a técnica utilizada para a análise de dados, os sujeitos da pesquisa, enfim, descreveremos todos os procedimentos que foram realizados para a obtenção dos resultados e validação da investigação.

Opção Metodologia

Notadamente as opções metodológicas que adotamos para a apresentação desta investigação, foram de encontro ao alcance dos objetivos; para tanto, na intenção de termos as evidências dos pronunciamentos dos pais, professores e profissionais da Educação Especial, sobre o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, caminhamos para a escolha de um desenho metodológico de natureza qualitativa, considerando as possibilidades de respostas para as questões formuladas.

Considerando que esse estudo envolve a busca da compreensão das perspectivas dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças

com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus, temos a pretensão de descrever de forma analítica a fala dos sujeitos envolvidos no estudo.

Optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa considerando as intenções pretendidas de verificar, analisar, descrever e até comparar os dados coletados relacionando-os com as questões norteadoras da investigação.

Justificamos a escolha pela pesquisa qualitativa pelo fato de concordarmos com Bogdan e Biklen (2013, p. 94) ao citarem sobre a pesquisa qualitativa em que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Reconhecemos que este estudo apresenta algumas das características da investigação qualitativa citadas por Bogdan e Biklen (2013), das quais podemos citar:

1. A investigação qualitativa é descritiva. A presente pesquisa objetiva descrever a fala dos sujeitos participantes da investigação, buscando apresentar os conhecimentos e perspectivas de cada um sobre o tema em estudo.

2. Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto. Nesta investigação, buscamos entender como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil, identificando os benefícios, os obstáculos e as dificuldades encontradas pelos pais e professores durante esse processo educacional.

3. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Nossa preocupação pauta-se na relevância que daremos as perspectivas dos pais e profissionais da educação geral e educação especial quando questionados sobre as categorias da inclusão e transtorno do espectro do autismo, valorizando suas experiências a partir do mundo social em que se encontram.

A abordagem qualitativa considera a relação dinâmica que há entre o mundo real e o sujeito, havendo uma constante interdependência entre o sujeito e o objeto, portanto, é importante destacar que a subjetividade do sujeito faz parte do processo do conhecimento.

A pesquisa qualitativa baseia-se particularmente no sentido de que o ser humano é compreendido a partir da relação com algo ou com alguém que atribui significados à sua existência em determinado espaço e tempo, estando aberto às possibilidades de mudanças (Minayo, 2017).

Sendo assim, o estudo envolve uma pesquisa qualitativa, visto que possibilitou dialogar com os autores envolvidos no processo de inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil, bem com os grandes pesquisadores da área que nos apresentam uma fundamentação teórica consolidada

por suas pesquisas, nos permitindo maiores esclarecimentos e conhecimentos sobre a educação inclusiva e sobre o transtorno do espectro do autismo.

Considerando que esta pesquisa envolveu entrevistas com pais e profissionais da educação geral e educação especial, recorreremos a hermenêutica por atribuímos um valor a fala de cada sujeito entrevistado, por reconhecermos que a voz do outro apresenta implicações e reconstruções que se abrem para as variadas interpretações contextualizadas e por privilegiarmos o discurso de cada um dos sujeitos.

Nesse sentido, concordamos com Palmer (2006) que define hermenêutica como a ciência da compreensão, que desvela as estruturas existenciais que envolvem a ação humana, no sentido de desocultar o que parece familiar, considera a hermenêutica uma ciência que descreve as condições da compreensão, em qualquer diálogo.

Nesta pesquisa, a técnica utilizada foi o estudo de caso, considerando que esta técnica nos proporcionaria o alcance dos objetivos. Segundo Yin (2015), o estudo de caso surge da necessidade de se compreender fenômenos sociais complexos.

Neste estudo, o fenômeno da inclusão nos instigou a buscar compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus, onde os sujeitos da pesquisa nos possibilitariam as respostas quanto ao cenário da inclusão. De certa forma, o que caracteriza um estudo de caso não é o fato do pesquisador analisar uma ou mais unidades de estudo, mas a busca por conhecer em profundidade um determinado fenômeno em seu contexto.

Para Morgado (2019, p. 7), o estudo de caso é uma “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais”. O autor salienta que o estudo de caso é uma estratégia muito bem utilizada na área da educação.

Entendemos que o estudo de caso tem algumas características próprias como as descrições complexas e holísticas de uma realidade; envolvem um conjunto de dados; os dados podem ser obtidos por entrevistas, por observação pessoal; os temas e hipóteses são importantes, mas são subordinados à compreensão do caso. Assim, um estudo de caso é mais indicado para aumentar a compreensão de um fenômeno do que para delimitá-lo (Stake, 2011).

Sendo assim, o estudo de caso como opção metodológica, permite interpretações, proposições, críticas, explicações, descrições, evidências que fortalecem os argumentos e crenças institucionalizadas, contribuem para responder as questões norteadoras.

Segundo Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Buscou-se conhecer o fenômeno constituinte da realidade pesquisada de uma forma mais próxima aos envolvidos (pais, professores e profissionais da Educação Especial) no processo de inclusão de crianças com TEA nos CMEIs.

Princípios Éticos da Pesquisa

No sentido de salvaguardar todos os princípios éticos inerentes a esta pesquisa, foram realizados vários procedimentos. O primeiro momento desta pesquisa teve início com a aprovação do projeto pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho em Portugal.

O Projeto foi também submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, vinculado à Plataforma Brasil, onde foi registrado e aprovado de acordo com o parecer de número CAAE 47700621.3.0000.5015. Conforme Oliveira (2013), os CEPs foram criados, para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa, a fim de salvaguardar sua integridade e contribuir no desenvolvimento da mesma, dentro de padrões éticos, por meio de avaliação e acompanhamento, tendo como princípios norteadores os referenciais da justiça, equidade, beneficência e não maleficência.

Cumprindo as exigências éticas, para a participação dos sujeitos na pesquisa, confirmamos que todos assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (Anexo), onde os sujeitos concordaram em participar de forma voluntária, autorizando a gravação de suas vozes.

Houve a necessidade da autorização da pesquisa pela Secretária de Educação do Município de Manaus por envolver os CMEIs, o documento foi avaliado pela Subsecretaria de Gestão da Educação, a autorização foi assinada, deferindo a entrada da pesquisadora nos CMEIs.

Para o fortalecimento da ética na pesquisa, ainda solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido confirmando a autorização das 6 (seis) gestoras dos CMEIs e da diretora do Complexo Municipal de Educação Especial. Todos os documentos foram assinados com o deferimento para a realização da pesquisa.

Garantimos aos participantes o direito de permanecer no anonimato, a proteção da identidade do sujeito será preservada por um nome fictício, visto que os sujeitos devem ser salvaguardados por parte do investigador. Em nenhum momento os dados de identificação pessoal dos sujeitos estarão sendo apresentados no estudo.

No que se refere ao direito da confidencialidade, garantimos aos participantes a confidencialidade dos dados, evitando-se qualquer tipo de transtorno ao indivíduo que se propôs a participar do estudo. Os dados provenientes dos participantes devem ser tratados pela pesquisadora com confidencialidade, usaremos para a identificação dos sujeitos pseudônimos.

Sendo assim, a pesquisadora cumpriu com os fundamentos éticos e científicos pertinentes à pesquisa que envolve seres humanos definidos pela portaria 466/2012 (Brasil, 2012), a pesquisa com seres humanos tem o compromisso de resguardar a integridade de todos os envolvidos. Este resguardo envolve questões sobre a preservação da privacidade, a minimização de riscos e desconfortos, a busca de benefícios, a não discriminação e a proteção dos sujeitos envolvidos.

Reconhecemos ainda que, certamente a pesquisa promoverá benefícios à Educação da Cidade de Manaus, pelas análises e compreensões apresentada referentes aos processos de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Critérios de Confiança

Segundo Goulart e Carvalho (2015) nas pesquisas de orientação qualitativa, os pressupostos ontológicos consideram a realidade subjetiva e múltipla, e epistemologicamente o pesquisador interage com objetos e sujeitos de pesquisa. O processo indutivo de contextualização dos estudos centra o pesquisador nas atividades a serem desenvolvidas. De forma que, tem-se a consciência das implicações metodológicas e as decisões tomadas no percurso do trabalho que envolvem as questões relacionadas à validade e confiabilidade do estudo. A confiabilidade do estudo somente tem significação se referenciadas a sua base teórica (Kirk & Miller, 1986).

Nesse sentido, como forma de assegurar a confiabilidade deste estudo, recorreremos as técnicas de triangulação, que será apresentada a seguir para a melhor compreensão da forma que conseguimos proceder com os dados.

Triangulação

Concordamos com Figaro, (2014) ao considerar a triangulação um caminho para assegurar a validade da pesquisa. Desta forma, para esta pesquisa foi utilizada a triangulação de dados, pois foram recolhidas e analisadas as perspectivas dos pais de crianças com TEA, profissionais da Educação Geral e profissionais da Educação Especial em relação a problemática identificada sobre a inclusão na

Educação Infantil. A triangulação permitiu o cruzamento dos dados entre os 3 (três) grupos de sujeitos.

Stake (2011), concebe a triangulação como um meio para a compreensão dos dados pelo pesquisador. A Triangulação trata-se de um método que utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador. Pode-se adotar diferentes percepções para esclarecer o significado por meio da repetição das interpretações. A triangulação também serve para clarificar significados pela identificação das diferentes maneiras pelas quais um caso é visto.

De acordo com Patton, (2015), podemos apresentar quatro tipos principais de triangulação:

1. Das fontes de dados (triangulação de dados);
2. Entre os diferentes avaliadores (triangulação do investigador);
3. De perspectivas para o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria); e
4. Dos métodos (triangulação metodológica);

Sendo assim, considerando a opção metodológica da pesquisa qualitativa no contexto do estudo de caso, os caminhos, as estratégias de verificação que confirmam a fiabilidade e a validade dos processos de recolha e análise dos dados, na busca de garantir o rigor e qualidade científica, a investigação seguiu os seguintes procedimentos:

Desenvolvemos 3 (três) tipos de triangulação:

- Das fontes (triangulação dos dados). Para Creswell (2007) e Yin (2010), realizar a triangulação de diferentes fontes de informação de dados é uma estratégia primária, examinando as evidências das fontes e usando-as para criar uma justificativa coesa para os temas. As múltiplas fontes de evidências, no caso deste estudo, grupo de pais, professores e profissionais especialistas de Educação Especial, nos permitiram diversas avaliações do mesmo fenômeno de interesse relacionado a Educação. Nesta estratégia da triangulação dos dados, foi possível encontrar resultados que se apresentaram de forma convergentes e divergentes entre si, aumentando a precisão dos resultados.

- Entre os diferentes avaliadores (triangulação do investigador). Refere-se a avaliadores distintos que colocam suas posições sobre os achados do estudo, ou seja, recorre-se a diferentes observadores para detectar e minimizar eventuais vieses ou tendências do pesquisador. Pessoas diferentes examinam a mesma situação e são feitas comparações de dados. Tais comparações devem ser sistemáticas e devem dar conta da influência do pesquisador sobre o tema e os resultados da pesquisa (Denzin & Lincoln, 2005). Neste caso, recorreremos a 2 (dois) avaliadores, profissionais da Educação

Especial que a convite da pesquisadora, aceitaram avaliar os instrumentos de coleta de dados e a relevância das categorias frente aos objetivos e os seus resultados.

- De perspectivas para o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria). Nesta triangulação, os dados são tratados usando-se perspectivas teóricas e hipóteses múltiplas, frequentemente tomando-se emprestados modelos teóricos de outras disciplinas para explicar a realidade (Flick, 2013). Para o entendimento dos dados da pesquisa necessariamente foi preciso um aprofundamento na teoria subjacente, procurando destacar as justificativas e interpretações dos fatos, com as pesquisas de vários autores.

Ressaltamos que para garantir a confiabilidade dos dados, as transcrições foram entregues aos participantes, com o objetivo de verificar a precisão em suas falas e/ou correções de erros quanto as informações.

Em suma, a triangulação possibilita um excedente de informação, produzindo conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma única abordagem, e contribui para promover a qualidade na pesquisa (Flick, 2009).

Problema de Investigação

Observando que no atual contexto educacional brasileiro, apesar da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) descrever que todos os alunos do público-alvo da Educação Especial que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atual TEA) e altas habilidades ou superlotação devam estudar em escolas comuns conhecidas também como escolas regulares, isso não vem acontecendo com as garantias necessárias para uma Educação Inclusiva de qualidade.

No Brasil, no Amazonas e em Manaus, a Educação Inclusiva vem crescendo e buscando se configurar com propostas que permitam a todas as crianças uma educação mais eficaz, porém, é preciso que se confirme os êxitos da educação provenientes da Educação Inclusiva.

No Brasil, conforme dados do Censo Escolar de 2020, 88% dos estudantes com deficiência estão matriculados em escolas inclusivas (Brasil, 2020). De tal forma que é notável que as crianças em idades de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, também estão chegando aos espaços educativos, visto que é a fase em que precisam ingressar e frequentar a Educação Infantil, passando pela creche e pela pré-escola.

A Inclusão Educacional vem se ampliando, no entanto há uma preocupação com as crianças

com TEA, considerando os relatos de mães que afirmam que as crianças com TEA que chegam até a escola regular por vezes são discriminadas por professores, gestores e demais profissionais da escola que afirmam que o lugar dessas crianças é na escola especial, ou seja, no contexto da educação inclusiva, não estão recebendo o atendimento educacional de qualidade que é preconizado pelos documentos legais que fortalecem o processo de inclusão escolar.

A exemplo do que estamos a falar, tem-se no estudo de Luz et al. (2016) que apresenta as narrativas sobre a inclusão de uma criança com TEA, onde os pais relatam sobre o atendimento apresentado pela professora com total falta de empatia e presença de preconceito e discriminação, a professora informou a mãe que se sente desmotivada pela presença do seu filho com TEA na sala, sem interesse algum em atendê-lo.

Portanto, frente a essa problemática identificada na cidade de Manaus/Estado do Amazonas, e por trabalharmos diretamente na área da Educação Especial, nos interessamos por investigar sobre a temática da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, visto que observávamos no dia a dia dos nossos serviços profissionais, que essas crianças realmente sofrem processos de exclusão no espaço educativo. A inquietação a esta problemática nos estimulou a buscar compreender as questões educacionais de ordem política, pedagógica e familiar, que envolvem todo o processo de inclusão e produzem histórias de sucesso ou insucesso escolar dessas crianças.

Sendo assim, buscamos responder com essa investigação a questão principal: Quais as perspectivas de pais, de profissionais da Educação Geral e Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA nos centros de Educação Infantil da cidade de Manaus?

Objetivos da Investigação

O que pretendemos com a investigação? A finalidade da pesquisa é apresentada pelo conjunto de objetivos (geral e específicos) que organizamos para prosseguirmos de forma a alcançar tais objetivos, apresentando resultados que contribuam de forma significativa com a pesquisa em educação no Estado do Amazonas município de Manaus. Os objetivos são:

Objetivo Geral.

Compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus.

Objetivos Específicos.

1. Verificar, analisar e descrever as perspectivas de pais e profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.
2. Verificar, analisar e descrever os conhecimentos que os pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista e sobre a inclusão.
3. Compreender, analisar e descrever o papel dos pais e dos profissionais no processo de inclusão de crianças com TEA.
4. Compreender, analisar e apresentar os pontos positivos e negativos do processo de Inclusão efetivado pelos CMEIs da Secretaria Municipal de Educação/SEMED Manaus.

Questões de Investigação

De acordo com os objetivos da investigação, apresentamos as questões norteadoras que vão de encontro ao problema por nós identificado.

Questões norteadoras:

- Quais as perspectivas de pais e profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.
- Os pais, os profissionais da Educação Geral (professores) e os profissionais da Educação Especial, conhecem sobre o termo e o conceito do TEA e de Inclusão?
- Qual o papel dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA nos centros de Educação Infantil de Manaus?
- Quais os pontos positivos (benefícios) e pontos negativos (obstáculos) identificados pelos pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial no processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus?

Vale ressaltar o sentido da palavra perspectiva que trabalhamos na pesquisa. Sabemos que o substantivo perspectiva apresenta múltiplos significados, porém em nosso estudo, a palavra perspectiva compreende a forma de ver, de analisar, de representar o conteúdo em estudo e de que forma é vivenciado. A perspectiva a que nos referimos é o ponto de vista e as considerações subjetivas de cada sujeito (participante) sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil na Cidade de Manaus.

Desenho da Investigação

Procedimentos de Seleção dos Sujeitos da Pesquisa.

Primeiramente fomos em busca da escolha dos 06 (seis) CMEIs, sendo um de cada Divisão Distrital Zonal da SEMED/Manaus. Assim, mediante a lista dos CMEIs, a escolha se deu pelo prévio conhecimento que já tínhamos dos mesmos, principalmente por identificarmos a presença de crianças com TEA matriculados e por conhecermos os Gestores desses centros.

Partimos então para a escolha dos participantes. Essa escolha foi intencional, pois os sujeitos selecionados para a pesquisa foram escolhidos de acordo com os critérios que criamos juntamente com a orientadora para que fosse possível contar com pessoas que certamente poderiam contribuir de forma enriquecedora com a pesquisa e que também pudéssemos dialogar trocando experiências com essas pessoas que vivenciam o dia a dia escolar das crianças que apresentam TEA nos CMEIs.

Iniciamos primeiramente com a seleção das crianças. Vale ressaltar que as crianças não foram os sujeitos participantes diretos da pesquisa, mas de forma indireta, pois os seus pais, professores e demais profissionais da área da Educação Especial foram os que participaram da investigação, pessoas que contribuíram com a coleta de dados. Para chegarmos a esses sujeitos, primeiramente fomos em busca de identificação das crianças nos Centros de Educação Infantil. As crianças em idade de 5 (cinco) anos, matriculadas no 2º. período da pré-escola e com o comprovado diagnóstico de TEA.

Para a escolha dos pais, primeiramente buscamos a partir da identificação das crianças de 5 (cinco) anos de idade, que apresentam TEA e que estavam efetivamente matriculadas no 2º. período da Pré-escola. Encontramos cerca de 2 (duas) a 4 (quatro) crianças por CMEIs. No caso, visitamos os 6 (seis) CMEIs que foram por nós escolhidos. A identificação das crianças se deu pela pasta de processo escolar, onde na ficha de matrícula da criança encontramos em anexo o diagnóstico médico.

Selecionamos 1 (uma) criança por CMEI, que resultou no perfil de seus pais (pai ou mãe) a partir dos critérios definidos no projeto de pesquisa, a saber:

Selecionamos 3 (três) pais com grau de escolaridade em nível de Educação Básica com Ensino Fundamental (completo ou incompleto), com renda familiar mensal de 1 (um) salário-mínimo; e 3 (três) pais com o grau de escolaridade em nível superior com renda familiar mensal com mais de 1 (um) salário-mínimo.

A escolha se deu em um momento de conversa informativa com os pais das crianças com TEA, no CMEI, momento em que indagamos sobre a escolaridade e a renda familiar mensal dos pais;

com essa informação, identificamos os 6 (seis) pais de forma intencional. Neste caso, ao identificarmos o perfil adequado realizamos o convite para que se constituíssem em sujeitos da pesquisa.

A escolha dos professores ocorreu em função dos pais das crianças. Realizado a escolha dos pais a partir dos critérios já mencionados, identificamos a criança e a turma em que se encontrava matriculada e conseqüentemente identificamos a professora e buscamos logo verificar se todas as professoras tinham o perfil desejado para a pesquisa. Ter graduação em Pedagogia ou Normal Superior, com no mínimo 3 (três) anos de experiência na área da Educação Infantil. As seis professoras das crianças já identificadas estavam dentro do perfil, o que facilitou a escolha e o convite foi realizado. Todas as seis professoras aceitaram participar da pesquisa.

Quanto a escolha dos profissionais da Educação o Especial, esses consideramos sujeitos importantes para a pesquisa, visto que a inclusão deve contar com um conjunto de pessoas que possam desenvolver um trabalho colaborativo para que se tenha qualidade nos processos de inclusão; de forma que entendemos que a equipe de profissionais da Educação Especial deve estar presente neste contexto de práticas inclusivas. Sabendo que a equipe é composta por mais de 30 (trinta) profissionais, escolhemos os 3 que acompanham de forma mais direta as crianças no espaço escolar, que são: A Assessora Pedagógica, a Psicóloga e a Professora de Sala de Recursos Multifuncionais.

Desta forma, seguimos os critérios previstos no projeto, onde contaríamos com profissionais com nível superior na área de atuação, Pós-graduação Lato Sensu, experiência mínima de 3 (três) anos na área da Educação Especial e com experiência mínima de 3 (três) anos com atendimento de crianças com TEA. Realizamos o convite a esses profissionais, que no momento já aceitaram participar da pesquisa.

O contato com todos os pais foi primeiramente via celular. Entramos em contato com 3 (três) mães, pois pegamos os números dos celulares nas Secretarias dos CMEIs, isso somente após cada Gestora assinar o termo de anuência, nos repassou o nome completo e contato celular das mães, de forma que logo nos apresentamos as genitoras, explicamos sobre a pesquisa e fizemos o convite. As mães aceitaram, marcamos uma reunião presencial no CMEI para nos conhecermos e então falarmos maiores detalhes sobre a pesquisa, sobre a participação das mesmas e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O primeiro contato com as outras 2 (duas) mães e 1 (um) pai, ocorreu no próprio CMEI, pois aguardamos a chegada dos mesmos na hora da entrada das crianças. Da mesma forma nos apresentamos e dialogamos sobre a pesquisa e sobre o convite, que também foi aceito por todos. Marcamos um encontro para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O primeiro contato com as Professoras das crianças, ocorreu no CMEI, ao explicarmos sobre a nossa pesquisa, realizamos o convite para a participação como sujeitos e de alguma forma, estávamos com receio de que alguma das professoras recusasse o convite, fato que nos causaria a busca por outra criança do 2º. período atendida em outra turma, porém, para a nossa tranquilidade todas as 6 (seis) professoras aceitaram participar.

Quanto aos 3 (três) profissionais da Educação Especial, o contato com a Professora da Sala de Recursos foi no CMEI, pois a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) funciona em um dos CMEIs escolhidos onde estava matriculada uma das 6 (seis) crianças. A professora da SRM de forma, solicita aceitou participar da pesquisa.

A Assessora Pedagógica e a Psicóloga, são lotadas no Centro Municipal de Educação Especial, Órgão responsável pela Educação Especial da SEMED, onde nos encontramos e formalizamos o convite que foi aceito pelas profissionais e no momento assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos diretamente desta investigação, são pais, profissionais da Educação Geral (professores da Educação Infantil) e profissionais da Educação Especial, considerando que “os sujeitos de uma pesquisa são aqueles que fornecerão os dados que o autor necessita para fazer a pesquisa” (Ver- gara, 2005, p. 53). Todos os sujeitos envolvidos têm um relacionamento escolar com crianças que frequentam a Educação Infantil e apresentam TEA. Conforme Gaskell (2002), para a investigação, a escolha criteriosa dos sujeitos é fundamental para os resultados da pesquisa, na medida em que interfere na qualidade das informações obtidas e a validade da própria pesquisa.

A escolha dos sujeitos justifica-se por considerar que estes fazem parte do processo de Inclusão Escolar das crianças com TEA na etapa da Educação Infantil, todos de certa forma apresentam papéis definidos quanto ao desenvolvimento educacional de crianças com TEA nos espaços dos Centros de Educação Infantil da cidade de Manaus.

Acreditamos que a fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, são falas, pensamentos e expressões que demonstram as perspectivas da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Os sujeitos estão classificados em três grupos assim definidos:

Pais: 6 (seis), sendo 1 (um) pai e 5 (cinco) mães de crianças que possuem o diagnóstico de TEA e estão matriculados no 2º. período da Educação Infantil. 3 (três) pais com grau de

escolaridade em nível de Educação Básica com Ensino Fundamental (completo ou incompleto), com renda familiar mensal de 1 (um) salário mínimo; e 3 (três) pais com o grau de escolaridade em nível superior com renda familiar mensal com mais de 1 (um) salário mínimo.

Profissionais da Educação Geral: 6 (seis) Professoras de Educação Infantil que atendem crianças com TEA no 2º. período. Com formação em Pedagogia ou Normal Superior, com no mínimo 3 (três) anos de experiência na área da Educação Infantil.

Profissionais da Educação Especial. 3 (três) profissionais sendo: - 1 (uma) Assessora Pedagógica da Educação Especial; 1 (uma) Professora de Sala de Recursos Multifuncionais; 1 (uma) Psicóloga.

Profissionais com nível superior na área de atuação, com pós-graduação, experiência mínima de 3 (três) anos na área da Educação Especial e com experiência mínima de 3 (três) anos com atendimento de crianças com TEA.

Contamos com uma população total de quinze (15) sujeitos, sendo: 6 (seis) pais de crianças com TEA, 6 (seis) profissionais (professoras) da Educação Geral e 3 (três) profissionais da Educação Especial.

Para a preservação da identidade dos sujeitos, todos foram identificados por nomes fictícios, sendo assim definidos:

Como a pesquisa envolve pais de crianças com TEA, cabe-nos explicar que no primeiro momento da escolha dos pais, já fomos atribuindo nomes fictícios as crianças. As 6 (seis) crianças todas do sexo masculino, foram nomeadas por nomes próprios iniciados pela letra T, intencionalmente lembrando o termo TEA, ficando assim: Théo, Tadeu, Túlio, Tiago, Tomé Tarcísio.

- Pais de crianças com TEA – Todos foram nomeados de José ou Ana como primeiro nome e o segundo nome iniciando com a primeira letra da escrita da Gerência Distrital Zonal a qual pertence o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em que seu filho estuda.

Exemplo: CMEI da Zona Distrital Sul – Ana Silene.

Contamos com 5 mães que foram nomeadas de:

1. Ana Leticia – mãe do Théo - CMEI da Gerência Distrital Zonal Leste I.
2. Ana Leila – mãe do Tadeu - CMEI da Gerência Distrital Zonal Leste II.
3. Ana Núbia – mãe do Túlio - CEMI da Gerência Distrital Zonal Norte.
4. Ana Silene – mãe do Tiago - CMEI da Gerência Distrital Zonal Sul.

5. Ana Olga – mãe do Tomé - CMEI da Gerência Distrital Zonal Centro

Oeste. Contamos com 1 pai que foi nomeado de:

6. José Celso – pai do Tarcísio - CMEI da Zona Distrital Centro Sul.

Ressaltamos que este pai por estar desempregado, estava responsável por conduzir diariamente a sua criança para o CMEI, como sua esposa era quem trabalhava, convidamos esse pai que aceitou fazer parte da pesquisa sem restrições.

Na tabela 4 apresenta-se uma síntese da apresentação dos Pais.

Tabela 4

Síntese da Apresentação dos Pais

CMEI da DDZ	Mãe	Criança (TEA)	Grau de Instrução da Mãe	Renda Familiar
Leste 1	Ana Letícia, 36 anos Está empregada	Théo 5 anos	Ensino Fundamental Completo	R\$ 1.100,00
Leste II	Ana Leila 30 anos Trabalho de forma autônoma	Tadeu 5 anos	Ensino Fundamental Completo	R\$1.200,00
Norte	Ana Núbia, 35 anos Desempregada	Túlio 5 anos	Ensino Fundamental Incompleto.	R\$ 1.100,00
Sul	Ana Silene, 31 anos Trabalha em uma empresa de cosméticos.	Tiago	Ensino Superior	R\$ 3.300,00
Oeste	Ana Olga, 37 anos Está empregada	Tomé 5 anos	Ensino Superior	R\$ 6.600,00
Centro Sul	José Celso, 38 anos Desempregado	Tarcísio 5 anos	Ensino Superior	R\$ 2.380,00

Nota: Fonte: Autoria Própria

Professores da Educação Infantil – Todas nomeadas de Maria e segundo nome iniciando com a letra do alfabeto que identifica a primeira letra da Gerência Distrital Zonal a qual pertence o CMEI em que trabalham. Ficaram assim nomeadas:

1. Maria Laura - CMEI da Gerência Distrital Zonal Leste I.

2. Maria Liliam - CMEI da Gerência Distrital Zonal Leste II.

3. Maria Nelza - CEMI da Gerência Distrital Zonal Norte.

4. Maria Sueli - CMEI da Gerência Distrital Zonal Sul.

5. Maria Carlota - CMEI da Gerência Distrital Zonal Centro Oeste.

6. Maria Cilse - CMEI da Zona Distrital Centro Sul.

Na tabela 5 apresenta-se uma síntese da apresentação dos Profissionais E Infantil

Tabela 5

Síntese da Apresentação dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da EI)

CMEI DDZ	Professora	Tempo de experiência na EI	Graduação	Pós-graduação Lato Sensu	Cursos na área do TEA
Leste I	Maria Laura 32 anos	3 anos	Pedagogia	Gestão Escolar	Atendimento Educacional Especializado
Leste II	Maria Liliam 38 anos	6 anos	Pedagogia	Docência na Educação Infantil	Neuropsicopedagogia
Norte	Maria Nelza 28 anos	3 anos	Pedagogia	Docência do Ensino Superior	Não tem
Sul	Maria Sueli 29 anos	4 anos	Pedagogia	Não tem	Não tem
Centro Oeste	Maria Carlota 42 anos	7 anos	Normal Superior	Psicopedagogia	Não tem
Centro Sul	Maria Cilse 36 anos	5 nos	Pedagogia	Docência na Educação Infantil	Práticas Pedagógicas para Autistas

Nota: Fonte: Autoria Própria

Profissionais da Educação Especial – As três profissionais foram nomeadas de Paula como primeiro nome, indicando a letra inicial P por ser a primeira letra da palavra profissionais e o segundo nome iniciando com a letra E indicando que são especialistas da Educação Especial. Ficando assim definida:

1. Paula Elina.
2. Paula Esther.
3. Paula Elanete.

Na tabela 6 apresenta-se uma síntese da apresentação dos Profissionais EE

Tabela 6*Síntese da Apresentação dos Profissionais da E. E*

Profissional da E. E.	Função	Tempo de experiência na E. E.	Graduação	Pós-graduação Lato Sensu/ Stricto Sensu	Cursos na área do TEA
Paula Elina 51 anos	Assessora Pedagógica	17 anos	Pedagogia	- Gestão Escolar-Atendimento Educacional Especializado. - Mestrado em Educação.	- Atendimento Educacional Especializado. - Atendimento à D. I.
Paula Esther 50 anos	Psicóloga	9 anos	Psicologia	- Neuropsicopedagogia	- Tecnologias Assistivas.
Paula Elanete. 37 anos	Professora da S. R. M	5 anos	Pedagogia	- Atendimento Educacional Especializado.	- Atendimento Educacional Especializado.

Nota: Fonte: Autoria Própria

Na tabela 7 apresenta-se uma síntese geral dos participantes deste estudo.

Tabela 7*Síntese Geral do Perfil dos participantes do Estudo*

GRUPO DOS PAIS		
PAIS	CRIANÇAS	ESCOLARIDADE
Ana Letícia - 36 anos	Mãe do Théo	Ensino Fundamental
Ana Leila - 30 anos	Mãe do Tadeu	Ensino Fundamental
Ana Núbia - 35 anos	Mãe do Túlio	Ensino Fundamental Incompleto
Ana Silene - 31 anos	Mãe do Tiago	Ensino Superior
Ana Olga - 37 anos	Mãe do Tomé	Ensino Superior
José Celso - 38 anos	Pai do Tarcísio	Ensino Superior

Tabela 7*Síntese Geral do Perfil dos participantes do Estudo (Cont.)*

GRUPO DOS PROFISSIONAIS DA E. GERAL - AS PROFESSORAS		
PROFESSORAS	EXPERIÊNCIA NA E. I.	ESCOLARIDADE
Maria Laura - 32 anos	3 anos	Pós-graduação Lato Ssensu
Maria Liliam - 38 anos	6 anos	Pós-graduação Lato Ssensu
Maria Nelza - 28 anos	3 anos	Pós-graduação Lato Ssensu
Maria Sueli - 29 anos	4 anos	Graduação
Maria Carlota - 42 anos	7 anos	Pós-graduação Lato Ssensu
Maria Cilse - 36 anos	5 nos	Pós-graduação Lato Ssensu
GRUPO DOS PROFISSIONAIS DA E. E.		
PROFISSIONAIS/ FUNÇÃO	EXPERIÊNCIA NA E. E.	ESCOLARIDADE
Paula Elina - 51 anos - Psicopedagoga	17 anos	Pós-graduação Stricto Ssensu
Paula Esther - 50 anos – Psicóloga	9 anos	Pós-graduação Lato Ssensu
Paula Elanete - 37 anos – Prfa SEM	5 anos	Pós-graduação Lato Ssensu

Nota: Fonte: Autoria Própria**Lócus da Investigação****Município de Manaus – Amazonas.**

É relevante descrevermos em linhas gerais sobre o Estado do Amazonas e o Município de Manaus, visto que as escolas envolvidas na investigação estão localizadas na Capital do Amazonas, todas na cidade de Manaus.

O Estado do Amazonas é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo a maior delas em território, com uma área de 1.559.167,889 km², constituindo-se na nona maior subdivisão mundial, sendo maior que as áreas da Alemanha, França, Reino Unido e Itália somadas. Pertencente à Região Norte do Brasil, o Amazonas é o segundo estado mais populoso desta região, com seus 4.207.714 milhões de habitantes em 2020 (IBGE, 2020).

O Estado do Amazonas é formado por 62 (sessenta e dois) municípios. Juntos, esses municípios compõem a maior Unidade da Federação. Sua capital, Manaus, após décadas de

desenvolvimento, concentra mais da metade da população de todo o Estado (Anuário Estatístico da Segurança Pública, 2012).

Manaus é a capital do Estado do Amazonas, é Manaus é a maior cidade do Amazonas, possui uma população de 2.219.580 milhões de habitantes, está inserida na Região Metropolitana, constituindo um complexo de sete municípios, somando 94.145,89 Km² de área (IBGE, 2020).

Apresenta-se na Figura 1 o Mapa Político do Amazonas.

Figura 1

Mapa Político do Amazonas



Fonte: Amazônia na Rede

A economia do Estado tem por base o complexo agropecuário, o extrativo predominante camponês, com o avanço do agronegócio, atividade mineradora, em escala extrativa e industrial, e à presença do Polo Industrial de Manaus (PIM) (Seplancti, 2016; IBGE, 2020).

De acordo com o Anuário Estatístico da Segurança Pública (2012), hoje a cidade de Manaus está dividida em 63 bairros distribuídos entre 7 (sete) Zonas Administrativas (Centro-Oeste, Centro-Sul, Leste, Norte, Oeste, Sul e Rural) que concentram contingentes populacionais bastante heterogêneos.

Torna-se relevante a apresentação da organização das sete (07) Zonas Administrativas (Centro-Oeste, Centro-Sul, Leste, Norte, Oeste, Sul e Rural) da Cidade de Manaus, por motivo da investigação envolver 6 (seis) Centros Municipais de Educação Infantil localizados nessas Zonas conforme a localização dos bairros, de forma que se faz necessário compreendermos como se organiza Manaus quanto as Zonas locais e seus bairros.

A Zona Centro-Oeste (ZCO) de Manaus concentra uma população em torno de 154 mil

habitantes distribuídos em cinco bairros que se conectam por importantes corredores comerciais, com destaque para o bairro Alvorada, onde se localiza o maior centro comercial de toda essa Zona.

A Zona Centro-Sul (ZCS) de Manaus concentra uma população em torno de 159 mil habitantes distribuídos em sete bairros. O bairro Nossa Senhora das Graças, com 10% da população dessa zona destaca-se pelo seu desenvolvimento comercial.

A Zona Leste (ZL) de Manaus concentra uma população de, aproximadamente, 466 mil habitantes distribuídos em onze bairros. O bairro de Jorge Teixeira é o que concentra maior população residente, cerca de 1/4 do total da população de toda a Zona administrativa.

A Zona Norte (ZN) de Manaus, com uma população de mais de meio milhão de habitantes (521 mil hab.) é a zona administrativa mais populosa de Manaus. Recentemente sofreu uma reestruturação administrativa, contando agora com dez bairros.

A Zona Oeste (ZO) de Manaus concentra uma população em torno de 264 mil habitantes distribuídos em doze bairros. Dentre esses bairros, Compensa historicamente se destaca por apresentar uma alta densidade populacional. É no bairro da Compensa onde reside cerca de 78.900 habitantes.

A Zona Sul (ZS) de Manaus concentra uma população em torno de 298 mil habitantes distribuídos em dezoito bairros. Na Zona Sul é onde está localizado o Centro de Manaus.

Secretaria Municipal de Educação/SEMED.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem suas origens nos anos de 1970, quando o então governador do Estado do Amazonas, Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassou para o município de Manaus, por meio de decreto, todos os professores das escolas isoladas (Ariaú, Catalão, Caldeirão, Cacau-Pirera, Iranduba, Colônia Antônio Aleixo) (Semed, 2016).

Em 1996 a Secretária de Educação prof.^a Vera Lúcia Marques Edwards e a como subsecretária a prof.^a Therezinha Ruiz de Oliveira incentivaram a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Lei Municipal nº 377, como objetivo definir as políticas educacionais no município. (Semed, 2016).

Em 2001, a Secretaria passa então a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A Lei nº 591 de 23 de março de 2001; cria o Centro de Formação Permanente (CFP), para estudos e pesquisa educacionais e coordenar o processo de formação inicial e continuada dos professores da SEMED; criou o Centro Municipal de Educação Especial (CMEE), composto por equipe

multiprofissional com psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, que realizam avaliação diagnóstica, com apoio psicológico a pais e alunos; criou o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA), criou alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) (Semed, 2016).

Em 2020, a Secretaria contou com a gestão da secretária Kátia Schweickardt e da subsecretária de Gestão Educacional, Euzeni Trajano (Semed, 2016).

Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI.

A SEMED iniciou o atendimento de Educação Infantil com crianças de 04 (quatro) e 5 (cinco) em turmas de Pré-escola e 06 (seis) anos em turmas de alfabetização. Nessa estrutura pedagógica atendeu em 1978, 231 (duzentas e trinta e uma) crianças na Pré-Escola e mil oitocentos e sessenta e duas (1.862) crianças nas turmas de alfabetização. De forma gradual a cada ano o avanço na matrícula foi aumentando e em 2001, estavam matriculadas na Pré-Escola 10.284 (dez mil duzentas e oitenta e quatro) crianças e na alfabetização, 18.259 (dezoito mil duzentas e cinquenta e nove) crianças. O atendimento em Creche iniciou em 1997 vinculado ao regime jurídico de comodato e/ou convênios com outras instituições (Semed, 2016).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) conta no ano de 2019 com 246 (duzentas e quarenta e seis) unidades de ensino que trabalham com a Educação Infantil, com propostas pedagógicas que valorizam o movimento e consideram a criança como um ser em pleno desenvolvimento social e cognitivo, reconhecendo assim, que a Educação Infantil deve ser analisada e desenvolvida com a mesma preocupação e empenho que as outras fases do ensino. A SEMED atende, atualmente, mais de 50 mil alunos na Educação Infantil em 24 (vinte e quatro Creches e 113 (cento e treze) CMEIs (Semed, 2016; Sigeam, 2019).

A figura 2 apresentada a seguir demonstra a estrutura organizacional de atendimento em Creches e Pré-escolas da SEMED – Manaus.

Figura 2

Estrutura Organizacional da Educação Infantil



Fonte: SEMED, 2016.

Conforme a Resolução N. 018/CME/2015 - Define as Diretrizes Curriculares e Estabelece Normas para a Oferta e Funcionamento da Educação Infantil na Rede Pública Municipal.

Temos em seu Art. 14, a organização e funcionamento das Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Manaus de duas formas:

- As Creches Municipais ou entidades equivalentes e os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.

No Art. 16 A organização da Educação Infantil, nas fases Creche e Pré-Escola respeitará o número de crianças por turma sendo:

1 - Creche:

Maternal I: 1 (um) ano de idade com 6 (seis) a 8 (oito) crianças por professor;

Maternal II: 2 (dois) anos de idade com 6 (seis) a 8 (oito) crianças por professor;

Maternal III: 3 (três) anos de idade com 15 (quinze) crianças por professor.

2 - Pré-escola:

1º Período: 4 (quatro) anos de idade – 20 (vinte) crianças por professor; 2º Período: 5 (cinco) anos de idade) com 20 (vinte) crianças por professor.

O documento cita no Parágrafo único que: As turmas com crianças com deficiência serão organizadas, em conformidade com a Resolução n.010/CME/2011.

Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).

A Lei Nº 1102, de 09 de março de 2007 (Diário Oficial de Manaus – D.O.M. 14.03.2007 - Nº 1679 ANO VIII) cria o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e dá outras providências.

Cita o Art. 1º: Esta Lei cria o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo, situado a rua Amazonas, s/n, no bairro Parque Dez de Novembro

A Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Manaus/Am, desenvolve trabalhos referente à Modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, quanto ao atendimento e orientação a gestores, pedagogos, professores, alunos e pais da rede municipal de ensino.

Seu objetivo principal constitui-se no oferecimento de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para complementar e suplementar a formação do aluno, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam deficiências, em todas as etapas e modalidades da educação básica, não substituindo a escolarização dos alunos com deficiência, com transtorno do espectro do autismo e com altas habilidades/superdotação, deixando de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias (Documento elaborado pelo CMEE fundamentado por Brasil, 2008).

O CMEE tendo como missão: Promover a educação dos alunos atendidos pela educação especial, por meio de ações pedagógicas e atendimentos especializados objetivando a inclusão escolar e social dos mesmos. O CMEE pauta-se nos seguintes valores: Justiça, Igualdade, Equidade, Respeito ao outro, Dignidade Humana, Diversidade, Família e Identidade.

O público-alvo atendido pelo CMEE: Pessoas com deficiência, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Sensorial, Surdocegueira, Deficiência Múltipla. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas habilidades ou Superdotação.

O CMEE oferece atendimentos específicos aos alunos do público-alvo da educação especial matriculados nas escolas da SEMED/ Manaus.

