

Núbia Pereira da Silva

**O processo de escolarização de crianças autistas no ensino regular. Um estudo de caso.**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



Núbia Pereira da Silva

**O processo de escolarização de crianças autistas no ensino regular. Um estudo de caso.**

Projeto submetido como requisito parcial para  
obtenção do grau de  
**MESTRE**

Orientação  
Professor Doutor Fernando José Cardoso

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



“Devemos lembrar sempre que ninguém é superior nem inferior a ninguém, pode ser apenas mais ou menos desenvolvidos que nós. É ético ajudar os menos desenvolvidos, associar-se aos iguais, pedir ajuda aos mais desenvolvidos, aprender com os diferentes.”

*Içami Tiba*



Dedico este trabalho, a todos os profissionais da educação que trabalham com crianças autistas.





## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus fonte inspiradora de todo o saber que me ajudou a concretizar mais um sonho de formação profissional.

Aos meus pais Ananias Vieira da Silva e Leude Pereira da Silva por me apoiarem em mais um sonho que hoje se torna real.

A meus irmãos Herbet Pereira e Nilva Pereira por compreenderem o motivo de minha ausência em seu cotidiano

A meu chefe Adriando Mello, fisioterapeuta e proprietário da Clínica Benstar, pela compreensão e ajuda ao me liberar para realizar minha pesquisa de campo, sou grata por sua colaboração para concretizar esse sonho.

Aos meus amigos do mestrado pela ajuda e força na decisão desse tema desafiador.

Aos professores do mestrado pela força nessa dissertação, a profa. Andressa Leoni e ao Prof. Fernando Cardoso que me deram a maior força para realização desse trabalho, agradeço muito por vossa ajuda.

As diretoras, professoras e as encarregadas de educação dos alunos das escolas pesquisadas, muito obrigado por vossa colaboração e ajuda para o andamento dessa dissertação.

Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, minhas sinceras estima e gratidão.



## **RESUMO**

Esta pesquisa trata de analisar o contributo do ensino regular no processo de educação para a inclusão de crianças autistas, através de um estudo de caso. Realizamos a pesquisa em duas escolas da cidade de Tucuruí (PA), sendo uma de educação infantil e a outra de educação fundamental I. Foi utilizada a metodologia qualitativa, no formato de estudo de caso. Aplicamos entrevistas semiestruturadas a 13 participantes (2 gestoras, 8 professoras e 3 encarregadas de educação). As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e validadas pelas participantes. Este estudo permitiu concluir que os principais problemas com que a escola se tem deparado, segundo a percepção das gestoras, são a qualidade da participação da família e a falta de qualificação de alguns profissionais para trabalharem com as crianças autistas. As professoras divergem em relação às dificuldades que encontram no trabalho com os autistas, mas são unânimes em considerar que a qualidade das infraestruturas e de alguns materiais trás constrangimentos para o serviço. As encarregadas de educação consideram que o processo de escolarização parece ser prejudicado pela falta de recursos e por alguma falta de formação dos professores, e consideram ainda que o processo de inclusão parece estar comprometido pelo facto dos alunos só socializarem com os colegas do ensino regular. Além destas três conclusões, parece-nos poder concluir também que nas escolas é sentida a necessidade do apoio de equipas multidisciplinares, que facilitem o processo de escolarização e de desenvolvimento dos autistas e, conseqüentemente, o processo de inclusão das crianças autistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** GESTÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESPECTRO AUTISTA, SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.



## **ABSTRACT**

This research is to analyze the contribution of regular education in the education process to the inclusion of autistic children, through a case study. We conduct research in two schools in Tucuruí (PA), and a children's education and other fundamental education I. qualitative methodology was used in the case study format. We applied semi-structured interviews with 13 participants (2 managers, 8 teachers and 3 in charge of education). The interviews were audio-recorded and later transcribed and validated by participants. This study found that the main problems that the school has faced, according to the perception of management, are family participation quality and the lack of qualification of some professionals to work with autistic children. The teachers differ in relation to the difficulties encountered in working with autistic but are unanimous in considering that the quality of infrastructure and some materials back constraints for the service. The charge of education consider that the process of schooling appears to be hampered by lack of resources and a lack of teacher training, and still consider that the process of inclusion appears to be compromised by the fact that students only socialize with colleagues from mainstream education. In addition to these three conclusions, it seems can also conclude that the schools felt the need of multidisciplinary teams support to facilitate the process of education and the development of autism and hence of greater inclusion in mainstream education.