Na Tabela 8 apresenta-se as ações desenvolvidas pelo CMEE e seus objetivos

Tabela 8*Ações e Programas do CMEE – 2020*

Nº	AÇÕES	OBJETIVOS
1	Avaliação Diagnóstica	- Avaliar os alunos público-alvo da E. E. com a equipe multiprofissional Pedagoga, Psicopedagoga, Psicóloga, Assistente Social, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Nutricionista.
2	Assessoramento Pedagógico às escolas que possuem a modalidade de E. E. alunos incluídos	- Acompanhar e orientar os educadores e educandos no fazer pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.
3	Intervenção multiprofissional (fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga)	- Otimizar as condições pedagógicas e terapêuticas para fortalecimento do processo de inclusão dos alunos no Ensino Comum.
4	AEE em Sala de Recursos Multifuncional nas escolas Regulares.	- Proporcionar aos alunos público-alvo da Educação Especial, apoio pedagógico no processo ensino e aprendizagem.
5	AEE Sala de Recursos- Altas Habilidades/Superdotação	- Proporcionar aos alunos com altas habilidades/superdotação, apoio pedagógico no processo ensino e aprendizagem.
6	Programa de Estimulação da Aprendizagem (04 a 06 anos)	- Estimular o desenvolvimento global, as áreas: cognitiva, motora, linguagem, sócio-emocional e autocuidado.
7	Programa de Estimulação Essencial (0 a 3 anos)	- Desenvolver e potencializar as funções do cérebro da criança intelectual, físico e a afetivo.
8	Programa PAARC (Programa de Atividades Adaptadas à Reeducação Comportamental)	- Trabalhar as áreas: cognitiva, motora, linguagem, sócioemocional, comportamento e auto cuidado.
9	Programa PIC (Programa Implante Coclear)	- Acompanhar os alunos com Implante Coclear através de atividades em grupo com a fonoaudióloga, psicóloga e pedagoga.
11	Programa PROALE (Programa de Alfabetização, Leitura e Escrita)	- Desenvolver atividades relacionadas à alfabetização, leitura e escrita.
12	Programa PAMA (Programa de Atividades Motoras Adaptadas)	- Oportunizar a prática de atividades motoras visando o desenvolvimento das potencialidades remanescentes.
13	Estimulação Precoce e Reeducação Visual aos alunos cegos ou baixa visão incluídos no Ensino Regular.	- Proporcionar atividades que promovam o desenvolvimento aos alunos cegos e/ou com baixa visão.
14	Classe Hospitalar/Atendimento Domiciliar	- Desenvolver atendimento educacional especializado aos alunos hospitalizados.
15	Formação Continuada: Deficiência Visual; orientação e mobilidade, Braille e Sorobã; LIBRAS: inicial e aperfeiçoamento; Sensibilizar para Incluir; Oficinas de práticas pedagógicas; outros.	- Proporcionar formação aos profissionais da educação e, quando necessário, aos alunos, da rede pública municipal.
16	Palestras aos pais de alunos público-alvo da educação especial	- Promover momentos de estudos e troca de experiências junto e entre os pais,

Nota: Fonte: Portal SEMED – Manaus/Educação Especial (2020). Adaptado pela pesquisadora.

Instrumentos de Coleta de Dados da Investigação

Sendo uma investigação de natureza qualitativa, para a coleta de dados, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, esta técnica de coleta de dados apresenta o indicativo de melhores condições para o alcance dos objetivos. O interesse pela entrevista semiestruturada ocorreu por concordarmos com Flick (2009), que “provavelmente os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos de forma natural em uma situação de entrevista com planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (p. 143).

Cuidamos para que o grau de estruturação da entrevista estivesse realmente de acordo com os objetivos do estudo. Quando o objetivo é conhecer a perspectiva dos sujeitos sobre determinada situação problema a entrevista não precisa ser estruturada, sendo a indicada nesses casos o tipo de entrevista semiestruturada visto que permite obter dados comparáveis de diferentes participantes (Coutinho, 2015).

Considerando as palavras de Coutinho (2015), notadamente verificamos que o instrumento que melhor resposta poderia nos dar de acordo com os nossos interesses sobre a temática explorada, consistiu realmente na entrevista semiestruturada, pois, atendeu ao nosso objetivo geral de compreender a opinião dos nossos participantes, vistos que estes fazem parte do contexto natural do estudo.

A entrevista é um instrumento de investigação que serve para a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, oportunizando ao investigador o desenvolvimento intuitivo de uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo (Bogdan & Biklen, 2013).

Para Boni e Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas possibilitam que o informante discorra sobre o tema proposto a partir de um conjunto de questões que foram previamente definidas pelo pesquisador, mas o pesquisador realiza a entrevista em um contexto muito semelhante de uma conversa informal.

Para a aplicação da técnica de entrevista é comum a elaboração de um roteiro apresentado sob a forma de tópicos que possa orientar a condução da entrevista, porém de modo algum impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes para a compreensão do objeto em estudo. Na elaboração dos tópicos, considera-se importante que o pesquisador avalie seus interesses de investigação e proceda a uma crítica da literatura sobre o tema (Gaskell, 2002).

Considerando a entrevista semiestruturada, orienta Manzini (2003) que a atenção deve ser dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado. Desta forma,

organizamos 3 (três) guiões das entrevistas envolvendo os questionamentos sobre a problemática em estudo, previsto para cada grupo de sujeitos, grupo dos pais, dos professores e dos profissionais da Educação Especial. Cada guião contou com um número de no máximo 16 (dezesesseis) questões elencadas seguindo uma sequência lógica e distribuídas de acordo com os temas significativos que acreditamos ser relevante para a investigação, buscando o alcance dos objetivos. Além de ser uma forma de organização para a aplicação das entrevistas, os guiões também são úteis para a elaboração e antecipação de categorias de análise dos resultados (ver anexo).

Para a aplicação das entrevistas, priorizamos a modalidade individual de entrevista, por oferecer mais flexibilidade para o agendamento de horário e do local de realização (Gaskell, 2002). Para o procedimento das entrevistas, realizamos o agendamento com os sujeitos por meio do telefone celular, o dia e o horário foi acordado de forma que não interferisse no horário de seus afazeres, para não prejudicar o horário de trabalho, principalmente os professores que precisavam atender as crianças nas turmas pela manhã e tarde.

As entrevistas ocorreram com a duração aproximadamente de 30 a 60 minutos. As entrevistas com os pais algumas ocorreram no CMEI, no refeitório e no espaço de entrada das crianças (recepção), apenas uma mãe solicitou que a entrevista fosse no seu local de trabalho, um ponto comercial de sua propriedade, uma pequena venda de lanches.

Com as professoras das crianças, entrevistamos todas no intervalo do almoço, na sala de aula que trabalham. Com os profissionais da Educação Especial também marcamos após o horário do almoço ainda no intervalo de descanso, e foram entrevistados na Sala de Recursos Multifuncional e na Sala de Atendimento Psicológico.

Certamente que foi necessário orientar os entrevistados sobre os objetivos da pesquisa e de como seriam utilizadas as informações coletadas, bem como confirmar sobre o direito ao sigilo e a interrupção da entrevista, se assim o sujeito desejar. Todas as entrevistas foram iniciadas somente após a efetivação da assinatura do livre consentimento do entrevistado e autorização expressa de sua participação (Falcão & Ténies, 2000).

As entrevistas foram gravadas em áudio e em seguida transcritas para que pudéssemos proceder com a técnica de análise do conteúdo.

Técnica de Análise dos Dados.

Os dados coletados na investigação por meio das entrevistas realizadas, foram organizados e submetidos à análise e interpretação por meio da técnica de Análise de Conteúdo. É do conhecimento dos pesquisadores em geral que essa técnica tem Laurence Bardin como a principal representante, é uma técnica que envolve uma prática interpretativa vinculada à sistematização, com um rigor metodológico que garante os resultados da pesquisa (Bardin, 2011).

Iniciamos o tratamento dos dados coletados utilizando a técnica de análise de conteúdo dos discursos relevantes para a investigação. De acordo com Bardin (2011) o termo de análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações coletadas visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores podendo ser quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Para Chizzotti (2017, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

As etapas da técnica da análise do conteúdo segundo Bardin (2011) são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento para se conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2011).

Na segunda fase é a exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos dados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2011). Desta forma, para esta pesquisa trabalhamos com a análise categorial. Com Patton (2015) entendemos que o sistema de categorias se constitui em uma ferramenta essencial na análise da informação proveniente da análise de conteúdo, permitindo que o pesquisador possa optar por um sistema de categorização dedutivo ou indutivo. No

caso dedutivo o investigador utiliza quando para analisar os dados segundo um quadro de referência que possui previamente. No indutivo o investigador deve se ocupar na verificação dos padrões, temas e categorias que possam advir da leitura dos dados, neste caso o investigador não tem acesso a teorias prévias acerca dos fenômenos que pretende estudar.

A partir dessa compreensão, justificamos que para essa investigação o sistema de categorias foi elaborado de forma dedutiva e indutiva, pois, a partir dos objetivos a serem alcançados e dos guiões das entrevistas, identificamos as categorias e com o resultado das entrevistas identificamos e construímos as subcategorias de análise. Para essa compreensão apresentamos o quadro com as categorias e subcategorias desde estudo.

De acordo com Gomes (2009), toda categorização consiste, assim, em separar distintas unidades de significado, correspondentes a determinados fragmentos de texto, que deve ser agrupado de acordo com a sua afinidade.

Certo que foram realizadas as entrevistas com 15 sujeitos, todas com áudio gravação, na busca de informações sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, o primeiro passo para o tratamento dos dados coletados se caracterizou pela transcrição por meio da digitação literal das falas de cada um dos sujeitos para garantir a fidedignidade dos fatos, onde posteriormente foi apresentado a cada participante para a confirmação das falas. Para o tratamento dos dados coletados procedemos de acordo com Bardin (2011) com os seguintes procedimentos sequenciais:

- a) pré-análise, caracterizada pela escuta e organização do material proveniente das entrevistas, uma análise geral do material a ser analisado;
- b) descrição analítica, caracterizada pela organização do material a partir de uma análise com maior criticidade do material coletado a partir da categorização e classificação dos dados;
- c) a fase de inferência e interpretação referencial, caracterizada por análise minuciosa do material coletado, onde são realizadas a reflexão e a intuição que, embasadas pelos materiais empíricos, estabelecem relações entre os dados coletados e o embasamento teórico da pesquisa.

As análises aconteceram a partir da interpretação dos enunciados selecionados, demonstrando o pensamento, as ideias e as opiniões dos entrevistados sobre a inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil. A análise do conteúdo segue com a atenção aos objetivos, as categorias definidas para as análises e um quadro teórico definido para fundamentar as falas dos entrevistados.

De todo esse processo resulta inicialmente uma matriz de categorias e subcategorias. Esta matriz funciona como uma grade teórica possibilitando uma primeira descrição dos dados coletados. Apresenta-se na Tabela 9 a Matriz das Categorias e Subcategorias

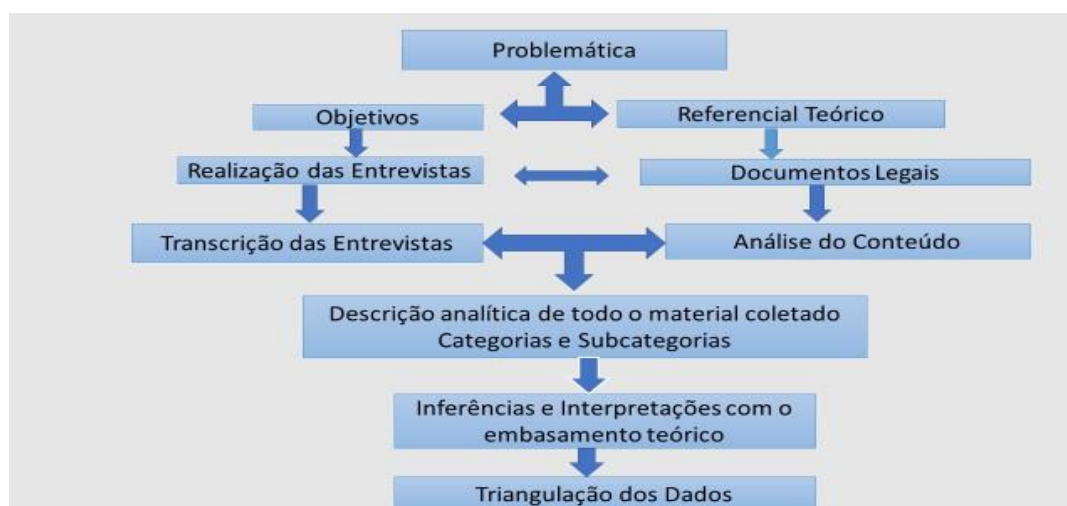
Tabela 9*Categorias e Subcategorias da Pesquisa*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Perspectivas de Inclusão	1.1. Subjetividades e Representações
2. Conhecimento	2.1. TEA
	2.2. Inclusão
3. Papel dos sujeitos da pesquisa	3.1. Responsabilidade
4. Aspectos positivos da inclusão	4.1. Aprendizagem e Competências
	4.2. Aceitação
5. Aspectos negativos da inclusão	5.1. Atitudes
	5.2. Recursos
	5.3. Formação

Nota: Fonte: Autoria Própria

Para esta pesquisa, esses foram os caminhos percorridos para responder a nossa problemática.

Para uma visualização geral do caminho metodológico trilhado nesta pesquisa, apresenta-se a seguinte Figura 3.

Figura 3*Síntese da Metodologia**Nota:* Fonte: Autoria própria

CAPÍTULO 4 –APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

“Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual”

(Lev Vygotsky)

Este Capítulo tem por objetivo apresentar os dados empíricos, construídos a partir da escuta dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o que buscamos compreender quanto a questão da Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil na Cidade de Manaus. Apresentamos de forma detalhada e descritiva os resultados sobre as perspectivas dos 3 (três) grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa, o grupo dos pais de crianças com TEA, dos profissionais da Educação Geral (professores do ensino regular da Educação Infantil) e dos profissionais da Educação Especial (especialistas em Educação Especial).

As apresentações seguem a ordem organizada por grupos, onde iniciamos com o grupo dos pais, seguiremos com o grupo dos profissionais da Educação Geral (professores do ensino regular da Educação Infantil) e finalizaremos com o grupo dos profissionais da Educação Especial.

O objetivo é apresentar os dados recolhidos com o grupo de participantes, considerando que cada sujeito foi significativamente especial com suas contribuições que nos permitiram diálogos, considerações e compreensões do processo de inclusão de crianças com TEA na cidade de Manaus.

Para a apresentação dos dados, faremos inicialmente uma breve apresentação dos sujeitos, discorrendo sobre quem é este participante envolvido no estudo. Vale ressaltar que todos os sujeitos possuem um nome fictício para a preservação da identidade dos mesmos.

Em seguida, apresentaremos os dados coletados de acordo com as 5 (cinco) Categorias de Análise identificadas: – 1. Perspectivas de Inclusão; 2. Conhecimento; – 3. Papel dos Sujeitos da Pesquisa; – 4. Aspectos Positivos da Inclusão; – 5. Aspectos Negativos da Inclusão.

Na sequência abordamos sobre as subcategorias: 1.1. Subjetividades e Representações; 2.1. TEA; 2.2 Inclusão; 3.1. Responsabilidade; 4.1. Aprendizagem e Competências; 4.2. Aceitação; 5.1 Atitudes; 5.2. Recursos; 5.3. Formação.

As categorias e subcategorias serão apresentadas de acordo com os dados coletados que evidenciam o estudo realizado.

Apresentaremos em tabelas o cruzamento dos dados conforme as declarações dos

participantes acerca da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Apresentação dos Sujeitos da Pesquisa

Grupo dos Pais:

1 - Ana Letícia – mãe do Théo – CMEI da Gerência Distrital Zonal Leste I.

Tem 36 anos de idade, é casada, tem 4 filhos, grau de instrução é Ensino Fundamental Completo. É auxiliar de serviços gerais em uma instituição do ensino superior. Renda familiar é de 1 (um) salário mínimo. Seu filho é o Théo, é o seu 3º. filho. Segundo Ana Letícia, Théo tem laudo médico de TEA, é agressivo, machuca a cabeça na parede (autoagressão), interage somente com algumas pessoas, tem dificuldades para se concentrar, é hiperativo, tem dificuldades para aprender, fala, porém, por vezes, não se entende o que está falando, tem dificuldade para dormir, muitas vezes passa a noite acordado, não interage com os irmãos, gosta de beliscar os irmãos. Não toma remédio controlado. Théo tem 5 anos, é aluno da Professora Maria Laura e está matriculado no 2º. período da Educação Infantil no matutino. É a primeira vez que está estudando.

2 - Ana Leila – mãe do Tadeu - CMEI da Gerência Distrital Zonal Leste II.

Tem 30 anos é casada, tem 2 (dois) filhos, Tadeu é o seu segundo filho, tem uma menina de 9 (nove) anos. O seu grau de instrução é Ensino Fundamental Completo. É comerciante (Lanchonete própria). Renda familiar é de dois salários mínimos mensais. Seu filho é o Tadeu, segundo Ana Leila, Tadeu tem laudo médico de TEA, as vezes é agressivo, toma remédio controlado, tem dificuldades para brincar com outras crianças, tem dificuldades para aprender, gosta de assistir desenho no computador, fala somente quando quer alguma coisa. Chora quando não consegue o que quer. Se irrita com facilidade. É a primeira vez que está na escola. Tadeu tem 5 (cinco) anos é aluno da Professora Maria Liliam e está matriculado no 2º. período matutino.

3 - Ana Núbia – mãe do Túlio - CMEI da Gerência Distrital Zonal Norte.

Tem 35 anos, mora com o marido pai de seus dois filhos. Seu grau de instrução é Ensino Fundamental Incompleto. Não trabalha, o marido é autônomo (trabalha por conta própria). Possui ganhos financeiros aproximadamente de um salário mínimo. Segundo Ana Núbia, Túlio tem laudo médico de TEA, é o seu segundo filho, tem 5 (cinco) anos. Não é agressivo, toma remédio controlado por que tem epilepsia, não gosta de crianças, chora muito quando contrariado. Tem dificuldades para olhar as pessoas, dificuldades para aprender, grita muito sozinho fazendo barulhos estranhos com a boca e fica se balançando (corpo e braços). Anda na ponta dos pés. Não fala. É a primeira vez que frequenta a escola. Túlio tem 5 (cinco) anos, é aluno da Professora Maria Nelza, está matriculado no 2º. Período matutino.

4 - Ana Silene – mãe do Tiago - CMEI da Gerência Distrital Zonal Sul.

Tem 31 anos possui Graduação em Bacharelado em Administração, é casada, mora com o esposo na casa cedida pela sogra no mesmo espaço de terreno da sogra, trabalha em uma empresa de Cosméticos, possui renda familiar em média de 3 (três) salários mínimos. Segundo Ana Silene, Tiago é autista, recebeu o diagnóstico do neurologista. Toma medicação. É agitado, grita, tem crises convulsivas, não fala, brinca sozinho, tem o sono agitado, não se concentra e gosta de balançar o corpo e as mãos, ainda não pede para ir ao banheiro, não come sozinho, usa fralda e por vezes chora quando não consegue o que quer. A sogra ajuda a tomar conta do Tiago. O pai e mãe trabalham. É o segundo ano do Tiago na escola, a primeira foi uma escola particular, mas não ficou por muito tempo. Está matriculado no 2º. período no turno matutino, na turma da Professora Maria Carlota.

5 - Ana Olga – mãe do Tomé - CMEI da Gerência Distrital Zonal Centro Oeste.

Tem 37 anos, é casa tem 2 (dois) filhos, uma menina de 7 (sete) anos e o Tomé 5 (cinco) anos. Possui graduação em Licenciatura de História, é Professora em uma escola Estadual. O marido também é Professor de Matemática, trabalha em escola do Estado. Renda familiar em torno de 6 salários mínimos. Segundo Ana Olga, Tomé recebeu laudo médico de TEA com 4 anos, percebeu algumas características com 3 anos de idade, mas somente na escola particular que as professoras relataram que ele era bem diferente e com 4 anos as professoras orientaram para procurar um médico. Tomé é calmo, mas quando contrariado fica muito agressivo, não interage com o olhar, e é fascinado por dinossauros, seu brinquedo predileto; não brinca com coleguinhas, não fala, tem bom

relacionamento com os pais, está sempre isolado. Não gosta de barulho, dorme bem, anda na ponta dos pés. Não toma remédio controlado. Estuda desde cedo, onde começou na Creche e hoje está no 2º. período matutino, na turma da Professora Maria Carlota.

6 - José Celso – pai do Tarcísio – CMEI da Zona Distrital Centro Sul.

Tem 38 anos é casado, tem 2 (dois) filhos, grau de instrução é Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental. Está desempregado, fica em casa com os dois filhos. A esposa é Graduada em Enfermagem, recebe R\$ 2.380,00 (dois trezentos e oitenta reais). Segundo o Senhor José Celso, Tarcísio é o seu segundo filho, tem 5 anos, primeira vez que está na escola, recebeu o diagnóstico de TEA agora com 5 anos, é agitado, não olha para as pessoas, não gosta de brincar junto com os coleguinhas, tem dificuldades para dormir, dificuldades para comer, não fala, grita muito, gosta de morder as mãos, toma remédio controlado, não tem noção de perigo e não gosta de ficar na escola. Ele estuda pela manhã e está no 2º. Período, na sala da Professora Maria Cilse.

Conforme o perfil dos pais, estes possuem idades entre 30 a 38 anos, sendo 3 mães com o grau de instrução em Ensino Fundamental e 2 (duas) mães e 1 (um) pai com Ensino Superior. Constatamos que 3 pais estão empregados e 3 (três) pais desempregados o que reflete na renda familiar. Quanto a renda familiar, 3 (três) mães apresentam renda familiar de um salário mínimo e 2 (duas) mães e 1 (um) pai renda familiar com mais de 2 salários mínimos.

Quanto as crianças, todos são do sexo masculino, com idade de 5 (cinco) anos, matriculados no 2º. período da Educação Infantil fase pré-escola, apresentam características específicas do TEA com comprometimentos na socialização e comunicação e problemas comportamentais e emocionais, apresentam agressividade, autoagressão, dificuldades de concentração, atenção, de aprendizagem, hiperatividade, fala comprometida, não fala, tem dificuldades para brincar, chora quando contrariado. Se irritação com facilidade, toma remédio controlado, tem crises convulsivas.

Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da Educação Infantil)

1 - Maria Laura - CMEI da Gerência Distrital Zonal Leste I. (Professora do Théo).

Tem 32 anos de idade. É graduada em Pedagogia, tem Pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, está com 3 (três) anos exercendo a profissão de Professora na etapa da Educação Infantil. Trabalha nos turnos matutino e vespertino. Gosta de crianças e esse é o primeiro CMEI público que está trabalhando, desde que passou no concurso.

2 - Maria Liliam - CMEI da Gerência Distrital Zonal Leste II. (Professora do Tadeu).

Tem 38 anos de idade. É graduada em Pedagogia, tem Pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Docência na Educação Infantil. Tem experiência como docente há 6 anos, já trabalhou com o Ensino Fundamental, e está há três anos com a Educação Infantil que é a sua preferência de ensino. É concursada e trabalha no CMEI com carga dobrada, matutino e vespertino com o 2º. período.

3 - Maria Nelza - CMEI da Gerência Distrital Zonal Norte. (Professora Túlio).

Tem 28 anos de idade, possui graduação em Pedagogia, Pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Docência Universitária, é Professora concursada, atuando há 3 anos na Educação Infantil no CMEI, trabalha somente no turno matutino.

4 - Maria Sueli - CMEI da Gerência Distrital Zonal Sul. (Professora do Tiago).

Tem 29 anos de idade, é graduada em Pedagogia, está cursando Pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Docência da Leitura e da Escrita. É Professora concursada atua nos turnos matutino e vespertino (cadeira dobrada). Tem 4 anos de experiência na Educação Infantil atuando com turmas de 2º. período.

5 - Maria Carlota – CMEI da Gerência Distrital Zonal Centro Oeste. (Professora do Tomé).

Tem 42 anos de idade. 12 anos de experiência no magistério, 7 anos de experiência na Educação Infantil. Tem graduação em Normal Superior e Pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Psicopedagogia. É concursada em 2 cadeiras na SEMED, atuando nos 2 turnos, matutino e

vespertino com turmas do 2º. Período.

6 - Maria Cilse – CMEI da Zona Distrital Centro Sul. (Professora do Tarcísio).

Tem 36 anos de idade, possui Graduação em Pedagogia, Pós-graduação Lato Sensu, especialização em Docência na Educação Infantil. Tem 5 anos de experiência na Educação Infantil. É concursada e trabalha nos turnos matutino e vespertino com o 2º. período no CMEI.

Todas as professoras são do gênero feminino, visto que a preferência para atuar na Educação Infantil na SEMED Manaus é que sejam professoras, e de fato na pesquisa não nos deparamos com professores do gênero masculino.

São professoras na faixa etária entre 28 a 42 anos, todas possuem nível superior e no mínimo 3 anos de experiência na Educação Infantil e somente uma professora não possui curso de Pós-graduação Lato Sensu. As 6 (seis) professoras possuem comprovada certificação em curso de licenciatura e estão aptas para atuarem na Educação Infantil. Apresentam experiência na Educação Infantil entre 3 (três) a 5 (cinco) anos.

Referente a cursos na área do TEA, somente 2 (duas) professoras possuem.

Grupo dos Profissionais da Educação Especial

1. Paula Elina.

Tem 51 anos de idade. É graduada em Pedagogia, com Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará, possui Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação. Tem experiência há mais de 15 anos na Educação Especial e tem experiência com crianças com TEA. Exerce a função de Assessora Pedagógica do CMEE, desenvolve atividades de orientação pedagógica em 10 (dez) escolas, atua ainda com a formação docente, ministra palestras e cursos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva.

2. Paula Esther.

Tem 50 anos de idade. Tem graduação em Psicologia e Pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Neuropsicopedagogia. Trabalha no CMEE há mais de 6 anos e tem experiência com crianças com TEA há mais de 9 (nove) anos. Desenvolve apoio psicológico com crianças com TEA e orientações aos pais e realiza Avaliação do desenvolvimento aos alunos do público-alvo da Educação Especial.

3. Paula Elanete.

Tem 37 anos de idade. Tem graduação em Pedagogia e Pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Atendimento Educacional Especializado. É professora concursada, tem experiência de 10 anos no magistério em escolas particulares e públicas. Atua na Educação Especial há 5 anos, trabalhando diretamente em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), nos turnos matutino e vespertino. Atende há mais de 5 anos crianças com TEA na SRM.

Com relação as 3 (três) profissionais da Educação Especial, todas são do gênero feminino, atuam há mais de 5 (cinco) anos na Educação Especial, possuem curso superior e estão em cargo e função de acordo com a formação inicial da graduação, possuem habilitações em cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* (especializações) e experiências na área da Educação Especial. Todas apresentam a formação inicial e a formação continuada, formações importantes para o desenvolvimento profissional frente a área da educação e especificamente necessárias para a atuação na Educação Especial.

Relação das Categorias de Análise

Categoria: Perspectivas de Inclusão

Como o estudo objetivou compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil na cidade de Manaus, iniciaremos aqui apresentando os dados sobre o questionamento referente as perspectivas dos sujeitos da pesquisa quanto a Inclusão na Educação Infantil da criança com TEA. Vamos então, elucidar o que os sujeitos expressaram.

Subcategoria – Subjetividade / Representações

Grupo dos Pais

Vamos ver no grupo dos pais sobre os importantes dados que nos permitem o entendimento de suas subjetividades e representações quanto a inclusão de suas crianças com TEA na Educação Infantil:

Ana Leticia - mãe do Théo: Sua perspectiva estava em acreditar no CMEI enquanto um local que iria ajudar o seu filho a apreender, a melhorar o seu comportamento agitado. *“Fiquei com esperança que ele fosse aceito pela professora e pelos colegas, que ele aprendesse a escrever o seu nome, a falar melhor e a se comportar como as outras crianças”* (Ana Leticia - Mãe do Théo) (§14).

Ana Leila - mãe do Tadeu: Sua perspectiva estava na busca de socialização do Tadeu com as outras crianças e melhorias no comportamento como os colegas, almejava sua criança ser obediente a professora. *“Que tenha socialização com as outras crianças. Que se comportasse como os colegas, obedecendo a professora. Que ele seja cuidado pela professora, com atenção, que aprenda a ler e escrever”* (Ana Leila - mãe do Tadeu) (§13).

Ana Núbia - mãe do Túlio: Expressou que sua perspectiva estava no desenvolvimento da aprendizagem da criança, uma boa convivência com as crianças da turma e que apreendesse a falar e brincar com os colegas. Esperançosa nas melhorias quanto o seu comportamento com relação a agressividade, agitação e ao afeto (ser carinhoso). Desejando a ajuda da professora, para o controle emocional da criança, no item raiva, porque sua criança demonstra agressividade física, espera ainda que com a presença da professora, sua criança venha a obedecer melhor. *“Que ele aprendesse, convivesse com outras crianças, que apreendesse a falar e brincar com os colegas. Porque de primeiro ele só queria morder a mão, gritar, não para um minuto. Queria que ele melhorasse todos os comportamentos”* (Ana Núbia - mãe do Túlio) (§14).

Ana Silene - mãe do Tiago: Suas perspectivas estão relacionadas a melhoraria do comportamento, sua esperança é que a Professora realmente esteja preparada para assumir a sala de aula com crianças com TEA;. Espera contar com o apoio dos outros pais e com a atenção dos profissionais do CMEI, que eles possam aceitar o seu filho, que ele possa melhorar o comportamento, desenvolva a fala e que possa estudar como as outras crianças estudam. Sua perspectiva também é conseguir o Profissional de Apoio Escolar para o seu filho. *“Tenho muitas perspectivas de ele melhorar o comportamento, espero que a Professora realmente esteja preparada para assumir a sala de aula com crianças autistas. Quero contar com a atenção dos profissionais do CMEI, que ele possa melhorar*

o comportamento e que desenvolva a fala. Quero ver o meu filho falando (...)” (Ana Silene - mãe do Tiago) (§13).

Ana Olga - mãe do Tomé: Esta mãe quer ajuda educacional, quer que seu filho tenha uma melhor socialização com outras crianças, que desenvolva a fala. Sua perspectiva é que o CMEI desenvolva um processo de inclusão, que ofereça condições ao seu filho Tomé, oportunizando a convivência com as outras crianças, que apesar dos atrasos e dificuldades que ele participe de todas as atividades como as outras crianças participam. *“Acredito na escola como espaço de aprendizagem e trocas de experiências, que o Tomé possa conviver com as outras crianças que ele se desenvolva e ele participe de todas as atividades como as outras crianças, que ele realmente seja incluído em tudo, que aprendesse a falar, a pedir para ir ao banheiro e que gostasse de ficar na escola”* (Ana Olga - mãe do Tomé) (§13).

José Celso – pai do Tarcísio: Deseja contar com a atenção do CMEI para que seu filho melhore o comportamento e participe de todas as atividades aprendendo a escrever e que ele realmente possa ser incluído em tudo. Sua esperança é ele melhorar quanto ao excesso de choro, brincar com as outras crianças, falar com os amigos. Conta que ouviu algumas pessoas falarem que criança do tipo do seu filho tinha que estudar em escola especial, mas sua esposa falou que tinha que ser em escola de inclusão, conforme foi orientada pelo médico. Sua esperança era melhorar o comportamento, a fala e se educar em tudo. O seu desejo e o da sua esposa, é que seu filho venha a gostar da escola, ver as outras crianças e ficar animado para participar das atividades, aprender as cores, os numerais, as vogais. *“Fiquei na esperança dele melhorar o choro, ver as outras crianças e brincar, falar com os amigos, ele não é agressivo, mas grita e chora. Ficamos na esperança dele, melhorar o comportamento e melhorar a fala e se educar em tudo e gostar da escola (...)*” (José Celso – pai do Tarcísio) (§13).

Grupo dos Profissionais da Educação Geral (professores da Educação Infantil)

Maria Laura - Professora do Théo: Sua perspectiva foi de desespero, sua vontade foi deixar o CMEI, mas depois resolveu enfrentar o desafio e ir em busca de entender melhor o seu aluno. Buscou compreender as atitudes dele na sala de aula. Seu desespero era a preocupação de como dar conta dos alunos que ela chama de normais e de um autista, com um total de 26 crianças, acreditando ser um quantitativo elevado para uma professora e mais uma criança com TEA. *“Primeiro deu vontade de desistir, de não ficar no CMEI por causa deste aluno, depois, fui enfrentando os desafios, depois fui*

compreender melhor as atitudes da minha criança. Hoje, já fico mais tranquila” (Maria Laura - Professora do Théo) (¶8).

Maria Liliam - Professora do Tadeu: Sua perspectiva era educar a criança com TEA, aceitar suas diferenças, acreditar que crianças com TEA são diferentes, mas aprendem. Ajudar em tudo que for possível para ele aprender. *“Acreditar que são diferentes, mas aprendem”* (Maria Liliam - Professora do Tadeu) (¶9).

Maria Nelza - Professora Túlio: A professora afirmou não ter perspectiva alguma para atender a criança com TEA, ficou com muito receio, mas, sua perspectiva era então, contar com o apoio da mãe da criança para ficar com ela na sala, justificando que a criança é muito agitada. A professora citou que iniciou uma aproximação com a criança, mas não criou expectativas quanto ao seu aprendizado, justificando não ter atenção e a aprendizagem iria demorar, porque ele fica na sala de aula somente das 13h às 15h. Afirmo a professora que não dar para esperar muito das crianças autistas. *“Eu realmente não tinha perspectiva alguma para atender essa criança, minha perspectiva era contar com o apoio da mãe dele para ficar comigo na sala, ele não tem atenção, não dar para esperar muito das crianças autistas”* (Maria Nelza - Professora Túlio) (¶9).

Maria Sueli - Professora do Tiago: Sua perspectiva era contar com a ajuda da família, contar com a ajuda da pedagoga e da gestora e ajudar a criança em suas necessidades. Fazer a criança participar das aulas e interagir com os colegas, mas, acrescentou que esse processo não é fácil. A professora explicou que tem que insistir muito para a criança brincar com os colegas. *“Sei que o Professor por lei não pode rejeitar essa criança. Então as minhas perspectivas era contar com a ajuda da família, ajuda da pedagoga e da gestora, mas isso não está sendo fácil (...)”* (Maria Sueli - Professora do Tiago) (¶9).

Maria Carlota - Professora do Tomé: A professora comentou que sua perspectiva primeiro foi receber bem a criança com TEA, justificou que eles são agitados e se não perceberem um acolhimento, eles ficarão mais agitados. Foi em busca de uma comunicação com a criança, falando, olhando e tocando, observando o que era melhor para a criança aceitar e ficar bem na sala de aula e que a turma respeitasse sua diferença. *“Receber bem a criança. O acolhimento é uma boa estratégia para que ele fique bem. Minha perspectiva é que meu aluno fique bem na sala de aula”* (Maria Carlota - Professora do Tomé) (¶8).

Maria Cilse - Professora do Tarcísio: A professora afirmou que já esperava a qualquer momento chegar uma criança do público-alvo da Educação Especial, justificando o processo de Educação Inclusiva, acreditava que uma hora chegaria uma criança com deficiência e por conta da Lei de

inclusão teria que atender. Quando recebeu sua criança com TEA ela observou (de acordo com seu entendimento) que ele não era para estudar no ensino regular, mas não falou nada para os pais, conversou com eles e explicou que iria precisar de ajuda da família. Informou que a mãe trabalha, mas o pai é presente e a forma de ajudar o seu aluno foi pedindo ajuda do pai, pedindo para ele ficar no CMEI para ajudar a tomar conta dele, justificando que ela tem dificuldades para fazer a criança aprender algo. *“Eu já esperava (...). Quando recebi o meu autista, na minha opinião ele é para a escola especial, eu conversei com o pai e expliquei que eu iria precisar de ajuda da família. A minha forma de ajudar o meu aluno foi pedindo ajuda do pai”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (§8).

Grupo dos Profissionais da Educação Especial

Paula Elina – Assessora Pedagógica: Suas perspectivas sugerem a superação de um ensino tradicional, com perspectivas de que a criança com TEA esteja nas mãos de uma boa professora comprometida com a aprendizagem. Afirma, expressar felicidade ao ver as crianças com TEA já iniciando cedo na Pré-escola e ver o que os pais não estão mais escondendo seus filhos da sociedade. Expressou que a Educação Infantil tem que estar preparada para receber essas crianças. *“Superações de um ensino tradicional, de que essa criança esteja nas mãos de uma boa professora comprometida com a aprendizagem de seus alunos”* (Paula Elina – Assessora Pedagógica) (§11).

Paula Esther – Psicóloga: Suas perspectivas são positivas, acreditando ser mais uma criança em processo de inclusão, que poderá ter sucesso escolar. Acredita que nesse processo precisa de uma Rede de Apoio no espaço do CMEI ou da família. Perspectivas de que essa criança com TEA possa apreender, participar, interagir com os colegas. Comentou que são crianças bem comprometidas que precisam do reforço das terapias e muitas vezes, eles estão somente no CMEI, não há a complementação de outras atividades de suporte para melhorar o comportamento. *“Perspectivas de que é mais um a criança em processo de inclusão, que poderá ter sucesso escolar e precisa de Rede de Apoio e terapias para apreender, participar, interagir com os colegas”* (Paula Esther – Psicóloga) (§11).

Paula Elanete – Professora do AEE: A professora do AEE, afirmou que há poucas crianças da Educação Infantil que participam dos atendimentos da SRM. Contou que já acompanhou duas crianças de 5 (cinco) anos da pré-escola que compareciam duas vezes por semana. A perspectiva da professora é de sucesso e melhorias, buscando aplicar práticas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento.

Buscar sempre conversar com a professora do CMEI para saber como é o comportamento da criança na sala de aula regular, sobre as rotinas, os momentos de agitação, em quais brincadeiras gostam; visando planejar as estratégias para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem. *“Conversar com a professora do CMEI para saber como é o comportamento da criança na sala de aula, quais as rotinas e planejar as estratégias para o seu crescimento educacional e emocional”* (Paula Elanete – Professora do AEE) (§12).

Apresenta-se na Tabela 10 a triangulação dos dados coletados entre os 3 (três) grupos de participantes da pesquisa referente a Categoria perspectivas de inclusão e Subcategoria subjetividades e representações.

Tabela 10

Triangulação dos dados: Categoria Perspectivas de Inclusão e Subcategoria Subjetividades e Representações

Categoria - Perspectivas de Inclusão		
Subcategoria – Subjetividades e Representações		
Grupo	Dados	Análises
1. Grupo dos Pais	Perspectivas diversas: Aprender a se comportar, a falar, a brincar com outra criança, a ser normal. Aceito pela professora e colegas, que aprendesse a escrever o nome. Ter uma boa educação, ser respeitado, ser tratado com igualdade. Aprenda a ler e escrever. Melhorar o comportamento. Contar com o apoio dos outros pais, se socializar com outras crianças. Melhorar o choro. Aprender as cores, os numerais, as vogais.	O grupo dos pais apresentam perspectivas de melhorias quanto ao desenvolvimento social, comportamental, cognitivo. Aceitação, com mudanças de comportamento. Todos os pais buscam a partir da entrada no CMEI melhorias quanto ao comportamento.
2. Grupo das Professoras	Uma perspectiva desesperadora, vontade de deixar o CMEI, enfrentar o desafio. Educar e aceitar as diferenças. Acreditar que são diferentes, mas aprendem. Sem perspectiva alguma para atender a criança com TEA, receio. Perspectiva de poder contar com o apoio da mãe para ficar na sala. Contar com a ajuda da família, da pedagoga e da gestora, ajudar a criança em suas necessidades. Participar e interagir com os colegas. Receber bem a criança com TEA, ficar bem na sala de aula, que a turma respeite sua diferença.	Desejam que seus filhos aprendam as cores, os numerais, as vogais, a ler, a escrever. Diferentes das perspectivas das professoras em que algumas apresentaram perspectivas receosas, com crenças ao não

Tabela 10

Triangulação dos dados: Categoria Perspectivas de Inclusão e Subcategoria Subjetividades e Representações (Cont.)

3. Grupo dos Profissionais da Educação Especial	Perspectivas de superações de um ensino tradicional, de que a criança com TEA esteja nas mãos de uma boa professora comprometida com a aprendizagem de seus alunos. Sucesso escolar. Apreender, participar, interagir com os colegas. Ter o reforço das terapias. Sucesso de melhorias, desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem.	avanço da aprendizagem, e com perspectivas de contar com a ajuda da família, da gestora e pedagoga. Outras professoras divergiram, apresentando perspectivas mais inclusivas, otimistas e empáticas, apresentando aceitação, e desejando o bem-estar da criança na sala de aula. No grupo das profissionais da Educação Especial, verificamos o desejo do sucesso escolar das crianças com TEA, perspectivas de aprendizagens e Desenvolvimento das habilidades ainda com o apoio de terapias.
---	--	--

Nota: Fonte: Autoria Própria.

Categoria: Conhecimento

Como o estudo objetivou compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil na cidade de Manaus, as investigações pautaram-se em questionar os sujeitos participantes da pesquisa sobre os conhecimentos específicos referentes ao TEA e a Inclusão.

Desta forma, na Categoria Conhecimento temos então duas subcategorias: 1º. TEA e; 2º.

Inclusão.

Subcategoria – TEA

Grupo dos Pais

Ana Letícia – mãe do Théo: Para esta mãe, TEA é o mesmo que autismo, é uma doença em que a pessoa não fala, não brinca com outra criança, se isola, não tem noção de perigo e não aprende. Afirma que TEA é uma criança que não é normal, que bate a cabeça na parede, é muito agressiva.

“Acho que TEA é o mesmo que autismo. A pessoa que tem a doença do autismo, não fala, não brinca com outra criança, prefere ficar isolado (...)” (Ana Leticia – mãe do Théo) (§12)..

Ana Leila – mãe do Tadeu: TEA é um transtorno em que a criança tem certos comportamentos que não entende. Ela acredita que TEA é uma doença, uma deficiência que precisa de muitos cuidados. *“TEA é uma criança que tem um transtorno, só entende no tempo dele. O médico falou que ele vai ser sempre assim, vai ficar no mundo dele, isolado (...)”* (Ana Leila – mãe do Tadeu) (§10).

Ana Núbia – mãe Túlio: A mãe não ouviu falar de TEA, mas supõe que seja o mesmo que autismo, para ela é uma doença que a pessoa não olha nos olhos dos outros, não se concentra para fazer alguma coisa, gosta de ficar girando, correndo e gritando e se isola dos outros. Define TEA como a Síndrome do Autismo. Informa que o neurologista do filho falou que é uma síndrome que a criança se isola, grita muito, não olha para as pessoas, não gosta de abraços e tem muita dificuldade para aprender. *“Não ouvi falar em TEA ainda, mas, se for o mesmo que autismo é uma doença, a pessoa não olha nos olhos dos outros, não para, digo não se concentra para fazer alguma coisa, gosta de ficar girando, correndo e gritando e se isola dos outros. (...)”* (Ana Núbia – mãe Túlio) (§10).

Ana Olga – mãe do Tomé: A mãe falou que não conhece o termo TEA, justificou que é agora que estão chamando de TEA, disse que só conhece sobre a síndrome do autismo, que é o diagnóstico do filho que é hiperativo, grita muito, parece que não ouve, brinca sozinho, não brinca com as outras crianças e não aprende fácil. É uma doença recebeu o código (laudo) do médico. *“São pessoas que gostam de estar só, isolado. Parece que estão focados somente em um objeto, por exemplo o Tomé só quer brincar com os dinossauros, não quer saber de outro brinquedo. Bom, acho que é uma doença tem um código médico”*(...) (Ana Olga – mãe do Tomé) (§10).

José Celso – pai do Tarcísio: Para este pai, TEA é um transtorno porque o médico falou. Como o seu filho, apresenta algumas características como, não gosta de brincar com os colegas, não fala e fica se balançando, gosta de ficar rodando, se isola, gosta de se autoagredir, e deu como exemplo o seu filho que fica mordendo a mão. Complementa afirmando que TEA é um menino deficiente e diferente das outras crianças. *“Quando eu verifiquei que o meu filho era diferente, eu notei alguns comportamentos que a minha primeira filha não tinha, agitado, chorava muito, isolado, se mordia, rodava, não falava ou seja falava, mas eu não entendia o que estava falando (...)”* (José Celso – pai do Tarcísio) (§10).

Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da Educação Infantil)

Maria Laura - Professora do Théo: Para esta Professora, TEA é uma criança que possui limites e vai até onde consegue ir. Uma criança que tem muitas dificuldades, não apresenta medo, se isola, não olha nos olhos, gosta de ficar girando objetos, fala sozinha, as vezes não escuta. Não atende quando solicitada para fazer algo. TEA, são crianças diferentes. *“(...) TEA é uma criança que se isola, fala sozinha, as vezes não escuta. Não atende como mandamos fazer algo. (...)”* (Maria Laura - Professora do Théo) (¶4).

Maria Liliam - Professora do Tadeu: No seu entendimento TEA é um Transtorno que impede a criança de interagir, faz com que a criança fique isolado, não gosta de abraço, a criança fica em um mundo só dele, e exemplifica que é como o seu aluno que apresenta todas essas características. *“TEA é o transtorno em que faz com que a criança se isole, o meu aluno é assim (...)”* (Maria Liliam - Professora do Tadeu) (¶4).

Maria Nelza – Professora do Túlio: Para a professora TEA é o mesmo que síndrome do autismo, mudou só o nome para TEA, mas se refere as pessoas que gostam de se isolar, que não gostam de conversar, não gostam de ficar com os colegas, não falam, não gostam de barulho. *“São pessoas que gostam de se isolar, não gostam de conversar (...)”* Maria Nelza – Professora do Túlio (¶4).

Maria Sueli - Professora do Tiago: A professora falou com base no que estudou no curso de Pedagogia na disciplina de Educação Especial sobre as crianças com autismo, explicou que ao escutar sobre o transtorno do autismo, acredita que sejam essas crianças que são diferentes e agora são nomeadas desta forma de TEA. São pessoas que não falam, gostam de ficar isoladas, não gostam de barulho, mas precisam estudar e precisam se desenvolver; alguns aprendem bem rápido, outros apresentam muitas dificuldades. A professora acrescentou que tudo o que citou sobre o TEA é o que ela tem observado no seu aluno também. *“(...) são diferentes e agora são nomeadas desta forma de TEA e que devem estudar com os colegas de turma regular por conta da inclusão. São pessoas que não falam, gostam de ficar isoladas, não gostam de barulhos, mas precisam estudar (...)”* (Maria Sueli - Professora do Tiago) (¶4).

Maria Carlota - Professora do Tomé: TEA é a síndrome do autismo, que agora se refere ao Transtorno do Espectro do Autismo. Informou que o sabe sobre o TEA é que são pessoas com características próprias, de isolamento, ou aprendizado elevado, sabem ler (cedo) de forma precoce, ou não aprendem, tem dificuldades para dialogar, não gostam de falar. *“São muitas características próprias, de isolamento, para a socialização, dificuldades para aprendizagem e dialogar, não gostam*

de falar” (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (¶4).

Maria Cilse - Professora do Tarcísio: A professora informou que o termo é novo, se refere as crianças com síndrome do autismo como o Tarcísio seu aluno. Refere-se a crianças que possuem dificuldades para se relacionar com outras crianças, são diferentes e que precisam da ajuda do Professor para desenvolverem a aprendizagem, não gostam de barulho e nem de toques, e preferem ficar sozinhos, isolados. Acrescentou que o seu aluno é assim pelas suas observações. *“TEA são crianças com dificuldades de se relacionar com outras crianças. São diferentes, não gostam de barulho e preferem o isolamento”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (¶4).

Grupo dos Profissionais da Educação Especial Conhecimento sobre o TEA

Paula Elina – Assessora Pedagógica: Para a profissional, TEA é um transtorno que envolve uma condição do desenvolvimento e que apresenta alguns comprometimentos nos aspectos das habilidades sociais, comportamentos repetitivos, fala e comunicação não verbal. *“TEA quer dizer Transtorno do Espectro Autista, por vezes afeta a forma como as pessoas se comunicam e interagem com os outros, apresenta comportamentos repetitivos”* (Paula Elina – Assessora Pedagógica) (¶7).

Paula Eshter – Psicóloga: TEA é o Transtorno do Espectro Autista, que afeta mais meninos que meninas, os pais costumam chamar somente de autismo. O TEA compromete o comportamento, as áreas da socialização, comunicação e a criança apresenta comportamentos repetitivos. *“TEA é o termo atual para a síndrome do autismo, afeta mais meninos que meninas”* (Paula Eshter – Psicóloga) (¶7).

Paula Elanete – Professora do AEE: TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, compromete o comportamento, a criança apresenta algumas estereotipias, podem ter maiores comprometimentos na comunicação e socialização, apresenta outras comorbidades associadas. *“São crianças que apresentam estereotipias (...)”* (Paula Elanete – Professora do AEE).

Apresenta-se na Tabela 11 a triangulação de dados coletados entre os 3 (três) grupos de participantes da pesquisa referente a Categoria Conhecimento e Subcategoria – TEA.

Tabela 11*Triangulação de dados: Categoria Conhecimento e Subcategoria TEA*

Categoria Conhecimento		
Subcategoria TEA		
Grupo	Dados	Análises
1. Grupo dos Pais	Pessoa que tem uma doença, é deficiente, diferente, não é normal. Não fala, não brinca com outra criança, se isola, não tem noção de perigo, não apreende, não entende, precisa de muitos cuidados; não olha nos olhos dos outros, gosta de ficar girando, correndo, gritando, não gosta de abraços, tem dificuldade para apreender, é hiperativo, parece que não ouve, fica balançando o corpo, gosta de se agredir.	É notório que os 3 grupos de participantes, pais, professores e profissionais da E. E., convergem em definir o conhecimento sobre TEA apontando as características das pessoas com autismo. Percebemos uma afirmação consistente como se o quadro característico do TEA fosse determinante e permanente para essas pessoas. “Não falam” “não brincam com os colegas”. Por outro lado, pais e professores, definem TEA como um ser diferente, certamente comparados as demais crianças entendidas como iguais, atribuem ao TEA a qualidade de ser diferente. No
2. Grupo das Professoras	Crianças diferentes, Crianças com Síndrome do Autismo. Criança que possui limites, tem muitas dificuldades, não tem medo, se isola, não olha nos olhos, gosta de ficar girando, não escuta, não atende, não gosta de abraço, não gostam de conversar, não falam, não gostam de barulho, aprendem bem rápido, apresentam muitas dificuldades, aprendizado elevado, sabem ler cedo ou não aprender a ler, tem dificuldades para dialogar, dificuldades de se relacionar com outras crianças, não gostam de toques.	entanto, todos somos diferentes e possuímos nossas singularidades. Há um ponto divergente entre os grupos, somente o grupo dos pais cita TEA como doença, e o grupo dos profissionais informa que o transtorno é uma condição do desenvolvimento é um transtorno do comportamento. Percebemos uma dificuldade nos três grupos em apresentar uma definição de TEA pautada em conceitos teóricos científicos. Comparando os 3 grupos, podemos confirmar que o conhecimento sobre TEA é bem limitado.
3. Grupo dos Profissionais da Educação Especial	TEA é um transtorno que envolve uma condição do desenvolvimento; transtorno do comportamento. Comprometimentos nos aspectos das habilidades sociais, comportamentos repetitivos, fala e comunicação não verbal, afeta mais meninos que meninas, compromete o comportamento, as áreas da socialização, comunicação e apresenta comportamentos repetitivos. Apresenta estereotípias, tem comorbidades associadas.	

Nota: Fonte: Autoria própria

Subcategoria – Inclusão.

Grupo dos Pais

Ana Letícia – mãe do Théo: A mãe informou não saber o que é inclusão, mas respondeu com uma suposição de achar que educação inclusiva é uma escola normal que atende deficientes também. *“Não sei bem, mas acho que é uma escola normal que atende deficientes”* (Ana Letícia – mãe do Théo) (§7).

Ana Leila – mãe do Tadeu: Disse que não entende muito bem, mas entende que a educação inclusiva, veio para melhorar a educação na escola dos meninos deficientes. *“(…) Essa Educação Inclusiva, eu entendo que pode ajudar o meu filho a ser normal e a não ser rejeitado (...) vai estudar com as crianças normais”* (Ana Leila – mãe do Tadeu) (§14).

Ana Núbia – mãe do Túlio: Expressou que não entende sobre o que é, mas acredita que pode ser sobre a forma de cuidar bem da criança deficiente na escola com as outras crianças. A mãe falou que pode ser para a aceitação das crianças com deficiência na escola. *“Não entendo muito sobre essa educação, falaram para os pais que o CMEI trabalhava a inclusão de todos e que tinham crianças deficientes com os normais. Assim, penso que a inclusão aceitação é não deixar ele ficar sozinho no cantinho da sala”* (Ana Núbia – mãe do Túlio) (§14).

Ana Silene – mãe do Tiago: A mãe informou que inclusão é uma educação acolhedora, que aceita a todas as crianças, que cuida de todos no ensino comum independente de ser deficiente ou não. *“É uma educação acolhedora, que aceita a todas as crianças, que cuida de todos com deficiência e sem deficiência”* (Ana Silene – mãe do Tiago) (§14).

Ana Olga – mãe do Tomé: Informou que inclusão é incluir os autistas com outros alunos no mesmo espaço, é participação com a turma, fazer parte do todo, ter a atenção de todos. A escola inclusiva não discrimina, aceita as diferenças. *“Incluir com os alunos autistas com a turma. Inclusão é participação com a turma, fazer parte do todo, ter a atenção de todos”* (Ana Olga – mãe do Tomé) (§14).

José Celso – pai do Tarcísio: O pai comentou que acha que a Educação Inclusiva é matricular crianças com deficiência junto com as crianças sem deficiência. É a aceitação das crianças deficientes na escola normal. *“É matricular crianças com deficiência junto com as crianças sem deficiência na escola normal”* (José Celso – pai do Tarcísio) (§14).

Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da Educação Infantil)

Maria Laura - Professora do Théo: Para a Professora, a inclusão não é só a matricular na escola, é muito mais, é envolver a criança em todos os aspectos na escola, é participar com os alunos normais. “Muitos confundem a inclusão, inclusão é participar, com os alunos normais” (Maria Laura - Professora do Théo) (§14).

Maria Liliam - Professora do Tadeu: Para esta Professora a Educação Inclusiva é inserir a criança autista no grupo das crianças que normais. Confirma que inclusão é inserir no ambiente da escola. Comentou que as professoras na escola têm outras crianças especiais e eles são aceitos por todos. Expressou que a inclusão é algo que está além da sala de aula, que deve ocorrer em todos os espaços escolares. A inclusão é a criança ser aceita e participar da aula com todos. *“Educação Inclusiva é você inserir a criança autista no grupo e ser aceito (...)”* Maria Liliam - Professora do Tadeu (§14). Maria Nelza - Professora Túlio: Para a professora, a Educação Inclusiva é uma forma de estudar todos os alunos com deficiência e normais no ensino regular. Inclusão é o que a Lei Brasileira de Inclusão coloca para a Educação, que pessoas com deficiência estude também no ensino regular sem discriminação. *“A Educação Inclusiva são todos os alunos com deficiência e normais no Ensino Regular”* (Maria Nelza - Professora Túlio) (§14).

Maria Sueli - Professora do Tiago: Citou que a Educação Inclusiva é uma educação onde o estudante deficiente tem direito de estudar com os estudantes normais. E que a escola não pode negar matrícula, comentou que foi isso que aprendeu na faculdade no curso de Pedagogia. A professora acrescentou que a Educação Inclusiva deve oferecer todas as condições de atendimento na escola para essas pessoas com deficiência. *“Estudei que Educação Inclusiva é onde o estudante deficiente tem direito na lei de estudar com os estudantes normais”* (Maria Sueli - Professora do Tiago) (§14).

Maria Carlota - Professora do Tomé: Para esta professora a inclusão é a nova proposta de educação, onde o aluno mesmo com qualquer deficiência aprende com os alunos normais. Inclusão é colocar na escola regular o aluno com deficiência. Comentou que não pode haver segregação e nem discriminação, normais para um lado e deficientes para o outro. Todos devem apreender juntos. *“Educação Inclusiva é colocar na escola regular o aluno com deficiência (...)”* (Maria Carlota - Professora do Tomé) (§14).

Maria Cilse - Professora do Tarcísio: No seu entendimento a Educação Inclusiva é uma educação para o atendimento de todos sem discriminação. Estudantes com deficiência na sala de aula com os demais alunos ditos normais. *“Inclusão é o estudantes com deficiência na sala de aula*

com os alunos ditos normais” (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (¶14).

Grupo dos Profissionais da Educação Especial

Paula Elina – Assessora Pedagógica: Comentou que a Educação Inclusiva vem como uma proposta para atender a todos os alunos com qualidade e em escolas regulares nas chamadas salas comuns. Acrescentou que o respeito a diferença como princípio da educação Inclusiva possibilita que todos possam aprender juntos. *“A educação Inclusiva é respeito a diferença (...)”* (Paula Elina – Assessora Pedagógica) (¶10).

Paula Esther – Psicóloga: Respondeu que a Educação Inclusiva veio para torna o ensino heterogêneo, onde se aprende no coletivo e com as diferenças. Disse que todos somos diferentes, a Educação Inclusiva busca incluir todos para a aprendizagem de forma a respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança. Para ela, Inclusão é oferecer escola comum a todos sem segregação. *“A Inclusão entende que todos somos diferentes”* (Paula Esther – Psicóloga) (¶10).

Paula Elanete – Professora da SRM – AEE: Afirmou que a Educação Inclusiva é a aceitação de todos os estudantes em espaço escolar comum. É o respeito a diversidade, a diferença e a aprendizagem de forma a respeitar o direito de cada um. Cada um tem uma forma de aprender que deve ser respeitada. *“É todos os estudantes em espaço escolar comum”* (Paula Elanete – Professora da SRM) (¶10).

Apresenta-se na Tabela 12 a Triangulação dos dados coletados entre os 3 (três) grupos de participantes da pesquisa referente a Categoria Conhecimento e Subcategoria inclusão

Tabela 12*Triangulação dos dados: Categoria Conhecimento – Subcategoria – Inclusão*

Categoria Conhecimento		
Subcategoria Inclusão		
Grupo	Dados	Análises
1. Grupo dos Pais	É uma escola normal que atende deficientes; veio para melhorar a educação na escola dos meninos deficientes; é para a aceitação das crianças com deficiência; é uma educação acolhedora; é participação com a turma, fazer parte do todo; não discrimina, aceita as diferenças; crianças com deficiência junto com as crianças sem deficiência. Que aceita todas as crianças	Consideramos que no grupo dos pais predominou uma visão de educação focada no ingresso de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Entendem inclusão como uma educação para as crianças com deficiência possibilitando que sejam inseridas em turmas de crianças sem deficiência. Apenas 2 pais, explanaram uma conceituação no entendimento de uma educação para todos, sem a definição de grupos específicos e com a garantia de participação e sem discriminação.
2. Grupo das Professoras	A inclusão é participar com os alunos normais; é inserir a criança autista no grupo das crianças normais; são aceitos por todos; alunos com deficiência e normais no ensino regular; sem discriminação; não pode negar matrícula, oferecer todas as condições de atendimento na escola; nova proposta de educação, alunos com deficiência aprende com os alunos normais; todos devem apreender juntos.	No grupo dos professores, a ideia central de inclusão é estudar com os alunos normais. No grupo dos profissionais da E. E, predominou os fundamentos da Educação Inclusiva. Apresentaram conceitos mais elaborados e completos sobre a inclusão no sentido do entendimento de que inclusão não se refere somente a crianças com deficiência.
3. Grupo dos Profissionais da Educação Especial	Proposta de atender a todos com qualidade e em escolas regulares; respeito à diferença; aprender juntos; ensino heterogêneo; aprende no coletivo e com as diferenças; é respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança; sem segregação; é respeito a diversidade, o direito de cada um.	O grupo dos pais e dos professores convergiram ao expressarem que a inclusão é participação, é aceitação, é sem discriminação. Ideias que definem a inclusão de forma similares. Os três grupos convergiram ao afirmarem que inclusão é aprender juntos.

Nota: Fonte: Autoria própria.

Categoria: Papel dos Sujeitos da Pesquisa

Nesta Categoria, precisávamos compreender sobre qual o papel dos pais, professores e profissionais da Educação Especial frente a inclusão de crianças com TEA. O sentido do papel que buscamos, está relacionado a função desenvolvida, ao seu desempenho para contribuir com o processo de inclusão.

Subcategoria – Responsabilidade.

Grupo dos Pais

Ana Leticia – mãe do Théo: Para esta mãe, o seu papel é cuidar da sua criança, cuidar da forma que acha que está certo. Seu papel é acompanhar o seu crescimento, ajudar o seu filho a aprender. Levar o filho para a escola todos os dias, ter todo cuidado com ele. *“Cuido dele para ir à escola e ficar com as crianças (...).”* (Ana Leticia – mãe do Théo) (§19).

Ana Leila – mãe do Tadeu: A mãe informa que o seu papel é contribuir com a inclusão sendo contra a Escola Especial. Expressou que crianças são para ficarem juntas, normais e não normais, eles vão se conhecendo e um ajuda o outro. Citou que o seu papel é ser mãe responsável pelo meu filho, deve respeitar a deficiência dele, chamar a atenção do meu filho de forma não agressiva, não gritar com ele, o seu papel é cuidar bem dele. *“ Cuidar e levar ele para a aula porque acho que na escola ele vai aprender muito”* (Ana Leila – mãe do Tadeu) (§17).

Ana Núbia – mãe do Túlio: A mãe informou que está contribuindo com a inclusão e que o seu papel é ajudar em tudo, é seguir as orientações dos médicos, da professora e cuidar bem do seu filho. Levar para o CMEI todos os dias, acreditar que ele vai superar essas dificuldades que tem. *“Eu, ajudo em tudo. Sigo as orientações dos médicos e cuido bem do meu filho”* (Ana Núbia – mãe do Túlio) (§17).

Ana Silene – mãe do Tiago: Citou que o seu papel é fazer tudo que for preciso para o seu filho aprender e se desenvolver. Comentou que ela e o esposo, são responsáveis pelo Tiago e vão lutar para que ele fique bem não só na escola, mas em todos os lugares. A mãe acredita que o seu papel é cuidar dele e principalmente manter a presença dele na escola todos os dias. Completa afirmando que o seu papel é o de zelar e cuidar da educação do Tiago para que ele aprenda. *“O meu papel é cuidar dele e zelar pela educação dele, que ele aprenda”* (Ana Silene – mãe do Tiago) (§17).

Ana Olga – mãe do Tomé: A mãe comentou que contribui com a inclusão dialogando com a

professora, perguntando como foi o dia do Tomé no CMEI, perguntando o que ele fez, se estava agressivo ou não. Disse que reconhece que tanto ela como o seu marido cuidam muito bem do Tomé, sabe que tem que participar da educação do filho de forma ativa para que em nenhum momento o Tomé sofra exclusão. Enfatizou que o seu papel na inclusão é extenso. Tem muitas responsabilidades, busca acompanhar e a participar das reuniões, levar para a fonoterapia, ao neuropediatra quando precisa. Faz o que a professora solicita, fala sério com o seu filho para ele não ficar correndo na escola. Acompanha o seu crescimento, tomando todos os cuidados necessários para que ele aprenda. *“Trabalho com ele em casa o uso do banheiro, ensino a pedir água, a brincar, tudo dele toda hora”* (Ana Olga – mãe do Tomé) (§17).

José Celso – pai do Tarcísio: O pai informou que a acha que está contribuindo com a inclusão. Acrescentou que quando o seu filho está muito agitado ele fica na escola com ele. Quando o filho começa a chorar ele leva para a casa cedo com a intenção do choro do filho não atrapalhar os coleguinhas. O pai coloca ele para brincar com as outras crianças. Ressaltou que o seu papel é participar das reuniões, cuidar do seu filho, se o filho não está bem não leva para a escola. O seu papel é manter a medicação dele em dias, estou cumprindo com a minha responsabilidade. *“Estou cuidando do meu filho e ajudo, estou contribuindo com a escola, eu coloco ele para brincar com as outras crianças. Participo das reuniões”* (José Celso – pai do Tarcísio) (§17).

Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professoras da Educação Infantil)

Maria Laura - Professora do Théo: Informou que o seu papel é importante, acha que está contribuindo de alguma forma com a inclusão porque está cuidando do aluno e dando o meu melhor para que ele se desenvolva e aprenda alguma coisa. A professora explicou que não consegue fazer com que ele aprenda, mas está tentando, não tem muitos conhecimentos sobre como ensinar autistas. Também refletiu que eu deveria ler mais sobre o autismo, procurar conhecer mais, pois, citou ter dúvidas quanto as atividades desenvolvidas. *“Acho que meu papel é dar o meu melhor para ensinar”* (Maria Laura - Professora do Théo) (§14).

Maria Liliam - Professora do Tadeu: A professora enfatiza que sua responsabilidade é com a mediação da aprendizagem para o seu aluno. É fazer ele aprender o que ela ensina. Citou que não é fácil ele aprender, mas acredita que o mínimo que ele aprender já é um grande resultado. *“O meu papel é fazer ele aprender o que eu ensino”* (Maria Liliam - Professora do Tadeu) (§14).

Maria Nelza - Professora do Túlio: Ressaltou que o seu papel é o de ser Professora e aceitar o seu aluno, trabalhar a aprendizagem, ensinar mesmo que ele não aprenda. Reconhece que não é

simples fazer ele aprender, que não consegue avançar na aprendizagem porque também não sabe muitas técnicas para trabalhar com o seu aluno com TEA. Expressou ter muito trabalho, mas sabe que não pode rejeitar o aluno. *“Trabalhar a aprendizagem (...)”* (Maria Nelza - Professora do Túlio) (§14).

Maria Sueli - Professora do Tiago: Para a professora, o seu papel é o de ser professora e respeitar as diferenças de seu aluno, buscar incluí-lo na sala de aula fazendo ele participar das atividades. Afirmou que exerce um papel totalmente educativo, na aprendizagem, não é cuidadora dele, mas sim uma profissional da educação. *“O meu papel não é cuidar é ser professora e fazer ele participar das atividades”* (Maria Sueli - Professora do Tiago) (§14).

Maria Carlota - Professora do Tomé: Para a professora o seu papel é de professora, ela disse que acredita na Inclusão, e é a responsável por ensinar, comentou que apesar de não saber muito sobre a educação de autistas, faz tudo que sabe para que o seu aluno esteja participando das atividades e aprendendo com as demais crianças. *“Papel de professora, faço tudo para que o meu aluno esteja participando das atividades”* (Maria Carlota - Professora do Tomé) (§14).

Maria Cilse - Professora do Tarcísio: Respondeu que contribui com a inclusão por ser a professora, e ajuda na escola. O Seu papel é de ajudar no que for preciso para o seu aluno fazer parte da turma, mas enfatizou que não é responsável por cuidar dele, como os pais exigem, afirmando que esse papel de cuidar é da família, sua responsabilidade é educacional, ajudar o aluno a aprender. *“Papel educativo de ensinar, ajudar no que for preciso para ele fazer parte da turma”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (§14).

Grupo dos Profissionais da Educação Especial

Paula Elina - Assessora Pedagógica: Para a Assessora, o seu papel é o de assessorar pedagogicamente os Professores quanto as questões do fazer pedagógico na sala de aula. É responsável pelas orientações quanto a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ajudar os professores em suas dúvidas e incentivá-los para o processo de inclusão. Responsável por sugerir leituras e mostrar formas diferenciadas de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. *“Meu papel é assessor os professores (...)”* (Paula Elina - Assessora Pedagógica) (§16).

Paula Esther – Psicóloga: Explicou que o seu papel é de Psicóloga do CMEE, responsável por orientar os pais, falar com as famílias, explicar os benefícios de uma escola inclusiva. Comentou que muitos pais ainda querem que seus filhos estudem em escolas especiais. Às vezes pode ministrar uma palestra sobre os cuidados com as crianças com TEA. *“O meu papel de Psicóloga do CMEE é orientar os pais (...)”* (Paula Esther – Psicóloga) (§16).

Paula Elanete – Professora do AEE: Elucidou que é responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais e o seu papel está relacionado ao desenvolvimento das habilidades necessárias para que a criança cresça no espaço da sala de aula regular de forma que possa participar com as outras crianças. É responsável pelo AEE que é um suporte complementar e suplementar à Inclusão. *“O meu papel é ser professora do AEE, trabalhar o desenvolvimento das habilidades”* (Paula Elanete – Professora do AEE) (¶16).

Apresenta-se na Tabela 13 a triangulação de dados coletados entre os 3 (três) grupos de participantes da pesquisa referente a Categoria Papel dos Sujeitos da pesquisa e Subcategoria responsabilidade.

Tabela 13

Triangulação de dados: Categoria Papel dos Sujeitos da pesquisa e subcategoria responsabilidade.

Categoria: Papel dos Sujeitos da Pesquisa		
Subcategoria: Responsabilidade		
Grupo	Dados	Análises
1. Grupo dos Pais	Cuidar dele; acompanhar o seu crescimento; ajudar a aprender; levar para a escola; ser mãe responsável pelo meu filho; respeitar a deficiência; ajudar em tudo; seguir as orientações dos médicos, da professora; fazer ele ficar bem; muitas responsabilidades, participar das reuniões, levar para a fonoterapia, ao neuropediatra.	Os pais apresentam um sentimento constante de preocupação com seus filhos, fato que se evidenciou na fala de todos. O significado de papel dos pais se remete ao cuidar da criança, e ainda dois pais reforçam que o seu papel é ajudar em tudo, tomando para si todas as responsabilidades com a criança.
2. Grupo das Professoras	Cuidar desse aluno; fazer com que ele aprenda; não tenho muitos conhecimentos sobre como ensinar autistas; mediação da aprendizagem; papel de ser professora; respeitar suas diferenças; buscar incluí-lo na sala de aula; papel totalmente educativo; não sou cuidadora dele; ajudar no que for preciso para ele fazer parte da turma; responsabilidade é educacional.	No grupo dos professores, todos afirmaram o papel é o de fazer a criança aprender, papel de ser professor responsável pelo educacional. No entanto, evidenciamos que 4 (quatro) professoras explicam

Tabela 13

Triangulação de dados: Categoria Papel dos Sujeitos da pesquisa e subcategoria responsabilidade.(Cont.)

3. Grupo dos Profissionais da Educação Especial	Assessorar os Professores quanto as questões pedagógicas; responsável pelas orientações quanto a Educação Especial na perspectiva da Educação; Psicóloga do CMEE, responsável por orientar os pais; falar com as famílias, explicar os benefícios de uma escola inclusiva; responsável pela SRM; desenvolvimento das habilidades necessárias para que a criança cresça no espaço da sala de aula regular.	não ter o conhecimento para trabalhar com o TEA. Há um paradoxo, em afirmar que o seu papel o de fazer o aluno aprender, mas não consegue ... por falta de conhecimentos. Digamos assim: Como então fazer a criança com TEA aprender se não possuem técnicas, conhecimentos específicos para essa atuação? Verificamos assim, um sentimento de despreparo na fala dos professores quando afirmam que não sabem ensinar crianças com TEA. No grupo dos profissionais da Educação, cada um tem uma responsabilidade definida de acordo com o cargo que ocupam. Houve uma divergência no grupo das professoras, onde uma citou o cuidar do aluno e duas citaram que não são responsáveis por cuidar. Está questão, passa pelo entendimento de que as duas professoras concebem o ato educacional exclusivamente pedagógico e o ato de cuidar se restringe a família. O grupo dos pais com o grupo dos professores, convergiram ao citarem que possuem o papel de fazer a criança aprender.
---	---	--

Nota: Fonte: Autoria própria

Categoria: Aspectos Positivos da Inclusão

A inclusão escolar tem apresentados benefícios para as crianças com TEA, quer sejam nos aspectos sociais, pessoais, acadêmicos. Vários estudos em diversos locais do mundo sobre crianças com TEA tem apresentado impactos benéficos. Há crianças com TEA que comprovadamente foram beneficiadas com a inclusão na Educação Infantil.

Sendo assim, buscamos coletar com os sujeitos da pesquisa dados de identificação dos as-

pectos positivos da Inclusão, fato que conseguimos dados que nos permitiram o surgimento de duas subcategorias, Aprendizagem e competências e Aceitação. Vamos apresentar os dados provenientes de cada grupo dos envolvidos na pesquisa.

Subcategoria - Aprendizagens e Competências.

Grupo de pais

Ana Leticia – mãe do Théo: A Mãe mencionou que o CMEI ajudou muito, porque hoje o seu filho já brinca com as outras crianças. Disse que está muito feliz com isso. A mãe percebe que o filho já gosta de ir para a escola, e já começou a brincar com alguns coleguinhos. Já pede para ir ao banheiro. *“O meu filho já brinca com as outras crianças. É um ponto bom, positivo”* (Ana Leticia – mãe do Théo) (¶23).

Ana Leila – mãe do Tadeu: A mãe informou que a inclusão trouxe benefícios na fala, visto que o filho já solicita os objetos, como água. Já vai ao banheiro sozinho. O filho já apresenta mais atenção no que a mãe fala. A mãe considera um grande avanço depois que ele entrou na escola. No entanto acrescentou que o seu filho não escreve o nome dele, não conhece as letras, não faz um desenho, só risca o papel e as vezes rasga o papel. *“Meu filho hoje solicita água e outros objetos”* (Ana Leila – mãe do Tadeu) (¶23).

Ana Núbia – mãe do Túlio: Comunicou que seu filho não queria saber de ficar na sala, chorava e gritava muito, agora já diminuiu o choro. A mãe percebe que ele já demonstra interesse para ir para o CMEI. Quando ele chega no CMEI já vai só para a sala de aula, mesmo a mãe ficando com ele, vai pegando uma cadeira e fica sentado. Mãe afirma que seu filho melhorou muito, já entende o que os pais falam com ele. *“Mesmo com pouca concentração ele rabisca a tarefa, antes jogava o lápis, agora ele já pega o brinquedo”* (Ana Núbia – mãe do Túlio) (¶23).

Ana Silene – Mãe do Tiago: Informa que seu filho no CMEI, já consegue ficar sem muitos gritos, fica mais tranquilo. Ele já está começando a interagir com as outras crianças, já é capaz de brincar com os colegas. Já atende melhor quando é chamado pelo nome. Já se concentra com os livros de histórias. Está aprendendo a ir ao banheiro só e já pega no lápis para escrever. *“Observei que ele já está interagindo com as crianças e já se concentra com os livros de histórias”* (Ana Silene – Mãe do Tiago) (¶23).

Ana Olga – Mãe do Tomé: A mãe expressou que o CMEI está proporcionando um grande be-

nefício, comparou quando sua criança ficava em casa, a criança ficava mais agitada. Disse ter sido no início bem difícil para fazer ele ficar no CMEI, não se concentrava em nada, mas agora a mãe complementa que já observa que ele gosta de ficar na sala de aula, já nota que ele fica sentado e riscando papel. A mãe observou que o filho tem realizado uns rabiscos com a intenção de fazer a tarefa. Afirma que ele melhorou muito a interação com os amiguinhos. *“Ele tem realizado uns rabiscos com a intenção de fazer a tarefa”* (Ana Olga – Mãe do Tomé) (§23).

José Celso – pai do Tarcísio: Para este pai, o maior benefício é ele gostar de ir para a escola. Já diminuiu o choro e já fica com uma criança próxima. O pai disse que já deixa ele na cadeira e ele fica, mesmo que depois de alguns minutos começa a andar na sala. Segundo o pai, percebe que ele está gostando do CMEI. O pai afirma que está feliz por ele estar gostando da escola. Já reduziu mais o choro e o grito e já indica o que quer apontando. *“Noitei que ele já reduziu mais o choro e o grito”* (José Celso – pai do Tarcísio (§23).

Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professores da Educação Infantil)

Maria Laura – Professora do Théo: A Professora tem observado que seu aluno com TEA, já avançou, ele já pede para ir ao banheiro, o que antes não solicitava. Também não pedia para beber água, agora já solicita. A professora entende essas ações como um avanço no CMEI. Informa que não aprendeu as cores, formas, e o próprio nome, ainda não sabe. Consegue fazer atividade de pareamento. A professora explicou que por vezes ajuda pegando na mão do seu aluno para fazer a tarefa. *“Ele Já faz atividade de pareamento”* (Maria Laura – Professora do Théo) (§16).

Maria Liliam – Professora do Tadeu: A professora informa que a sua criança melhorou a socialização, aprendeu alguns conceitos de grande, pequeno, cores, formas, diferenças de objetos e melhorou a fala. Quanto a fala, a professora confirmou que já dá para entender um pouco melhor o que ele expressa. *“Melhorou a socialização e aprendeu o conceito de grande e pequeno (...)”* (Maria Liliam – Professora do Tadeu) (§16).

Maria Nelza – Professora do Túlio: A professora informa que o benefício maior para a sua criança é que ele estar na sala regular, explicou que o fato de estar na sala de aula com os colegas da turma já é um grande benefício, podendo participar das atividades. A professora acredita que ele se beneficia estando com os colegas, a turma gosta dele e toma conta dele. Ele está se socializando com o grupo. Percebe que ele já atende as suas solicitações, entende os comandos e corresponde corretamente. *“Ele está se socializando com o grupo”* Maria Nelza – Professora do Túlio (§16).

Maria Sueli – Professora do Tiago: Expressou que tem relatos de crianças com TEA que ficam

muito bem na escola regular. Acredita que com a convivência com as outras crianças o seu aluno melhore o comportamento. A professora, não tem percebido muitos avanços na aprendizagem, mas acredita que de alguma forma o seu comportamento agitado já melhorou já tem interação com os colegas. *“O seu comportamento agitado já melhorou”* (Maria Sueli – Professora do Tiago) (¶16).

Maria Carlota – Professora do Tomé: A professora entende que a Inclusão Escolar tem seus benefícios, cita o exemplo da socialização, o de fazer parte da turma, o de fazer as atividades com os colegas e o de melhorar a concentração. A professora entende a escola como um espaço de aprendizagem e sendo assim, qualquer pessoa pode aprender. *“Benefícios na socialização com os colegas”* (Maria Carlota – Professora do Tomé) (¶16).

Maria Cilse - Professora do Tarcísio: Acredita que a Inclusão Escolar pode promover benefícios sim, mas, entende que a escola tem que ter uma boa estrutura. Lamentou pelo fato de trabalhar praticamente sozinha na sala de aula, considerando que o peso da responsabilidade maior da inclusão fica para o professor. Afirma que para fazer inclusão tem que envolver todos da escola. Exemplificou que seu aluno Tarcísio melhorou quanto a socialização com os colegas. Mas, lamenta que não aprendeu por exemplo a escrita do seu nome. *“Posso citar que ele já melhorou a socialização, já consigo fazer ele brincar com os colegas”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (¶16).

Grupo dos Profissionais da Educação Especial

Paula Elina – Assessora Pedagógica: A assessora relatou que tem várias histórias de mães que seu filho que apresenta TEA, melhorou o comportamento depois que foi para a escola. Para a assessora isso é sinal de que foram beneficiados com os serviços educacionais, os desenvolvimentos da socialização, da fala, chegam sem expressão oral no CMEI e depois iniciam a fala e até a chegam em um nível cognitivo mais abstrato. O comportamento agitado pode ser modificado no ambiente educacional por meio da imitação. *“As mães confirmam que o filho melhorou o comportamento depois que frequenta a escola”* (Paula Elina – Assessora Pedagógica) (¶16).

Paula Esther – Psicóloga: Segundo a profissional, a inclusão proporciona vários benefícios sim às crianças com TEA. Proporciona melhora nos aspectos comprometidos, socialização, comunicação, desenvolvimento cognitivo. Na sua concepção, acredita que precisa ser trabalhado as áreas do desenvolvimento que estão comprometidas e entende que o espaço da escola é o ideal. *“Há melhorias nos seus aspectos comprometidos, socialização, comunicação, desenvolvimento cognitivo”* (Paula Esther – Psicóloga) (¶16).

Paula Elanete – Professora do AEE: A professora cita que os benefícios da inclusão para o TEA são vários, sendo possível até mudar de nível de severo para moderado e pode acontecer desde que o trabalho seja diariamente consolidado, constante com as ações necessárias para a melhoria do seu comportamento. Comentou que já atendeu várias crianças com TEA que se desenvolveram cognitivamente e no comportamento com relação a socialização, com relação a comunicação, chegaram não verbal e saíram falando, pedindo brinquedos, falando o nome da professora e dialogando com os colegas. *“Os benefícios da inclusão para o TEA são vários, na socialização, comunicação e desenvolvimento cognitivo”* (Paula Elanete – Professora do AEE) (§16).

Apresenta-se na Tabela 14 a Triangulação dos dados coletados junto aos grupos referente a Categoria Pontos Positivos e Subcategoria Aprendizagem e Competências.

Tabela 14

Triangulação dos grupos - Categoria Pontos Positivos e Subcategoria Aprendizagem e Competências

Categoria: Pontos Positivos da Inclusão		
Sub categoria: Aprendizagem e Competência		
Grupo	Dados	Análises
1. Grupo dos Pais	Brinca com as outras crianças; gosta de ir para a escola; Já pede para ir ao banheiro; benéficos na fala; Já vai ao banheiro; diminuiu o choro; interesse para ir para o CMEI; entende o que se fala com ele; fica mais tranquilo no CMEI; começando a interagir com as outras crianças; atende quando é chamado pelo nome; pega no lápis para escrever; Tem realizado uns rabiscos com a intenção de fazer a tarefa; melhorou muito a interação com os amiguinhos; gostando do CMEI; já indica o que quer apontando.	Os pais encontram benefícios da inclusão tornando relevantes os acontecimentos evolutivos da criança. Há convergências na fala de 4 (quatro) pais ao acreditarem ser um benefício o fato da criança passar a gostar de ir ao CMEI. Os pais apresentaram como pontos positivos o desenvolvimento das competências sociais, a socialização e a comunicação. Fato que convergiu também com a respostas dos Professores, o grupo também deu ênfase aos benefícios do

Tabela 14

Triangulação dos grupos - Categoria Pontos Positivos e Subcategoria Aprendizagem e Competências
(Cont.)

2. Grupo das Professoras	Já pede para ir ao banheiro; melhorou a socialização, aprendeu alguns conceitos de grande, pequeno, cores, formas, diferenças de objetos; melhorou a fala.; estar na sala regular, estar na sala de aula com os colegas da turma; participar das atividades; socializando com o grupo; já atende as solicitações, entende os comandos e corresponde; o seu comportamento agitado já melhorou já tem interação com os colegas; os benefícios, o de socialização; melhoras na concentração. A escola é um espaço de aprendizagem. Socialização com os colegas.	desenvolvimento das competências e habilidades sociais: Socialização e comunicação. Com o grupo dos Profissionais da Educação Especial, todos os participantes afirmaram que a inclusão apresenta pontos positivos relacionados aos aspectos da a socialização, comunicação e cognitivos. Encontramos uma divergência entre o grupo dos Profissionais da Educação e o Grupo dos Professores, onde este 2 (duas) professoras não apontaram benefícios da inclusão nos aspectos do desenvolvimento cognitivo (as crianças não desenvolveram aprendizagem para por exemplo a identificação e escrita do nome próprio. O grupo dos Profissionais da Educação, 2 (duas) informaram que a inclusão promove benefícios relacionados ao comportamento inadequado.
3. Grupo dos Profissionais da Educação Especial	Beneficiados com os serviços educacionais como podemos citar a socialização, nível cognitivo mais abstrato. Uma melhora nos seus aspectos comportamentais, socialização, comunicação, desenvolvimento cognitivo.	

Nota: Fonte: Autoria própria

Subcategoria: Aceitação.

Grupo de pais

Ana Letícia – mãe do Théo: A mãe entende que os professores se preocupam com as crianças.

Nas reuniões foi colocado que os pais não discriminem nenhuma criança. Falaram na reunião de pais que eles não podem rejeitar as crianças. A mãe observa que o CMEI não rejeita, aceita todos as crianças. *“O Centro trabalha com todas as crianças, acho que, não rejeitam, por isso acho que estão incluindo”* (Ana Leticia – mãe do Théo) (§16).

Ana Leila – mãe do Tadeu: A mãe informou que o CMEI está colaborando com a inclusão do seu filho. Está deixando ele bem à vontade. Aceitou o seu filho e está dando atenção a ele. A mãe ainda disse que a professora até que parece gostar do seu filho, e a gestora no dia da matrícula falou que ele ia ser tratado como os outros alunos. Acrescentou que seu filho é bem agitado, mas, acredita que está sendo aceito pelo CMEI. *“Sei que ele é bem agitado, mas eles ainda não reclamaram dele, por isso acho que estão aceitando”* (Ana Leila – mãe do Tadeu) (§16).

Ana Núbia – mãe do Túlio: A mãe explicou não ter problemas com a diretora e nem com a professora, disse que são muito atenciosas e aceitaram a matrícula do seu filho. A mãe acha que ele é bem aceito também pelos colegas. A mãe confirma que acha bom o tratamento no CMEI. Acrescentou ainda que na reunião falaram que todos precisam tratar bem as crianças. *“A Gestora falou que os pais devem trabalhar em casa com seus filhos a aceitação das crianças”* (Ana Núbia – mãe do Túlio) (§16).