**KEYWORDS:** SCHOOL MANAGEMENT, INCLUSIVE EDUCATION, AUTISM SPECTRUM, MULTIFUNCTION RESOURCE ROOMS.



## ÍNDICE

<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</b>	<b>xiii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1. Parte I – Quadro Teórico</b>	<b>5</b>
1.1. Gestão Escolar	5
1.1.1. O papel da escola na educação: atribuições e limites	5
1.1.2. A gestão escolar e a educação inclusiva	10
1.2. Educação especial	17
1.2.1. Breve Contexto Histórico da Educação Especial no mundo e a criação da escola inclusiva no Brasil	17
1.2.2. A escola inclusiva no município de tucuruí	23
1.2.3. As salas de recursos multifuncionais no município de Tucuruí	25
1.3. Autismo	27
1.3.1. Definição de autismo e evolução histórica	27
1.3.2. O papel da família e da escola	32
1.4. Métodos de aprendizagem	38
1.4.1. Método ABA	43
1.4.2. Método PECS	46
1.4.3. Método TEACCH	48
<b>2. Parte II – Investigação empírica</b>	<b>55</b>
2.1. Problema e objetivos	55

2.1.1. Apresentação do problema	55
2.1.2. Questões de partida	56
2.1.3. Objetivo geral	58
2.1.4. Objetivos específicos	58
2.2. Metodologia	59
2.2.1. Participantes	60
2.2.2. Locus da pesquisa	61
2.2.3. Técnicas de recolha de dados	64
2.2.4. Técnicas de tratamento de dados	65
3. Parte III - Apresentação e discussão dos resultados	69
3.1. Apresentação dos resultados	69
3.1.1. A opinião das diretoras e da professoras	69
3.1.2. A opinião das encarregadas de educação	98
3.2. Discussão dos resultados	105
4. Conclusões	113
5. Referências bibliográficas	117
ANEXOS	125



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA - Applied Behavior Analysis

AEE - Atenção Educacional Especializado

APAE - Associação dos pais e Mestres dos Excepcionais

CAESP - Centro de Atenção Educacional Especializado em Educação  
Inclusiva

DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual, IV

NAF - Núcleos de Apoio à Família

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PA – Pará

PAC - Programa de Agentes Comunitário

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA - Perturbação do Espectro Autista

PECS - *Picture Exchange Communication System*

PSF - Programa de Saúde da Família

QI – Quociente Intelectual

SEESP/MEC - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

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

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento



## INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje fala-se muito sobre a educação inclusiva nas escolas e o difícil papel que a escola é chamada a desempenhar. A este propósito, vemos como este modelo de políticas educativas vem influenciando a escolarização de crianças com necessidades educativas especiais. Notamos também que a participação do Estado é essencial, pois este fornece um suporte legal nesse processo de aprendizagem destas crianças, como é o caso da Lei nº 9.394/96, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

A escola tem um papel muito importante, pois esta fornece a base na educação dos seus educandos, principalmente no atendimento dos alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, e nesse ponto, nem sempre é possível realizar um ensino muito dirigido às singularidades de cada criança. É neste intuito que temos vindo a perceber que a escola consegue suprir essa necessidade educacional destas crianças através do suporte fornecido nas salas de recursos multifuncionais.

Ao falamos do papel que a Escola exerce, estamos a falar também do papel de nossos educadores, os quais sentem dificuldade e ao mesmo tempo certa frustração no atendimento educacional prestado a essas crianças. Observa-se que, por mais que eles tenham uma formação no âmbito da educação especial e participem em cursos de formação continuada, estes continuam a necessitar da parceria de outro profissional capacitado para que possa auxiliá-lo na educação destas crianças.

Quando falamos destas crianças com necessidades educativas especiais, estamos a considerar os autistas e a dificuldade que hoje é enfrentada por muitos educadores na sua educação. Estes profissionais confrontam-se com o

fato de terem que atender à diversidade de casos, porque cada autista tem o seu grau de comprometimento. Além de contar que, o trabalho com alunos autistas exige um atendimento diferenciado, não só porque estes alunos têm um déficit de atenção muito elevado, mas também porque passam pouco tempo na escola, criando assim grandes constrangimentos ao trabalho dos educadores.

Esta situação que acabamos de nos referir levou a que nos interessamos em conhecer com maior profundidade o papel que as escolas de ensino regular têm tido no desempenho educacional das crianças autistas. Para que este trabalho fosse desenvolvido, analisamos as políticas e práticas de educação inclusiva de crianças autistas em duas escolas, no Município de Tucuruí/PA. O nosso intuito era procurar conhecer a opinião das gestoras em relação aos principais desafios com que a escola se tem deparado, as respostas que a escola tem conseguido dar, os resultados que têm sido alcançados e as melhorias que podem ser implementadas. Para além das gestoras, procuramos conhecer também as dificuldades que as professoras sentem no trabalho com estes alunos e o modo como procuram resolver os problemas diários na sala de aula. Mais adiante, procuramos compreender o modo como às encarregadas de educação percebem o trabalho que é desenvolvido pela escola e como percebem a forma como decorre a inclusão e a escolarização dos seus educandos.

A nossa dissertação está estruturada em três partes.

A primeira parte engloba o enquadramento teórico, onde o primeiro capítulo fala sobre a Gestão da Escola na Educação, relatando o Papel da Escola na Educação suas Atribuições e seus Limites, ressaltando também sobre a Gestão Escolar e a Educação Inclusiva, além do Suporte Técnico Fora e Dentro da Escola. Esta divisão foi definida desta forma para sabermos os impasses da escola, principalmente da gestão no processo de aprendizagem destes alunos. Entre esses conceitos, consideramos que o mais forte é o Papel da Escola na Educação suas Atribuições e seus Limites. Neste capítulo os autores mais utilizados foram Aranha (2004), Luck (2009), Oliveira (2009), Mattos (2010),

Paim e Nodari (2012) e Hito (2012). O segundo capítulo faz uma breve abordagem ao Contexto Histórico da Educação Especial no Mundo e à Criação da Escola Inclusiva no Brasil, voltando-se para a escola inclusiva e para as salas de recursos multifuncionais no município de Tucuruí. Nesta ordem, saberemos como evoluiu a educação inclusiva no mundo e no nosso país, e como esta evolução tem influenciado o nosso município. Desses conceitos, entendemos que o mais forte é o referente às salas de recursos multifuncionais no município de Tucuruí. Recorremos a autores como Mendes (1995), Presidência da República (1996), Aranha (2000), Carvalho (2005), Alves, et al. (2006) SEESP (2009), Silva (2009), Tsukamoto (2010); Presidência da República (2003), Patrício (2013), SEMEC (2014) e Miranda (s.a.). O terceiro capítulo debruça-se sobre a Perturbação do Espectro Autista, enfatizando a Definição de Autismo e Evolução Histórica, além de salientar o Papel da Família e da Escola nesse processo. Ao longo do capítulo escrevemos sobre o que é o autismo e seu desenvolvimento e como a família e a escola vêm participando nesse processo educacional. Dentre esses conceitos, o mais forte é o Papel da Família e da Escola. Utilizamos os seguintes autores: Costa (2011), Rebelo (2011), Macedo (2011), Baptista (2012), Gonçalves (2012), Patrício (2013), Caçador (2014) e Pires (2014).

A segunda parte é referente à investigação empírica, que engloba a apresentação e justificação do problema, a definição dos objetivos do estudo e a Metodologia utilizada. Com o objetivo de responder ao problema levantado e aos objetivos que foram definidos, e tendo em conta a necessidade de conhecer de forma aprofundada as características particulares dos casos estudados, considerámos que deveríamos recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa, no formato em estudo de caso. Participaram no estudo as diretoras, as professoras e as encarregadas de educação dos três alunos autistas que frequentavam as duas escolas investigadas: uma escola de ensino infantil e a outra de ensino fundamental I. Para a recolha de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a todos os participantes no estudo, em horário compatível com a sua disponibilidade.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e validadas pelos participantes. Posteriormente, os dados foram reorganizados e reduzidos de forma a dar coerência ao material recolhido, que foi posteriormente analisado.

A terceira e última parte, é destinada à apresentação dos resultados, à discussão dos resultados e às conclusões do estudo.

# **1. PARTE I – QUADRO TEÓRICO**

## **1.1. GESTÃO ESCOLAR**

### **1.1.1. O papel da escola na educação: atribuições e limites**

A sociedade tem vindo a sofrer importantes alterações em todos os setores da sociedade, e na verdade, todas estas alterações se têm vindo a repercutir na vida das pessoas. Um exemplo disso são as múltiplas alterações políticas, sociais e culturais que têm influenciado a escola, “alterando o processo educativo, bem como seus fins e objetivos no intuito de adequar-se às novas demandas sociais” (Paim & Nodari, 2012, p.1).

Nas palavras de Hito (2012), as influências de muitas “teorias pedagógicas, psicológicas e sociológicas [têm proporcionado] um importante acento na instituição escolar, na sua organização, na sua compreensão a respeito da escola na sua definição, organização e missão” (p. 125). Além do mais, tem contribuído para que à escola possa “incluir-se a questão de compreender, dissertar, implantar e exercer a questão dos limites” (ibidem).

E a propósito da definição e do estabelecimento de limites, Gikovate, citado por Hito (2012), considera que a escola deve colocar na sua agenda esta questão, ao mesmo tempo que precisa de definir com clareza as regras a seguir por cada um dos intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem e precisa de se preocupar com o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

Uma escola que queira estabelecer e fazer cumprir limites e formar positivamente atitudes frente a eles deve se guiar por regras claras, nas quais estão definidos os papéis de cada elemento da cadeia educacional e fazer a

sua parte antes de cobrar a dos alunos; deve transmitir honestidade e firmeza de posições. Isso não significa que tal assunto se refira somente à questão dos limites. O mesmo se aplica para a transmissão de valores e a formação moral ... (Gikovate, citado por Hito, 2012, p.125).