Ana Silene – mãe do Tiago: A mãe comentou que não é a inclusão ideal que queria para o seu filho. Acha que precisa melhorar muito, mas acha que a professora aceitou o seu filho e se esforça para atender bem o seu filho. Expressou que na reunião falou sobre o seu filho e percebeu que os pais compreenderam e falaram que todas as crianças seriam aceitas e respeitadas no CMEI. *“Observei que os pais entenderam o que eu falei sobre o meu filho na reunião, acho que aceitaram”* (Ana Silene – mãe do Tiag) (§16).

Ana Olga – mãe do Tomé: A mãe falou que foi muito bem atendida no CMEI, percebeu que a equipe diretiva busca a inclusão, a professora sempre pergunta como o seu filho está, se acordou bem. A mãe explicou que teve a reunião com os pais e na reunião a gestora e a professora falaram que o CMEI é para atender a todas as crianças que os pais têm que ensinar as crianças desde cedo a brincar e conviver com crianças diferentes. Acrescentou que a gestora pediu ajuda dos pais, que ensi- nem as crianças a respeitar os coleguinhas, que todos estão ali para aprenderem juntos. *“Vejo que a professora pergunta pelo meu filho e acho que ela já aceitou o meu filho”* (Ana Olga – mãe do Tomé) (§16).

José Celso – pai do Tarcísio: O pai disse que alguns pais chegaram a mandar os seus filhos brincarem com o seu filho; na reunião dos pais cada pai fala da sua criança. O pai aproveitou e explicou na reunião que a sua criança é autista. Como resposta o pai disse que na hora da reunião os pais

falaram que o Tarcísio vai ficar bem com a turma. *“Falta melhorar, mas acho que alguns pais aceitam meu filho”* (José Celso – pai do Tarcísio) (§16).

Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professores da Educação Infantil)

Maria Laura - Professora do Théo: A professora afirma que aceitou ficar com a criança com TEA e fez um acolhimento na turma. *“Precisa de muita atenção, carinho, amor”* (Maria Laura - Professora do Théo) (§16).

Maria Liliam - Professora do Tadeu: A professora comenta que enquanto professora tem que primeiro conhecer a criança e tem que gostar de atender a criança. Tem que aceitar a criança do jeito que é. Expressou que não é fácil atender 24 crianças normais e 1 criança com TEA. Explicou que a Gestora do CMEI convenceu ela e realmente ela resolveu aceitar a criança e acolher com atenção. *“Para aceitação, primeiro tenho que conhecer a criança”* (Maria Liliam - Professora do Tadeu) (§16).

Maria Nelza - Professora Túlio: Para a professora o benefício é ele já estar na sala regular, na sala de aula com os colegas da turma, a turma gosta dele e toma conta dele. *“Já estar no ensino regular e agora tenho que aceitar esse aluno, mesmo que com muito trabalho que tenho, eu não posso rejeitar”* (Maria Nelza - Professora Túlio) (§16).

Maria Sueli - Professora do Tiago: Informou que aceitou normal a criança com TEA. Colocou que sabe que por lei não pode rejeitar a criança, é um direito dela estudar e a aceitação e o primeiro passo para o seu acolhimento. *“Aceitei, o professor por lei não pode rejeitar essa criança”* (Maria Sueli - Professora do Tiago) (§16).

Maria Carlota - Professora do Tomé: Para a professora a Inclusão Escolar tem seus benefícios, como o de promover a socialização, o de fazer parte da turma. Houve aceitação, a turma trata o Tomé com atenção e cuidados, faz as atividades com os colegas. Houve melhora da concentração. *“Primeiro receber bem a criança com autismo e fazer com que as crianças aceitem também. O acolhimento é importante”* (Maria Carlota - Professora do Tomé) (§16).

Maria Cilse - Professora do Tarcísio: Para esta professora, acredita que a Inclusão Escolar promove benefícios sim para todas as crianças. Informou que a turma passou a aceitar o outro, a perceber as diferenças de cada um e acha que a turma aprende a respeitar cada um dos colegas. *“Eu aceitei, já espera que com a política de inclusão eu receberia um autista. E a turma aceitou o Tarcísio com respeito”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (§16).

Grupo dos Profissionais da Educação Especial

Paula Elina – Assessora Pedagógica: A Assessora pedagógica colocou que há vários relatos de mães que seu filho que apresenta TEA, melhorou o comportamento depois que foram aceitos na escola regular. Acrescenta que para ela isso é sinal de que foram aceitos e beneficiados com os serviços educacionais. *“O sentimento de aceitação é sentido pela criança”* (Paula Elina – Assessora Pedagógica) (¶9).

Paula Esther – Psicóloga: Expressou que a inclusão proporciona benefícios sim ao estudante com TEA, como melhorias nos seus aspectos comprometidos, socialização, comunicação e desenvolvimento cognitivo. Acredita que precisa que seja trabalhado no CMEI as áreas do desenvolvimento que estão comprometidas, mas antes de tudo a criança precisa ser acolhida para se sentir segura e protegida. *“É preciso acolher a criança no início de tudo”* (Paula Esther – Psicóloga) (¶9).

Paula Elanete – Professora da SRM: Expressou que os benefícios da inclusão para o TEA são vários, e citou como exemplo a possibilidade de mudar de nível de severo para moderado pode acontecer desde que o trabalho seja diariamente consolidado com as ações necessárias para a melhoria do seu comportamento, mas explicou que o trabalho do professor tem que ser intenso, tem que abraçar a inclusão e aceitar a criança como um desafio de que é possível permitir que ela se desenvolva junto com os colegas da turma. *“É preciso aceitar a criança com TEA como um desafio positivo”* (Paula Elanete – Professora da SRM) (¶9).

Apresenta-se na Tabela 15 a triangulação dos grupos referente a Categoria Pontos Positivos e subcategoria Aceitação.

Tabela 15

Triangulação dos dados: Categoria Pontos Positivos e Subcategoria Aceitação

Categoria: Pontos Positivos da Inclusão		
Subcategoria: Aceitação		
Grupo	Dados	Análises
1. Grupo dos Pais	O CMEI aceita todos as crianças. Colabora com a inclusão. Aceitou a criança e está dando atenção. A gestora falou que ele ia ser tratado como os outros alunos. Ele é bem agitado, mas, estão aceitando. São muito atenciosas e aceitaram a matrícula da criança com TEA. É aceito também pelos colegas. Falaram que todos precisam tratar bem as crianças. A professora aceitou o meu filho e se esforça para atender bem. O CMEI é para atender a todas as crianças. A gestora pediu ajuda dos pais, que ensinem as crianças a respeitar.	No grupo dos pais os dados foram convergentes em afirmar que todas as crianças foram aceitas no CMEI. O mesmo aconteceu no grupo das Professoras que citaram a aceitação da criança como um benefício, um ponto positivo. No grupo dos Profissionais da Educação Especial, a expressão aceitação também aparece como justificativa de que para que aconteça melhorias no desenvolvimento da criança o primeiro passo positivo é a aceitação da criança no espaço escolar. Notamos que os 3 (três) grupos convergem quanto a sinalização da aceitação como ponto positivo da inclusão.
2. Grupo das Professoras	Aceitei ficar com ele, a turma cuida dele também. Tem que aceitar a criança do jeito que é. A Gestora me convenceu e aceitei no sentido de acolher com atenção a criança. A turma gosta dele e toma conta dele. Eu aceitei normal, até porque sei que o professor por lei não pode rejeitar. É um direito dele e a aceitação. As crianças passam a aceitar o outro.	Verificamos na fala de algumas professoras que a aceitação tem um sentido de que não há escolha, tem que aceitar por que se não aceitar a criança poderão sofrer consequências jurídicas. Algumas professoras foram convencidas pela gestora para aceitar a criança.
3. Grupo dos Profissionais da Educação Especial	Foram aceitos e beneficiados com os serviços educacionais. A criança precisa ser acolhida para se sentir segura e protegida. O trabalho do professor tem que ser intenso, tem que abraçar a inclusão e aceitar a criança como desafio.	

Nota: Fonte: Autoria própria

Categoria: Aspectos Negativos da Inclusão

A Inclusão é um processo que apresenta pontos negativos provenientes de diversos fatores,

nem sempre a sociedade e nem a escola está pronta para receber pessoas com algum tipo de deficiência, tem-se escolas públicas sem condições mínimas para o oferecimento da inclusão, por vezes podemos exemplificar que salas superlotadas acabam prejudicando o processo inclusivo principalmente com as crianças com TEA. O estudo apresenta 3 (três) subcategorias referentes aos pontos negativos da inclusão.

Subcategoria – Atitudes.

Grupo dos Pais

Ana Leticia – mãe do Théo: A mãe comentou que observa que os pais das outras crianças têm medo que seu filho faça algum mau para as crianças. A mãe explica que quando está no CMEI sempre fala com alguns pais, alguns já falaram para ela ver uma classe especial, e contou que uma vez uma mãe falou para ela que se o Théo fosse filho dela, ela nem colocaria na escola, que era melhor cuidar dele em casa. *“Um pai perguntou se não era melhor ele estudar em escola especial”* (Ana Leticia – mãe do Théo) (¶20).

Ana Leila – mãe do Tadeu: Para a mãe alguns pais aceitam e alguns não, comenta que ainda há um preconceito dos pais, porque as vezes sua criança grita e assusta as outras crianças. Quando vai deixar na sala de aula, os pais ficam olhando para o seu filho. Relatou que um dia, uma mãe certa vez conversou com ela e disse que tinha uma escola especial no Parque Dez que o Tadeu podia estudar lá que ia ser melhor atendido. Uma outra mãe falou que ele quando está agitado pode machucar o cole- guinha, por isso precisa tomar remédio. *“No inicio, quando ia deixar ele na sala de aula, os pais ficavam olhando para ele com discriminação”* Ana Leila – mãe do Tadeu (¶20). .

Ana Núbia – mãe do Túlio: A mãe acha que os pais não aceitam o seu filho. Com isso, a mãe fica evitando qualquer conversa com os pais. Falou que fica com seu filho na sala de aula das 13h até às 15h. A Professora libera o seu filho cedo para poder dar atenção para os outros se não os pais reclama- mam. Acha que os pais discriminam o seu filho. *“Os pais discriminam o meu filho eu acho”* (Ana Núbia – mãe do Túlio) (¶20).

Ana Silene – mãe do Tiago: A mãe enfatizou que não tem muito relacionamento com os pais, mas na primeira reunião, falou que era a mãe do Thiago e que ele era TEA e percebeu um olhar de discriminação. A mãe acredita que as crianças não apresentam preconceitos, mas os pais sim, tentam afastar seus filhos do Tiago. *“Uma vez o pai tirou o seu filho de perto do Tiago”* (Ana Silene – mãe do Tiago) (¶20).

Ana Olga – mãe do Tomé: A mãe contou que logo no início do ano duas mães perguntaram se ela não achava melhor o Tomé estudar na escola especial. Comentou a mãe que achou que essa mãe estava com discriminação com o seu filho. *“Duas mães já me pararam sugerindo eu matricular o meu pequeno na escola especial, falei que não, que tem que ser escola de inclusão”* (Ana Olga – mãe do Tomé) (¶20).

José Celso – pai do Tarcísio: O pai expõe que algumas pessoas da escola diziam que criança do tipo do Tarcísio tinha que estudar em escola especial, mas ele já tinha conversado com sua esposa, sua orientação foi que tinha que ser matriculado em escola de inclusão. *“Acho que foi um funcionário que me disse que ele estaria melhor em uma escola especial”* (José Celso – pai do Tarcísio) (¶20).

Grupo das Professoras

Os dados sobre as Atitudes, se Apresentam da Seguinte Forma:

Maria Laura - Professora do Théo: A professora afirmou que não houve aceitação no início. A professora confessou que deu vontade de desistir, de não ficar no CMEI por causa do aluno com TEA, depois, foi enfrentando os desafios e resolveu entender melhor, as atitudes da sua criança na sala de aula. *“Primeiro deu vontade de desistir, de não ficar no CMEI por causa deste aluno”* (Maria Laura - Professora do Théo) (¶10).

Maria Liliam - Professora do Tadeu: A professora citou que ao saber que na sua turma teria uma criança com TEA, ficou bem nervosa. A Gestora a avisou sobre as características da criança, que ele não falava, não olhava para as pessoas e que não brincava com ninguém. A professora afirmou que ficou com medo dele e com medo dele machucar os colegas da turma. *“Eu primeiro fiquei bem assustada com as características dele”* (Maria Liliam - Professora do Tadeu) (¶10).

Maria Nelza - Professora Túlio: A professora expressou que sua criança com TEA é muito agitada, e por isso tem dias que ela solicita que a mãe leve ele para casa antes do horário de saída da escola. *“Não criei expectativas quanto ao seu aprendizado (...)”* (Maria Nelza - Professora Túlio) (¶10).

Maria Sueli - Professora do Tiago: A professora explicou que não sabe sobre as metodologias mais adequadas para atender o seu aluno. No início ela deixou o seu aluno na sala sozinho, sua justificativa foi dizer que não tinha como trabalhar nada com ele. A professora refletiu afirmando que errou por falta de conhecimento. *“Eu deixei ele na sala sozinho, não levei ele para a outra sala porque não tinha o que eu dar para ele fazer”* (Maria Sueli - Professora do Tiago) (¶10).

Grupo dos Profissionais da Educação Especial

Paula Elina – Assessora Pedagógica: Cita a assessora que os professores que se recusam a ficar com as crianças com TEA e falam bobagens como: “*ele parece que é surdo*”; “*eu chamo e ele não olha*”. A assessora entende que essa ação é discriminatória.

Paula Esther – Psicóloga: Para a Psicóloga, é natural os pais chegarem na sala e falam o quanto seus filhos sofrem com a discriminação, seja dos professores, dos profissionais que trabalham nas escolas, dos pais; podemos cita como exemplo que a equipe diretiva exige que os pais apresentem no ato da matrícula receitas se a criança já está tomando remédio. “*Ele toma remédio controlado? É preciso ...*” (Paula Esther – Psicóloga) (¶07).

Paula Elanete – Professora do AEE: A profissional falou que ainda existem professores do ensino regular que apresentam atitudes preconceituosas e dizem para as mães que não querem atender seus filhos, que o CMEI não é para eles, que se elas não ficarem na sala com a criança é melhor levar para a casa porque eles atrapalham as outras crianças. “*A mãe é praticamente obrigada a ficar no CMEI para ajudar a professora*” (Paula Elanete – Professora do AEE).

Apresenta-se na Tabela 16 a triangulação dos dados referente a Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria atitudes.

Tabela 16

Triangulação dos dados: Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria Atitudes

Categoria: Pontos Negativos da Inclusão		
Subcategoria: Atitudes		
Grupo	Dados	Análises
1. Grupo dos Pais	Os pais das outras crianças têm medo que a criança com TEA faça algum mau para as crianças. Alguns pais já falaram para ela ver uma classe especial. Era melhor cuidar dele em casa. Ainda há um preconceito dos pais. Os pais sugerem escola especial para as mães das crianças com TEA. A mãe falou que ele quando está agitado pode machucar o coleguinha, por isso precisa tomar remédio. A professora libera cedo a criança com TEA para poder dar atenção para os outros. Os pais apresentam preconceitos.	É notável que todos os entrevistados apresentaram em suas falas o quanto ainda há atitudes de discriminação e de preconceito. No grupo dos pais, todos explicaram as formas de discriminação que vivenciam. No grupo dos professores, é bem real que eles próprios apresentam diversas atitudes que vão contra a inclusão, atitudes de preconceito. No grupo dos profissionais da Educação Especial, os relatos são os que os pais chegam a contar nos atendimentos. Formas de atitudes que não estão no contexto da escola inclusiva.
2. Grupo das Professoras	Não houve aceitação no início. A professora não queria aceitar a criança com TEA. A professora ficou com medo da criança. A criança com TEA é muito agitada, e por isso tem dias que a professora solicita que a mãe leve ele para casa antes do horário de saída.	Nos três grupos encontramos as barreiras atitudinais na fala dos entrevistados, os relatos apontam que as ações no CMEI ainda caminham para ações de exclusão.
3. Grupo dos Profissionais da Educação Especial	Os professores se recusam a ficar com as crianças com TEA. Os pais falam o quanto seus filhos sofrem com a discriminação. Tem professores do ensino regular que apresentam atitudes preconceituosas e dizem para as mães que não querem atender seus filhos, que o CMEI não é para eles.	Os pais, as crianças passam por situações de rejeição.

Nota: Fonte: Autoria Própria

Subcategoria – Recursos

Grupo dos Pais

Ana Leticia – mãe do Théo: A mãe comentou que falta uma auxiliar de sala, expressou que não pode ficar ajudando a professora todos os dias, sabe que a professora precisa de ajuda. Relatou que

falta materiais escolares, enfatizou que os que tem estão muito danificados. Também acha que no CMEI deveria ter uma psicóloga, o seu filho encaminhado para a psicóloga, mas ainda não consegui se tivesse no CMEI ele seria atendido lá mesmo. *"Falta materiais escolares, pois os que tem estão muito danificados"* (Ana Leticia – mãe do Théo) (§22).

Ana Leila – mãe do Tadeu: A mãe identificou que falta uma auxiliar. Precisa urgente, não é possível a professora ficar só com a turma, são muitas crianças. E trabalham sem recursos. *"Falta de auxiliar"* (Ana Leila – mãe do Tadeu) (§22).

Ana Núbia – mãe do Túlio: A mãe disse que há vários obstáculos, falta de recursos. Acha que tem um obstáculo que precisava ser resolvido logo como é o caso de uma monitora, uma pessoa para ajudar a cuidar do seu filho. Informou que a professora não tem uma monitora, e ela enquanto mãe acaba ajudando a professora. A mãe identificou que precisa que alguém ajude a Professora. *"São vários obstáculos um deles é falta de recursos materiais e o outro é uma monitora"* (Ana Núbia – mãe do Túlio) (§22).

Ana Silene – mãe do Tiago: A mãe sinalizou a falta de recursos como brinquedos. Tem um obstáculo que ela acha que a prefeitura precisava resolver logo, que é o envio de uma monitora. A professora não tem uma monitora, a mãe acha que a SEMED precisa resolver essa situação, a professora muitas vezes não tem como dar conta de tudo sozinha, e não tem muitos conhecimentos sobre TEA. *"Falta de recursos, de brinquedos. Falta uma monitora"* (Ana Silene – mãe do Tiago) (§22).

Ana Olga – mãe do Tomé: A mãe disse que o obstáculo que encontrou é a falta de uma auxiliar na sala de aula, não há uma ajudante para a professora, ela fica só com as 26 crianças. Acha um número de crianças elevado na sala para a professora tomar conta sem uma estagiária. *"Um grande obstáculo é a falta de uma auxiliar, a professora fica só com as 26 crianças (...)"* (Ana Olga – mãe do Tomé) (§22).

José Celso – pai do Tarcísio: O pai identificou que um obstáculo grande é que a professora é sozinha não tem ninguém para ajudar na sala de aula, acha que deveria ter alguém com ela. Comentou que a Diretora poderia ver essa questão e providenciar uma outra professora para ajudar na sala são muitas crianças e 2 com autismo. O pai salientou ainda que falta material também e na última reunião a Diretora pediu material escolar, os jogos e brinquedos da sala de aula estão bem danificados, faltando peças e sem condições de uso, precisa ter jogos novos. A mãe comprou três jogos e pai entregou no CMEI. *"As crianças não param são cheias de energias e penso que duas professoras, pode melhorar o trabalho. Falta uma pessoa para dar apoio para a professora"* (José Celso – pai do

Tarcísio) (§22).

Grupo das Professoras

Maria Laura - Professora do Théo: A professora informa que não há material para fazer uma atividade adaptada, não tem uma auxiliar na sala para ajudar o professor a realizar as atividades, não há formação para os professores. *“A SEMED acredito que não manda recursos materiais para o CMEI”* (Maria Laura - Professora do Théo) (§16).

Maria Liliam - Professora do Tadeu: Indica a falta de uma auxiliar para ajudar na sala de aula e falta também material escolar, disse que outro dia não tinha um folha de papel ofício, foi solicitado dos pais. Informou que falta profissionais da Educação Especial, mencionou que são muitas escolas e muitas crianças e pouco profissionais da Educação Especial para atender todas as escolas e a preferência fica para o Ensino Fundamental. *“Falta de profissionais no CMEI, são muitas escolas e muitas crianças e a preferência é para o Ensino Fundamental”* (Maria Liliam - Professora do Tadeu) (§16).

Maria Nelza – Professora do Túlio: Sinalizou a falta de uma pessoa especialista para ficar na sala de aula ajudando a melhorar o atendimento com o aluno com TEA. Justificou que com o Apoio Escolar a mãe poderia ir para casa. *“É preciso um especialista para ajudar na sala de aula, tipo um apoio para a criança”* (Maria Nelza - Professora Túlio) (§16).

Maria Sueli - Professora do Tiago: Informou que não há uma auxiliar de turma, e as turmas que atendem crianças com deficiência a professora tem que dar conta sozinha de tudo. Falta papel, cola, tesoura, materiais que a professora precisa para usar com as crianças. A professora acrescenta que não há recursos tecnológicos como tabletes. *“Não temos uma auxiliar de turma”* (Maria Sueli - Professora do Tiago) (§16).

Maria Carlota - Professora do Tomé: Para a professora um obstáculo é a falta de uma auxiliar para ficar com ela na sala. Justificou que são 25 crianças e as vezes atende 27, 28. *“Fico só com a turma toda, sem uma auxiliar”* (Maria Carlota - Professora do Tomé) (§16).

Maria Cilse - Professora do Tarcísio: Falta de um profissional para ajudar na sala de aula. Falta materiais didáticos, não há jogos pedagógicos, temos que confeccionar, mas não temos material para a construção de materiais adaptados. *“Falta de um profissional para ajudar na sala de aula e não temos materiais pedagógicos”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (§16).

Grupo das Profissionais da Educação Especial

Paula Elina – Assessora Pedagógica: A profissional informou que falta recursos materiais. Falta Apoio Escolar para ajudar a professora. Falta formação docente. Disse que as professoras na sala de aula trabalham com os materiais que compram com recursos próprios. Não há brinquedos em condições de uso, todos sucateados. *“Os professores não têm recursos materiais (...)”* (Paula Elina – Assessora Pedagógica) (§18).

Paula Esther – Psicóloga: A psicóloga lamenta as salas superlotadas, com a falta do Apoio Escolar, as crianças com TEA são muitas no CMEI e a SEMED, não atribui a atenção necessária a esse público. Informou que os pais reclamam sobre a falta de materiais para as crianças, os pais informam ainda que os gestores solicitam a colaboração dos pais para a compra de materiais pedagógicos e de expediente. *“Falta recursos humanos para ajudar na inclusão como por exemplo o Apoio Escolar”* (Paula Esther – Psicóloga) (§16).

Paula Elanete – Professora do AEE: Identificou que falta o Apoio Escolar na sala para colaborar com a professora e ainda recursos tecnológicos, jogos eletrônicos, pranchas de comunicação eletrônica, recursos sensoriais e outros recursos para crianças com TEA. *“Temos poucos recursos tecnológicos e materiais pedagógicos específicos”* (Paula Elanete – Professora do AEE) (§16).

Apresenta-se na Tabela 17, a triangulação dos dados coletados junto aos grupos referente a Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria Recursos.

Tabela 17

Triangulação dos dados: Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria Recursos

Categoria: Pontos Negativos da Inclusão		
Subcategoria: Recursos		
Grupo	Dados	Análises
1. Grupo dos Pais	Falta uma auxiliar de sala. O CMEI deveria ter uma psicóloga. Falta de recursos. Falta de recursos como brinquedos. Falta material escolar, os jogos e brinquedos da sala de aula estão bem danificados.	Os três grupos convergiram na identificação dos obstáculos referentes aos recursos: Sinalizaram tanto a falta de recursos humanos como recursos materiais. Os três grupos mencionaram a falta do
2. Grupo das Professoras	Falta o Profissional de Apoio Escolar, falta de professores especialistas para orientar os professores no CMEI, falta recursos materiais como papéis e também jogos, recursos tecnológicos.	profissional de Apoio Escolar como uma urgência para melhorar o processo de inclusão. A falta de recursos materiais, segue como obstáculos devido a falta de reposição de novos brinquedos, jogos e materiais didáticos de uso do dia a dia.
3. Grupo dos Profissionais da Educação Especial	Falta recursos materiais. Falta Apoio Escolar para ajudar a professora. Falta recursos tecnológicos, jogos eletrônicos, pranchas de comunicação eletrônica.	

Nota: Fonte: Autoria Própria

Subcategoria – Formação.

Grupo dos pais

Ana Leticia – mãe do Théo: Para essa mãe deveria ter cursos para os professores, considerando que a professora avisou a mãe que sabe pouco sobre autismo. *“A professora já foi informando que tem curso de AEE, mas não sabe estratégias para atender o TEA”* (Ana Leticia – mãe do Théo) (¶12).

Ana Leila – mãe do Tadeu: A mãe acha que uma professora que tem um aluno com TEA, tem que ser muito boa profissional. Tem que ter estudo. Tem que ter conhecimento mesmo. Tem que ter preparação. Falta formação para os professores. *“A Professora que tem um aluno com TEA, tem que ser muito boa profissional, com estudo”* (Ana Leila – mãe do Tadeu) (¶12).

Ana Núbia – mãe do Túlio: A mãe acredita que a professora tem que saber trabalhar com o seu filho, conhecer o que ele tem, e saber sobre o TEA, conforme saiu no laudo médico da criança. A mãe ficou preocupada quando a professora falou que não conhece muito sobre criança autista, agora

que ela está estudando sobre autismo. *“A professora tem que saber trabalhar com ele, conhecer o que ele tem, ou seja, saber sobre esse autismo”* (Ana Núbia – mãe do Túlio) (§12).

Ana Silene – mãe do Tiago: A mãe entende que a professora deveria ter cursos de Educação Especial. A mãe chegou a perguntar da Gestora se as professoras sabiam trabalhar com crianças assim com autismo. Para a mãe a professora precisa participar de cursos. A Gestora falou para a mãe que a SEMED, não ofereceu esse ano ainda nenhum curso sobre Transtorno do Espectro Autista. *“A professora falou que a SEMED, não ofereceu esse ano ainda nenhum curso sobre TEA”* (Ana Silene – mãe do Tiago) (§22).

Ana Olga – mãe do Tomé: Para essa mãe, o obstáculo é que não há uma preparação pedagógica da professora, ela não sabe como atender a criança autista, ela tem boa vontade, como ela falou, mas ela nunca atendeu é a primeira vez e não tem curso na área. A mãe explica que ela é bem atenciosa, mas percebe que falta o conhecimento pedagógico. *“A Professora precisa ter o conhecimento sobre TEA, são crianças que precisam de muita atenção e de atividades que possam participar com as outras crianças”* (Ana Olga – mãe do Tomé) (§12).

José Celso – pai do Tarcísio: Para esse pai, a professora precisa saber trabalhar com eles, ver o que eles gostam de fazer, as vezes não querem fazer nada. O pai comenta que é necessário o professor conhecer cada aluno de sua turma, entende que são muitas crianças, mas se a professora não olhar um a um, ela não vai entender a criança. O pai acha que a professora precisa conhecer sobre a criança autista e não ter medo dela. *“Precisa conhecer sobre a criança autista e trabalhar com eles sem discriminação”* (José Celso – pai do Tarcísio) (§12).

Grupo dos Professores

Maria Laura - Professora do Théo: A professora argumentou que a SEMED exige do professor que atenda as crianças do público-alvo da Educação Especial, mas não oferece um curso de Especialização, e se o professor quer aprender tem que gastar do seu salário para se aprimorar. Comentou que não acha isso certo. *“A SEMED exige do Professor que atenda essas crianças da Educação Especial, mas não oferece um curso de Especialização (...)”* (Maria Laura - Professora do Théo) (§16).

Maria Liliam - Professora do Tadeu: A professora tem ciência de que ela precisa conhecer sobre o TEA, tem que ter preparação, mas informou que ela ainda não tem essa formação em TEA. *“Um dos obstáculos é falta de cursos para os professores, não sabemos sobre autismo”* (Maria Liliam - Professora do Tadeu) (§16).

Maria Nelza – Professora do Túlio: A professora opinou que o seu maior obstáculo para a inclusão é a falta de conhecimento sobre TEA, confirmou não ter esse conhecimento. *“O maior obstáculo é a falta de conhecimento que não tenho sobre TEA”* (Maria Nelza - Professora Túlio) (§16).

Maria Sueli - Professora do Tiago: A professora entende sobre a necessidade de conhecer sobre as características e formas de ensinar os alunos com TEA, mas justificou que nunca atendeu crianças com TEA por isso está tendo muitas dificuldades. Não sabe qual é o melhor método de aprendizagem para trabalhar com essas crianças com TEA. *“O professor precisa conhecer sobre as características e formas de ensinar esses alunos com TEA, eu tenho dificuldades”* (Maria Sueli - Professora do Tiago) (§16).

Maria Carlota - Professora do Tomé: Falou que de uma forma geral os professores precisamos de conhecimentos sobre o TEA, o que causa, como apreendem, o que gostam de fazer, o que não podemos fazer com eles. Ressaltou que se não houver conhecimento sobre o TEA não se pode atender com qualidade essas crianças. *“Falta cursos para nós, não há formação na área do TEA”* (Maria Carlota - Professora do Tomé) (§16).

Maria Cilse - Professora do Tarcísio: Reconhece que o professor precisa ter conhecimentos sobre as peculiaridades deste transtorno. Conhecimento sobre as formas mais corretas para ensinar essas crianças. Conhecer sobre a metodologia específica para eles. Reconhece que sem conhecimento tudo fica mais difícil para atender bem. *“Preciso de conhecimento metodológicos ensinar essas crianças com TEA”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (§16).

Grupo dos Profissionais da Educação Especial

Paula Elina – Assessora Pedagógica: A assessora pedagógica salienta que os professores podem até aceitar as crianças, mas não sabem o que fazer, não tem conhecimentos específicos sobre o TEA. Informa que é bem visível que os professores não têm conhecimentos sobre o TEA porque não possuem formação, não possuem cursos específicos. *“É evidente que falta conhecimentos por parte dos profesoress (...)”* (Paula Elina – Assessora Pedagógica) (§18).

Paula Esther – Psicóloga: Entende que um dos pontos negativos na inclusão é falta de formação e compromisso do Professor com a Educação Especial Inclusiva. Informou que os pais chegam a informar o setor do CMEE, sobre a falta de conhecimento dos professores sobre como trabalhar com as crianças com TEA. *“É preciso uma política de formação docente em inclusão de TEA”* (Paula Esther – Psicóloga) (§18).

Paula Elanete – Professora do AEE: Para a profissional do AEE, o Professor precisa ter formação, ter cursos também na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ressaltou que tem observados que são poucos professores com essa formação específica, e acredita que isso é um grande obstáculo para o sucesso da inclusão. *“O professor deve conhecer sobre as características de uma criança com TEA”* Paula Elanete – Professora do AEE (§18).

Apresenta-se na Tabela 18 a triangulação dos dados coletados junto aos grupos referente a Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria formação.

Tabela 18

Triangulação dos dados: Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria Formação

Categoria: Pontos Negativos da Inclusão		
Subcategoria: Formação		
Grupo	Dados	Análises
1. Grupo dos Pais	A professora tem que saber trabalhar com crianças com TEA. A professora falou que não conhece muito sobre criança autista, agora que ela está estudando sobre autismo. A mãe chegou a perguntar da Gestora se as professoras sabiam trabalhar com crianças com autismo. A SEMED, não ofereceu curso sobre TEA. Os professores não sabem como trabalhar com as crianças, não tem conhecimentos sobre TEA.	Nesta subcategoria é relevante que todos os entrevistados apontaram a formação docente como um ponto negativo que precisa ser urgente resolvido. O professor não tem conhecimento sobre a inclusão e sobre o TEA, tornando o processo de inclusão precário no sentido de atender as necessidades das crianças. Houve total convergência nas opiniões dos sujeitos da pesquisa, onde todos os sujeitos apresentaram a formação como ponto negativo, um obstáculo para a inclusão. Houve por parte de todos a identificação de que a ausência da formação docente prejudica a inclusão.
2. Grupo das Professoras	A professora argumentou que a SEMED não oferece um curso de Especialização. A professora tem que ter preparação para atender criança com TEA. A professora opinou que o seu maior obstáculo para a inclusão é a falta de conhecimento sobre TEA.	

Tabela 18

Triangulação dos dados: Categoria Pontos Negativos da Inclusão e Subcategoria Recursos (Cont.)

3. Grupo dos Profissionais da Educação Especial	Os professores aceitam as crianças, mas não sabem o que fazer, não tem conhecimentos específicos sobre o TEA. Falta de formação e compromisso do Professor com a Educação Especial Inclusiva. O Professor precisa ter formação, ter cursos também na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Poucos professores com essa formação específica em TEA. A formação dos professores é um grande obstáculo na inclusão.	
---	--	--

Nota: Fonte: Autoria própria

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

"Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem".

(Claudia Werneck)

Este Capítulo tem por objetivo apresentar a análise e discussões referentes aos resultados encontrados neste estudo que foram apresentados no Capítulo IV, para que possamos ter uma maior compreensão frente aos objetivos pretendidos pela pesquisa.

Partindo do objetivo geral do estudo: Compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus, buscaremos responder as questões norteadoras que se justificam a partir dos objetivos específicos, onde os sujeitos da pesquisa foram inquiridos e expressaram de forma consciente, as suas perspectivas, a partir das experiências vividas sobre a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

Sendo assim, analisaremos e discutiremos sobre o conteúdo das categorias emergentes que encontramos neste estudo: 1. Categoria - Perspectivas de Inclusão, apresentando como Subcategorias: 1.1. Subjetividades e Representações; 2. Categoria – Conhecimento, teve como Subcategoria: 2.1. TEA e 2.2. Inclusão; 3. Categoria - Papel dos sujeitos da pesquisa, apresentando a Subcategoria: 3.1. Responsabilidade; 4. Categoria - Aspectos positivos da inclusão, como Subcategoria: 4.1. Aprendizagem e Competências e 4.2. Aceitação; 5. Categoria - Aspectos negativos da inclusão, teve como Subcategorias: 5.1. Atitudes, 5.2. Recursos e 5.3. Formação.

É notório que as Categorias e Subcategorias estão diretamente relacionadas aos objetivos específicos do estudo, que aqui apresentaremos novamente neste Capítulo na intenção da verificação da correspondência de todas as informações obtidas com os nossos participantes.

Considerando os dados obtidos, as evidências, estaremos ao longo do texto, realizando o necessário cruzamento/triangulação das diferentes perspectivas dos nossos entrevistados, que estão divididos em três grupos: Dos pais, dos profissionais da Educação Geral (professores da Educação Infantil) e profissionais da Educação Especial.

Para este momento de discussão, seguiremos a ordem das Categorias correspondentes aos objetivos específicos definidos nesta investigação no Capítulo 3 da Metodologia. Toda a análise e discussão que se pretende apresentar, terá como base o diálogo com os teóricos, autores,

pesquisadores com estudos semelhantes, com resultados convergentes ou divergentes ao da presente pesquisa.

Para a condução das discussões, retomamos os objetivos específicos definidos na pesquisa, que apresentamos aqui novamente, para uma melhor compreensão das análises realizadas acerca das perspectivas da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil a partir das contribuições dos sujeitos participantes: Pais, Profissionais da Educação Geral (professores da Educação Infantil e Profissionais da Educação Especial).

Objetivos Específicos: 1. Verificar, analisar e descrever as perspectivas de pais e profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da Inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil. 2. Verificar, analisar e descrever os conhecimentos que os pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista e sobre a Inclusão. 3. Compreender, analisar e descrever o papel dos pais e dos profissionais no processo de Inclusão de crianças com TEA. 4. Compreender, analisar e apresentar os pontos positivos e negativos do processo de Inclusão efetivado pelos CMEIs da Secretaria Municipal de Educação/SEMED Manaus.

Desta forma, compreendemos que todas as análises e discussões, nos possibilitam, uma ampla contextualização das perspectivas dos nossos participantes, quanto a inclusão na cidade de Manaus da criança com TEA na etapa da Educação Infantil.

Primeiro Objetivo Específico

Verificar, analisar e descrever as perspectivas de pais e profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.

Questão norteadora:

- Quais as perspectivas de pais e profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.

No Brasil, temos dois importantes documentos legais que asseguram o direito a educação a seus cidadãos, são eles, a Constituição Federal do Brasil (CFB -1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990). O Art. 205 da CFB estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. No entanto, o oferecimento da Educação Inclusiva está expresso em documentos legais como a LBI (2015), a LDBEN (1996), Lei Berenice Piana (2012), isto é, a educação precisa ser inclusiva e de qualidade para todos.

Sabemos que as políticas públicas na área da educação, buscam assegurar a educação inclusiva aos alunos contemplando o currículo, métodos e recursos específicos para atender a singularidade de cada um (Brasil, 2008), nesse contexto é primordial o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, os pais de crianças com deficiência individualmente possuem suas perspectivas em relação à inclusão de seu filho no âmbito educacional.

Como o estudo objetivou compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil na cidade de Manaus, iremos abordar primeiramente sobre o questionamento central do nosso estudo em que os sujeitos expressam suas perspectivas referentes ao TEA e a Inclusão na Educação Infantil.

Destarte, na Categoria Perspectivas – Subcategoria Subjetividades e Representações no grupo dos pais temos importantes dados que nos permitiram o entendimento de suas perspectivas a luz de suas subjetividades e representações acerca da inclusão de seus filhos com TEA na Educação Infantil.

Os pais em seus relatos de perspectivas de inclusão, comentaram sobre a escolha da escola, visto que as crianças já tinham o diagnóstico de TEA, havia um receio de não serem aceitos pela Unidade de Ensino, no entanto, tinham recomendações médicas, de familiares e amigos que deveriam matricular em escola de inclusão, como expressou a Ana Leticia, mãe do Théo: *“Então o médico falou que era para ele estudar em uma escola normal, não precisava ir para a escola especial e assim a minha perspectiva foi acreditar que a escolinha pública pudesse me ajudar fazendo o meu filho aprender, a se comportar, a falar, a brincar (...)”* (§19); seu José Celso fez a mesma abordagem, *“(...) minha esposa falou que tinha que ser em escola de inclusão como o médico orientou que precisava ser incluso com as outras crianças normais, ficamos na esperança dele, melhorar o comportamento e melhorar a fala e se educar em tudo”* (§13).

Verificamos dados similares de acordo com Siqueira e Toledo (2020) em um estudo intitulado “Percepção dos pais de crianças com TEA sobre o processo de inclusão em escolas regulares” com o objetivo de analisar a percepção dos pais de filhos diagnosticados com TEA em relação à inclusão nas escolas regulares. Os pesquisadores realizaram entrevistas com 10 (dez) pais e como resultados evidenciaram que os pais foram orientados pelos profissionais da saúde a matricular seus filhos em escolas regulares, justificando que o contato com outras crianças ajuda no desenvolvimento verbal, na interação, entre outros benefícios.

Notadamente, os pais expressam um sentimento de esperança no sentido de melhorias para seus filhos no campo comportamental, emocional, social, acadêmico, escolar, são muitos anseios,

desejos que acreditam serem possíveis de se alcançar no CMEI. Para o José Celso, pai do Tarcísio sua perspectiva é bem positiva *“o nosso desejo era ele gostar da escola, ver as outras crianças e ficar animado para participar das atividades”* (¶17). No caso da Ana Núbia, mãe do Túlio, sua perspectiva era *“melhorar muito o seu comportamento, melhorar a agressividade, ser carinhoso, melhorar todos os comportamentos, ele é muito agitado”* (¶13).

Nesta análise, verificamos que todos os pais entrevistados externaram o desejo de seus filhos apresentarem um melhor comportamento a partir da entrada no CMEI, que no geral entendemos que envolve a socialização, a comunicação, o controle das emoções. Citaram naturalmente o que querem de melhorias para as suas crianças, como: Ser um filho normal, falar, brincar com outra criança, ser tratado com igualdade, melhorar o comportamento, se educar melhor; socializar com outras crianças; esperança dele melhorar o choro, ver as outras crianças e brincar com os amigos.

Achados como esses foram identificados no estudo “Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas”, de Lemos et al. (2016), em que 8 (oito) pais foram inqueridos quanto as expectativas em relação ao processo de inclusão escolar dos filhos e todos expressaram concepções baseadas em metas quanto as melhorias na socialização e aquisição de comportamentos por meio de imitação das demais crianças.

Concordamos com Bialer (2015), ao enfatizar que a entrada do indivíduo no ambiente escolar é de suma importância para seu desenvolvimento cognitivo e social. E para a criança com TEA, as vivências no espaço escolar, influenciarão em sua figura social. Sendo assim, os pais buscam no espaço escolar esse objetivo primeiro, de mudar os aspectos, comportamental, social, para um convívio melhor com os seus filhos em casa e na escola.

Verificamos que, de certa forma um dos pais apresentou ainda a perspectiva de que a professora do seu filho realmente estivesse preparada para assumir a sala de aula com crianças autistas. A perspectiva do pai procede pela preocupação que este apresenta por ter que deixar sua criança com TEA por quatro horas com uma professora, o ideal é que realmente essa esteja preparada tecnicamente para atender de forma adequada a criança com TEA. Reconhecemos que esse pai sinaliza uma preocupação com a formação da professora, Silva et al. (2022), na pesquisa, “As compreensões de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com crianças com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas municipais de Educação Infantil de Jaguarão”, verificaram que uma das professoras afirmou na entrevista que não possui formação na área do TEA. Certamente, como essa professora, muitas outras apresentam problemas com a formação inicial e continuada. Esta questão sobre formação será abordada mais adiante neste estudo.

Valiosas falas dos pais sobre suas perspectivas de suas crianças estudarem no CMEI no contexto da inclusão, referem-se a perspectivas acadêmicas, isto é, de que no CMEI o seu filho aprenda. Os pais desejam o desenvolvimento de seus filhos quanto as aprendizagens acadêmicas, como bem cita a Ana Leticia, mãe do Théo *“que ele aprendesse a escrever o seu nome”* (¶10); a Ana Leila, mãe do Tadeu *“que aprenda a ler e escrever”* (¶10); a Ana Olga, mãe do Tomé *“que ele participasse de todas as atividades aprendendo a escrever”* (¶10); e o José Celso, pai do Tarcísio, sua perspectiva é de que sua criança possa *“aprender as cores, os numerais, as vogais”*.

Diferente de alguns professores que demonstraram perspectivas negativas para a aprendizagem acadêmica da criança com TEA. *“Me aproximei dele, mas não criei expectativas quanto ao seu aprendizado, ele não tem atenção, a aprendizagem iria demorar, não dar para esperar muito das crianças autistas* (Maria Nelza - Professora Túlio) (¶9), a outra professora fala *“difícil fazer ele aprender algo* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (¶8). É relevante refletirmos sobre essas falas.

Considerando que a escola é um espaço de aprendizagem, matricular sua criança com TEA em um CMEI, é sim, criar uma perspectiva de aprendizagem acadêmica, visto que a instituição de ensino precisa exercer sua função social de transmissão de conhecimentos.

Corroborando com este estudo, Lemos et al. (2016), no estudo sobre as concepções de pais e professores quanto a inclusão de crianças autistas, identificaram em seus achados de pesquisa sobre inclusão de crianças com TEA, em entrevistas com 8 (oito) genitores, sendo 6 (seis) mães e 2 (dois) pais, que mais da metade dos genitores entrevistados demonstraram expectativas de inclusão voltadas para aprendizagens acadêmicas, dentre elas, as relacionadas por exemplo ao processo de alfabetização.

Reconhecemos que *“a pessoa com TEA é capaz de aprender e compreender, desde que os processos de ensino tenham como base estratégias interventivas nas dimensões específicas e possíveis dificuldades de cada criança”* (Silva et al., 2018, p.15).

No grupo das professoras da Educação Infantil, analisamos que na categoria perspectivas de inclusão de crianças com TEA, a maioria das professoras apresentam um sentimento de fragilidade humana, confusas, desorientadas, inseguras e com incertezas, mas, certas de que estavam sendo desafiadas. Como vemos na fala da Maria Laura, professora do Théo: *“Uma perspectiva desesperadora, eu queria deixar o CMEI, mas, resolvi enfrentar o desafio”* (¶9); da mesma forma com a Maria Nelza, professora do Túlio, *“eu realmente não tinha perspectiva alguma para atender essa criança, fiquei com muito receio”* (¶9).

Neste contexto, notamos um preconceito por parte das professoras que sem o conhecimento

da história de vida das crianças e com um conhecimento estereotipado sobre o TEA, foram conduzidas as perspectivas receosas e inseguras.

Igual achados foram encontrados no estudo de Solonca (2017), intitulado *Autismo: desafios do professor no convívio da Educação Infantil*, onde participaram 11 (onze) professoras da Educação Infantil de Florianópolis, que responderam um questionário com a seguinte pergunta: quais os desafios que tem o professor de Educação Infantil quando tem em sua turma uma criança autista? Como resultados da pesquisa, verificou-se que os profissionais da área de Educação Infantil ainda não estão preparados para receber uma criança com autismo, visto que a maioria apresentou insegura e citaram que se sentem despreparadas para lidar com certos acontecimentos no cotidiano, no tocante as crianças com autismo.

Em análise ainda ao grupo das professoras, verificamos que uma delas, não desejava atender crianças com TEA, pois sua fala transmite esse “não querer”, mas que acabou aceitando, justificando que era por determinação das leis. Ao ser questionada sobre suas perspectivas para atender uma criança com TEA, respondeu: *“Eu já esperava, porque com a Educação Inclusiva, uma hora chega uma criança com TEA e aí tem que atender por força da lei”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (¶8). Não adianta apenas existirem leis, é necessário que se tenha uma visão holística da realidade educacional do país; reconhecemos que a educação é para todos, mas, temos que analisar como essa educação vem acontecendo e se tudo está realmente preparado para incluir a todos sem deixar lacunas para o atendimento a diversidade (Ciríaco, 2020).

Uma das professoras, questionada sobre suas perspectivas, concluímos que não concordou com a criança com TEA na sala regular da Educação Infantil, sua fala foi expressamente, *“quando recebi o meu autista eu observei que ele não era para estudar no regular, mas não falei nada para os pais, conversei com eles e expliquei que eu iria precisar de ajuda da família”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (¶8).

Com Silva et al. (2022) similar evidência, apresentaram em um estudo realizado no município de Jaguarão, sobre TEA na Educação Infantil, em entrevista também com seis professoras da Educação Infantil, uma afirmou não concordar com a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, explicou que deveria ter uma profissional com formação adequada e uma sala especializada para atender a criança.

Com Lemos et al. (2016), compreendemos que o estigma do autismo é capaz de rotular as crianças, interferindo nas ações a elas dirigidas, porém essas crianças precisam ser inseridas nas escolas regulares, tendo oportunidades educativas assim como as demais, demonstrando suas

habilidades e consequentemente ajudando os profissionais a redimensionarem suas concepções e práticas.

Com duas professoras constatamos falas otimistas, acolhedoras, empáticas e sensíveis ao processo de inclusão. Maria Liliam, Professora do Tadeu, expressou sua perspectiva: *“Educar essa criança, aceitar as diferenças dele, acreditar que são diferentes, mas apreendem”* (¶19); e Maria Carlota, professora do Tomé, apresenta, *“minha perspectiva é que meu aluno fique bem na sala de aula e que a turma respeite sua diferença”* (¶18).

Com essas perspectivas otimistas de valorização das diferenças, de crença de que a criança com TEA possa aprender e se desenvolver, que possa ficar bem no ambiente escolar, nos permite uma compreensão de professoras que de alguma forma estão melhor preparadas para o processo de inclusão. Conforme Paula & Peixoto (2019) no ambiente escolar o professor atua como mediador, como facilitador no processo ensino e aprendizagem de forma que, com uma prática ativa diante de uma criança com TEA, possibilita que essa criança seja respeitada, sinta-se incluída e valorizada, desenvolvendo sua autonomia e diminuindo o preconceito dentro da sala de aula.

Verificamos ainda nas perspectivas das professoras falas como: *“perspectiva de contar com a ajuda da família, contar com a ajuda da pedagoga e da gestora e ajudar essa criança em suas necessidades”* (Maria Sueli - Professora do Tiago) (¶18); *“contar com o apoio da mãe dele para ficar comigo na sala”* (Maria Nelza - Professora Túlio) (¶18).

É possível que as professoras estejam a expressar que o processo de inclusão não ocorrerá somente com elas, mas, com o apoio da família e demais profissionais da escola. O professor não pode se sentir sozinho neste caminho da inclusão, todos precisam estar envolvidos para que a criança com TEA participe, aprenda e se desenvolva de forma autônoma.

Para essa reflexão, compreendemos que o trabalho colaborativo se faz necessário na inclusão, considerando os princípios democráticos que se desejam alcançar na escola, pois a construção da escola inclusiva perpassa por todos os níveis dos sujeitos envolvidos na educação, desde os gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, estando todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização do outro (Costa, et al. 2018).

No artigo científico “Crenças do professor sobre autismo e inclusão na Educação Infantil” de Mesquita e Pena (2018), confirma-se sobre a importância do trabalho colaborativo, visto que os autores, relatam que as ações multiprofissionais e interdisciplinares são desenvolvidas no cotidiano da escola e no contexto extraescolar, como os passeios, mas firma-se parcerias com a comunidade em geral, visando obter a inclusão social nas áreas de Cultura, Educação, Esporte e Lazer, e oficinas

temáticas. Neste contexto entendemos que a inclusão conta com a participação de uma Rede de Apoio.

No grupo das profissionais da Educação Especial, entendemos que, apresentam um sentimento de perspectivas voltados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA no ensino regular, sinalizaram perspectivas voltadas para as necessidades de suporte das terapias e realmente perspectivas de sucesso escolar.

Paula Elina - Assessora Pedagógica, *“minhas perspectivas é que essa criança esteja nas mãos de uma boa professora comprometida com a aprendizagem de seus alunos”* (¶11). Uma perspectiva convergente ao que a Ana Silene, mãe do Tiago citou em sua resposta: *“espero que a professora realmente esteja preparada para assumir a sala de aula com crianças autistas”* (¶14).

A fala da Paula Esther – Psicóloga, demonstra uma perspectiva positiva, com ênfase no desenvolvimento acadêmico, social e comportamental das crianças com TEA, vejamos: *“Perspectivas que possa apreender, participar, interagir com os colegas e melhorar o seu comportamento a partir da convivência com as demais crianças”* (¶11). Essa perspectiva converge com a dos pais que expressaram também uma perspectiva com desejos de socialização, melhorias no comportamento e aprendizagens acadêmicas.

Para Paula Elanete - Professora do AEE, *“minha perspectiva era de sucesso, de melhorias, falar com a professora do CMEI para saber como é o comportamento da criança na sala de aula regular, as rotinas, os momentos de agitação, as brincadeiras”* (¶11).

Com Brito (2015) ressaltamos que em relação aos aspectos educacionais, esses devem estar voltados para a integração social da criança autista, considerando que a educação, precisa estar associada à socialização e à integração do autista no espaço escolar; para isso, é de suma importância que professores e demais alunos possam interagir com a criança que apresenta autismo. Os professores precisam estar preparados para atendê-la, para assim conseguirem desenvolver o seu cognitivo e intelecto.

Segundo Objetivo Específico

Verificar, analisar e descrever os conhecimentos que os pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista e a Inclusão.

Questões norteadoras:

- Os pais, os profissionais da Educação Geral (professores) e os profissionais da Educação Especial, conhecem sobre o termo e o conceito do TEA e de Inclusão?

O homem produz conhecimento desde os primórdios da história da humanidade, pois a evolução humana permitiu organizar e agrupar o saber, estruturar o processo de perpetuação ao longo das gerações, organizando, criando métodos, modelos, regras, normas e sistematizando-o (Silva & Melo Neto, 2015).

O conhecimento tem um significado valioso para o ser humano, conhecer está relacionado ao ato de entender, compreender, apreender algo que pode ser por meio da experiência ou do raciocínio. O conhecimento faz parte da evolução da humanidade, as descobertas permitem ao homem prosseguir com a sua evolução.

Sendo assim, na Categoria Conhecimento – Subcategoria Transtorno do Espectro Autista (TEA), constatamos que TEA é um termo não conhecido tecnicamente pelos pais; bem como por alguns profissionais da educação geral e para os profissionais da Educação Especial esses apresentam limitado conhecimento, apenas ao que se refere a um conhecimento básico.

Percebemos que o conceito de TEA emitido pelos pais e professores está diretamente ligado as características observada nas crianças que cuidam e atendem, no contexto de seus conhecimentos afirmaram TEA ser: uma doença, deficiente, diferente, não normal, não fala, não brinca com outra criança, se isola, não tem noção de perigo, não apreende, não entende, precisa de muitos cuidados; não olha nos olhos dos outros, gosta de ficar girando, não gosta de abraços, parece que não ouve, fica balançando o corpo, gosta de autoagredir-se.

Para a Ana Letícia, mãe do Théo; Ana Leila, mãe do Tadeu; Ana Núbia, mãe do Túlio e Ana Olga, mãe do Tomé, TEA é uma doença, como afirma a Ana Núbia, mãe do Tadeu “ *Não ouvi falar em TEA ainda, mas, se for o mesmo que autismo é uma doença, (...) não é uma criança normal*” (¶10).

Alguns pais reportaram-se ao TEA utilizando o termo doença, certamente não somente por receberem um diagnóstico médico com um código de uma doença, mas também pela comparação que fazem com o padrão de normalidade de uma pessoa considerada normal no contexto da sociedade. Com Canguilhem (2011, p. 96), vê-se que, "em medicina, o estado normal designa ao mesmo tempo o estado habitual dos órgãos e seu estado ideal, já que o restabelecimento desse estado habitual é o objeto usual da terapêutica".

Neste caso, é atribuído ao estado "normal" um valor biológico, considerando que um organismo em estado normal se encontra em perfeito funcionamento no seu todo, não existindo

nenhuma patologia biológica que desorganize a atividade natural do próprio organismo. Assim, o conceito de normalidade se junta ao de “perfeição”, com o foco no sujeito “normal”, “completo”, “sarado”, “eficiente” e “autônomo”, visto, que a Medicina se organiza segundo uma racionalização que estabelece critérios etiológicos, anatômicos, sintomatológicos como o objetivo de avaliação e classificação diagnóstica (Canguilhem, 2011; Braunstein 2013). A evolução da padronização de procedimentos biomédicos é a herança de uma proposta que buscava uma base empírica para a prática clínica, pesquisa e ensino da psicopatologia, busca por evidências (biológicas) daquilo que é entendido como sinal de distúrbio mental (Rodrigues e Angelucci, 2018).

No contexto sociocultural, o TEA, está sendo considerado "anormal" por não seguir os padrões de normalidade da sociedade em que vive. Cada sociedade propõe, para seus indivíduos, regras, normas e valores culturais que devem seguir para que sejam considerados sujeitos "normais".

Outro termo utilizado para definir TEA, foi deficiente. Para Ana Leila, mãe do Tadeu “*TEA é uma criança deficiente*” (§10), da mesma forma para o José Celso, pai do Tarcísio, “*TEA é um menino deficiente e diferente*” (§10). Ao definir TEA enquanto um ser deficiente, entendemos que na percepção dos pais, está relacionado ao modelo biomédico tradicional, que visualiza, primeiramente, a deficiência, percebendo a pessoa como possuidora de uma patologia e oferecendo um papel passivo de paciente. Todos os esforços são voltados exclusivamente à cura, desconsiderando os aspectos sociais e emocionais implicados na deficiência (Augustin, 2012).

Observa-se nesta definição que a deficiência se encontra atrelada à incapacidade. Padilha (2017), ao comentar sobre os estudos de Vygotsky, afirma que, para este a deficiência não é insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos e significação do mundo e de si. A pessoa com deficiência, portanto, será um ser proveniente das consequências sociais, e que no caso deverá contar com um sujeito mediador. A deficiência, para Vygotsky, apenas determinará a forma do indivíduo se desenvolver, não só considerando os aspectos biológicos, mas também os aspectos socioculturais.

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 houveram movimentos em favor das minorias e a luta pela igualdade de direitos humanos, nesse momento histórico surgiu e se consolidou uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência denominada modelo social (Bisol et al., 2017). O modelo social sugere o rompimento de concepções que reduzem o entendimento da deficiência às lesões e impedimentos do corpo, abrangendo aspectos sociais e políticos em sua análise (Gomes & Lhullier, 2017).

Vale ressaltar que no Brasil o TEA é considerado a partir de 2012, pessoa com deficiência para

todos os efeitos legais pela Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana).

Outro termo utilizado não só pelos pais, mas também por algumas professoras no conceito de TEA é criança diferente: Como cita Ana Silene, mãe do Tiago: *“É uma criança diferente das outras”* (§10), bem como a Maria Laura, Professora do Théo, comenta que *“são crianças diferentes”* (§4), da mesma forma a Maria Sueli, professora do Tiago *“escuto as pessoas falando sobre o transtorno do autismo, como que sejam essas crianças que são diferentes e agora são nomeadas desta forma”* (§4).

Acreditamos ser um conceito que passa pelo sentimento de comparação que os pais e as professoras fazem com as outras crianças, no sentido de afirmar que ele não é igual aos outros; concepções de comparação ao que é normal, buscando uma explicação e uma justificativa para informar que o seu filho ou aluno com TEA foge a um padrão de normalidade em que se pauta a sociedade e por isso é diferente.

Sendo uma criança com TEA diferente, pais e professores entendem que os seres humanos, de alguma forma, estão dentro de um padrão e essas crianças não se enquadram nele e são vistas, por vezes como “desencaixados, aqueles que não funcionam no modo exigido pela sociedade” (Berselli & Isaacsson, 2018, p. 369).

Os pais ao se expressarem afirmando que o TEA é uma criança diferente, querem informar que são crianças que não seguem os padrões de normalidade exigidos pelo ambiente social. Berselli e Isaacsson (2018), explicam que apresentam características diferentes das consideradas comuns pela e para a sociedade e, ao perceber-se diferentes, podem ter o sentimento de inferioridade.

Para os pais, esse sentimento pode estar presente, ao afirmar *“ele é um menino diferente”*, não compreendem que todos somos diferentes, mas para eles, no sentido de comparar, estão sinalizando que *“ele é inferior aos demais”*.

No grupo das professoras como conhecimento do TEA, verificamos que todas citaram o isolamento como uma das características; reconhecemos que é um dado característico no TEA desde os primeiros anos de vida, apresentando uma dificuldade em estabelecer relações pessoais e sociais, como o próprio déficit no vínculo materno (Ribeiro, 2012).

Na pesquisa de Schmidt et al. (2016), intitulada, *“Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas”*, em seus resultados quanto a percepção sobre as características do TEA, na categoria Sociocomunicação, os investigadores, observaram que duas características foram mais frequentemente identificadas nos estudos. A primeira revela a percepção da pessoa com autismo como um sujeito que “vive em um mundo à parte”, a segunda remete a

comportamentos de isolamento, retração e distanciamento social; resultado semelhante ao que encontramos, em que as 6 (seis) professoras se reportaram a TEA como pessoas que gostam de se isolar, conforme a Maria Sueli, Professora do Tiago, cita, “*gostam de ficar isoladas*” (¶4), e reforçado pela Maria Carlota, professora do Tomé, “*o que eu sei sobre TEA é que são pessoas com características próprias, como o de isolamento*”. (¶4).

Outra verificação relevante no grupo das professoras, foi visto que na tentativa de apresentar seus conhecimentos sobre o TEA, todas, apresentaram afirmações negativas, em um contexto advindo com estereótipos, como bem demonstra a Maria Nelza, professora do Túlio, “*TEA é o mesmo que síndrome do autismo, mudou para TEA e se refere as pessoas que gostam de se isolar, pessoas que não gostam de conversar, não gostam de ficar com os colegas, não falam, não gostam de barulho, o meu aluno é assim*” (¶4).

Entendemos em suas expressões que o NÃO para os professores é como se fosse um querer da criança, como uma vontade própria da criança com TEA. Na Educação Infantil, no contexto das crianças com TEA, o seu processo educacional é por vezes prejudicado por suas características específicas, ou pelos estereótipos predeterminados por concepções equivocadas dos profissionais e familiares que se relacionam com elas (Rinaldo & Sigolo, 2021).

Concordamos com Santos & Tavares (2022) quando afirmam que a visão marcada pelos “nãos” tende a persistir em nosso tempo, visto que, o TEA envolve prejuízos qualitativos nas duas principais áreas do desenvolvimento humano, isso faz com que a crença em torno deste indivíduo concebido como aquele que é agressivo, que não interage, e não aprende, está no imaginário social, demonstrando como a sociedade enxerga o sujeito com autismo, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para essa discussão, cabe-nos ainda informar que temos observado que há pesquisas científicas sobre os distúrbios no processamento sensorial em pessoas diagnosticadas com TEA (Baron-Cohen, 2017; Lim et al, 2017; Robertson & Baron-Cohen, 2017; Souza & Nunes, 2019; Schaaf et al., 2014; Schaaf & Lane, 2014; Silva et al., 2023).

No caso de crianças com TEA, algumas poderão apresentar o Transtorno do Desenvolvimento Sensorial (TDS) que se caracterizam por déficits em perceber e interpretar a qualidade de estímulos de natureza visual, tátil, auditiva, vestibular, proprioceptiva, gustativa e/ou olfativa (Lambertucci, 2013; Souza & Nunes, 2019).

O transtorno do processamento sensorial são sobretudo, distúrbios biológicos que estão ligados a capacidade que o cérebro tem de entender os estímulos sensoriais. O que na criança com TEA

segundo Souza e Nunes (2019), essa condição interfere na capacidade de detectar diferenças e semelhanças entre estímulos, assim como distinguir suas qualidades temporais e espaciais. A sensibilidade da criança com TEA acaba dificultando a vida e os desafios de lidar com o mundo ao redor, sendo interpretados pelos professores e familiares como por exemplo um simples *“não gostar de barulho”*, *“não gostar de abraços”* quando, na verdade, a criança com TEA tem o Transtorno de Modulação Sensorial que diz respeito à dificuldade do sistema nervoso central em regular, de maneira gradual e adaptada ao ambiente, a intensidade, duração e frequência da resposta aos estímulos sensoriais.

Silva et al. (2023), vem corroborar com seus estudos evidenciando que o sujeito com TEA apresenta alterações fisiológicas, metabólicas e comportamentais que se relacionam com alimentação e nutrição, como cita, a seletividade alimentar, recusa, indisciplina, compulsão, essas peculiaridades características do TEA, estão estritamente relacionadas a alimentação e nutrição e devem ser vistas com destaque, pois são fundamentais para a melhor qualidade de vida desses indivíduos, daí a necessidade de pesquisas que visem a proposição de condutas nutricionais, de fato, efetivas para esses indivíduos.

Neste contexto, entendemos que, no geral, as respostas dos professores sobre o conhecimento do TEA revelam que estes encontraram dificuldades para conceituar TEA, compreender e para caracterizar de forma mais científica como citados nas literaturas atuais, de forma que não conseguem justificar certos comportamentos da criança com TEA, aceitando o que se sabe pelo senso comum, *“ele não gosta de barulho e não gosta de banana”*. É relevante destacar que a caracterização do TEA decorreu muito mais das experiências com as características encontradas nas crianças que possuem na sala de aula.

TEA, na atual Classificação para Transtornos Mentais no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais (DSM-5) APA (2014), tem-se uma nova organização, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, os quais incluem o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, as Síndromes de Asperger e Rett, foram acoplados em uma só nomenclatura e unidos por um único diagnóstico, agora denominado de Transtorno do Espectro Autista (Araújo & Lofuto Neto, 2014).

De acordo com Schwartzman (2014), o diagnóstico do TEA é realizado, em média até os três anos de idade, sendo realizado com base na observação comportamental, sendo os critérios relacionados com prejuízos significativos na interação social, na comunicação verbal e não verbal e nos aspectos comportamentais.

Para as profissionais da Educação Especial, TEA é um transtorno que envolve uma condição do

desenvolvimento, afeta mais meninos que meninas, compromete o comportamento, as áreas da socialização, comunicação e a criança apresenta comportamentos repetitivos. Todas afirmaram TEA ser um transtorno do comportamento.

De acordo com a APA (2014), há disponíveis instrumentos padronizados de diagnóstico do comportamento, com importantes propriedades psicométricas, incluindo as entrevistas com cuidadores, questionários e medidas de observação clínica, que podem aumentar a confiabilidade do diagnóstico ao longo do tempo e entre clínicos.

Na pesquisa de Lemos et al. (2016) com a participação de pais e professores sobre a inclusão de crianças com TEA, onde participaram 6 (seis) professoras e 8 (oito) pais, a maioria das professoras revelaram que estão reformulando suas concepções de crianças com TEA a partir das experiências estabelecidas com as crianças no cotidiano escolar, mesmo reconhecendo as dificuldades inerentes à prática inclusiva, confirmam que há êxitos obtidos pelas crianças.

Outra confirmação com Lemos et al. (2016), resultados semelhantes a esta presente pesquisa foi encontrada referentes aos pais, ao se referirem das concepções sobre TEA, os dados também revelaram que estas foram influenciadas pelas características dos seus filhos, ao serem questionados sobre TEA, discorreram também sobre as características observadas em seus filhos.

Sendo assim, verificamos, analisamos e descrevemos os conhecimentos que os pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista, e inferimos que são conhecimentos limitados, sem sustentação teórica, e que influenciam negativamente no processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

Os pais apresentaram conhecimentos carentes de estudos científicos sobre o TEA, na certeza médica de que seus filhos são doentes; os conhecimentos que possuem são os conhecimentos vivenciados pelo dia a dia de convivência com os seus filhos, conhecimentos fragilizados, sem muitas perspectivas para o desenvolvimento cognitivo de seus filhos, como comenta a Ana Olga, mãe do Tomé, *“é hiperativo, grita muito, parece que não ouve, brinca sozinho, não brinca com as outras crianças e não aprende fácil; é uma doença porque tem um código médico”* (§10).

Com as professoras, encontramos conhecimentos superficiais, vagos em fundamentos científicos, conhecimentos estereotipados, revelando que realmente não conhecem sobre as especificidades do TEA. No estudo de Silva et al. (2018), intitulado *“O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”*, de forma notória a esta pesquisa, os dados são convergentes, visto que, com as professoras participantes os pesquisadores evidenciaram também que as professoras

desconhecem sobre as especificidades do TEA no que se refere as classificações e diagnósticos, apresentam alguns conhecimentos sobre linguagem e socialização, apresentam evidentes lacunas conceituais sobre o TEA.

Na pesquisa de Tareh et al. (2020), intitulada *“Crenças de professores de pré-escola em relação a crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) no Irã”* em relação a esta pesquisa, os achados são divergentes, a pesquisa revelou que muitos professores de pré-escola tinham ideias erradas sobre o TEA, associando repetidamente o TEA à religião, a expiação por pecados anteriores e ainda acreditavam que os curandeiros religiosos poderiam tratar crianças com transtorno do espectro do autismo. Dados esses que nos chamaram a atenção, considerando que nesta pesquisa, não nos deparamos com nenhum conceito de TEA relacionado a interferência religiosa.

No grupo das profissionais da Educação Especial, sobre os conhecimentos que apresentaram sobre o TEA, nenhuma das profissionais chegou a contemplar um conceito completo com base em fundamentos científicos, no entanto, todas chegaram a afirmar que TEA é um transtorno que envolve comprometimentos no comportamento.

Para a Paula Elanete – Professora do AEE é preciso conhecer, saber e definir o que é o *TEA* *“um transtorno do neurodesenvolvimento, compromete o comportamento, apresenta algumas estereotipias, podem ter maiores comprometimentos na comunicação e socialização, apresenta outras comorbidades associadas”*. Dados divergentes foram apresentados na pesquisa de Silva et al. (2018), verificando as concepções da professora do AEE da Sala de Recursos Multifuncionais, ao ser questionada em entrevista sobre o conhecimento do TEA, evidenciou-se que a profissional desconhece as especificidades do TEA no que se refere as classificações e diagnósticos, ressaltou a entrevistada que, durante sua formação no curso de Pedagogia, apenas um componente curricular propiciou o debate sobre a inclusão.

Reconhecemos o quanto é importante que todos os envolvidos no processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, tenham um conhecimento sobre as especificidades do TEA, para que possam melhor atender essas crianças da pré-escola.

Continuando na Categoria Conhecimento, vamos verificar e discutir sobre os conhecimentos que os participantes do estudo possuem acerca da inclusão.

No contexto do Século XXI, cada vez mais a inclusão vem sendo amplamente discutida e resignificada. Falamos de inclusão nas várias formas que possam ser promovidas, nos espaços sociais, e envolvem discussões por todas as partes do planeta Terra. Para este estudo o foco está na inclusão educacional. Os discursos sobre a inclusão estão acontecendo cotidianamente,

potencializando assim um repensar sobre a forma de tratar o tema da diversidade e das diferenças.

No bojo de muitas discussões sobre a inclusão, há determinados temas, que precisam ser aprofundados, neste caso, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, considerando que a educação inclusiva amplia a participação de todos os estudantes no ensino regular.

Desta forma, na Categoria Conhecimento – Subcategoria Inclusão, evidenciamos que o termo inclusão, não é tão simples de se descrever, de tal forma que os pais, os professores e os profissionais da Educação Especial, apresentaram dificuldades para emitir uma resposta.

Para os pais, emitir um conceito de inclusão não foi tarefa simples, os mesmos foram sinceros em declarar, não sei mas acho que é (...) como se pronunciou Ana Leticia, mãe do Théo *“Não sei, mas acho que educação inclusiva é uma escola normal que atende deficientes também”* (§19); para o José Celso, pai do Tarcísio, *“inclusão é matricular crianças com deficiência junto com as crianças sem deficiência, é a aceitação das crianças deficientes na escola normal”* (§14).

Respostas dos pais convergem com as dos professores, momento em que também argumentam que *“inclusão é envolver a criança com TEA em todos os aspectos na escola, é participar com os alunos normais”* (Maria Laura - Professora do Théo) (§7) e *“inclusão é estudantes com deficiência na sala de aula com os demais alunos ditos normais. (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (§7).*

Entendemos que o primeiro conceito que surge para os pais, está relacionado ao seu filho com TEA, alguém que tem uma deficiência, assim, acham que a inclusão está diretamente relacionada a pessoas com deficiência estudarem com pessoas sem deficiência em uma escola normal, entendemos aqui que a escola normal como citam os pais se refere a escola regular.

As falas da maioria dos pais e da maioria das professoras argumentam um conceito de inclusão que envolve dois grupos, o grupo de alunos com deficiência e o grupo de alunos sem deficiência, por eles considerado normal, esses dois grupos estudando na mesma sala ou na mesma escola. Como argumenta a Ana Olga, mãe do Tomé, *“inclusão é incluir os autistas com outros alunos no mesmo espaço”* (§19), da mesma forma se expressa a Ana Núbia, mãe do Túlio *“inclusão é uma forma de cuidar bem da criança deficiente na escola com as outras crianças”* (§16), de forma que a Mariam Liliam, professora do Tadeu também afirma que *“educação inclusiva é você inserir a criança autista no grupo das crianças que chamamos de normais”* (§8).

As respostas da maioria das professoras sinalizam falta de conhecimento sobre a inclusão, não havendo um aprofundamento sobre os princípios da Educação Inclusiva, apenas confirmam que é *“aluno com deficiência (TEA) estudar com alunos normal”*, conforme aponta em seu estudo Luz et al.

(2017) ao apresentar as narrativas sobre a inclusão de uma criança autista, ao entrevistar a professora sobre inclusão, concluiu que esta, pelas suas respostas apresentou desconhecimento sobre a Educação Inclusiva, inferindo os pesquisadores que a professora não estava preparada para desenvolver um trabalho de inclusão nem para atuar com crianças com necessidades educativas especiais.

Nesta pesquisa o que se pretende é uma discussão sobre o oferecimento de uma educação de qualidade, como bem comenta Marin (2019), defende-se em relação à inclusão, uma escolarização que promova o desenvolvimento de cada um, conhecendo e valorizando cada sujeito com seu potencial de aprendizagem, com estratégias adequadas para atender cada necessidade.

Conforme Silva e Contreras (2017), a Educação Inclusiva é um direito adquirido por todas as crianças, inclusive as que apresentam deficiência, de forma que a Educação Inclusiva desses alunos com deficiência, possibilita diversos benefícios não só para eles (próprio sujeito com deficiência), mas certamente para todos os agentes envolvidos neste processo.

No contexto histórico a questão da educação inclusiva no Brasil teve seu início considerando as experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos, de forma que no século XIX alguns educadores brasileiros iniciaram por iniciativas isoladas a organização de serviços específicos para algum tipo de deficiência (Mazzotta, 2021).

Três professoras, citaram que a Educação Inclusiva é estudar no Ensino Regular sem discriminação: *“estudar Ensino Regular sem discriminação”* (Maria Nelza -Professora Túlio) (¶7); *“não pode haver segregação e nem discriminação”*. (Maria Carlota - Professora do Tomé) (¶7); *“é uma educação para o atendimento de todos sem discriminação”* (Maria Cilse - Professora do Tarcísio) (¶7).

Quando falamos de Educação Inclusiva, temos a ideia de que todos os alunos com ou sem deficiência podem aprender juntos, de forma que não haverá espaço para a discriminação. Quando as 3 (três) professoras citam que a Educação Inclusiva é sem discriminação, querem informar que no processo de inclusão educacional não se pode discriminar a criança com base na deficiência. A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), no artigo 27, cita que é dever “do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. A inclusão contrapõe-se a todo e qualquer forma de discriminação, e nessa concepção é preciso que a Unidade de Ensino reavalie todos os seus conceitos, em busca de uma educação que não provoque a segregação, que não discrimine e que respeite a heterogeneidade.

Duas professoras, apresentam a inclusão como concepção de participação com os “alunos ditos normais”. Participação no sentido de fazer parte, de pertencer, de compartilhar. Com essa compreensão, nos reportamos ao documento da UNESCO (2020) Education 2030: *“The Framework for Action”* que dar ênfase na inclusão e na equidade como forma de elevação da qualidade da educação, para que se possa responder a todas as formas de exclusão e de desigualdades no acesso, na participação, nos processos de aprendizagem e resultados escolares. Sendo assim, a inclusão foi definida neste texto da UNESCO (2020) como um processo que objetiva eliminar as barreiras que limitam a presença, a participação e o aproveitamento de alunos; e a equidade como dizendo respeito à igualdade no contexto da educação de todo e qualquer aluno, valorizando a inclusão realmente como participação no processo educativo.

Para Correia (2017), a inclusão é um direito fundamental dos alunos com necessidades educativas especiais, podendo este aluno estar na classe regular, para tanto, deve-se corresponsabilizar todos os intervenientes neste processo.

Segundo Rodrigues (2018) a inclusão deve ser considerada de forma transversal, como um processo abrangente a todo o sistema educacional, dando resposta às diferentes multiplicidades da comunidade escolar, diferentes sujeitos.

Terceiro Objetivo Específico

Compreender, analisar e descrever o papel dos pais e dos profissionais da Educação Geral e Educação Especial no processo de inclusão de crianças com TEA.

Questão norteadora:

- Qual o papel dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA nos centros de Educação Infantil de Manaus?

Nesta Categoria, precisávamos compreender sobre qual o papel dos pais, professores e profissionais da Educação Especial frente a inclusão de crianças com TEA. O sentido do papel que buscamos, está relacionado a função desenvolvida, a responsabilidade e ao desempenho dos sujeitos participantes da pesquisa para contribuir com o processo de inclusão.

O Papel Social é um conceito da sociologia que, de maneira geral, determina a função dos indivíduos na sociedade. Ele é produzido pelas interações sociais (processos de socialização). O papel social define a estrutura social, basicamente como um conjunto de normas, direitos, deveres e expectativas que condicionam o comportamento humano dos indivíduos junto ao grupo ou dentro de

uma organização, ou seja, os papéis sociais envolvem comportamentos, pensamentos e sentimentos (Martins, 2010). Para este estudo é de suma importância que se compreenda o papel desenvolvido por cada sujeito da pesquisa, considerando que a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil é um processo necessário, complexo e que precisa de um trabalho colaborativo.

Sendo assim, na Categoria Papel dos Sujeitos da Pesquisa, surgiu a Subcategoria - Responsabilidade.

Os dados coletados no grupo dos pais, apontam que estes desempenham várias funções, que vão desde o ato de cuidar do filho; de levar a criança na escola; participar das reuniões no CMEI; ajudar o filho a aprender, a se desenvolver e até seguirem as orientações dos professores e médicos. Como explica a Ana Olga, mãe do Tomé: *“O meu papel na inclusão é extenso, são muitas responsabilidades, participar das reuniões, levar para a fonoterapia, faço o que a professora manda, acompanhar o seu crescimento tomando todos os cuidados”* (§26).

Nesta Subcategoria – Responsabilidade, no grupo dos pais, o que evidenciamos de forma unânime, foi o a compreensão de que o papel a exercer diante do filho com TEA frente ao processo de inclusão, envolve o papel de cuidador dos seus filhos, como podemos verificar nas falas desses pais: *“Meu papel é cuidar dele da forma que acho que está certo”* (Ana Leticia – mãe do Théo) (§25), expressa ainda a Ana Leila, mãe do Tadeu que o seu papel é *“cuidar bem dele”* (§23) e ainda afirma a Ana Núbia, mãe do Túlio *“o meu papel é ajudar em tudo, (...) e cuidar bem do meu filho”* (§22).

Cabe aqui uma primeira discussão pelo motivo de estarmos falando de pais de crianças com TEA, ou seja, é válido aqui o entendimento do conceito de família. Machado et al. (2018), considera a família como uma entidade que se desenvolve através de diferentes perspectivas, valores, ideias, e disputas, transcendendo as barreiras culturais ao longo de sua história, e de certa forma está continuamente sujeita a transformações.

Freitas et al. (2024) abordam que a família possui papel crucial e primordial no cuidado com a criança com TEA, devendo a família, compreender suas necessidades de estímulo para contribuir com o desenvolvimento de habilidades específicas, são desafios únicos, que exige dos pais amor e dedicação para que possam desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e bem-estar de seus filhos autistas.

A família por corresponder à primeira instituição social que a criança faz parte, e por oferecer o primeiro espaço de relações sociais para que a criança se desenvolva, tem um primeiro papel a exercer antes do início da vida escolar (Werneck, 2001).

Conforme Freitas (2024), é importante reconhecer que quando se tem uma criança com TEA,

tanto mães quanto pais desempenham papéis fundamentais no cuidado com essa criança, mesmo que possamos reconhecer que as mães possam assumir uma carga maior devido a expectativas sociais, os pais desempenham um papel crucial no apoio emocional, frente a tomada de decisões e na prestação de cuidados práticos, fato que na família uma abordagem colaborativa entre os pais é essencial para enfrentar os desafios do dia a dia.

Pimentel (2013); Carvalho e Nascimento (2015), comentam que há alguns estudos sobre as percepções de pais de crianças com TEA relacionados a educação que é proporcionada pela escola aos seus filhos, tais estudos, apresentam de uma forma geral para o reconhecimento dos pais quanto a importância de um relacionamento próximo com a escola como um fator preponderante para uma efetiva inclusão dos seus filhos.

Os dados evidenciados no grupo dos professores, apresentam unanimidade em informar que o papel dos professores entrevistados é trabalhar a aprendizagem, fazer a criança com TEA aprender. Eis alguns pronunciamentos: Maria Laura, professora do Théo comenta, “*estou dando o meu melhor para que ele aprenda alguma coisa*”; (§26); assim como Maria Liliam, professora do Tadeu “*minha responsabilidade é pela mediação da aprendizagem, é fazer ele aprender o que eu ensino*” (§26); e ainda Maria Nelza, professora do Túlio, expressa que seu papel é de professora “*papel de trabalhar a aprendizagem, ensinar mesmo que ele não aprenda*” (§14).

É notável que as professoras tenham declarado que exercem o papel de trabalhar na aprendizagem, no entanto, apresentam dificuldades para trabalhar o desenvolvimento desta aprendizagem como cita a Professora Maria Nelza, professora do Túlio “*(...) pois, não é simples fazer ele aprender, não consigo avançar na aprendizagem porque também não sei muitas técnicas para ele*” (§24).

Sabemos que o papel do professor é o de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, mas para desenvolver esse papel, tem que conhecer, tem que ter o domínio dos conteúdos e em se tratando de atendimento de crianças com TEA, tem que conhecer sobre TEA e sobre as formas como melhor atender essa criança.

No estudo de Sanini e Bosa (2015), sobre o autismo e inclusão na Educação Infantil, assunto relacionado a autoeficácia da educadora; quanto ao papel de educadora de um aluno com autismo, foi visto a dificuldade da educadora no atendimento de sua criança com TEA; na realização de sua prática pedagógica, ao desenvolver o papel de professora, constatou-se, a dissociação entre a teoria e a prática, uma prática pedagógica baseada no método de tentativa e erro.

Segundo Santos et al. (2022), expressam que consiste em um grande desafio contemporâneo a organização dos cursos referentes a formação de professores para a promoção de conhecimentos

que possam desencadear novas atitudes nos professores que possibilitem a compreensão de situações complexas de ensino para que esses sejam capazes de desempenhar, de maneira responsável e satisfatória, seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Ficou bem evidente que as professoras declararam que no processo de inclusão na Educação Infantil, o papel desenvolvido por elas, é o de ser professora. Papel que confirmamos com a Maria Sueli, professora do Tiago, que questionada sobre o seu papel no processo de inclusão, expressou que *“é o de ser professora e respeitar suas diferenças, buscar incluí-lo na sala de aula fazendo ele participar das atividades, um papel totalmente educativo, não sou cuidadora dele, mas sim uma profissional da educação”* (¶14).

No discurso das professoras da Educação Infantil o *“ser professora”* nos remete a reflexão da competência docente, frente aos saberes necessários para um fazer pedagógico de qualidade, com conhecimentos gerais e específicos acerca da filosofia da educação, didática de ensino, psicologia da educação, práticas de ensino, e para este caso em estudo, principalmente sobre a inclusão de uma criança com TEA, havendo necessidades de habilidades e possibilidades de formação específica.

Conforme defende Mantoan (2015, p. 81), *“formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica em ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”*. Atualmente, o professor tem grandes desafios de ensinar a toda uma turma, sem diferenciar aulas e conteúdos a específicos alunos, ensinar para a diversidade, todos estão incluídos e envolvidos pelo novo paradigma de Educação Inclusiva.

Duas professoras ainda completaram suas respostas informando que o seu papel envolve acreditar na inclusão, é incluir a criança, demonstrando assim um sentimento de empatia e respeito a criança.

O professor deixa de ser alguém dotado de todo material intelectual e passa a ser alguém que interage e aprende com as novas experiências provocadas na turma. O seu novo papel requer determinação, formação consistente e coragem para romper com o ensino tradicional, a fim de voltar-se ao processo de inclusão (Mantoan, 2015).

Certamente que é preciso que o professor apresente uma prática pedagógica que considere as especificidades da criança com TEA. Concordamos com Souza et, al. (2016), reconhecemos que é de extrema importância que o professor adote realmente o papel de um educador facilitador, com uma atenção cuidadosa para com o seu aluno, não somente nas características cognitivas, mas considerando também os aspectos afetivos e emocionais.

O processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA na Unidade de Ensino depende do

relacionamento e o modo que o professor desempenha na mediação pedagógica. No entanto, a criança com TEA é igual a todos os seres humanos, ou seja, é uma criança que precisa da ação do outro para a aprendizagem, precisa do outro para que a inclusão ocorra.

Entendemos assim, que a qualidade do professor para desempenhar o seu papel fundamental de trabalhar o ensino na sala de aula, está relacionada diretamente a questão da formação docente, quer seja a formação inicial ou a formação continuada.

A situação da formação de professores para Educação Inclusiva é ponto preocupante. Para Rozek, (2012) a formação de professores para a inclusão deve ser crítico-reflexiva, estimulando para que os professores desenvolvam um pensamento autônomo, que busquem soluções, que reflitam sobre as questões do processo de construção de saber (mental) do aluno, compreendendo como o mesmo realiza suas elaborações mentais e cognitivas.

Verificamos que o no grupo dos Profissionais da Educação Especial, os entrevistados referem-se ao papel desempenhado e articulado diretamente a função profissional que desenvolvem a partir das atribuições que são destinadas ao exercício da profissão.

As profissionais confirmam no desenvolvimento de seus papéis, contribuições para o processo de inclusão. *“Sou responsável pelas orientações quanto a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”* (Paula Elina - Assessora Pedagógica) (¶18), *“além das avaliações psicológicas, o meu papel é principalmente explicar os benefícios de uma escola inclusiva* (Paula Esther – Psicóloga) (¶16); *“trabalhar as atividades do AEE que é um suporte complementar e suplementar a Inclusão* (Paula Elanete – Professora do AEE) (¶18).