A este propósito, Davis, também citado por Hito (2012) se refere à necessidade de se trabalhar em conjunto, estabelecendo limites e regras a crianças e jovens, no intuito que estes cumpram as mesmas. No entanto, para que isso ocorra, diz-nos o autor, é preciso que os jovens se sintam “desafiados a cumprir uma norma e um limite ao qual ele ajudou a elaborar ou pelo menos acompanhou o processo de introdução e exigência” (p. 126). Somente assim os estudantes terão dificuldades em romper com as próprias regras, exigindo deles que assumam um compromisso perante os seus atos.

Contudo, Davis afirma também que “o papel central da escola é mais difícil hoje, porque estamos em uma sociedade que caminha acentuadamente para o individualismo”. A este respeito, Berman, citado por Paim e Nodari (2012) considera que pelo facto de o individuo precisar de ousar individualizar-se, ele precisa “de um conjunto de leis próprias, precisa de habilidades e astúcias, necessárias à autopreservação, à auto-imposição, à auto-afirmação, à autolibertação” (p.3). E por isso, e porque a sociedade vive uma mudança nos valores sociais, a escola não pode fugir de sua responsabilidade de ensinar “a convivência, cooperação, solidariedade, generosidade, complacência, amizade, respeito mútuo, valorização do outro, etc” (Davis, citado por Hito, 2012, p.126).

Nesta caminhada, a escola precisa de pais que se comprometam com o processo de desenvolvimento pessoal e social dos jovens, e para isso, torna-se necessário que a escola sensibilize os encarregados de educação no início do ano letivo para que a sua ajuda seja efetiva (Capelatto, citado por Hito, 2012). E a este respeito, Aranha (2004) fala-nos da importância que tem a escola conseguir preparar projetos que aproximem as famílias da instituição escolar e que promovam o seu envolvimento.



Cada escola tem a responsabilidade de elaborar projetos que visem alcançar e atender necessidades das famílias de seus alunos, possibilitando essa aproximação e favorecendo seu envolvimento. Esses projetos devem ter como objetivo atender necessidades mais frequentes nas famílias de seus alunos, como por exemplo: capacitação para geração de renda, capacitação para autogestão, capacitação para conhecimento da legislação, dentre outros (Aranha, 2004, p.18).

Mas a escola necessita também de ter professores que queiram ser educadores, de professores que valorizem a pessoa que mora no aluno, e nesse intuito, devem “fazer valer regras, ... regulamentos e estar sempre próxima, muito próxima dos alunos e de suas angústias, escutando sempre e acolhendo”(Capelatto, citado por Hito, 2012, p.126).

A escola precisa de cumprir as demandas que a sociedade lhe atribui, e nesse sentido, precisa de estar atenta a alguns critérios básicos para garantir um ensino e uma educação de qualidade, de forma a conseguir preparar os alunos para um futuro ainda incerto, de forma a preparar os alunos para a vida, dando-lhes ferramentas para que consigam “aprender a conviver”, enquanto desenvolvem as competências necessárias para o desenvolvimento de relações interpessoais. Alguns desses critérios são, na opinião de Oliveira (2009, p.10), “o ambiente educativo, a proposta pedagógica, o processo de avaliação, a gestão escolar, a formação dos professores, o ambiente físico da escola e as condições de permanência do aluno com sucesso, na rede de ensino”.

Segundo Aranha (2004) é dever do sistema educacional, e mais especificamente da escola, garantir que “as necessidades educacionais de todos os seus alunos sejam identificadas e atendidas”. Para que este objetivo possa ser alcançado, a autora considera que se torna necessário que haja uma política educacional voltada para as reais necessidades de aprendizagem de cada aluno. E a este propósito, a autora fala-nos da grande importância que tem a flexibilização curricular, que se reveste ainda de maior importância quando está em causa o processo de inclusão das crianças e jovens. Para que possam cumprir o seu propósito, serem facilitadoras no processo de

aprendizagem, as adequações curriculares necessitam de ser pensadas a partir do contexto grupal em que se inseremos alunos 'reais'. Assim, diz-nos a autora, as flexibilizações curriculares precisam de ser pensadas, desenhadas e implementadas tendo em conta a particularidade de cada aluno, e não apenas como "propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar" (p.20). A escola que pretende ser inclusiva, diz-nos a autora, "deve se planejar para gradativamente implementar as adequações necessárias, para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento" (p.22). Mas Mattos (2010) parece querer ir mais longe, ao considerar que a escola inclusiva não é uma escola que se preocupa apenas com os alunos com necessidades especiais, mas com todos os alunos, e alertar-nos para a necessidade de que a escola erradique discriminações e barreiras, repense as suas práticas e organize o trabalho com os alunos por níveis de aprendizagem, por forma a que a escola consiga promover o desenvolvimento de cada aluno.