Neste estudo, evidenciamos que a psicóloga tem papel importante quanto a orientação aos pais sobre a Educação Especial e Inclusão. Diferente achado foi encontrado no estudo de Blackmore et al. (2016) *“Uma das crianças’: percepções dos pais sobre as vantagens de desenvolvimento decorrentes da inclusão nos serviços regulares de educação infantil”*, os pais informaram que os educadores da primeira infância também desempenharam um papel importante que por meio de orientações ajudaram os pais a compreender o nível de apoio que seu filho precisaria durante a transição para a escola primária. Neste caso as orientações eram realizadas pelos educadores da primeira infância e não pelos psicólogos.

Sendo assim, concordamos com Silva et al. (2018) em uma abordagem crítica sobre o papel da psicóloga, considerando que a psicologia escolar deve ter como prioridade a construção de uma prática profissional comprometida com a inclusão social, precisa romper definitivamente com as concepções classificatórias, fragmentadas e individualizante.

Reconhecemos a importância da Psicologia Escolar e do seu papel no contexto da inclusão, contribuições no planejamento de intervenções que melhorem a qualidade de vida dos alunos, promovendo o seu aprendizado e desenvolvimento no espaço escolar e viabilizando o entrelaçamento entre as áreas, contribuindo para propostas educacionais eficientes” (Mattos & Nuernberg, 2011; Silva & Mendes, 2012).

Com este estudo é possível afirmar que é de suma importância o estabelecimento de vínculos entre familiares, professores, crianças e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão no ambiente escolar, objetivando que as atividades educacionais previstas para a criança, realmente, estejam direcionadas para o atendimento das necessidades, particularidades e peculiaridades de cada criança, pois, sabemos que todas as crianças são diferentes, mesmo que tenham o mesmo diagnóstico, “cada uma tem o seu ritmo e sua individualidade, de forma que cada uma tem a sua rotina estabelecida, a qual deve ser respeitada para obter o melhor desenvolvimento possível da aprendizagem” (Silva, 2019, p. 2) .

Quarto Objetivo Específico

Compreender, analisar e apresentar os pontos positivos e negativos do processo de Inclusão efetivado pelos CMEIs da Secretaria Municipal de Educação/SEMED Manaus.

Questão norteadora:

Quais os pontos positivos (benefícios) e pontos negativos (obstáculos) identificados pelos pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial no processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus?

É certo que temos pesquisas que apresentam evidências de que as crianças com TEA, beneficiam-se academicamente da educação inclusiva. As pesquisas realizadas por Lemos et al. (2016), Syrjämäki et al. (2023), Majoko (2017), Blackmore et al. (2016), demonstram que a inclusão apresenta pontos positivos no desenvolvimento de crianças com TEA no Ensino Regular, quer sejam nos aspectos sociais, pessoais e acadêmicos. Os estudos em vários locais do mundo sobre alunos com TEA em diversas faixas etárias desde a infância até a fase adulta tem apresentados impactos benéficos.

Sendo assim, na Categoria Aspectos Positivos da Inclusão – subcategoria Aprendizagem e

Competências, temos várias análises e discussões a fazer para a compreensão desta subcategoria aliada a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

Quando se tem um processo educativo centrado na aprendizagem e no sujeito aprendente, nas suas capacidades para aprender, observando o seu potencial, torna-se evidente uma abordagem por competências (González & Wagenaar, 2003). Como defendem Estella e Vera (2008, p. 171), “*enfocar la enseñanza (...) buscando la formación en competencias, implica un aprendizaje activo que presupone la motivación para aprender, la capacidad para emitir un juicio crítico y la facultad para saber cómo aprender*”.

No caso de uma criança com TEA, não podemos deixar de considerar que está tem um potencial a ser desenvolvido, é preciso que tenha a atenção específica do professor, para que este possa aproveitar todo o potencial e trabalhar o desenvolvimento de sua aprendizagem. Aprendizagem é o cumprimento do papel da escola, é a promoção de acessibilidade curricular para que cada estudante tenha seu potencial aproveitado da melhor maneira, no reconhecimento de suas possibilidades e a partir de desafios, de modo a promover seu desenvolvimento com os apoios necessários.

Verificamos que no processo de inclusão os pais entendem como pontos positivos qualquer forma de desenvolvimento de aprendizagem e competências. Entendemos aprendizagem na perspectiva piagetiana que é apresentada como um processo de construção de estruturas lógicas, ou seja, uma teoria universalista e individualista do desenvolvimento (estágios do desenvolvimento da aprendizagem), bem como na perspectiva de Vygotsky que apresenta sua teoria como histórico-social do desenvolvimento, a aprendizagem sob uma perspectiva de interação com o desenvolvimento, destacando as Zonas de Desenvolvimento Real, Potencial e Proximal (Piaget, 1999; Vigotsky, 2007).

Na fala dos pais percebemos que se expressaram de forma a comparar as atitudes, comportamentos iniciais da criança ao ingressar no CMEI e as atitudes e comportamentos após alguns meses no CMEI. Informaram que antes a sua criança não ficava bem na escola, como se estivesse rejeitando o espaço escolar, e depois a criança passou a gostar do CMEI. “*Vejo que ele gosta de ir para a escola*” (Ana Leticia – mãe do Théo) (§33); “*já consegue ficar sem muitos gritos, fica mais tranquilo*” (Ana Silene – Mãe do Tiago) (§33).

Todos os pais sinalizaram como benefício alguma habilidade no campo do desenvolvimento social, acadêmico, comportamental, da comunicação, que apresentou alguma condição de melhoria após a entrada no CMEI, como consideramos a fala da Ana Leticia, mãe do Théo “*meu filho já brinca com as outras crianças*” (§33); bem como a Ana Silene, mãe do Tiago “*ele já está começando a interagir com as outras crianças, encontrei ele brincando com os colegas*” (§30).

Para o grupo dos professores da Educação Infantil, os pontos positivos do processo de inclusão são convergentes ao do grupo dos pais, em que apontam algumas habilidades desenvolvidas pelas crianças. Os professores apresentam que um dos benefícios se refere a competência social, onde a maioria das professoras mencionaram melhorias na qualidade da socialização, a interação com os colegas. Na percepção dos professores em suas falas identificamos que a criança entrou com essa habilidade social comprometida e adquiriu uma melhor condição no espaço do CMEI, visto que dão ênfase a essa informação: *“Melhorou a socialização”*. (Maria Liliam – Professora do Tadeu) (¶16) e *“ele está se socializando com o grupo”* (Maria Nelza – Professora do Túlio). (¶16).

Dere (2016), em seu estudo no campo da Educação Infantil, demonstrou que a educação inclusiva tem um impacto positivo sobre interações sociais para a criança com TEA, a partir da aplicação de brincadeiras sociais, evidenciou que mesmo a criança preferindo jogar sozinha, brincava com os colegas tornando um jogo paralelo. O estudo indicou que, embora houvesse um número limitado de interações entre pares, a criança com TEA tem principalmente atitudes positivas ou neutras em relação aos outros. A criança com TEA em uma Educação Infantil inclusiva tem um número limitado de brincadeiras e interações sociais, mas mesmo com brincadeiras sociais limitadas e interações, tiveram um impacto importante no comportamento social da criança com TEA. Orienta-se que os colegas e a criança com TEA devem estar envolvidos no grupo a brincar usando técnicas de adaptação de atividades e o professor deve incentivar as crianças para essas brincadeiras.

Silva (2020), diz que, quando a criança tem, no espaço escolar, a oportunidade de brincar, seja individualmente ou em grupo, com brinquedos, jogos, passa por experiências que enriquecem sua interação e sociabilidade e sua capacidade de se tornar um ser humano criativo; de forma que a escola de Educação Infantil precisa trabalhar a brincadeira como um fato social, espaço favorável de interação infantil.

Compreendemos com Vygotsky (2007), que a criança aprende muito ao brincar, que não é uma ação realizada pela criança aparentemente para distrair-se ou gastar energia é de alguma forma uma importante ação que contribui com o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico. Para este autor, a criança se desenvolve por meio de atividades com o brinquedo. De tal forma que o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Constatamos ainda que os pais sinalizaram benefícios da inclusão as melhorias na comunicação, na linguagem tanto na expressiva como na receptiva: *“Hoje ele solicita os objetos, como água”* (Ana Leila – mãe do Tadeu) (¶30); *“meu filho melhorou, já entende o que falamos com*

ele” (Ana Núbia – mãe do Túlio) (§30).

A competência referente a comunicação, também foi citada no grupo das professoras, 3 (três) delas confirmaram que as crianças apresentaram avanços no processo da linguagem: *“Tenho observado que meu autista, já avançou, pois ele já pede para ir ao banheiro, antes ele não pedia”* (Maria Laura – Professora do Théo) (§15).

Ângelo (2021), em seu estudo, chama a atenção para a importância da ação e do planejamento do professor, pois são necessários para a construção da aprendizagem do aluno com TEA, o professor ao compreender as particularidades de cada um, avalia-se o progresso e os avanços. Os alunos precisam receber estímulos para facilitar o ensino aprendizagem, assim como estratégias de comunicação para se sentirem mais seguros em qualquer ambiente.

O desenvolvimento nas habilidades de comunicação, confirmou-se também na pesquisa realizada por Santos et al. (2022), com o objetivo de analisar as percepções de três mães de crianças diagnosticadas com TEA acerca do processo de inclusão escolar de seus filhos, os pesquisadores evidenciaram que com uma das crianças, a mãe afirma que desenvolveu bastante a fala em razão do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora de apoio, sob a orientação da equipe multiprofissional que atuava na escola inclusiva.

Fonseca (2014) aborda que um dos mitos quanto as características do TEA, deve-se as crianças que criam e vivem em sua própria realidade interagindo somente com o que criam. O autor ainda ressalta que o que ocorre é que as crianças autistas podem apresentar dificuldades em iniciar, manter e terminar de forma coerente uma conversa ou interação social, o que leva as pessoas a generalizarem o fato.

De acordo com Blackmore et al. (2016), em seus estudos, encontrou evidências em que os pais identificaram melhorias na comunicação e no comportamento da criança, após a inclusão no ensino regular; apresentaram desenvolvimento mais significativos, melhorias na vocalização, balbúcio, fala e canto, bem como no uso do contato visual, gestos e palavras, e na compreensão da linguagem.

O que encontramos no grupo dos Profissionais da Educação Especial, não foi diferente, os profissionais relataram que os pontos positivos da Inclusão de crianças com TEA no Ensino Regular, estão relacionados conforme o relato de mães que chegam aos atendimentos e confirmam que seu filho com TEA, melhorou o comportamento depois que entrou na escola regular. Para os profissionais, isso é sinal de que foram beneficiados com os serviços educacionais, confirmando melhorias no desenvolvimento das competências sociais, da comunicação e comportamentais, as mães referem-se ao desenvolvimento da fala, muitas crianças com TEA chegam no CMEI de forma não verbal e depois

iniciam a fala, bem como algumas mães informam que a criança chega a atingir um nível cognitivo mais abstrato. Conforme comenta Paula Elina, Assessora Pedagógica, “até o comportamento agitado pode ser modificado no ambiente educacional por meio da imitação” (¶16).

Segundo Fialho (2017) o processo de aprendizagem de cada indivíduo é único e em alguns casos, os estudantes com TEA precisam de adaptações para as atividades escolares, o que deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário que o pedagogo ou psicopedagogo da equipe de intervenção avalie em que nível se encontra a criança, se é possível o professor caminhar com o mesmo currículo da turma fazendo algumas adaptações no currículo referente aos conteúdos e exigindo menos do aluno ou o aluno necessitará de um currículo totalmente individualizado e semelhante ao da turma, para que assim, seja providenciado os materiais individualizados e se necessário adaptações de materiais para o trabalho pedagógico com a criança, algumas crianças poderão necessitar de muitas adaptações outras não, por isso o professor precisa planejar suas aulas com muita atenção para esses fatos.

Giroto et al. (2019) orientam quanto a aprendizagem de crianças com TEA, no ensino, deve-se considerar as especificidades das crianças, suas diferentes formas de apropriação do conhecimento e os diferentes contextos escolares em que se encontram, de modo que as diferenças sejam valorizadas, bem como é preciso dar visibilidade à criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

No contexto de que a inclusão promove benefícios a criança com TEA, este estudo, nos permitiu a compreensão de que mesmo que de forma limitada, avanços no desenvolvimento do processo de aprendizagem ocorrem, de tal maneira que os pais, professores e profissionais da Educação Especial, declaram em suas falas. Desenvolver a aprendizagem, as competências é possibilitar a criança com TEA, os benefícios necessários para que ela continue a caminhar pela inclusão. Refletindo de uma outra forma, reconhecemos que a inclusão escolar tem início na sala de aula com a aceitação de todos (professores e alunos) a esta criança que apresenta TEA.

No estudo de Barrios, et al. (2022) temos confirmações de resultados que mostram a importância da sala de aula regular para as crianças com TEA e benéficas para a aprendizagem e participação. Os resultados ainda mostram que a colaboração entre professores e famílias é fundamental para a inclusão.

Incluir não pode ser entendido como somente integrar, isto é, não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É necessário aceitar integralmente, incondicionalmente e de forma respeitosa as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades, vai bem além, do que

desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (Cavaco, 2014).

Desta forma, na Categoria Pontos Positivos da Inclusão – Subcategoria Aceitação, vamos agora, apresentar o que os sujeitos da pesquisa declararam sobre as formas de aceitação no espaço da inclusão, para que possamos compreender esta subcategoria enquanto ponto de reflexão para o caminho da inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

Para os pais na Subcategoria – Aceitação, houve considerável aceitação de seus filhos no CMEI, aceitação por parte da gestora, da professora e de alguns pais de crianças típicas que comentaram que a criança com TEA ficaria bem na turma, conforme explica o seu José Celso, pai do Tarcísio *“eu expliquei na reunião que a minha criança é autista, os pais falaram que o Tarcísio vai ficar bem na turma com os colegas”* (§23). Carvalho (2014) ressalta a importância de um ambiente educacional adaptativo e acolhedor.

As professoras expressaram que houve a aceitação da criança tanto por parte delas como por parte da turma, dos coleguinhos. No grupo, três professoras associaram a aceitação ao acolhimento como se fosse uma consequência, se eu aceito eu estou acolhendo; *“fiz um acolhimento na turma.* (Maria Laura - Professora do Théo). (§18). *(...) realmente aceitei no sentido de acolher com atenção a criança.* (Maria Liliam - Professora do Tadeu). (§6). *(...) é um direito dele e a aceitação é o primeiro passo para se sentir acolhido* (Maria Sueli - Professora do Tiago). (§16).

Evidenciamos na fala das professoras também um sentimento de aceitação e acolhimento por parte dos colegas de turma; *“a turma cuida dele também”* (Maria Laura - Professora do Théo) (§18). *“A turma gosta dele e toma conta dele”* (Maria Nelza - Professora Túlio) (§16). *“A turma trata o Tomé com atenção e cuidados”* (Maria Carlota - Professora do Tomé) (§15).

Identificamos que duas professoras afirmaram que o fato de estar na sala regular já é um benefício, já é um ponto positivo; essa fala pode estar expressando o fato das crianças não estarem em um espaço de segregação, em uma classe especial ou escola especial, visto que Manaus ainda há esses atendimentos segregatórios. Vejamos: *“O benefício é ele já estar na sala regular, na sala de aula com os colegas da turma”* (Maria Nelza - Professora Túlio) (§16). *“A Inclusão Escolar tem seus benefícios, o de socialização, o de fazer parte da turma”* (Maria Carlota - Professora do Tomé). (§15).

No entanto, as professoras, ao se expressaram desta forma, ao que parece é que em seus entendimentos a educação é uma concessão e não um direito, um grande equívoco, educação no ensino regular é uma questão de direito pautado em leis no Brasil. Conforme Degener (2017), a nível internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela ONU em 2006, foi um grande marco nas políticas de inclusão. De forma que a CDPD estabelece que a inclusão

de pessoas com deficiência é um direito humano fundamental e expõe aos países signatários que todos devem garantir educação inclusiva de qualidade, tal acordo internacional tem influenciado políticas nacionais em todo o mundo, incluindo as voltadas para crianças com TEA.

No grupo das profissionais constatamos que as 3 (três) entrevistadas, discorreram sobre os benefícios da inclusão de forma a afirmar que para as crianças com TEA o processo de inclusão promove melhorias no comportamento. Como podemos identificar: *“(...) melhorou o comportamento de- pois que foram para a escola regular”* (Paula Elina – Assessora Pedagógica) (¶15). *“(...) melhora nos seus aspectos comprometidos, como comportamental, socialização, comunicação, desenvolvimento cognitivo* (Paula Esther – Psicóloga) (¶15). *“São vários por exemplo, até mudar de nível de severo para moderado* (Paula Elanete – Professora da SRM) (¶15).

As profissionais enfatizaram que as melhorias decorrem pelo fato primeiramente das crianças serem aceitas principalmente pelas professoras, se apresentam a melhorias no desenvolvimento comportamental, social, cognitivo, é porque houve aceitação das professoras. *“ Melhorou o comportamento depois que foram para a escola regular, isso é sinal de que foram aceitos e beneficiados com os serviços educacionais”* (Paula Elina – Assessora Pedagógica). (¶15) *“(...) Mas, antes de tudo a criança precisa ser acolhida para se sentir segura e protegida* (Paula Esther – Psicóloga). (¶15). *“(...) mas o trabalho do professor tem que ser intenso, tem que abraçar a inclusão e aceitar a criança como um desafio de que é possível permitir que ela se desenvolva junto com os colegas da turma* (Paula Elanete – Professora da SRM). (¶15).

Notadamente a forma como a família e a escola estabelecem relações com a criança com TEA pode ser determinante para o seu desenvolvimento.

Analisando as perspectivas dos 3 (três) grupos, inferimos que a noção de aceitação da criança, por parte das professoras, é como comentam Sanini & Bosa, (2015), parece depender de vários fatores, tais como: a sua formação as políticas de inclusão, a concepção de deficiência, o conhecimento sobre autismo e, o tipo de relação que se propõe a estabelecer como o aluno, considerando os seus sintomas ou com a criança que se apresenta e constitui este aluno.

O processo de inclusão educacional não é tão simples de acontecer, no percurso desta trajetória, muitos são os entraves e as famílias, as crianças sofrem com algumas ações que acontecem de forma negativa, abalando a todos, mas, principalmente atingindo de forma emocional, e provocando a exclusão da criança.

À vista disso, vamos então apresentar o que o estudo encontrou sobre a Categoria - Aspectos

negativos da inclusão – Subcategoria Atitudes, visando a compreensão de como se constitui em um entrave para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil nos CMEIs de em Manaus.

No contexto da educação inclusiva, mesmo que tenhamos observado e evidenciado um processo de evolução temporal, temos nos deparado com as barreiras atitudinais, que dificultam o processo de inclusão.

No grupo dos pais, segundo a Categoria - Aspectos negativos da inclusão, Subcategoria – Atitudes verificamos em suas falas, que estes, identificaram por parte principalmente dos pais de crianças típicas, certas atitudes de discriminação, rejeição para com seus filhos, o que nos conduziu ao entendimento da existência de barreiras atitudinais no processo de inclusão das crianças com TEA no CMEI. Algumas falas demonstram atitudes negativas de rejeição, como podemos ver: *“alguns pais aceitam e alguns não, ainda há um preconceito dos pais, porque as vezes ele grita e assusta as outras crianças (¶32); “logo no início do ano duas mães perguntaram se eu não achava melhor ele estudar na escola especial. Achei que ela estava com discriminação com o meu filho” (Ana Olga – mãe do Tomé) (¶26).*

De acordo com a Lei N° 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 4º, parágrafo primeiro: “Considera-se discriminação toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais”.

No grupo das Professoras, os dados sobre as atitudes como ponto negativo, partiu das próprias professoras, principalmente logo ao receber a criança com TEA: *“Quando eu soube que na minha turma eu teria uma criança com autismo, (...) eu fiquei com medo dele e com medo dele machucar o colega (Maria Liliam - Professora do Tadeu). (¶10).*

Com Ribeiro et al. (2017), compreendemos que as barreiras atitudinais por vezes não são percebidas ou intencionais, estão ligadas a ações e posturas preconceituosas que são expressas através de convenções, explícitas ou mascaradas, por pessoas do mesmo grupo social ou de grupos sociais que estejam dentro de um padrão culturalmente estabelecido como dominante.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (N° 13.146/2015), Barreiras Atitudinais, são definidas como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

A Maria Sueli, professora do Tiago, diante do seu pronunciamento, percebemos um ato de barreira atitudinal para com a criança com TEA. *“No início deixei ele na dele sozinho, não tinha como trabalhar nada” (¶9).*

Para as profissionais da Educação Especial, em seus pronunciamentos é notável que as atitudes inadequadas ainda são comuns enquanto atitudes excludentes, as profissionais informaram que os pais chegam a reclamar diariamente dos gestores, professores e demais funcionários da instituição escolar, como por exemplo, professores que se recusam a ficar com as crianças com TEA e falam bobagens como *“ele parece que é surdo; eu chamo e ele não olha”*, gestores que exigem dos pais que apresentem no ato da matrícula receitas se a criança já está tomando remédio, e os professores do ensino regular segundo a Paula Elanete, professora do AEE, cita que os professores são os que mais apresentam atitudes preconceituosas, falam diretamente as mães que não querem atender seus filhos, que o CMEI não é para eles, que se elas não ficarem na sala com a criança é melhor levar para a casa porque eles atrapalham as outras crianças.

Vieira e Omote (2021) declaram que os cursos de capacitação não visam trabalhar as atitudes e posturas sociais inclusivas nos professores. Dar-se muito destaque à temática da inclusão nos debates, no intuito de que todos compreendam sobre o processo, porém deve-se tratar também de propor atividades programadas que permitam aos professores refletir e transformar suas atitudes, eliminando para que possam se tornar genuinamente favoráveis à inclusão. Esses conhecimentos e competências poderão ser usados em favor da inclusão escolar.

Algumas professoras sinalizaram atitudes desrespeitosas por parte de algumas crianças para com os coleguinhas com TEA, Maria Laura, professora do a Théo, nos chama a atenção com a sua fala: *“algumas crianças da turma cuidam dele também, mas outras crianças se afastam, não sei se é medo”* (§18).

É preciso manter as regularizações necessárias ao cumprimento do direito da criança diante das necessidades jurídicas da educação, mas deve ser ponto de atenção também a questão da convivência com os colegas que precisa ser trabalhada de forma esclarecedora, para que episódios de exclusão possam ser evitados (Wellichan e Faleiro, 2017).

No que se refere aos pontos positivos da Inclusão, podemos citar que resultados divergentes foram encontrados na pesquisa de Mutabbakani e Callinan (2020) sobre as perspectivas das mães sobre a inclusão de crianças autistas no Kuwait, visto que para as mães a colocação educacional mais benéfica para atender às necessidades de seus filhos autistas é uma educação especial altamente estruturada na sala de aula, isto é, as descobertas deste estudo no Kuwait, indica que incluir crianças com TEA em salas de aula gerais causarão regressão a criança, a inclusão não atenderá às suas necessidades.

O processo de inclusão para que atenda a todos de forma satisfatória, há uma demanda de

recursos humanos e materiais que precisam chegar aos espaços das escolas, podemos aqui citar alguns, profissionais de apoio, materiais pedagógicos, brinquedos educativos, jogos pedagógicos, recursos de tecnologias assistivas, mobiliários específicos e muitos outros que vão de encontro as necessidades do estudante.

Neste cenário, na Categoria pontos negativos da inclusão – Subcategoria Recursos, vamos analisar os dados coletados relacionados de forma notória com a interferência que os referidos recursos podem causar ao processo de inclusão.

Assim sendo, atestamos que todos os entrevistados, pais, professores e profissionais da Educação Especial, sinalizaram como ponto negativo no processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, a falta de recursos humanos e especificamente a falta de um recurso humano que possa auxiliar a professora na sala de aula, nome que os pais se referiram como: auxiliar de sala, monitora, ajudante de sala. Como declarou a Ana Núbia, mãe do Túlio *“Tem um obstáculo que precisava ser resolvido logo, que é uma monitora, uma pessoa para ajudar a cuidar do meu filho”* (§33); essa necessidade é confirmada na fala da Ana Olga, mãe do Tomé *“o obstáculo que encontro é a falta de uma auxiliar na sala de aula, não há uma ajudante para a professora”* (§36).

No caso da criança com TEA, de acordo com a Lei Berenice Piana, N°. 12.764/2012, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, no Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; temos no parágrafo único: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado”.

Algumas pesquisas das quais podemos citar, Lemos (2016); Silva (2018); evidenciaram similar necessidade do Apoio Escolar para as crianças com TEA no contexto da inclusão no ensino regular. É comum que após o diagnóstico para TEA, algumas famílias solicitem para a escola a presença de um profissional especializado para acompanhar a criança de forma exclusiva no período das aulas no ensino regular. Esse recurso humano recebe várias denominações: acompanhante terapêutico, acompanhante pedagógico, auxiliar de classe, auxiliar de inclusão, professor de apoio (Tambara, 2022). Certamente que muitas crianças necessitam deste profissional especializado, que também é citado na LBI (2015) sobre a garantia deste profissional as pessoas que apresentam deficiência; Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, inciso XIII:

Profissional de apoio escolar - pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais

se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluindo as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (LBI, 2015).

De acordo com o documento legal, verificamos que o profissional de apoio tem como o centro da sua função profissional, práticas básicas aos cuidados com a higiene, alimentação e locomoção, buscando oferecer o bem-estar físico do educando no espaço escolar, excluindo as atividades técnicas profissionais, visto que essas atividades no caso as acadêmicas, pedagógicas são de competência dos professores regentes da sala de aula. Neste estudo, os pais, professores e profissionais da Educação Especial, foram enfáticos, em confirmar que a ausência deste profissional, prejudica o processo de inclusão, fato que confirmamos nas declarações dos entrevistados é que nenhum CMEI onde as crianças estudavam contava com esse profissional de apoio.

Resultados divergentes a este estudo, foram encontrados nas pesquisas de Silva et al. (2016), conforme o relato das professoras, informaram a existência de poucos pontos positivos na inclusão das crianças autistas, dentre esses pontos citaram a disponibilidade de um auxiliar para a professora e a criança, e Silva et al. (2018), que evidenciaram por informação de uma professora sujeito da pesquisa, que após os dois primeiros meses de aula, foi contratada uma estagiária do curso de Pedagogia, para auxiliá-la no trabalho direcionado ao aluno com TEA, atuando como cuidadora por exemplo, auxiliando nas atividades de higiene pessoal; e corroborando com esta análise, Luz et al. (2017), no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória realizada em uma instituição de educação privada de Brasília, constatou a contratação de três auxiliares pedagógicas para ficar à disposição das professoras que atendem crianças com TEA, não sendo de exclusividade apenas de uma criança, mas como auxiliares no processo de inclusão.

A preocupação dos pais, professores e profissionais da Educação Especial, não é somente em ter um profissional de apoio para a criança com TEA, mas, é uma preocupação que vai de encontro a precariedade do trabalho docente, as condições de trabalho para que se tenha qualidade na educação e consequentemente no processo de inclusão. Como analisamos a declaração: *“não há uma ajudante para a professora, ela fica só com as 26 crianças. Acho um número de crianças elevado na sala para a professora tomar conta sem uma estagiária”* (Ana Olga – mãe do Théo) (¶9).

No estudo de Nelis et al. (2023), verificando alguns pontos sobre a inclusão, foram encontrados achados que refletem sobre a inclusão física, os participantes mencionaram no grupo focal do estudo que o número de crianças é ponto importante na implementação da educação inclusiva. Os

pesquisadores apresentaram dados dos participantes afirmando que ter um número menor de crianças na sala apoia a participação significativa de todas as crianças, especialmente das crianças com necessidades especiais.

Neste contexto, concordamos a luz das pesquisas realizadas que a ausência do profissional de apoio, enfraquece o processo de inclusão, considerando que o profissional de apoio atua em parceria tanto com a criança, como com o professor da sala de aula, para o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e culturais, desenvolve um trabalho de cunho colaborativo. “É preciso que o profissional tenha um olhar atento às necessidades de cada aluno, foque nas potencialidades e não nas dificuldades, para que o aluno se sinta incluído e assim se efetive o ensino aprendizagem” (Santos Leonel, 2022, p. 563).

Para que a inclusão nos CMEIs ocorra de forma exitosa, um outro recurso humano identificado como ausente, mas necessário é o especialista em Educação Especial da GEE/CMEE, na fala de alguns pais e professores, ficou evidente que esse profissional não é presente nos CMEIs, ficando os professores sem orientações assertivas para o prosseguimento de atividades mais adequadas a criança com TEA. Conforme expõe a Maria Liliam, professora do Tadeu, *“Estou aguardando os especialistas do CMEE/GEE, tenho algumas dúvidas sobre o trabalho com o Tadeu, mas, sei que são muitas escolas e muitas crianças e pouco profissionais para atender todas as escolas. A preferência fica sempre para o Ensino Fundamental”*.

No estudo de Nelis (2023), os entrevistados confirmam essa necessidade de especialistas em Educação Especial, para tornar o sistema inclusivo mais eficiente tanto para as famílias como para o jardim de infância, citaram a criação de cargos de especialistas de apoio, por exemplo, psicólogo, fonoaudiólogo, professor de educação especial e pessoa de apoio.

Da mesma forma no estudo de Sharma et al. (2019) verificaram a falta de recursos como um obstáculo para a implementação da educação inclusiva, dentre os recursos humanos a falta de especialistas de apoio, como professores de educação especial e fonoaudiólogos na sociedade, e a insuficiência de recursos também ficaram evidentes em nosso estudo.

Outro item citado pelos pais, professores e profissionais da Educação Especial, como ponto negativo foi a falta de recursos pedagógicos, Ana Silene, mãe do Tiago, comenta que *“falta de recursos como brinquedos”* (¶33), bem como a Maria Laura, professora do Théo manifestou “não temos material para fazer uma atividade adaptada”.

Como Carvalho (2014) argumenta, ser fundamental que as escolas estejam preparadas para oferecer recursos pedagógicos e de suporte adaptados, promovendo uma educação verdadeiramente

inclusiva.

Os pais, professores e profissionais da Educação Especial, reconhecem que a falta desses recursos materiais acaba prejudicando a criança com TEA, por vezes essa criança pode precisar por exemplo de uma prancha de comunicação e como fazer sem material para confeccionar? Vale ressaltar que os recursos pedagógicos, materiais adaptados, são formas que se tem de garantir a acessibilidade a esses educandos com TEA.

A LBI (2015) em seu Art 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

A LBI é bem explícita quanto a incumbência do poder público assegurar os recursos de acessibilidade, no entanto, os pais, professores e os profissionais não estão recebendo e nem tendo condições de dispor de recursos acessíveis para trabalhar com suas crianças, posto que, pontuaram como obstáculos para a inclusão.

As crianças com TEA tem as suas especificidades e de acordo com Bersch (2017, p. 4) “os recursos de Tecnologia Assistiva são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam”. O professor é elemento fundamental a partir do momento que conhece o seu aluno, se segue em busca de recursos mais eficiente para trabalhar, visando êxito nas atividades, aproveitando todas as suas potencialidades, a criação de recursos adaptados é de suma importância para o atendimento das necessidades específicas de cada criança.

A pesquisa de Siqueira et al. (2020), é convergente a este estudo, posto que, os pais em relação aos direitos dos alunos com TEA, também falaram sobre a questão dos materiais pedagógicos e adaptações, que precisam ser melhor elaborados, mencionaram sobre a necessidade da capacitação dos professores de apoio e ainda a necessidade de a escola ser inclusiva e não somente oferecer espaço físico aos alunos.

A criança com TEA tem direito à educação no ensino regular, porém, o que se deseja é que se ofereça a essa criança uma educação de qualidade, que envolve, a qualidade do profissional, das instituições, considerando que, para que de fato a inclusão aconteça, o professor precisa inserir nos processos educativos, os apoios necessários (sejam eles recursos humanos ou materiais), além de proporcionar a essa criança o convívio mais adequado possível, de acordo com os parâmetros legais (Dias, 2019).

Contudo, foi informado pelos participantes sobre o fato de o CMEI não ter a SRM, pois essas

salas são destinadas a efetivação do AEE e contempla os materiais pedagógicos e de acessibilidades que as crianças necessitam, ficando assim, o CMEI desprovido de recursos materiais específicos.

No caminhar da identificação dos obstáculos da inclusão, uma preocupação que está presente nos estudos sobre a Educação Inclusiva, está relacionado ao professor, esse sujeito é importante para a efetivação da inclusão, por conseguinte é de suma importância a sua formação para uma atuação com qualidade e principalmente pensar em sua formação quando se tem em uma sala de aula crianças com TEA, havendo necessidades de conhecimentos de áreas específicas como Educação Especial, Inclusão e TEA.

Portanto, vamos então, continuar na Categoria pontos negativos da Inclusão, mas com a Subcategoria – Formação, com a apresentação das contribuições dos entrevistados, com as análises e discussões, compreensões sobre a formação de professores enquanto ponto negativo no processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil de Manaus.

É sabido que ao questionarmos a Educação Inclusiva, a formação de professores é ponto de debate sempre, pelo grau de importância que tem nesse contexto, preocupação de muitos pesquisadores como, Kassar (2014), Monti e Sigolo (2019), Dias e Silva (2020), Rodrigues et al. (2022).

No Brasil, o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, consta orientações aos sistemas de ensino quanto a questão da formação de professores. Neste caso os sistemas de ensino devem garantir a formação de professores principalmente para o AEE e demais profissionais da educação para a implementação da inclusão escolar (BRASIL, 2008).

No grupo dos pais, dos professores e dos profissionais da Educação Especial, a questão da formação dos professores foi citada por todos, o que nos faz refletir o quanto é visível que este ponto, torna-se negativo para o sucesso da inclusão, isto é, não há como falar de qualidade no processo de inclusão escolar de crianças com TEA, sem qualidade na formação de professores. Como vemos na resposta da Ana Olga, mãe do Tomé: *“Um grande obstáculo é que não há uma preparação pedagógica da Professora, ela não sabe como atender a criança autista, como ela falou, ela nunca atendeu é a primeira vez e não tem curso na área”* (§35).

Veiga (2014) nos explica o significado de formação enquanto a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais, formar não é algo pronto, que se faz, completa ou finaliza; a formação não é estática, é um processo permanente, interdisciplinar, por estar envolvida com vários conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienci-

ais.

Neste patamar de cuidar da formação inicial e prosseguir com a formação continuada, nota-se o ato de reconhecer a necessidade de fortalecer os conhecimentos, ressignificar as práticas profissionais e principalmente manter a reflexão-ação, ação indispensável ao processo formativo constante que demanda a profissão docente. Como bem afirma Nóvoa: “a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (Nóvoa, 2017, p. 17).

Vidmar et al. (2018), em seus achados de pesquisa sobre os desafios na abordagem do autismo na educação pré-escolar, dentre vários desafios, que podemos chamar aqui de pontos negativos, encontra-se a formação de professores, visto que os quatro professores (dois professores e dois professores assistentes) que participaram da pesquisa ressaltaram a necessidade de seminários adicionais, formação sobre o tema do TEA com especial ênfase em estratégias de como lidar com crianças com TEA. Os pesquisadores concluíram que os professores observados não são treinados para reconhecer os sinais de TEA, nem são preparados para ajudar ou ensinar uma criança com TEA na pré-escola, sem competências para a utilização de estratégias especiais nas atividades das crianças.

Resultados divergentes nessa subcategoria, encontramos na pesquisa de Rinaldo e Sigolo (2021), em que foram entrevistados os pais e profissionais da Secretaria Municipal de Educação, e os resultados confirmaram que a formação continuada de professores está sendo favorável para contemplar o desenvolvimento das crianças, visto que a formação é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, com assuntos sobre o desenvolvimento infantil e sobre as deficiências.

Com esta análise, e conhecendo os documentos legais que amparam a formação continuada dos professores, apresentamos o argumento proveniente da Maria Laura, professora do Théo “a SEMED exige do professor que atenda essas crianças do público-alvo da Educação Especial, mas não oferece um curso de especialização, se o professor quer aprender tem que gastar do seu salário para se aprimorar” (§16).

O artigo 59 da LDBEN - 9394/96 (Brasil, 1996) expressa o que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais com relação a formação docente:

“III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

A explicação para esse artigo, sugere que os professores da Educação Básica, todos com

cursos de licenciatura, estarão capacitados para o atendimento de estudantes considerados do público- alvo da Educação Especial, visto que, qualquer curso de nível superior, graduação em licenciatura, tem de forma obrigatória pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (DCN) o oferecimento de dois componentes curriculares para a capacitação do professor no contexto da inclusão, são eles: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Educação Especial.

Para o Atendimento Especializado, a exigência na formação são cursos de especialização a nível médio ou superior seguindo-se a aceitação de especialistas em cursos principalmente em Atendimento Educacional Especializado para a atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação Especial Inclusiva, dentre outros. De forma que se entende que a especialização somente é exigida para quem vai atuar nos atendimentos especializados (AEE em Salas de Recursos, Assessorias da Educação Especial, equipes da Avaliação Multiprofissional da Educação Especial).

No entanto, os Sistemas de Ensino, devem oferecer cursos de formação em serviços para a garantia da disseminação de conhecimentos sobre a inclusão e atendimentos do seu público-alvo.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

“Liberte o potencial da criança e você transformará o mundo” (Maria Montessori)

Conclusões

Somos conhecedores de que há muitas pesquisas sobre a inclusão, não é possível analisar, compreender sobre os processos da Inclusão sem pesquisas que evidenciem as problemáticas existentes e como esses processos estão se consolidando. Há sempre novos conhecimentos advindos de estudos científicos para contribuir com a Educação na perspectiva da Inclusão.

Discutir sobre a Educação Inclusiva é averiguar, constatar e refletir sobre o espaço escolar, é buscar entendimento do todo, no que está relacionado ao ambiente escolar, partindo da gestão, estrutura física, organização, formação de professores, práticas pedagógicas, crenças e concepções sobre a inclusão.

A UNESCO (2020) definiu Inclusão como um processo que visa a remoção de barreiras que limitam a presença, a participação e o aproveitamento dos alunos e faz referências a equidade como sendo respeito à igualdade da importância que é atribuída à educação de todo e qualquer aluno.

Mantoan (2015), comenta sobre alguns pontos relevantes para que o processo de inclusão escolar aconteça realmente, sendo, a recriação do modelo educativo, a reorganização dos aspectos pedagógicos e administrativos da escola, a formação do professor para ser preparado para a inclusão com condições para atender à turma toda; e desenvolver a pedagogia da diferença.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atual TEA) e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização

nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Nesta pesquisa, a atenção do estudo pautou-se sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil nos CMEIs na Cidade de Manaus, com o objetivo geral de compreender as perspectivas de pais e de profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus, e pretendendo especificamente: 1. verificar, analisar e descrever as perspectivas de pais e profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da Inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil; 2. verificar, analisar e descrever os conhecimentos que os pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial possuem sobre o TEA e sobre a Inclusão, 3. compreender, analisar e descrever o papel dos pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial no processo de Inclusão de crianças com TEA, 4. compreender, analisar e apresentar os pontos positivos e negativos do processo de Inclusão efetivado pelos CMEIs da Secretaria Municipal de Educação/SEMED Manaus.

Para tanto, buscamos o desenvolvimento de uma investigação na abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso, metodologia considerada adequada para as pesquisas no campo da educação, para a compreensão *in loco* dos vários fenômenos educacionais (Yin, 2015). Contamos com a escuta de 15 (quinze) participantes envolvidos no estudo, pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial, o que nos permitiu diversas conclusões, com as considerações de cada entrevistado que explanou sobre suas perspectivas vivenciadas no processo de inclusão em turmas da pré-escola.

Consultamos uma literatura, pautada, nos estudos sobre, Educação Infantil, TEA, Inclusão, envolvimento dos pais, família, apoios educacionais, formação de professores, com base em artigos científicos nacionais e internacionais, apresentados no Capítulo 2 da Tese. O estudo engloba aspectos mais direcionados aos campos da Educação Infantil, da Educação Inclusiva, da Educação Especial e do Transtorno do Espectro Autista.

Sobre a Educação Infantil, de acordo com a LDBEN - 9393/96, temos citado no Art. 29. “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade”.

A Educação Infantil assume papel relevante no processo educacional, no entanto, o atendimento oferecido às crianças matriculadas nessa primeira etapa da Educação Básica apresenta-se permeado por práticas precárias, desencadeadas pela falta de formação e de conhecimento dos profissionais sobre as necessidades dos alunos pertencentes à faixa etária de 0 a 5 anos (Machado & Martins, 2019).

Historicamente a escolarização da criança com TEA, ficava a cargo das instituições especializadas de Educação Especial e o atendimento das crianças com TEA era um atendimento baseado no modelo clínico médico no qual as intervenções educativas tinham como foco a deficiência do educando (Silva, 2023).

Todavia, defende-se nessa pesquisa a dimensionalidade da Educação Infantil para as crianças com TEA, verificando os obstáculos existentes e os benefícios da inclusão para o desenvolvimento da criança com TEA, visto que a inclusão escolar tem início na Educação Infantil. “A Educação Infantil, como primeira etapa escolar da criança, precisa estar preparada para alunos independentemente de sua diferença, pois o processo de inclusão escolar (ou exclusão) começa ali” (Dias, 2019, p. 124).

No alcance do primeiro objetivo, *verificar, analisar e descreve as perspectivas de pais e profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da Inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil*, é relevante descrever que os pais (5 mães e 1 pai), apresentam perspectivas que demonstram desejos do melhor para seus filhos, esperam que no CMEI, seus filhos, sejam acolhidos, que com uma boa convivência com as demais crianças da turma, se desenvolvam nos aspectos acadêmicos, da socialização, da comunicação, do comportamento, no sentido de melhorar em todos os aspectos do comportamento. Os pais acreditam que o CMEI, pode contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem de suas crianças. Ao receberem orientações principalmente de médicos e de familiares, as perspectivas quanto a escola regular cresce pela crença de que é nesse espaço que a criança com TEA, passa a compreender o mundo e a imitar modelos de comportamentos sociais.

Concluimos, que os pais das crianças com TEA, apresentam perspectivas positivas quanto a vida escolar de sua criança, o CMEI para esses pais é um local, um ambiente promotor de desenvolvimento comportamental, emocional, social, acadêmico, escolar, chegam cheios de esperanças, buscam o melhor para suas crianças, esperam contar com uma professora preparada para atender bem as crianças com TEA.

Entre as professoras, considera-se que a maioria não apresentara perspectivas positivas com

relação ao recebimento de criança com TEA na sala regular de ensino, o que concluímos que o medo do desconhecido, as conduziu ao desespero, possibilitando a rejeição e o preconceito. De acordo com Silva (2022), quando se trata de inclusão de alunos com TEA, verifica-se que tanto no meio acadêmico quanto nas escolas certa impotência, de fato, muitas vezes, as professoras não se sentem preparadas para trabalhar com as especificidades dos alunos com TEA.

Por desconhecer como trabalhar com a criança com TEA, os professores, não apresentaram perspectivas baseadas em sentimentos positivos, no âmbito principalmente da aprendizagem. As professoras apresentaram crenças de que as crianças não aprenderiam, de que não se desenvolveriam, e que estariam a atender a criança somente por conta da Lei que determina a matrícula no ensino regular.

A Lei Nº 12.764 (Lei Berenice Piana), no Art. 7º “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”. É preciso que para além do cumprimento das leis, os professores possam buscar conhecimentos sobre a inclusão e sobre TEA. Concordamos com Solonca (2017), quando se inicia o contato pela primeira vez com uma criança com TEA, surgem muitas dúvidas e incertezas, desta forma é necessário buscar parcerias com as suas famílias e até mesmo de alguns profissionais que tenham mais conhecimentos e esclarecimentos sobre o TEA. Fato ocorrido com algumas professoras participantes do estudo que tiveram como perspectivas, contar com a apoio dos pais.

Por outro lado, as profissionais da Educação Especial, demonstram perspectivas otimistas, com desejo de que as crianças apresentassem sucesso escolar e contassem com o suporte das terapias, visto que consideram necessárias para um bom desempenho acadêmico.

Cumpre-nos afirmar e concordar com Oliveira et. al. (2018) de que o cenário da Educação Infantil deve-se constituir por um contexto interativo, que não reproduza estereótipos ou pré concepções em relação às crianças do público-alvo da Educação Especial, pelo contrário, devem valorizar as potencialidades individuais de cada criança, sendo tarefa a ser desempenhada por todos que atuam com esse público, nesse espaço escolar, e não sendo de responsabilidade somente dos professores da sala comum ou do professor da Educação Especial, mas que seja uma busca da concretização de uma prática educativa com diálogo, estudo e planejamento coletivo.

No caso deste estudo, acreditamos que é possível que o processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil tenha o envolvimento dos professores, dos profissionais da Educação Especial, dos pais e quando possível da própria criança, exercendo o seu direito de expressar

livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tendo a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade (...) de acordo com o Art.7º da Convenção sobre o Direito das Pessoas com deficiência.

No segundo objetivo, buscamos, *verificar, analisar e descrever os conhecimentos que os pais e profissionais da Educação Geral e Educação Especial possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista e sobre a Inclusão*. A análise dos dados nos permitiu concluir que os pais e os professores da Educação Infantil apresentaram falta de familiaridade com os termos TEA e Inclusão. Os pais admitem TEA como doença, deficiência, um ser diferente. O conhecimento que possuem é limitado, apresenta lacunas na amplitude da cientificidade da definição; o conhecimento sobre TEA é baseado nas características observadas nas crianças com TEA, são concepções do TEA como idiossincrasia, sua forma diferente de ser é apontada como a definição de TEA. Os professores dão ênfase ao conceito de TEA a partir das características, do comportamento da criança, que envolve por exemplo a agressividade, agitação, ansiedade.

No caso, dos profissionais da Educação Especial, esses descrevem um conceito de TEA de forma elementar, confirmando que TEA apresenta comprometimentos no comportamento. Mas, não vão além das características e sintomas relacionados ao diagnóstico.

Quanto a definição de inclusão, igualmente dificuldades apresentaram; para todos os pais e a maioria dos professores, a inclusão está relacionada somente ao fato de crianças deficientes estudarem com crianças não deficientes, a inclusão nas perspectivas dos pais e professores é o atendimento de crianças com TEA junto com as crianças normais, não havendo um conhecimento sobre a Filosofia da Educação Inclusiva.

Entre tantos conceitos de Inclusão, não é possível definir um conceito padrão e único, mas, discordamos que Inclusão possa se referir somente as pessoas do público-alvo da Educação Especial, ou como denominada em Portugal, Necessidades Educativas Especiais (NEE), visto que se tem uma amplitude bem maior referente a grupos excluídos por questões por exemplo, étnicas, socioeconômicas, socioculturais (Rodrigues, 2019). Certos de que o grupo que mais chama a atenção no espaço da Inclusão Escolar é o grupo das pessoas com deficiência.

Com Kauffman et al. (2016), também reforçamos que o valor central da inclusão é que se possa tratar todos os alunos igualmente ao longo do processo educativo, baseado em valores de justiça social e equidade na escola.

No terceiro objetivo específico, *compreender, analisar e descrever o papel dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial no processo de inclusão de crianças com*

TEA, as análises nos conduziram a conclusão de que, os pais apresentam uma excessiva preocupação com o cuidar da sua criança, esse fato ficou evidente como o seu principal papel “cuidador”, esses cuidados envolvem amplos afazeres, desde o ato de conduzir a criança à escola até o de participar das reuniões e seguir as orientações dos médicos e professores.

Com Freitas et al. (2024), compreendemos que o cuidado com a criança com TEA, consiste em uma jornada desafiadora tanto para as mães como para os pais, desde o diagnóstico até a vida cotidiana. Como salienta Machado et al. (2018) as mães, muitas vezes são as que assumem a liderança nos cuidados, sendo vistas como as principais cuidadoras devido a expectativas sociais arraigadas. Esse cuidar, entendemos que envolve a proteção ao seu filho, que muitas vezes por um sentimento de culpa se transforma em uma superproteção.

No grupo dos professores, a evidência no papel principal do professor refere-se ao que já é específico da sua função, *“Papel de ser Professor”* e desenvolver a aprendizagem das crianças com TEA. Papel esse que sofre impactos negativos para o seu desenvolvimento pela falta de conhecimentos específicos acerca do TEA. No entanto, concordamos com Silva e Milan (2023), ao enfatizar que o papel que o professor da Educação Infantil assume frente à inclusão de crianças com TEA é um papel de mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, mas para que isso aconteça deve estar articulado com os demais membros da equipe escolar juntamente com a família.

A conclusão que chegamos referente ao grupo dos profissionais da Educação Especial, é que estes cumprem um papel que vai de encontro a sua formação profissional, a de Assessora Pedagógica desenvolvendo o assessoramento pedagógico nas unidades de ensino junto aos professores do ensino regular e da SRM; a Psicóloga atendendo aos pais e orientando-os em suas necessidades e a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, no seu papel de fazer o AEE. Vale ressaltar que o AEE de acordo com o Decreto nº 7.611 / 2011, o Atendimento Educacional Especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, com o objetivo de complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. As Salas de Recursos Multifuncionais, são os espaços onde o AEE acontece no horário inverso ao da escolarização da criança no ensino regular, vale ressaltar que neste estudo, nenhuma criança com TEA foi contemplada com o AEE, em decorrência do número muito reduzido de SRM nos CMEIs.

No quarto objetivo, *compreender, analisar e apresentar os pontos positivos e negativos do*

pro- cesso de Inclusão efetivado pelos CMEIs da SEMED Manaus; chegamos à conclusão que a inclusão apresenta dois pontos positivos, a aceitação das crianças no ensino regular e o desenvolvimento de aprendizagem e competências.

Neste momento tecemos um comentário quanto a forma da aceitação expressa pelos professores, quanto ao fato de que não se pode negar a matrícula conforme os documentos legais, sendo assim, garante-se a entrada da criança no CMEI ou seja, conforme a Política da Educação Inclusiva de 2008, dar-se o acesso à escola. Portanto, é notório que essa aceitação está relacionada tanto com a obrigatoriedade da lei e ao direito da matrícula como ao acolhimento (afetuoso) das pessoas envolvidas no processo de inclusão, gestores, colegas da turma, pais e demais funcionários.

O CMEI, como propõe Mello (2013), deve garantir a aceitação, lutar contra a estigmatização e o isolamento social da criança com TEA, visto que, do contrário, fracassará em seu objetivo maior no contexto da inclusão, que é o de educar todos os alunos, inclusive aqueles com TEA.

A aprendizagem e competências, apontadas como ponto positivo da inclusão, surge como afirmação dos pais, professores da Educação Infantil e profissionais da Educação Especial, ao passo que as crianças chegam com comportamentos estereotipados, com agressividade, choros excessivos, dificuldades de socialização, de comunicação, dentre outros relacionados aos sintomas do TEA, mas que, com a convivência com as outras crianças e com o trabalho da professora, mesmo que de forma lenta, observa-se mudanças positivas de comportamentos, como bem foi expressado pelos entrevistados.

Segundo Perrenoud (2013), competências, é fruto de uma aprendizagem a partir da ação humana, sendo totalmente observável, de forma que cada indivíduo, com suas particularidades, desenvolve competências para solucionar questões do seu cotidiano. O trabalho escolar, possibilita as crianças com TEA o desenvolvimento de competências sociais, da comunicação e acadêmica, tem-se a confirmação de que essas crianças apresentam mudanças qualitativas após a entrada nos CMEIs.

No contexto da aprendizagem, de acordo com Silva (2019), é importante o estabelecimento de vínculos entre familiares, professores, crianças e demais profissionais envolvidos para que as atividades propostas considerem às necessidades e peculiaridades de cada criança, pois, embora o ambiente escolar receba crianças que apresentem a mesma condição especial no caso do estudo TEA. Segundo este autor deve-se entender que “cada uma tem o seu ritmo e sua individualidade, de forma que cada uma tem a sua rotina estabelecida, a qual deve ser respeitada para obter o melhor desenvolvimento possível da aprendizagem” (p.02).

Para o desenvolvimento da aprendizagem, é válido investir na Intervenção Precoce, visto que,

quanto mais cedo as crianças com TEA, forem estimuladas, melhor será o seu desenvolvimento. No estudo de Cossio et al. (2017), tem-se evidências que crianças com TEA que participaram da Intervenção Precoce, as mães, confirmaram que obtiveram benefícios no desenvolvimento dos filhos, quanto a socialização, autonomia, memória, linguagem, motricidade.

Quanto aos pontos negativos do processo de inclusão das crianças com TEA nos CMEIs de Manaus, evidenciamos 3 (três), que merecem total atenção, por se constituírem em obstáculos que necessitam urgentemente serem revistos para que as crianças com TEA possam ter uma real inclusão escolar.

Os participantes da pesquisa elucidaram como ponto negativo a atitude das pessoas para com as crianças e familiares que passam por esse processo da busca de uma inclusão que respeite as diferenças de cada um. Consideramos ser as barreiras atitudinais, um comportamento humano de preconceito.

Corroborando com essa temática, Lima (2021) afirma que as barreiras atitudinais estão presentes nas escolas e configuram-se em um conjunto de condutas, práticas e ações segregatórias e discriminatórias que apontam contra a dignidade das crianças com deficiência e evidenciam a segregação e a omissão com relação a elas.

Chegamos a concluir que todas as crianças com TEA deste estudo, de acordo com os entrevistados, passaram por um momento inicial de exclusão, rejeição, preconceito, visto que, os professores não acreditavam em seus desenvolvimentos e possibilidades de aprendizagem; vemos nessas atitudes de desprezo, o capacitismo que se apresenta de forma opressora, sistemática e estrutural. Concordamos com Santos et al. (2023), as barreiras atitudinais e o seu entrelaçamento com o paradigma do capacitismo, acaba por se constituir em um grande entrave para o processo de inclusão escolar.

Outro ponto negativo evidenciado neste estudo, é a falta de recursos (materiais e humanos), na Inclusão reconhecemos que é a escola que precisa estar preparada para atender as necessidades dos alunos, buscando prover sua permanência e o seu máximo desenvolvimento.

Com isso, confirmamos sobre a necessidade dos recursos materiais, trabalhar com crianças com TEA é garantir que esses possam ter disponíveis materiais adequados a prática de metodologias de ensino eficazes para trabalhar com essas crianças. Sem recursos materiais, os professores encontram dificuldades para fazer um recurso pedagógico adaptado para sua criança com TEA. Corroborando com essa reflexão, Fiorini e Manzini (2014) comentam que a situação atual das escolas é pautada pela inexistência, insuficiência ou pouca variabilidade de recursos materiais para sustentar o

processo de inclusão.

As metodologias e estratégias aplicadas pelos professores, devem contar com diversos recursos, devem ser a partir de atividades concretas para experiências cotidianas vivenciadas, sendo possível fazer uso de alfabeto móvel, figuras geométricas, animais, objetos, como também de pessoas, histórias, música, vídeos, atividades que possam trabalhar a estimulação sensorial, como o uso de atividades com desenhos atuais, construção de jogos e brinquedos com graus de complexidade, dentre outros materiais que o professor julgar ser necessário para a sua criança (Caramori & Dall'Acqua, 2015; Costa et al. 2015; Leonel & Leonardo, 2014,).

Indicado ainda pela falta de recursos, verificamos que a Sala de Recursos Multifuncionais, é quase que inexistente, nos CMEIS, os pais expressaram que suas crianças não participam da SRM, porque não tem essa sala no CMEI, dificultando o oferecimento de recursos as crianças com TEA, visto que a abertura da SRM, é um investimento do Governo Federal que por contar com a verba federal, tem-se possibilidades da aquisição de maiores e melhores quantidades de recursos específicos.

Para tanto, a falta de recursos humanos é outro entrave que dificulta o sucesso da inclusão. Este estudo confirma que as crianças com TEA não contam com o Profissional de Apoio Escolar, recurso humano que é assegurado nos documentos legais, mas não foi e não é disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação a todas as crianças da pré-escola que necessitam deste profissional, demandando somente do professor a organização das atividades de vida diária, pedagógicas, sociais e outras.

Concordamos com Moreira (2017) quando refere que deve ser disponibilizado um professor de apoio aos educandos diagnosticados com necessidades educacionais especiais, visando à acessibilidade e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Fato que não vem acontecendo na Educação Infantil da cidade de Manaus, mas que precisa ser revisto, para que se cumpra a legislação quanto a esta questão.

Quando se fala em recursos humanos, confirmamos no estudo a ausência também de profissionais especializados (Especialistas em Educação Especial, em Atendimento Educacional Especializado), profissionais que venham a colaborar com o trabalho pedagógico dos professores da sala de aula do ensino regular. Assim, entendemos que esse profissional precisa estar presente nas unidades de ensino, do contrário, a inclusão nos CMEIs ficará exposta ao fracasso, pela ausência de orientações que subsidiem pedagogicamente as questões mais específicas do trabalho do professor com a criança com TEA.

Com este entendimento, concordamos com Correia (2017) que considera que os alunos com

NEE por apresentarem condições específicas, na maioria das vezes é necessário o apoio de serviços da Educação Especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, para o seu atendimento, objetivando facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional.

São vários os autores que apontam a importância de se ter uma equipe escolar com professores e profissionais da Educação Especial, a fim de possibilitar a discussão com a equipe sobre a prática pedagógica com orientações mais específicas (Costa et al. 2015; Matos & Mendes, 2015; Triñanes & Arruda, 2014; Vilaronga & Mendes, 2014)

Parte do sucesso ou fracasso da inclusão de criança com TEA estão atrelados às condições, organizações e adequações realizadas na escola, com oferecimento, quando necessário, de apoio humano e material.

Um ponto negativo que carece de atenção imediata, é a formação de professores, com esse estudo, ratificamos que a falta de formação docente prejudica o atendimento escolar das crianças com TEA na Educação Infantil, visto que, os professores têm dificuldades para entender o processo de inclusão e não sabem como atender as crianças com TEA, como aplicar uma atividade adaptada, não entendem o que considerar no aprendizado dessas crianças e como envolver as crianças nas atividades com os demais colegas da turma. Ribeiro et al. (2017) nos permite a reflexão de que o déficit na formação específica dos professores para o ensino de estudantes com TEA provoca uma quase ausência de planejamento, materiais e avaliações diferenciados.

É importante que os professores possuam conhecimentos gerais e específicos para atender as crianças com TEA, precisam conhecer sobre a proposta de inclusão escolar. Com a criança com TEA, precisa saber sobre o processo de ensino aprendizagem, identificar formas de comunicação, ter uma boa relação com seu aluno, contribuindo assim para sua inclusão escolar. Inclusive, conhecimentos sobre neurociência, visto que conforme Grossi et al. (2019) verificou em 362 instituições de ensino superior com cursos de formação docente e somente 7,9% contemplavam as disciplinas de neurociência em suas matrizes curriculares. Consideramos necessário esse conhecimento no contexto da educação do século XXI.

É relevante confirmarmos que observadas as literaturas consultadas, os dados empíricos analisados garantem a Tese defendida nesta pesquisa, de que, os pais, os profissionais da Educação Geral (professores da educação Infantil) e os profissionais da Educação Especial, apresentam perspectivas variadas que marcam um processo de inclusão para crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus, com uma entrada no CMEI sinalizada de forma inicial, por vezes preconceituosa e excludente, e segue com um processo posterior de aceitação. Porém há indícios

visíveis de dificuldades e desafios que precisam ser vencidos, não há ainda uma inclusão da criança com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus com todas as garantias consolidadas, com resultados eficazes para todas as crianças.

Os obstáculos à inclusão precisam de atenção dos poderes públicos, mas diretamente da própria SEMED e a inclusão precisa ser entendida como um fazer de todos, um trabalho colaborativo, onde todos contribuem e entendem que juntos podem melhorar o contexto da inclusão, que não é ainda o que se deseja, mas é o que se está sendo oferecido no momento, uma inclusão com alguns pontos positivos e outros negativos.

Certamente que o caminho já tem o seu início, havendo possibilidades de continuar a caminhada, buscando as melhorias, observando as maiores necessidades e ampliando as parcerias. A inclusão não é um caminho simples, mas também não é um caminho impossível de se trilhar.

Em tempo, concluímos que tais problematizações acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil não são evidenciadas apenas no cenário da Cidade de Manaus, mas, também são identificadas em outros locais do Brasil e em outros países, sendo necessário cada vez mais, ampliarmos as pesquisas e as discussões sobre essa temática, visando propostas de melhorias para que a inclusão se efetive com garantias de acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme prever a Política de Inclusão do Brasil. Permitindo ainda a visibilidade da Educação Infantil como porta de entrada da inclusão e a criança com TEA, que precisa quanto mais cedo de atenção dirigida para que se desenvolva precocemente e trabalhe as habilidades necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Limitações do Estudo

Concluímos então esta investigação, na certeza de que se constituiu em um desejo pessoal, uma vontade profissional, uma esperança em poder colaborar com a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil na cidade de Manaus e um investimento em ciência, em poder contribuir com a pesquisa em Educação, em estudos da criança, porém, observando e refletindo sobre o processo de todas as etapas, reconhecemos e identificamos 4 (quatro) limitações na realização do estudo. Primeiro, cursar o Doutorado na UMINHO foi supervalioso, mas o retorno para o Brasil, para Manaus, sempre foi assoberbado de atividades profissionais que não conseguíamos conciliar com as demandas do doutorado, estudar e trabalhar, dificultou o andamento da pesquisa. Segunda, no contexto de saúde, por termos desde 2011, um diagnóstico de glaucoma e outras infecções oculares, o cuidado

com a visão é dobrado, o que dificultava as produções com maior brevidade, visto que a nossa concentração de pesquisa e escrita é no turno noturno e a visão não alcança muitas horas no computador. Terceira, a pandemia do Covid 19, nos impossibilitou a chegada em Portugal, para proximidades de orientações com a orientadora, cabe declarar que enquanto pesquisadora, preferimos as orientações presenciais. Quarta, por se tratar de um estudo de caso qualitativo, houve delimitado contexto geográfico da localização dos CMEIs, 1 (um) CMEI por cada Divisão Distrital Zonal, isto é, trabalhamos somente com 6 (seis) CMEIs, pelos critérios da amostra do estudo, Manaus conta com 104 (cento e quatro) CMEIs, portanto, a generalização dos resultados poderá ou não ser limitada a depender da fundamentação e evidências de novos estudos comparativos.

Recomendações

É importante nesse momento, frente aos resultados desta Tese, tecermos algumas recomendações para que o processo de inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil tenha qualidade, sucesso, e corresponda ao objetivo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assegurando e garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem, neste caso das crianças com transtorno do espectro autista, para isso recomendamos:

- O cumprimento das Leis, reconhecemos que o Brasil é um dos países que mais apresenta Leis em defesa da inclusão, mas seu cumprimento é escasso.

- Formação de Professores/Gestores: Que o MEC, as Instituições de Ensino Superior, possam rever a matriz curricular dos cursos de licenciatura, para introduzir novos componentes curriculares voltados para o contexto da inclusão. Que a SEMED possa oferecer ou financiar a formação continuada, cursos de Pós-graduação na área da Educação Especial e Educação Inclusiva, formações em ser- viços, Rodas de Conversas, Palestras, Seminários, Congressos Educacionais.

- Profissional de Apoio: Abrir vaga em concurso para o Profissional de Apoio Escolar, com perfil qualificado a nível de graduação em licenciatura, com cursos na área de conhecimentos específicos de Educação Inclusiva, Educação Especial, TEA e outras deficiências.

- Profissional Especialista em Educação Especial: Que a SEMED possa disponibilizar a lotação em cada CMEI de um Pedagogo com Especialização Lato Sensu na área da Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado. Não é possível pensar em Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial, ou das crianças com NEE, ou diretamente neste caso, para as crianças com TEA, sem envolver os especialistas da Educação Especial.

- Sala de Recursos Multifuncionais: Implantar em cada CMEI uma Sala de Recursos Multifuncionais (matutino e vespertino), permitindo a criança com TEA participação no contra turno dos serviços do Atendimento Educacional Especializado.

- Recursos Materiais: Disponibilizar recursos materiais/pedagógicos diversos (tecnologia assistivas) para os CMEIs, garantindo o seu efetivo uso pelos professores e crianças, possibilitando ao professor fazer as adequações e adaptações necessárias para as crianças com TEA.

- Número de crianças por turma: Determinar que cada turma da pré-escola matricule no máximo 20 crianças.

- Serviço de Estimulação Essencial: Ampliar o Serviço de Estimulação Essencial, para que um maior número de crianças de 0 a 5 anos identificadas com TEA sejam beneficiadas com a estimulação.

- Trabalho Colaborativo: Regulamentar o trabalho colaborativo nos CMEIs.

- Formação e Orientações aos Pais: Oferecimento de cursos, palestras, orientações aos pais, quanto a Educação Inclusiva (direitos), convivência e especificidades do TEA, outros.

- Firmar parcerias com a área da saúde, visando um melhor desenvolvimento da criança com TEA, entendemos que a área da educação e saúde precisam apresentar propostas unificadas voltadas para as crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil (0 a 5) anos, isto é, um planejamento de um trabalho intersetorial entre as secretarias de educação e saúde.

Em outras circunstâncias acadêmicas, que essa investigação possa contribuir e suscitar novas pesquisas acerca da inclusão, com novas categorias a estudar, podemos aqui considerar que a Educação Inclusiva tem muitos desafios, e precisamos cada vez mais melhorar os processos de inclusão, assim, é possível ampliar a pesquisa da inclusão da criança com TEA na Educação Infantil a partir das contribuições das terapias (fonoterapia, apoio psicológico, apoio psicopedagógico, musicoterapia, intervenção precoce) realizadas com as crianças e seus reflexos no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2011). A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *Sociologia da infância no Brasil*. (pp. 17-36). Autores Associados.
- ADDM. (2023). *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*. CDC. <https://www.cdc.gov/autism/addm-network/sites.html>
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: Favero, O., Ferreira, W., Ireland, T. & Barreiros, D. (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva*. 11-23. UNESCO.
- Almeida, M.A.; Piza, M.H.M & Lamônica, D.A.C. (2005). Adaptações do sistema de comunicação por trocas de figuras no contexto escolar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(2). http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-56872005000200012&script=sci_arttext
- American Psychiatric Association - APA (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:DSM-5* (5. ed.). Artmed.
- Alves da Silva, L. M., Braz, R. M. M., & Sodré, C. L. (2023). Transtorno do espectro do autismo: aspectos relacionados à alimentação e nutrição. *Praxis*, 15, 1–17. <https://doi.org/10.47385/praxis15.29>
- Almeida, F. J. de. (2002). Polímanica pública de inclusão de minorias e maiorias. In: Lodi, A. C. B., Harrison, K. M. P., De Campos, S. R. L. & Teske, O. (Orgs.), *Letramento e Minorias*, 81-86. Mediação.
- Angelo, J. S. (2021). O papel do professor na inclusão do aluno autista. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 3, 137–150. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br>
- Aranha, M. S. F. (2004). *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>
- Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>
- Araújo, Á. C. (2011). Psicologia e os transtornos do espectro do autismo. In: Shchwartzman, J. S.; Araújo, C. (Coord.). *Transtorno do espectro do autismo*. (pp. 173-201). Memnon.

- Araújo, Á. C., & Neto, F. L. (2014). A nova classificação americana para os Transtornos Mentais-o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, XVI, 16 (1), 67-82.
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007
- Arce, A. (2015). *A Pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Autores Associados.
- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família*. (2. ed.). Tradução de Dora Flaksman. LTC.
- Arroyo, M. G. (2018). Descolonizar o Paradigma Colonizador de Infância. In: SANTOS; Soraia (et.al.). *Pedagogias Descolonizadoras e Infâncias*. EDUFAL.
- Augustin, I. (2012). Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. Anais UCS*, 1–6.
- Bagaiolo L., Guilhardi C., Romano C. (2011). Análise Aplicada do Comportamento. In: Schwartzman, J. S., Araújo, C. A. *Transtornos do Espectro de Autismo*. Memnon.
- Bardin, L. (2011). *Análise do conteúdo*. Edições 70.
- Baron-Cohen, S. (2017). Perspectiva editorial: Neurodiversidade: Um conceito revolucionário para autismo e psiquiatria. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744–747.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>
- Barrios, A., Cañadas, M., Fernández, M. L., & Simón, C. (2022). It is never too early: Social participation of early childhood education students from the perspective of families, teachers, and students. *Education Sciences*, 12, 588. <https://doi.org/10.3390/educsci12090588>
- Bastos, M. H. C. (2017). De jardineira para a jardineira: orientações didático-pedagógicas para a educação pré-primária(Revista do Ensino/RS, 1951-1963). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18,n. 38,p. 63-80,set./dez.
DOI: 0.5965/1984723818382017063<http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017063>
- Belisário, F. J. F; & Cunha, P. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43219>
- Berselli, M., & Isaacsson, M. (2018). A presença de pessoas com deficiência na cena contemporânea desestabilizando construções sociais a respeito do corpo. *Repertório*, 1(30), 365-387.
<https://doi.org/10.9771/r.v10i30.25319>
- Bersch, R. (2017). *Introdução à tecnologia assistiva*. Assistiva/Tecnologia da Educação.
<https://ria.ufrn.br/123456789/1059>

- Bialer, M. (2015). A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira Escolar e Educacional*, 19(3), 485-492.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193876>
- Bisol, C. A., Pegorini, N. N., & Valentini, C. B. (2017). Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, 24(1), 87-100.
<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>
- Blackmore, R., Aylward, E., & Grace, R. (2016). 'Uma das crianças': percepções dos pais sobre as vantagens de desenvolvimento decorrentes da inclusão nos serviços tradicionais de educação infantil. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2).
<https://doi.org/10.1177/183693911604100203>
- Boni, V.; Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas e Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
- Bogdan, R. C; Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (12.^a ed.). Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Índice para a inclusão*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borges, M. (2000). *Autismo – um silêncio ruidoso: perspectiva empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino*. [Monografia. Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada]. Repositório.
- Bosa, C. A. (2002). Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. (pp. 21-39). Artmed.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Casa Civil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2001a). *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Presidência da República, Casa Civil.

- Brasil. (2002). *Resolução do CNE/cp 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2007). *Plano de Desenvolvimento da Escola. Secretaria de Educação Básica*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2009). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério de Educação, Conselho de Educação, Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil. (2013). *Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde.
- Brasil. (2019). *Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos*. Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil. (2020). *Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- Braunstein, N. A. (2013). *Classificar em Psiquiatria*. Siglo Veintiuno Editores.
- Brito, E. R. de. (2015). A inclusão do autista a partir da educação infantil: Um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop - Mato Grosso. *Eventos Pedagógicos*, 6(2), 82–91. <https://doi.org/10.30681/rep.v6i2.9667>
- Bueno J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente*. EDUC/PUCSP.
- CDC- Centro de Prevenção e Controle de Doenças. (2021). Departamento de Saúde e Serviços

- Humanos dos EUA. <https://www.cdc.gov/mmwr/>
- Camargor, W. (2005). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*: 3o Milênio - Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Camargo, E. P. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Editorial. Ciênc. Educ., Bauru*, 23 (1), 1-6.
- Doi <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), 65-74
- Camargo, S. P. H., & Rispoli, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, 26(47), 639–650. <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>
- Campos, M. M. (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 22-43. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>
- Canguilhem, G. (2011). *O normal e o patológico* (7. ed.). Forense Universitária.
- Capellini, V. L. M. F., & Fonseca, K. de A. (2017). A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. *DOXA: Revista Brasileira De Psicologia E Educação*, 19(1), 107–127. <https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824>
- Caramori, P. M., & Dall'Acqua, M. J. C. (2015). Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: Um estudo descritivo da prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(4), 367-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400004>
- Carvalho, R. E. 2014. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Mediação.
- Carvalho, B. S. da S., & Nascimento, L. F. do. (2015). O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI. *Revista Educação Especial*, 28(53), 677–690. <https://doi.org/10.5902/1984686X17327>
- Cavaco, N. (2014). *Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais*. Wak Editora.
- Cerisara, A. B. (2002). *O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas*. *Educação e Sociedade*, 23(80), 326-34.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: Rodrigues, David. (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. (pp. 117-

- 149). Porto Editora.
- Chizzotti, A. (2017). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais-Estudo de Caso*. Vozes.
- Ciriaco, F. L. (2020). Inclusão: Um direito de todos. *Revista Educação Pública*, 20(29).
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>.
- Cohn, C. (2013). *Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*. *Civitas*, 13(2), 221-244. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>
- Cossio, A. P., Pereira, A. P. S., & Rodriguez, R. C. (2017). Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: Perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(4), 505–516.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400003>
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Artmed.
- Cortez, C. Z. (2011). As representações da infância na idade média. *Anais da x jornada de estudos antigos e medievais*. Universidade Estadual de Maringá.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: L. M. Correia (Ed.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito* (2. ed., pp. 11- 40). Porto Editora.
- Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial: Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.
- Costa, C. J. (2007). Educação jesuítica no império português do século XVI: o colégio e o Ratio Studiorum. In Paiva, J. M. (Org.), *Educação, história e cultura no Brasil colônia*. (pp 29-43). Arké.
- Costa, C. R., Moreira, J. C. C., & Seabra Júnior, M. O. (2015). Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 111–126. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100008>

- Costa, F. A. de S. C., Zanata, E. M., & Capellini, V. L. M. F. (2018). A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 10(21), 294–313. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>
- Costa, F. A. de S. C., Zanata, E. M., & Capellini, V. L. M. F. (2018). A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 10(21), 294–313. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>
- Costas, F.A.T.; Honnef, C. (2015) Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(35). *Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem*, 23(35), 01-16 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1632>
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Craidy, C. M. (2009). A Educação infantil e as novas definições das legislações. In Craidy, C. M. & Kaercher, G. (Org.). *Educação infantil: Para que te quero?* Artmed.
- Creswell, JW (2007). *Inquérito qualitativo e design de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (2. ed.). Sage Publications. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2588183>
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto Editora.
- Cunha, E. (2012). Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Wak.
- Damazio, R. L. (2017). *O que é criança: Brasiliense*.
- Degener, T. (2017). A new human rights model of disability. In *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary*, (pp. 41–59). Springer. <https://www.researchgate.net/publication/283713863>
- Del Priore, M. (2017). *História das crianças no Brasil*. Contexto.
- Del Priore, M. (2016). *Histórias da Gente Brasileira*. v. 1: Colônia. Leya.
- Dere, Z. (2018). Analyzing social play and social interaction of a child with autism spectrum disorder in the inclusive kindergarten education. *European Journal of Special Education Research*, 3(4), 220–231. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1470789>
- Denzin, NK, & Lincoln, YS (2005). Introdução: A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa. In: NK

- Denzin & YS Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*, (3. ed., pp. 1-32). Sage Publications Ltd.
- Dias, R. I. R. (2019). A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: Desafios e possibilidades. *Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, 9(7). <https://doi.org/10.30612/eadtde.v7i9.10745>
- Dias, V. B., & Silva, L. M. da. (2020). Educação inclusiva e formação de professores: O que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? *Práxis Educacional*, 16(43), 406–429. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822/5236>
- Didonet, V. (2001). Creche a que veio... para onde vai... *Em Aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo*, 18(73), 11-27. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.%25p>
- Dornelles, L. V & Fernandes, N. (2015). Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 65-78. <https://hdl.handle.net/1822/39721>
- Duarte, C. S., Bordin, I. A. S. & Jensen, P. (2001). A abordagem clínica das mães de crianças autistas. *Psiquiatria na Prática Médica*, 34 (2), 3-5.
- Duk, C. (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente* (3. ed.). Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Drago, R. & Rodriguês, P. S. (2009). Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. *Revista FACEV*, 3, 49-56. <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74430569/8-ARTIGO%20ROGE%0BRI0%20DRAGO.pdf>
- Escott, C. M., Müller, M. B. C. & Wolffenbüttel, P. (2003). Inclusão na Universidade. In Centro Universitário Feevale, *Programa de Pedagogia Universitária*. FEEVALE.
- Estella, A. M., & Vera, C. S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista IberoAmericana de Educación*, 47, 159–183. <https://doi.org/10.35362/rie470709>
- Falcão, T R.; Ténies, J. (2000). Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81(198), 229-243. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i198.937>
- Faria, A. L. G. de. (2007). *Educação pré-escolar e cultura: Para uma Pedagogia da Educação Infantil*. (2. ed.). Cortez.
- Faria, A. L. G de (2006). Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte.

- Cadernos Pagu*, (26), 279-287. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100012> Farias, M. (2005). Infância e educação no Brasil nascente. In: Vasconcelos V. M. R. (Org.). *Educação da infância: história e política*. (pp. 33-49). DP&A.
- Fávero, E. A. G. (2004). *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. WVA.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Afrontamento.
- Fernandes, N. (2015). Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (org.). *Pesquisa com crianças e a formação de professores*. (pp. 21-44). PUCPPRESS.
- Ferrari, P. (2007). *Autismo infantil: o que é e como tratar*. Paulinas. Ferreira, M. E. C.; Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. DP&A.
- Ferreira, M. & Sarmento J. M. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*. 2(2), 60-91.
- Fialho, J. (2017). Autismo e inclusão escolar: a adaptação de material. *Portal Comporta-se Psicologia & AC*. <https://comportese.com/2017/11/20/autismo-e-inclusao-escolar-adaptacao-de-material/>
- Filho, J. M. (2006). *Pesquisas: contornos no processo educativo*. Unesp-FHDSS.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso. Flick, U. (2009). *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Artmed.
- Figaro, R. (2014). A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos*, 16(2), 124–131. <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.162.06/4196>
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 387–404. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>
- Fonseca, M. E. & Ciola, J. C. (2014). *Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH. O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo*. Book Toy.
- Fonseca, V. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 31(96). <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/02.pdf>

- Forest, M. & Pearpoint, J. (2005). Exclusão: um panorama maior. In *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 137-141). Memnon/SENAC.
- Fórum brasileiro de segurança pública. (2024). 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. *Fórum Brasileiro de Segurança Pública*, 18.
- <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>
- Freitas, W. F. de, Oliveira, S. M. de F., & Silva, G. B. de C. (2024). Vivência e cuidados de pais e familiares com indivíduos autistas. *Ciências da Saúde*, 28(132).
<https://revistaft.com.br/vivencia-e-cuidados-de-pais-e-familiares-com-individuos-autistas/#:~:text=Os%20pais%20devem%20estar%20abertos,grupos%20de%20apoio%20de%20pais>
- Freitas, M. C. de. (Org.). (2021). *História social da infância no Brasil*. Cortez.
- French, S. & Depoy, E. (2000). Multiculturalism and Disability: A critical perspective. *Disability & Society*, 15(2), 207–218. <https://doi.org/10.1080/09687590025630>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.64-89). Vozes.
- Ghiraldelli Jr., P. (2001). As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*. 26(2), (pp. 77-92), jul./dez. 2001. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3680>
- Giroto, C. R. M., Vitta, F. C. F. de, & Araujo, L. A. de. (2019). Inclusão e educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(esp. 1), 635–640. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12214>
- Glat, R., Blanco, L. M. V. (2007). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In Glat, R. (Org.), *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (pp. 15-35). Sete Letras.
- Gomes R. (2009). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28. ed., pp.79-108). Vozes.
- Gomes, R. B., & Lhullier, C. (2017). Representação social da deficiência intelectual na relação entre psicologia e educação. *Psicologia da Educação*, 44.
<http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170009>
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe: Informe final, fase uno*. Deusto, Universidade de Deusto e Universidade de Groningen.
- Goulart, S. & Carvalho, C. A. (2015). O pesquisador e o design da pesquisa qualitativa em Administração. In: Vieira, M. M. F. & Zouain, D. M. *Pesquisa qualitativa em Administração: teoria e prática*.

ca. FGV.

Goyos, C. (2018). ABA: *Ensino da fala para pessoas com autismo*. Edicon.

Grossi, M. G. R., Oliveira, E. S., & Aguiar, F. A. de. (2019). A neurociência na formação inicial de professores: Uma investigação científica. *Ensino Em Re-Vista*, 26(3), 871–895.
<https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-1>

Handleman, J. S.; S. L. Harris (2006). *School-Age Education Programs for Children with Autism*. Pro-ed.

Heywood, C. (2004). *Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Artmed.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto editora.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). Censo Brasileiro de 2020. IBGE.

Jannuzzi, G. S. M. (2017). *A educação do deficiente no Brasil*. EditoraAutores Associados LTDA.

Kramer, S. (2013). A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 9. ed. Cortez.

Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, 27(96), 797-818, Campinas.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>

Kassar, M. C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, 34(93), 207–224.
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>

Kauffman, J. M., Ward, D. M., & Badar, J. (2016). The delusion of full inclusion. In: J. w. Jacobson, R. M. Foxx & J. A. Mulick (Eds.), *Controversial therapies for autism and intellectual disabilities* (2. ed., pp. 71–86). Taylor & Francis.

Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.

Kínesis, E. S. M. (2010). Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. *Kínesis*, 2(4), 40–52.

<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Ospapeissociaisnaformacao.pdf>

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 3 - 11. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>.

Kuhlmann Jr., M. (2015). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Mediação.

Kuhlmann Jr., M. & Fernandes, R. (2004). Sobre a história da infância. In Faria Filho, L. M. de. (Org.), *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Autêntica.

- Kuhlmann, Jr. M. (2007). *Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica*. Mediação.
- Lambertucci, M. (2013). Terapia ocupacional nos transtornos do espectro autista de alto funcionamento. In W. Camargos Júnior (Ed.), *Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: Da avaliação ao tratamento* (pp. 329–348). Arte Sã.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16–25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Lear, K. (2004). *Ajude-nos a aprender. Um programa de treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo autoestabelecido*. (2. ed.). Kathy Lear.
- Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990. Presidência da República, Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República, Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei N°. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Presidência da República, Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Lei N° 12.796, de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a Formação dos Profissionais da Educação e dar outras providências*. Presidência da República, Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República, Secretaria Geral. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lemos, E. L. de M. D., Salomão, N. M. R., Aquino, F. de S. B., & Ramos, C. S. A. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(3), 351–361. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1229>
- Leonel, A. dos S., Leonel, R. dos S., Costa, J. M. da, Sales, M. F., Silva, A. M. S. da, & Silva, R. D. M.

- M. da. (2022). O ensino de ciências naturais no ensino fundamental público em Altamira-Pará e seus desafios para a inclusão: O papel do educador de frente ao processo inclusivo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(5), 141–151. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i5.5463>
- Leonel, W. H. S., & Leonardo, N. S. T. (2014). Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: Um estudo a partir da teoria Vigotskiana. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 541–554. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006>
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do espectro do autismo: manual prático para intervenção*. Lidel.
- Lizama-Zamor, C. B. (2020). Conceptualización de Trastornos del Espectro Autista (TEA) en madres cuidadoras y estrategias familiares de reducción de dependencia en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 107–129. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.2.7>
- Lim, Y. H., Partridge, K., Girdler, S., & Morris, S. L. (2017). Standing postural control in individuals with autism spectrum disorder: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(7), 2238–2253. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3144-y>
- Lima, A. L. de S. (2021). Capacitismo e eugenia na educação brasileira: Uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. *Revista PHILIA / Filosofia, Literatura & Arte*, 3(1), 2–20. <https://doi.org/10.22456/2596-0911.114316>
- Luz, M. H. da S. da, Gomes, C. A., Lira, A., & Gomes, C. A. (2017). Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: Desafios à prática docente. *Educação*, 26(50), 123–142. <https://dx.doi.org/http://doi.org/1018800/educacion.201701.007>
- Machado, M. S., Londero, A. D., & Pereira, C. R. R. (2018). Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. *Contextos Clínicos*, 11(3), 335–350. <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.05>
- Machado, G., & Martins, M. F. A. (2019). Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: Entraves e possibilidades. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(esp. 1), 746–759. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12204>
- Majoko, T. (2017). Practices that support the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in mainstream early childhood education in Zimbabwe. *SAGE Open*, 7(3), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244017730387>
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

- Manzini, E. J. Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros, 2003. <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>
- Marchi, R. & Sarmento, M. J. (2017). Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educação e Sociedade*, 38(141), 951-964. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137>
- Marcílio, M. L. (2016). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In Freitas, M. C. (Org.), *História social da infância no Brasil*. (pp. 51-76). Cortez.
- Marin, M. (2019). *A diferença incluiu: Práticas de ensino em tempos de inclusão*. Imperial Editora. <https://www.cp2.g12.br/blog/imperiaeditora/?p=190>
- Marques, C. E. C. C. (2000). Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães. Quarteto Editora.
- Marques, D. F., & Bosa, C. A. (2015). Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de Validade de Critério. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 43-51. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015011085043051>
- Martins, E. S. (2010). Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. *Kínesis*, 2(4), 40-52. <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Ospapeissociaisnaformacao.pdf>
- Marin, M. (2019). *A diferença incluiu! Práticas de ensino em tempos de inclusão*. Rio de Janeiro: Imperial Editora. <https://www.cp2.g12.br/blog/imperiaeditora/?p=190>
- Mattos, L. K., & Nuernberg, A. H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, 24(39), 129-142. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>
- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2015). Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 9-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>
- Mazzotta, M. J. S. (2021). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas* (6. ed.). Cortez Editora.
- Mello, A. M. S. R., Andrade, M. A., Ho, H., & Souza Dias, I. de (2013). *Retratos do autismo no Brasil*. AMA. <https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/RetratoDoAutismo.pdf>
- Mello, A. M. S. R. (2007). *Autismo: guia prático*. (5 ed.). AMA. https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2019/05/CAPA_GUIA_PRATICO_9_EDICAO_V3-mesclado-ALTA.pdf
- Mendes, E. G. (2010). Breve historico de la educacion especial en Brasil, *Revista Educación y Pedagogía*,

- 22(57), 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9842>
- Mesquita, L. P. M., & Pena, J. L. da C. (2016). Crenças do professor sobre autismo e inclusão na Educação Infantil. *Extensão em Ação*, 2(11). <https://doi.org/10.32356/exta.v2.n11.11828>
- Meyer, S. B. (2003). Análise funcional do comportamento. In: COSTA, C. E.; LUZIA, J. C.; SANT'ANNA, Heloísa H. N. (Orgs.) Primeiros passos em análise do comportamento e cognição. v. 1. Esetec.
- Micarello, H. A. L. da S. (2007). Saber Acolher. Presença Infantil. *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE Uberlândia/MG*, 13(35), 28-35.
- Minayo, M. C. de S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1–12. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>
- Mittler P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Artmed.
- Morgado, J. C. (2019). O estudo de caso na investigação em educação (4. ed.). De Facto Editores.
- Monti, L. L., & Sigolo, S. R. R. L. (2019). *Formando professores para a educação inclusiva: Revisão da literatura*. Galoá. <http://hdl.handle.net/11449/204080>
- Moreira, C. (2017). Profissional de apoio para aluno com autismo na rede pública de ensino. *Jusbrasil*. <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/483648873/profissional-de-apoio-para-aluno-com-autismo-na-rede-publica-de-ensino>
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Artmed.
- Mutabbakani, R., & Callinan, C. (2020). *Mothers' perspectives on the inclusion of young autistic children in Kuwait. Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04351-z>
- Nabokov, V. (2011). *Lolita*. Tradução Tradução: Sérgio Flaksman São Paulo: Alfaguara.
- Nelis, P., Pedaste, M., & Çuman, C. (2023). Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: A case study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1120735>
- Novoa, A. (20017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.* [online]. 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
- Oliveira, Z. R. de. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Oliveira, I. A. de. (2004). *Saberes, imaginários e representações na Educação Especial: A problemática ética da "diferença" e da exclusão social*. Vozes.
- Oliveira, A. B. de et al. (2004). Investigação molecular por PCR da Síndrome do Cromossomo X Frágil em homens com transtornos invasivos do desenvolvimento. *Arquivo Ciência Saúde*, 11(1).