A idéia defendida pelo paradigma da inclusão, a nosso ver, não é apenas de interesse dos alunos com necessidades especiais, mas também de todos os outros envolvidos no processo educacional, uma vez que tal paradigma para ser colocado em prática, exige que a escola reformule suas práticas avaliativas, de promoção e níveis de ensino. A diversidade de possibilidades intelectuais, na escola regular é uma condição que beneficia o desenvolvimento intelectual dos educandos com ou sem deficiência. A inclusão é um pretexto para que a escola se modernize e esteja capaz de atender às exigências da sociedade, que atualmente não admite preconceitos, discriminações, barreiras entre seres.(p.12).

Aranha (2004) considera que, para que a escola cumpra realmente com sua função social, não basta apenas ficar numa atitude de passividade, recebendo a matrícula de alunos que a procuram, mas é seu dever encontrar essas crianças e jovens e trazê-los para a Escola. Nesse sentido, a escola "pode contar com diferentes fontes de informação demográfica existentes na própria comunidade: Programa de Saúde da Família / Programa de Agentes Comunitário (PSF / PAC), Núcleos de Apoio à Família (NAF), rede hospitalar,

Pastoral da Criança, Associação de Moradores” (pp. 15-16), entre outras. Diz-nos a autora que compete à direção escolar identificar os recursos existentes na comunidade, fazer parcerias com a população local, realizar de atividades de ação coletiva, ou outras que pareçam ajustadas palestras ou visitas, para conseguir cumprir o objetivo de “trazer todas as crianças e adolescentes para a vida escolar”(p.16).

A escola, por ser responsável pelas aprendizagens que os alunos precisam de realizar deve desenvolver estratégias que permitam apoiar o professor no seu trabalho direto com os alunos. A este propósito, Aranha (2004) considera que esse apoio devido pela escola, instituição, “precisa ser garantido pela escola, evitando assim, que dependa da iniciativa particular e pessoal do professor” (p. 23). Em relação ao apoio que normalmente os professores do ensino regular necessitam para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, Aranha (2004) considera que ele deve ser dado pela Coordenação Pedagógica, que deve ter uma participação ativa e que precisa de conhecer os conteúdos, os métodos e os recursos didático-pedagógicos. Um outro apoio possível, é a assessoria pela equipa interdisciplinar.

O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica (ou equipe técnica, quando contar com uma), a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade.

Outra fonte importante de suporte para o professor do ensino regular é o assessoramento de uma equipe interdisciplinar, que deverá contribuir com seus conhecimentos sobre recursos e métodos para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (p. 23).

### 1.1.2. A gestão escolar e a educação inclusiva

No livro *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, Luck (2009) dá-nos conta das novas demandas que são colocadas à escola e a quem lá trabalha, demandas que implicam conhecimentos e competências para lidar com os novos desafios que decorrem de uma sociedade que impele a escola a ganhar uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica.

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio (Luck, 2009, p. 16).

Além das exigências do mercado, diz-nos Boaventura (2008), as escolas são levadas a tornarem-se mais inclusivas, de forma a conseguirem promover o desenvolvimento integral de todos os alunos, e dessa forma exercerem a sua cidadania. E neste sentido, Luck (2009) diz-nos que o objetivo central da comunidade educativa é o de garantir um ensino de qualidade, um ensino que promova a capacidade para aprender, de acordo com o que chamou de “princípios de continuação renovada do conhecimento” (p. 16), através de um processo que envolve todos os elementos da comunidade educativa, onde se incluem, necessariamente, os gestores, que são os primeiros responsáveis pelo desenho e implementação do projeto político-pedagógico, que deve ter como foco central o aluno.

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de

contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação.

Continuamos ainda na senda de Luck (2009) para referir que a autora considera que ao diretor escolar compete assumir a liderança e a organização da escola, a promoção de um ambiente educacional propiciador de aprendizagens e competências significativas.

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (p. 17).

Interessará, neste momento, esclarecer acerca dos termos gestão escolar e direção escolar, e para isso chamamos à discussão Libâneo (2001), que nos esclarece acerca destes dois conceitos. O autor dá-nos conta de que o cumprimento dos objetivos a que se propõem as organizações requer “a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões” (p. 78), e que a esse processo chama gestão. De acordo com este autor, a direção é, portanto, um dos processos que decorrem da gestão de uma organização escolar. E a este propósito, o autor esclarece-nos, ainda, que a “direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível” (ibidem). Este autor dá-nos também conta de que o caráter pedagógico da ação educativa consiste na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos e no desenho e implementação organizativa e metodológica do processo educativo, o que inclui o conceito de direção.

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e organização

dos conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar), tendo em vista dar uma direção consistente e planejada ao processo educacional. O processo educativo, portanto, pela sua natureza, inclui o conceito de direção. Sua adequada estruturação e seu ótimo funcionamento constituem fatores essenciais para se atingir eficazmente os objetivos de formação. Ou seja, o trabalho escolar implica uma direção (Libâneo, 2001, pp. 114-115).

Ainda sobre o termo gestão, encontramos em Cunha et al. (2014) uma referência a um trabalho desenvolvido por Zaleznik, em 1977, que reforça o que foi referido por Libâneo (2001).

A gestão consiste na avaliação recional de uma situação e na seleção sistemática de objetivos e propósitos ... no desenvolvimento sistemático de estratégias para alcançar esses objetivos; na congregação de recursos requeridos; no desenho recional, na organização, direção e controlo das atividades requeridas para atingir os propósitos selecionados; e, finalmente, na motivação e recompensa das pessoas que executam o trabalho (Zaleznik, citado por Cunha et al., 2014, p. 670).

Apesar de encontrarmos na literatura referente à administração escolar encontrarmos autores que utilizam as expressões ‘gestor escolar’ (ou administrador escolar) e ‘diretor escolar’ de forma indiscriminada, a nossa opção é a de utilizar o termo diretor escolar. E para isso, baseamo-nos na opinião de Paro (2010) que prefere a expressão ‘diretor escolar’ porque é a denominação oficial para a pessoa que “ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino” (p. 769). O autor continua, referindo que mesmo a própria “população usuária, quando ... se refere ao cargo, é ao de diretor que se reporta, ... e praticamente ninguém vai à escola à procura do administrador, mas sim do diretor escolar (ibidem). E a este propósito, cita Querino Ribeiro, que na sua opinião faz uma boa análise destes dois termos.

Assim, por exemplo, considere-se que uma coisa é ser diretor, outra é ser administrador. Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive

capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar (Querino ribeiro, citado por Paro, 2010, p. 769)

Retomemos Luck (2009) para sublinhar a importância de o diretor conhecer em profundidade os desafios que a sociedade coloca à escola, enquanto organização, assim como os aspectos que envolvem o próprio processo educativo. A autora enumera um conjunto de questões que passamos a citar e que ela considera serem centrais para o processo de desenvolvimento profissional dos gestores escolares e dos próprios professores, sob a liderança do diretor.

Qual o sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação?

Qual o sentido e os objetivos da educação na sociedade atual?

Como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino para atender as novas demandas?

Qual o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais?

Que princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva?

Quem são os alunos a quem a escola deve atender? Quais suas necessidades? Suas características pessoais e orientações para a vida?

Quais suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais?

Em que condições aprendem melhor?

Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva?

(Luck, 2009, p. 17)

Uma das competências básicas do diretor escolar é, diz-nos Luck (2009), “promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos” (p.18). No entanto, ao diretor, enquanto principal responsável pela instituição escolar, compete ter, o que Libâneo (2001) chama de “visão de conjunto” sobre os vários setores da escola, e que as “funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm uma conotação pedagógica, uma vez que referem-se a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo (p. 183).

Pelo exposto, compete ao diretor escolar criar uma cultura e um clima de escola que seja propiciador ao desenvolvimento de um ambiente adequado à realização de “aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã” (Luck, 2009, p.20). Percebe-se, portanto, que o papel do diretor escolar implica intencionalidade na ação educativa e um posicionamento face aos objetivos e às metas que constituem o projeto político pedagógico da escola, a que tivemos já oportunidade de nos referir, e que deve ter como grande objetivo o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme pode ser lido no art. 2º da Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro.

A direção da escola tem como pressuposto um processo de liderança democrática, que implica uma participação ativa de todas as pessoas que estão envolvidas na vida escolar e pressupõe o exercício da autonomia e de uma participação responsável, que garanta a consideração e a valorização das opiniões de todos os intervenientes. A propósito o termo ‘autonomia’, Luck (2000) refere que se trata da capacidade para tomar decisões compartilhadas e comprometidas e para assumir a responsabilidade dessas mesmas ações, isto é, a capacidade para ser autor.



...capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria (Luck, 2000, p. 21).

Referindo-se ao trabalho desenvolvido por Apple e Beane, Mattos (2010) diz-nos que a escola democrática resulta de “práticas que visam acordos e oportunidades ... [que] envolvem a criação de estruturas e processos participativos ... e da criação de um currículo que propicia vivências democráticas aos alunos” (p. 5), e que deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento do educando e não apenas aquilo a que Paro (2010) designa por “tentativa de passagem de conhecimentos, expressos nas disciplinas escolares” (p. 771).