- Oliveira, F. de & Tebet, G. G. de C. (2010). *O plural da infância: aportes da sociologia*. EdUFSCar.
- Oliveira, I. M., Victor, S. L., & Rabelo, D. B. (2018). A criança público-alvo da educação especial na educação infantil: Possibilidades de constituição subjetiva. *Revista Educação Especial em Debate*, 2, 131–151. <https://ojs2.ufes.br/index.php/REED/article/viewFile/20986/14023>
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, KH, & Pellicano, E. (2018). Mapeando a inclusão de uma criança com autismo em um jardim de infância convencional: como podemos avançar em direção a práticas mais inclusivas? *International Journal of Inclusive Education*, 23 (6), 624–638. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>
- Omote, S. (2003). A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. (pp. 153-169). Editora da UNESP.
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Vozes.
- Orrú, S. E. (2007). Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Wak.
- Orrú, Sílvia Ester. (2012). Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Wak.
- Pacheco, R. V., & Costas, F. A. T. (2011). O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, (27), 151-169. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4360>
- Padilha, A. M. L. (2017). Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23, 9-20. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zFvqqr37NkbMgZNGMvRJv4S/>
- Palmer, R. E. (2006). *Hermenêutica*. Edições 70.
- Paiva Jr., F. (2019). Quantos autista há no Brasil? Revista Autismo, respeito para todo espectro. ano VII (12). <https://www.revistaautismo.com.br/versao-digital/download-gratuito-em-pdf>
- Paschoal, J. D. (2010). Aspectos históricos do trabalho pedagógico dos primeiros jardins de infância no estado do Paraná. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá]. Repositório.
- Paschoal, J. D. & achado, M. C. G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista Histedbr on-line*, 9(33), 78-95. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Paula, J. B., & Peixoto, M. F. (2019). A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: Desafios e

- possibilidades. *Cadernos da Pedagogia*, 13(26), 31–45.
<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473>
- Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Graforim Artes Gráficas Lda.
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Penso.
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança* (7ª ed.). Martins Fontes.
- Pilotti, F; Rizzini, I. (2011). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. (3. ed.). Cortez.
- Pimentel, A. G. L. (2013). *Autismo e escola: Perspectiva de pais e professores* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In Pinto, M. & Sarmento, M. J. (Orgs.). *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 31-73). IEC/UM.
- Plaisance, E. (2005). Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação & Sociedade*, 26(91), 405-417.
- Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. NAU/EDUR.
- Postmann, N. (2012). *O desaparecimento da infância*. Graphia.
- Rego, T. C. (2013). Novas perspectivas para o estudo da infância. *Revista Educação* 1, 6-13.
<https://revistaeducacao.com.br/2013/03/25/novas-perspectivas-para-o-estudo-da-infancia/>
- Resolução N. 011/CME/2016. Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. *CME em foco*, (pp. 294-336). Conselho Municipal de Educação.
<https://www2.manaus.am.gov.br/docs/portal/secretarias/cme/CME%20em%20Foco%20-%20Site.pdf>
- Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo
- Ribeiro, D. M. R., Melo, N. R. C. de, & Sella, A. (2017). A inclusão de estudantes com autismo na rede

- municipal de ensino de Maceió. *Revista Educação Especial*, 30(58), 425-440.
<https://doi.org/10.5902/1984686X25264>
- Ribeiro, E. N., Simões, J. L., & Paiva, F. da S. (2017). Inclusão escolar e barreiras atitudinais: Um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 5(2), 210-226. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.669>
- Ribeiro, M. F. M. (2012). Aprendendo a ser mãe de uma criança autista. *Estudos Goiânia*, 39(4), 579-589. <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/viewFile/2670/1632>
- Rinaldo, S. C. de O., & Sigolo, S. R. R. (2021). Educação infantil e crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma proposta inclusiva em construção. *Debates em Educação*, 13(32), 219–241. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p219-241>
- Rizzo, G. (2010). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Bertrand Brasil.
- Robertson, C., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Review Neuroscience*, 18(11), 671–684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.), *Educação e inclusão: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 299-318). Summus.
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaio sobre educação inclusiva (ensaiando para estreitar a peça...)*. Edições Pró-Inclusão.
- Rodrigues, D. (2019). 2018: Cimentar o compromisso com a educação inclusiva. In: A. M. Canelas, A. Rodrigues, A. Dias, C. Gregório, E. Faria, F. Bertinetti, M. E. Ramos, P. Albergaria, R. Félix, & R. Perdigão (Eds.), *Estado da educação 2018* (pp. 290-295). Conselho Nacional da Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1496-estado-da-educacao-2018>
- Rodrigues, C. S. D., et al. (2022). A formação de professores para inclusão escolar dos alunos com deficiência. *Conjecturas*, 22(3), 195-212.
<https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/700/547>
- Rodrigues, I. de B., & Angelucci, C. B. (2018). Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. *Psicologia: Escolar e Educacional*, 2(3), 545-555.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018033904>
- Rocha, T. B.; Miranda, T. G. (2009). A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: Díaz, F., et al., (orgs.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. (pp. 27-37).EDUFBA.
- Ropoli, E. A. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

- <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (115). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>
- Rousseau, J-J. (2004). Emílio ou da Educação. (3.ed.) Martins Fontes.
- Rozeq, M. (2012). A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. In *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UNICAMP.
- https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8785/2/A_formacao_de_professores_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva.pdf
- Rutter, M., & Schopler, E. (1987). Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento: conceitos e questões diagnósticas. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17 (2), 159-186. <https://doi.org/10.1007/BF01495054>
- Rutter, M. (1996). Autism research: Prospectus and priorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 257-275.
- Sam, A. & AFIRM, Team. (2015). Picture exchange communication system. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/picture-exchange-communication-system>
- Sanini, C., & Bosa, C. A. B. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(3), 273-281. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Santos, D. P. dos, Magalhães, M. H. P., & Santos, E. S. P. (2022). As percepções de mães sobre a inclusão de crianças autistas em escolas de Goiânia: Uma leitura psicanalítica. *Polyphonia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG*, 33(1), 222-242.
- Santos, G. C. M., Santos, P. P. B., Príncipe, G. A. M. S., & Valim, R., Almeida, V. E. (2023). Barreiras atitudinais: Discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. *Revista Educação Especial*, 36. <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>
- Santos Leonel, A., et al. (2022). Um olhar sobre a prática do profissional de apoio a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da rede municipal de ensino em Altamira-Pará. *Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(5), 552-566. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i5.5511>
- Santos, L. M. A. S., Braz, R. M. M., & Sodré, C. L. (2023). Transtorno do Espectro do Autismo:

- Aspectos relacionados à alimentação e nutrição. *Revista Praxis*, 15(29), 1-17.
<https://doi.org/10.47385/praxis.v15.n29.3803>
- Santos, M. P. (2001). *A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Disponível em: Educação On-line www.educacaoonline.pro.br.
- Santos, M. P. (2001). *A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Disponível em: Educação On-line www.educacaoonline.pro.br.
- Santos, V. N. F., & Ramos, P. (2022). A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva histórico-cultural. *REIN - Revista Educação Inclusiva*, 6(4).
<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/806>
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In Sarmiento, M. J. e Gouvêa, M. C. S. de (org.) (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. (17-39). Vozes.
- Sarmiento, M. J.; Fernandes, N. & Trevisan, G. (2014), *The economic crisis in Portugal and children's rights to non-discrimination*, *Teacher Education*, 22(1), 56-74.
<https://hdl.handle.net/1822/39735>
- Sarmiento, M. J. (2015). *Uma agenda crítica para os estudos da criança*. *Currículo sem fronteiras*.15(1), 31-49. http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v15_n1.htm
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedad e Infâncias*, 1, 39-60.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/49876>
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA.
- Schaaf, R., & Lane, A. E. (2014). Toward a best-practice for assessment of sensory features in ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1380-1395.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2299-z>
- Schaaf, R. C., Benevides, T., Mailloux, Z., Faller, P., Hunt, J., van Hooydonk, E., Freeman, R., Leiby, B., Sendekki, J., & Kelly, D. (2014). An intervention for sensory difficulties in children with autism: a randomized trial. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(7), 1493–1506.
<https://doi.org/10.1007/s10803-013-1983-8>
- Schmidt, C., Nunes, D. R. de P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. de, Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: Uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222–235.

<http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>

- Schwartzan, J. S.; Assumpção, F.B.J.; e colaboradores. (1995). *Autismo Infantil*. Memnon.
- Schwartzman, João Salomão. (2010). Autismo e outros transtornos do espectro autista. *Revista Autismo*. 0(1). <https://www.canalautismo.com.br/numero/000/edicao-0-setembro-de-2010/>
- Schwartzman, J. S. (2014). *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: Guia de orientação a professores* [livro eletrônico]. Memnon.
- Schwartzman, J. (2011). Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: J. Schwartzman & C. Araújo (Eds.), *Transtornos do Espectro do Autismo* (pp. 37-42). Memnon.
- Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação – SEPLANCTI. (2016). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
- Semed – Secretaria Municipal de Educação. (2016). Contexto Histórico. <https://www.manaus.am.gov.br/semed/>
- Sharma, U., Armstrong, AC, Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2018). Abordando barreiras para implementar educação inclusiva no Pacífico. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
- Sigeam - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas. (2019). <https://prodam.am.gov.br/produtos/gestao-educacional/>
- Siller, M., Morgan, L., Waddeburn, Q., Fuhrmeister, S., & Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive early childhood education for children with and without autism: Progress, barriers, and future directions. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.754648>
- Silva, A. A. da. (2020). *Significados do brincar na escola: a perspectiva da criança*. Culturatrix. <https://10.4322/978-65-86889-09-3>
- Silva, A. E. da, & Contreras, H. S. H. (2017). A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. *Ensaios Pedagógicos*, 7(1). <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo3.pdf>
- Silva, E. D., & Milan, D. (2023). O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil: Uma análise dos desafios e das possibilidades. *Revista Educação Especial em Debate*, 8(16), 18–35. <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/42907/28851>
- Silva, E. D. da, Milan, D. (2023). O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil uma análise dos desafios e das possibilidades. *Educação Especial em Debate*, 8(16), 18–35. <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/42907>.

- Silva, S. F., & Melo Neto, J. F. (2015). Saber popular e saber científico. *Revista Temas em Educação*, 24(2), 137–154. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/25060>
- Silva, J. da S., Wolter, L. R., & Moraes, J. C. P. de. (2022). As compreensões de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais de Educação Infantil de Jaguarão. *Nova Revista Amazônica*, 10(3), 7–22. <http://dx.doi.org/10.18542/nra.v10i3.13590>
- Silva, A. K. B. B., Fonseca, G. F., & Brito, M. L. de A. (2018). O estudante com autismo na educação infantil: Concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Textura Canoas*, 20(43), 5–19. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-43-3829>
- Silva, A. M., & Mendes, E. G. (2012). Psicologia e inclusão escolar: Novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 53–70. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100005>
- Silva, S. F., & Melo Neto, J. F. (2015). Saber popular e saber científico. *Revista Temas em Educação*, 24(2), 137–154. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/25060>
- Silva, S. R. de A. M. (2019). Mediação escolar no Transtorno de Espectro Autista: Abordagem na sala de recursos multifuncional. *Educação Pública*, 19(6). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos>
- Silva, A. B. B.; Gaiato, M. B.; Reveles, L. T. (2012) *Mundo Singular: entenda o autismo*. Fontanar.
- Silva, A. da, L.M., Braz, R. M. M., & Sodré, C. L. (2023). *Transtorno do Espectro do Autismo: aspectos relacionados à alimentação e nutrição*. *Praxis*, v.15, 1-17. <https://doi.org/10.47385/praxis15.29>
- Siqueira, W. G. de, & Toledo, C. (2020). Percepção dos pais de crianças com TEA sobre o processo de inclusão em escolas regulares. *Revista Científica UNIFAGOC – Caderno Multidisciplinar*, 1, 50–63. <https://revista.unifagoc.edu.br/multidisciplinar/article/view/590>
- Skinner, B.F. (1978). *O comportamento verbal*. Cultrix.
- Solonca, J. F. (2017). Autismo: Desafios do professor no convívio da Educação Infantil. *Revista Redin*, 6(1), 1–11.
- Souza, P. B., Santos, F. C., & Valverde, C. (2012). A influência da afetividade no processo de aprendizagem. *Pedagogia em Foco*, 11(6), 168–179. <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/232/188>
- Souza, R. F. de, & Nunes, D. R. de P. (2019). Transtornos do processamento sensorial no autismo:

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso. Stearns, P. N. (2006). *A infância*. Contexto.

Syrjämäki, M., Reunamo, J., Pesonen, H., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2023). O envolvimento de crianças autistas na educação infantil. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 879–893. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2179310>

Togashi, C. M. & Walter, C. C. F. (2016). As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22 (3), 351-366.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>

Tambara, M. P., & Furlanetto, E. C. (2022). Narrativas de mães de crianças autistas a respeito das primeiras experiências escolares na educação infantil. *Revista @mbienteeducação*, 15(00), e022024. <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1167>

Taresh, S., Ahmad, N. A., Roslan, S., & Ma'rof, M. (2020). Preschool teachers' beliefs towards children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Yemen. *Children* 7, 10(170).
<https://doi.org/10.3390/children7100170>

Tonini, A., & Costas, F. A. T. (2011). Escola inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. *Revista Educação Especial*, (26), 61–74.
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4399>

Triñanes, M. T. R., & Arruda, S. M. C. P. (2014). Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: Aluno com deficiência visual - Perspectivas educacionais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 581–590. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400009>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

UNESCO. (2020). Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por Unicef. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança adotada pela assembleia geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989*.

Veiga, I. P. A. (2014). Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência.

- Revista Diálogos em Educação*, 14(42), 327–342.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2014000200002&lng=pt&tlng=pt
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. (7. ed.). Atlas.
- Vieira, S. (2019). PECS. *Revista Autismo*, 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/artigos/pecs/> Acesso
- Vieira, C. M., & Omote, S. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: Formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 743–758.
- Vidmar, M., Veldin, M., Novack, □. M., & Milent, L. (2018). Key challenges in addressing autism in preschool education: A case study in Slovenia. *□olsko polje*, 29(3–4), 131–144.
<https://www.researchgate.net/publication/337926145>
- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139–151. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7. ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Do ato ao pensamento*. Moraes.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5. ed.). Bookman.
- WALTER, C.C. (2009). Comunicação alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo. In: Deliberato, D. et al. (Org.) *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologia e pesquisa*. Memnon.
- Wellichan, D. S. P., & Faleiro, R. M. C. (2017). A inclusão de alunos autistas na educação infantil. *Pedagogia em Ação*, 9(2), 75–84.
<https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13246/12573>
- Werneck, C. (2001). *Mas ele não é mesmo a sua cara?* WVA.
- Windholz. M. H. (2002). A Terapia Comportamental com Portadores de TID (Transtornos Invasivos de Desenvolvimento). In: Camargos Jr, W. e C. *Transtornos invasivos de desenvolvimento*. Ministério da Justiça.
- Whitton, C., Williams, C., Wright, B., Jardine, J. and Hunt, Anne. (2008). The role of evaluation in the development of a service for children with life-limiting conditions in the community. *Child: Care, Health and Development*, 34 (5). pp. 576-583.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00860.x>

Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 297–304. <https://doi.org/10.1080/088562500750017907>

ANEXOS

ANEXO 1 - Documento de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética – Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

- **Título da Pesquisa:** AS PERSPECTIVAS DOS PAIS E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO GERAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE MANAUS

Pesquisador: MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47700621.3.0000.5015

Instituição Proponente: CENTRO DE ENSINO SUPERIOR NILTON LINS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.103.984

Apresentação do Projeto:

No dia 20/09/2021 recebi para avaliação o protocolo de pesquisa do projeto intitulado AS PERSPECTIVAS DOS PAIS E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO GERAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE MANAUS, da doutoranda MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES, orientado pela Profª Drª ANA PAULA DA SILVA PEREIRA.

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado do CENTRO DE ENSINO SUPERIOR NILTON LINS, na cidade de Manaus. Trata-se de um projeto que tem como objetivo compreender as perspectivas dos pais e dos profissionais da educação geral e da educação especial acerca da inclusão escolar dos alunos que apresentam quadro de Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na educação infantil no município de Manaus.

Será realizado com 15 pessoas, sendo estratificados em: 06 (seis) pais de crianças com TEA, 06 (seis) profissionais da educação geral e 03 profissionais da educação especial. Tanto dos profissionais da educação geral como os da educação especial são lotados em instituições geridas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus. Como instrumento de

Endereço: Av. Profª Nilton Lins, 3259 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2073 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** cep@niltonlins.br



Continuação do Parecer: 5.103.984

coleta de dados serão utilizadas entrevistas semiestruturadas com questões específicas para cada segmento da amostra.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as perspectivas dos pais e dos profissionais da educação geral e da educação especial acerca da inclusão escolar dos alunos com perturbações do espectro do autismo na Educação Infantil na cidade de Manaus.

Objetivo Secundário:

1. Apresentar os pontos positivos e negativos do atual modelo de Educação Inclusiva efetivado pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED.
2. Verificar, analisar e descrever os conhecimentos que os pais e Profissionais da Educação Geral e Educação Especial possuem sobre o processo de inclusão de alunos com PEA na Educação Infantil.
3. Compreender, analisar e descrever o papel dos pais e dos profissionais no processo de inclusão do aluno com PEA.
4. Compreender, analisar e descrever os benefícios e os obstáculos a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo na Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferecerá nenhum tipo de risco aos sujeitos participantes dada a natureza do instrumento de coleta de dados – entrevistas de caráter anônimo e de participação não obrigatória.

Benefícios:

Possibilidades de mudanças de práticas que promovam a melhoria do atendimento educacional e da aprendizagem das crianças com Perturbações do Espectro Autista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O interesse pela realização desta investigação deve-se ao fato de já trabalharmos na área da Educação Especial desde 1997 com uma caminhada de várias realizações em prol desta modalidade

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3259 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2073 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** cep@niltonlins.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO NILTON LINS



Continuação do Parecer: 5.103.984

de ensino e do seu público alvo. No entanto nessa trajetória voltamos o nosso olhar para as crianças que apresentam perturbações do espectro autista, buscando maiores estudos participando de palestras, congressos e cursos para o entendimento das especificidades desse grupo. Assim, fomos adquirindo cada vez mais conhecimentos teóricos e práticos por estarmos também envolvida diretamente com esse grupo em uma escola especial. No entanto, no desenvolvimento de nossas atividades de assessoramento pedagógico observamos que os alunos com perturbações do espectro do autismo são os que mais sofrem processos de exclusão, ou seja, há uma rejeição dos mesmos no Ensino Comum fazendo com que muitos fiquem ainda nos centros especializados. Neste caso nos inquietamos com a situação educacional desses alunos, visto que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõem que o aluno tenha sua escolarização em escolas comuns com o apoio das escolas e /ou centros especializados no contra turno da escolarização. Observamos atualmente que a temática da Inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superlotação tem sido tema de grandes discussões por parte de educadores e entidades envolvidas com a modalidade de Educação Especial. Tais discussões envolvem questões de todos os aspectos, principalmente sobre acessibilidade, formação de professores, atendimentos específicos e outros. No entanto, estas discussões geralmente têm girado em torno apenas das pessoas que atuam na área, como se os processos da Educação Inclusiva fosse de responsabilidade exclusiva da Educação Especial, pois entendemos que para que haja sucesso na inclusão escolar é preciso o envolvimento de todos, professores tanto da educação geral quanto da Educação Especial, pais, profissionais dos apoios especializados e demais funcionários da escola. Diante desse quadro, a presente investigação busca compreender as perspectivas dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da Inclusão Escolar dos alunos com perturbações do espectro do autismo na Educação Infantil na cidade De Manaus. Um trabalho dessa natureza torna-se relevante porque a educação para todas as pessoas tem que ser vista como direito e não como concessão, considerando que a Constituição Brasileira é categórica ao afirmar que a educação é um direito de todos. Assim, essa investigação se justifica pela necessidade de pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com perturbações do espectro do autismo na cidade de Manaus que possibilite a compreensão, análise e descrição dos processos que envolvem essa dinâmica de inclusão, contribuindo assim para que todos os envolvidos possam refletir sobre o seu papel. Desenvolver investigações na área da educação é uma necessidade fundamental para que se possa solucionar, minimizar e

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3259 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2073 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** cep@niltonlins.br

Página 03 de 08



Continuação do Parecer: 5.103.984

intervir nos problemas identificados nessa área.

Entendendo a metodologia como o caminho a ser trilhado pelo pesquisador para a construção do trabalho científico, é de suma importância que o pesquisador elucide todos os passos percorridos para o desenvolvimento da mesma.

6.1 Caracterização da pesquisa. Para

Ranpazzo: "A pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento" (2002, p. 49). No entanto, não há que se ter uma visão determinista da pesquisa científica, pois toda pesquisa é de caráter social. Há que se considerar as características históricas e ideológicas que envolvem o objeto em estudo, pois a situação presente do objeto pesquisado é produto do processo, da história, do ontem e do

hoje. Compreendendo que a realidade é socialmente construída e que é preciso constantemente analisar os processos desta construção, a investigação apresentará êxito na medida em que apresente novas conquistas ou novas leituras sobre o tema proposto. Ora, a ciência deve ser entendida como uma forma de descobrir, mas também de interpretar os mistérios do mundo em que vivemos, por isto envolve aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais desenvolvidos e construídos a cada dia; nesse sentido a ciência é a responsável pela redefinição do mundo. Sendo assim, primeiramente, este trabalho consistirá em um estudo de caso realizado em 2 escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Manaus e será desenvolvido em duas etapas, uma pesquisa bibliográfica no sentido de buscarmos fontes literárias para a fundamentação teórica, visto que, reconhecemos que em qualquer pesquisa, a bibliográfica deve se fazer presente. Para Rampazzo: "a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (em livros, revistas e etc). Pode ser realizada independentemente, ou como parte de outros tipos de pesquisa". (2002, p. 53). No segundo momento recorreremos à pesquisa de campo, na qual os sujeitos serão peça fundamental para a coleta dos dados. Neste caso utilizaremos a técnica de entrevista. Pensamos que essa técnica permitira a compreensão das questões relacionadas ao tema a ser investigado. Considerando que esta investigação objetiva compreender as perspectivas dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar dos alunos que apresentam PEA matriculados na Educação Infantil na cidade de Manaus, pode-se dizer que este trabalho seguirá uma abordagem qualitativa, logo, "é necessário afirmar que o objeto das ciências sociais é essencialmente

qualitativo". (Minayo 2001, p. 15). A abordagem qualitativa considera a relação dinâmica que há entre o mundo real e o sujeito, havendo uma constante interdependência entre o sujeito e o

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3259 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2073 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** cep@niltonlins.br



Continuação do Parecer: 5.103.984

objeto, portanto, é importante destacar que a subjetividade do sujeito faz parte do processo do conhecimento. A pesquisa qualitativa baseia-se particularmente no sentido de que o ser humano é compreendido a partir da relação com algo ou com alguém que atribui significados à sua existência em determinado espaço e tempo, estando aberto às possibilidades de mudanças. Com base no enfoque fenomenológico, a identificação de nosso problema encontra-se, no contexto social, onde passado e presente determinam o fenômeno a

ser estudado. Rampazzo cita que: "a fenomenologia procura 'voltar às coisas mesmas', ao fenômeno que integra a consciência e o objeto unidos num próprio ato de significação". (2002, p. 59). Desta forma, buscaremos compreender, analisar e descrever as expectativas dos pais e dos profissionais da educação geral e da Educação Especial acerca da inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo na Educação Infantil. Verificando o papel de cada sujeito nesse processo e os benefícios e os obstáculos para esse grupo.

Para o tratamento da coleta de dados recorreremos a técnica de análise de conteúdo dos discursos relevantes para a investigação. De acordo com Bardin (2004, p. 37) o termo de análise de conteúdo consiste em "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".

As análises acontecerão a partir da interpretação dos enunciados selecionados, demonstrando o pensamento, as idéias e as opiniões dos entrevistados sobre a inclusão escolar de alunos com PEA na Educação Infantil. A análise do conteúdo contará com a atenção aos objetivos, as categorias definidas para as análises e um quadro teórico já definido para fundamentar as falas dos entrevistados. Neste caso faremos uma triangulação onde construiremos um texto a partir da fala dos sujeitos, da interferência do investigador e dos teóricos da área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo pesquisador e instituição proponente;
2. Projeto de pesquisa detalhado;
3. Orçamento detalhando recursos, fontes e destinação;
4. Cronograma (ajustado);
5. Termo de Anuência devidamente assinado pelo responsável pela instituição de pesquisa;
6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (afirmando que existem riscos mínimos, porém não os especifica);

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3259 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2073 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** cep@niltonlins.br



Continuação do Parecer: 5.103.984

7. Instrumentos de coleta de dados (Entrevistas semiestruturadas).

Projeto tem relevância acadêmica e profissional, apresenta documentação atual e dentro dos padrões da Resolução 466/12, entretanto, precisa de alguns ajustes que serão sinalizados como pendências a serem solucionadas por haver necessidade de complementação nas informações:

1. Toda pesquisa oferece riscos, mesmo que baixíssimos. Segundo a Res. 466/12 esses riscos devem estar descritos no TCLE, bem como o modo de minimizar ou excluir tais riscos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto é relevante, não necessitando de ajustes, visto que, tanto na anexação dos itens obrigatórios como na elaboração dos documentos segundo recomendação deste comitê, foram cumpridas todas as recomendações.

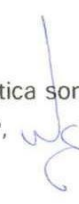
Neste caso, considerando que a única pendência apontada que, de acordo com a resolução CNS Nº 466 de 2012 em seu item IV.3.b, o qual destaca a importância de esclarecer os possíveis desconfortos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi sanada pela pesquisadora.

PARECER:

Tendo em conta os comentários anteriormente descritos, recomenda-se que a Proposta seja APROVADA.

Portanto, conclui-se que o Protocolo de Pesquisa tendo a relevância já destacada, seja aprovado, sendo autorizado e recomendado o andamento da pesquisa.

As indicações contidas no manual operacional para comitês de ética em pesquisa ressaltam a importância da avaliação da estrutura do Projeto e das adequações, porque a solidez metodológica é em si uma questão ética. "Um projeto com falhas metodológicas graves encerra necessariamente falha do ponto de vista ético também".

A Resolução CNS No. 466/12 estabelece que "o protocolo a ser submetido à revisão ética somente será apreciado se for apresentada toda documentação solicitada pelo Sistema CEP/CONEP, 

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3259 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2073 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** cep@niltonlins.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS



Continuação do Parecer: 5.103.984

considerada a natureza e as especificidades de cada pesquisa" (p. 8). Nesse sentido solicitamos que a proposta seja aprovada.

CONSIDERA-SE O PROJETO: APROVADO, conforme determina a Resolução CNS. nº 466/2012.

S.M.J.

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Concorda-se com parecer do Relator, membro do COLEGIADO do CEP da Universidade Nilton Lins, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº. 466 de 2012 e na Norma Operacional nº. 001 de 2013 do CNS e manifesta-se pela APROVAÇÃO do projeto de pesquisa proposto. Os interessados ficam informados de apresentar a este CEP o relatório final do estudo, utilizando o formulário de Roteiro para Relatório Parcial/Final de estudos clínicos Unicêntricos e Multicêntricos, proposto pela CONEP, modelo disponível no site: http://universidadeniltonlins.com.br/pos_graduacao/comites-de-etica/cep

Colegiado do CEP da Universidade Nilton Lins.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_769098.pdf	15/09/2021 15:54:59		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_Resposta.pdf	15/09/2021 15:54:08	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	15/09/2021 15:53:38	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/08/2021 19:31:08	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_Pesquisa.pdf	19/08/2021 19:23:35	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE	Aceito

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3259 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2073 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** cep@niltonlins.br

Página 07 de 08



CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS



Continuação do Parecer: 5.103.984

Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	19/08/2021 19:23:35	MENEZES	Aceito
Outros	Curriculum_Vitae_Orientadora_Ana_Paula_Pereira.pdf	04/06/2021 15:15:32	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito
Outros	Guiao_Entrevistas_Profissionais_Especialistas.pdf	04/06/2021 15:10:51	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito
Outros	Guiao_Entrevistas_Pais.pdf	04/06/2021 15:03:10	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito
Outros	Guiao_entrevistas_professores.pdf	04/06/2021 14:59:21	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia_escolas.pdf	04/06/2021 14:50:37	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito
Orçamento	Orcamento_Projeto.pdf	04/06/2021 14:47:45	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.PDF	02/06/2021 01:50:59	MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 12 de Novembro de 2021

Assinado por:

Prof. Dr. Walter de Jesús García Parra
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3259 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2073 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** cep@niltonlins.br

ANEXO 2 – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED



Ofício nº 0131/2015-SEMED/GSGE

Manaus, 20 de maio de 2015.

Ilustríssima Senhora

Maria Roseane Gonçalves de Menezes

Jurema Educacional S/S – Ltda - ME

Rua Castro Alves, nº 99 – Aleixo - Fone: 99203-0747/3236-7889

CEP 69060-040 Manaus - AM

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, e em resposta à solicitação de autorização para execução de pesquisa relativa ao projeto intitulado *“Inclusão dos Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus: As Perspectivas dos Pais e dos Profissionais da Educação Geral e da Educação Especial”*, integrante do **Processo nº 2014/4114/4147/11638**, informamos que esta Secretaria considera significativa e é favorável à realização da referida pesquisa, conforme **Carta de Anuência**, devidamente assinada.

Na oportunidade, esclarecemos que esta SEMED não se responsabiliza pelas despesas decorrentes dos trabalhos de pesquisa e requer de Vossa Senhoria que assine o **Termo de Compromisso**, inserido no referido processo.

Atenciosamente,

EUZENI ARAUJO TRAJANO
Subsecretária de Gestão Educacional

ANEXO 3 - Modelos de Termo de Anuência para a Autorização da Pesquisa nos CMEIs



Universidade do Minho

Instituto de Educação
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança

CARTA DE ANUÊNCIA

Manaus, AM, _____.

Ao CEMEI _____

A/C.: _____

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização para pesquisa em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).**

Prezado (a) Senhor (a), Apresentamos o Projeto de Pesquisa **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM**

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE MANAUS: AS PERSPECTIVAS DOS PAIS E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO GERAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

A pesquisa tem como o **objetivo primário**: Compreender as perspectivas dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo na Educação Infantil na cidade de Manaus. Espera-se ainda contribuir após a análise e compreensão dos fatos, descrever os benefícios e os obstáculos que a inclusão escolar proporciona as crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil.

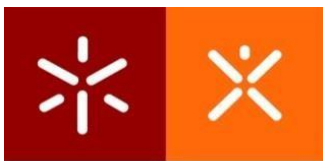
As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa está sob a orientação da **Doutora Ana Paula da Silva Pereira** e foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da **Universidade Nilton Lins, localizada na Av. Prof.º Nilton Lins, nº 3259 – Parque das Laranjeiras**. Para tanto, respeitosamente solicitamos a autorização da V. Ex.ª, para a realização da pesquisa nesta Unidade de Ensino, ressaltando que já foi autorizada pela Subsecretária de Gestão Educacional (SEMED). Ao confirmar a sua autorização para realização da pesquisa confirmamos que estaremos respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa com seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas).

() Autorizo _____

Maria Roseane Gonçalves de Menezes (Pesquisadora)

ANEXO 4 - Modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado com os Participantes da Pesquisa



Universidade do Minho

Instituto de Educação
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo intitulado “**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE MANAUS: AS PERSPECTIVAS DOS PAIS E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO GERAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**”, porque você tem perfil e preenche os critérios para, na condição de participante, poder fazer parte da referida pesquisa. *Participante da Pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de pesquisa, doando material biológico, se submetendo a variados procedimentos invasivos ou não, ou ainda fornecendo informações.

Este trabalho tem o seguinte objetivo: Compreender as perspectivas dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial acerca da inclusão escolar de crianças com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil na cidade de Manaus.

Neste estudo você será submetido (a) a uma entrevista com o objetivo de fornecer informações para a melhor compreensão do assunto em questão, e você terá toda autonomia para decidir entrar ou não na pesquisa. Também, você terá toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade e, portanto, ninguém mais terá conhecimento sobre sua participação.

Embora a natureza desta pesquisa não apresente nenhum tipo de risco aos sujeitos participantes, dado tratar-se de uma pesquisa através de inquérito por entrevista, é uma participação voluntária e que não incluirá questões do foro íntimo, você tem a garantia de indenização por parte da instituição promotora da pesquisa, e do

investigador se acontecer dano(s) à sua saúde, em decorrência da pesquisa; e sua decisão de participar do estudo não está de maneira alguma associada a qualquer tipo de recompensa financeira ou em outra espécie. Entretanto, você pode ser ressarcido de eventuais despesas, tais como transporte e alimentação, quando for o caso.

Sempre que for necessário esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, você deverá buscar contato com a pesquisadora do estudo a Professora Doutoranda Maria Roseane Gonçalves de Menezes.

C O N S E N T I M E N T O

Li e tomei conhecimento, entendi os aspectos da pesquisa e, voluntariamente, concordo em participar do estudo.

Meu Nome (por extenso)

Minha Assinatura (por extenso)

Data: ____/____/____

ANEXO 5 - Modelo da Entrevista Semiestruturada realizada com os Participantes

Grupo dos Pais



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Programa de Doutoramento em Estudos da Criança

Guião de Entrevista para os Pais de crianças que apresentam TEA (6 sujeitos)

- 1) Qual o seu grau de Escolaridade:
- 2) ☐ Ensino Fundamental
Incompleto; ☐ Ensino
Fundamental Completo;
☐ Ensino Médio
Incompleto; ☐
Ensino Médio
Completo;
☐ Ensino
Superior-
cursando; (
) Ensino Superior
Completo;
☐ Pós-Graduação ☐ Especialização; () Mestrado; ☐ Doutorado.
- 3) Você conhece o significado da palavra TEA? Como você define TEA?
- 4) Você conhece as necessidades especiais pelas quais uma criança com TEA, em um ambiente escolar, exige do professor de sala de aula?

- 5) Que conhecimento prévio você, pai ou mãe, acredita ser necessário, para o melhor acolhimento de uma criança com TEA na escola onde passará a interagir junto a professora e outras crianças na sala de aula?
- 6) Quais eram as suas perspectivas para a educação escolar de seu filho quando o matriculou neste Centro de Educação Infantil?
- 7) O que você entende por Inclusão (Educação Inclusiva) e que tipo de benefícios pode advir desta proposta de educação para o seu filho (a) com TEA?
- 8) O seu filho (a) participar de atividades de terapias? Quais?
- 9) O seu filho (a) participa da Sala de Recursos Multifuncional? Em que Horário?
- 10) Você concorda que o Centro de Educação Infantil trabalha na perspectiva da Educação Inclusiva?
- 11) Quais as principais dificuldades encontradas, por você, no que se refere a educação escolar de seu filho (a) com TEA?
- 12) Você fez algum curso para o melhor entendimento e atendimento a sua criança com TEA? Quais?
- 13) Qual o seu relacionamento com os pais das crianças que estudam com o seu filho (a)? Você percebe se eles aceitam ou não a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil?
- 14) Quais os benefícios que a Inclusão Escolar tem proporcionado a seu filho (a) que apresenta TEA na Educação Infantil?
- 15) Quais os obstáculos que você identifica no processo de Inclusão Escolar de seu filho (a) com TEA na Educação Infantil?
- 16) Qual o apoio do órgão responsável pela Educação Especial do município de Manaus você recebeu para a Inclusão Escolar de seu filho (a) com TEA na Educação Infantil?

ANEXO 6 - Modelo da Entrevista Semiestruturada realizada com os Participantes Grupo dos Profissionais da Educação Geral (Professores da Educação Infantil)



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Programa de Doutoramento em Estudos da Criança

Guião de Entrevista para os Profissionais da Educação geral (Professoras da Educação Infantil) (6 sujeitos)

- 1) Qual o seu Grau de Escolaridade?
() Ensino Superior Completo. Qual curso?
() Pós-Graduação *Lato Sensu*. Qual curso programa?.....
() Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado. Qual programa? () Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado. Qual o programa?
- 2) Você conhece o significado da palavra TEA? Como definiria TEA?
- 3) Você conhece as necessidades especiais pelas quais uma criança com TEA, em um ambiente escolar, exige do professor de sala de aula?
- 4) Que conhecimento prévio você, professora, acredita ser condição essencial, para o melhor acolhimento de uma criança com TEA na escola onde passará a interagir junto a você na de sala de aula?
- 5) O que você entende por Inclusão, por Educação Inclusiva, e que tipo de benefícios pode advir desta proposta de educação para as crianças que com TEA?
- 6) Quais eram as suas perspectivas educacionais ao receber uma criança com TEA no Centro de Educação Infantil?

- 7) Quais as principais dificuldades encontradas, por você, no campo da atividade docente para o atendimento da criança que apresenta TEA?
- 8) A partir destas dificuldades, houve a procura de cursos para o melhor entendimento e atendimento sobre as crianças com TEA?
- 9) Quais foram os cursos de qualificação profissional na área da Educação Inclusiva do qual participou?
- 10) De que forma o conhecimento apreendido durante as capacitações e da sua vivência escolar corroboram para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas junto a sua criança com TEA?
- 11) Cite exemplos práticos de atividades que contribuem ou que contribuíram para o processo de Inclusão Escolar de sua criança com TEA.
- 12) Qual o seu papel frente ao processo de Inclusão Escolar de crianças que apresentam TEA na Educação Infantil?
- 13) Quais os benefícios que a Inclusão tem proporcionado a criança com TEA na Educação Infantil?
- 14) Quais os obstáculos identificados no processo de Inclusão Escolar de crianças com TEA na Educação Infantil?
- 15) Qual o trabalho desenvolvido em parceria com o órgão da Secretaria Municipal de Educação responsável pela Educação Especial da cidade de Manaus, para a promoção da inclusão de crianças que apresentam TEA na Educação Infantil?

ANEXO 7 - Modelo da Entrevista Semiestruturada realizada com os Participantes Grupo dos Profissionais da Educação Especial



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Programa de Doutoramento em Estudos da Criança

Guião de Entrevista para os Profissionais da Educação Especial

(3 sujeitos: Psicóloga, Assessora Pedagógica, Professora da Sala de Recursos).

- 1) Qual o seu Grau de Escolaridade?
() Ensino Superior Completo. Qual curso?
..... () Pós-Graduação *Lato Sensu*. Qual curso programa?.....
() Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado. Qual programa?
() Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Doutorado. Qual o programa?
- 2) Você conhece o significado da palavra TEA? Como definiria TEA?
- 3) Você conhece as necessidades especiais pelas quais uma criança com TEA, em um ambiente escolar, exige do professor de sala de aula?
- 4) Que conhecimento prévio você, profissional do órgão responsável pela Educação Especial da cidade de Manaus, acredita ser condição essencial, para o melhor acolhimento de uma criança com TEA na escola onde passará a interagir junto a professora na de sala de aula?
- 5) O que você entende por Inclusão (Educação Inclusiva) e que tipo de benefícios pode advir desta proposta de educação para as crianças que apresentam TEA?
- 6) Quais as suas perspectivas educacionais ao acompanhar o processo de Inclusão de crianças com TEA em Centros de Educação Infantil?

- 7) Quais as principais dificuldades encontradas, por você, no campo da sua atividade profissional para o desenvolvimento da inclusão da criança com TEA?
- 8) Quais foram os cursos de qualificação profissional na área da Educação Inclusiva que você participou?
- 9) De que forma o conhecimento apreendido durante as capacitações e da sua vivência profissional corroboram para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a inclusão escolar de crianças com TEA?
- 10) Cite exemplos práticos de atividades que você desenvolve ou já desenvolveu para a Inclusão Escolar da criança que apresenta TEA.
- 11) Qual o seu papel frente ao processo de Inclusão Escolar de crianças que apresentam TEA na Educação Infantil?
- 12) Quais os benefícios que a Inclusão tem proporcionado a criança que apresenta TEA na Educação Infantil?
- 13) Quais os obstáculos você tem identificado no processo de Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?
- 14) Qual o trabalho desenvolvido em parceria com os Centros de Educação Infantil da cidade de Manaus, para a promoção da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?