Mattos (2010) dá-nos conta de que na escola pública o papel do diretor escolar tem duas vertentes: uma relacionada com o seu papel de educador, e que por isso se deve ocupar de questões e de objetivos pedagógicos, e a outra que se relaciona com o facto de ser o primeiro responsável pela instituição escolar e que por isso precisa de “fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos” (Paro, citado por Mattos, 2010, p. 4). E este autor continua, referindo-se aos múltiplos problemas que surgem no dia-a-dia de uma escola, das enormes dificuldades que resultam da falta de recursos de vária ordem e do quadro legal que nunca está concluído e que exige uma disponibilidade do diretor, que lhe retira tempo para se dedicar às questões de natureza pedagógica.

Além dos múltiplos problemas que surgem no dia-a-dia, como a falta de recursos financeiros e humanos, a precariedade do prédio e de equipamento escolar, constantemente, os órgãos superiores bombardeiam a escola com enorme número de leis, pareceres, resoluções que acabam ocupando grande parte do tempo do diretor no atendimento de formalidades burocráticas, restando-lhe pouco tempo para ser dedicado às atividades ligadas diretamente às questões pedagógicas (Mattos, 2010, p. 4)

E a propósito do seu papel como educador, o diretor não deve ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, deve procurar garantir que a escola não negue a sua verdadeira função educacional e que assuma o dever constitucional de “receber as crianças e jovens de todas as camadas sociais, não pode se esconder atrás do sucesso de poucos (...) [e não deve adotar] uma visão estreita da educação” (Paro, 2010, pp. 773-774). O diretor escolar precisa de ter como princípio norteador a promoção do desenvolvimento de cada aluno e a sua preparação para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, e por isso assumir “uma administração comprometida com reais valores democráticos” (Mattos, 2010, p. 4). E a este propósito, ainda Mattos (2010) fala-nos da importância de a autoridade não ficar centrada apenas no diretor e de ser atribuída importância à participação ativa da comunidade.

...os envolvidos no processo educacional deveriam se organizar democraticamente, sendo a autoridade distribuída entre todos, a fim de garantir a divisão de responsabilidades e possibilitar à escola ganhar o alcance de seus objetivos. Daí a necessidade que essa administração crie, simultaneamente, mecanismos que favoreçam a expressão e a participação dos membros da comunidade na escola, e que esteja atenta para compreender os interesses manifestados pela comunidade interna e externa.

O papel da escola na formação deve permear, não somente as atividades de dentro de sala de aula, mas todas as práticas desenvolvidas por todos os seus membros. Por tais motivos é que, uma administração escolar estruturada em bases democráticas, visando a conscientização e efetiva participação da comunidade busca, a todo momento, propiciar aos pais uma profunda reflexão sobre a educação de seus filhos, de modo que contribuam com a melhoria do ensino (Mattos, 2010, p. 6).

Mas, Mattos diz-nos mais. Citando Paro, o autor dá-nos conta de que a administração escolar deve ser transformadora, deve ser catalisadora de uma vontade coletiva da organização, que perceba as oportunidades e rentabilize os recursos disponíveis.

A administração escolar transformadora deve utilizar de forma racional os recursos para a realização dos objetivos que almeja. Sabe-se que o processo de transformação da realidade se dá “a partir da vontade e organização coletiva dos homens em torno de objetivos comuns, aos quais se visa alcançar, lançando mão, da forma mais apropriada possível, de todos os recursos de que se dispõem” (Mattos, 2010, pp. 6-7).

E a este propósito, Mattos ainda nos refere que numa gestão democrática, a utilização dos recursos disponíveis numa instituição escolar passa por um compromisso político e pela autonomia e competência dos professores, pelo que “os professores devem ter domínio, tanto dos aspectos pedagógicos, quanto dos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa ... comprometida com objetivos comuns entre os membros do grupo ... [e] impregnada pelo espírito de cooperação” (p.7).

## 1.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 1.2.1. Breve Contexto Histórico da Educação Especial no mundo e a criação da escola inclusiva no Brasil

A história da Humanidade está repleta de exemplos de desrespeito, de atrocidades, de completa falta de consideração pela condição humana das pessoas portadoras de deficiência. Se na pré-história o próprio ambiente societal se encarregava de “exterminar as pessoas com deficiências, pois (...) sobreviver envolvia (...) fugir dos predadores e procurar alimentos” (Bautista, citado por Tsukamoto, 2010, p.27), nas sociedades antigas era aceitável que crianças portadoras de deficiência fossem eliminadas à nascença (Carvalho, 2005; Silva, 2009; Tsukamoto, 2010) ou simplesmente abandonadas à sua

sorte. A este respeito, Silva (2009) fala-nos da grande dificuldade que as sociedades têm sentido quando confrontadas com a diferença.

Do pensamento mágico-religioso dos tempos remotos à divinização no Egito, da eliminação na Grécia e em Roma ao abandono (...) vivido na Idade Média, a história da Humanidade mostra-nos que as sociedades têm experimentado grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica (p. 136).

Partindo de trabalhos desenvolvidos por Mazzota e por Jiménez, Tsukamoto (2010) falou-nos da dificuldade que haveria na antiguidade em compreender as diferenças individuais, da aceitação do infanticídio, da aceitação de eliminar as pessoas portadoras de deficiência e dos valores e dos ideais atléticos,

Neste quadro, na época do extermínio, o infanticídio era aceitável para (...) as pessoas com deficiências físicas ou mentais e essas eram arremessadas do penhasco, rios ou abandonadas até a morte (...) Tais atitudes correspondiam aos ideais atléticos e clássicos, como condicionantes na tomada de futuros guerreiros, que serviam de base à organização social de Esparta, na Antiga Grécia. Os interesses do Estado convergiam nas conquistas de terras asseguradas por meio de guerras entre as culturas existentes e, nesse contexto, uma pessoa com deficiência tomava-se desnecessária (p.28).

e falou-nos ainda da percepção que a Civilização Romana tinha das pessoas diferentes e da associação que durante a Idade Média era feita entre a deficiência e o sobrenatural e a da consequente segregação das pessoas portadoras de deficiência.

...entre os romanos, alguns preceitos do Direito (Lei das XII Tábuas) davam às famílias a base legal para o extermínio da criança no caso do nascimento com deformidades (...) Isso legitimava o extermínio e o abandono. (...) entre os séculos XVI e XVII, as deficiências passam a ser atribuídas aos desígnios de entidades sobrenaturais. Sob essa visão cristã, por caridade as pessoas com deficiências acabam sendo acolhidas em instituições religiosas, vistas como, doentes, inválidas e incapazes (p. 28).

Também Silva (2009) nos fala da Idade Média, período fortemente marcado pela religião e pelo divino, como o período da civilização humana em que a percepção da “deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas” (p. 136), mas também como o período em que começaram a surgir as primeiras atitudes de caridade de religiosos para com as pessoas portadoras de deficiência, embora que os deficientes fossem percebidos como uma ameaça para a sociedade.

Os tempos medievais viram surgir (...) as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência – a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade (p. 136).

Este período negro, de negligência, de total ausência de atendimento que caracterizou a era pré-cristã, em que as pessoas portadoras de deficiência eram abandonadas, perseguidas e eliminadas, e a sociedade “legitimava essas ações como sendo normais” (Miranda, s.a., p. 2), e a era cristã, em que a deficiência era vista de forma diferenciada, conforme as “concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido” (ibidem), seguiu-se uma fase de mudança que teve início no século XVIII. Mendes (1995) assume que, de facto, o período de negligência terá durado até ao século XVII em outros países, mas que no Brasil esse mesmo período terá durado até à década de 50 do século XX, uma vez que a “teoria relacionada à deficiência mental parece ter estado restrita aos essencialmente académicos e no qual surgiram poucas provisões educacionais para os portadores de deficiência ...” (p. 264).

Embora Bautista (citado por Tsukamoto, 2010) e Miranda (s.a.) tenham assumido que a preocupação com a Educação Especial surge no século XVIII, Mendes (1995) considerou que os séculos XVIII e XIX foram marcados por uma

“concepção radicalmente organicista, que pressupunha que a deficiência mental era hereditária e sinal de degerescência da espécie humana” (p. 264) e que a resposta que mais se adequava ao problema levantado por estas pessoas era a segregação social. Corazza e Silva (citados por Tsukamoto, 2010) referiram que a “institucionalização especializada para pessoas com deficiências” (p. 29) surgiu no final do século XVIII e início do século XIX, tendo sido utilizadas como locais de Educação Especial instituições como “Escolas, Hospitais e Residências clínicas”. Na opinião de Silva (2009), a segregação destas pessoas, a sua deslocação das famílias e dos vizinhos terá decorrido até à primeira metade do século XX.

Com a Revolução Industrial e a partir do importante contributo da investigação que foi sendo desenvolvida por Pestalozzi, Montessori e Binet, entre outros, começou a esboçar-se o interesse pela educação das pessoas portadoras de deficiência, embora com “caráter assistencialista, institucionalizada e com enfoque médico-terapêutico” (Ribeiro, citado por Tsukamoto, 2010, p. 29). Na Europa vão sendo criadas Associações e Institutos destinados aos vários tipos de deficiência e são criadas as primeiras Associações de Pais, que viriam a contribuir para o surgimento de uma verdadeira Educação Especial. A este propósito, Silva (2009) assume que terão sido as transformações sociais que decorrerem no período pós guerra (II Guerra Mundial) e as Declarações dos Direitos do homem e das Crianças, em conjunto com o papel das Associações de Pais que terão estado na origem da fase de normalização.

Na década de quarenta do século XX assistiu-se, ainda, à construção de centros para pessoas com deficiências, mas a partir dos anos sessenta do mesmo século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspectivar a diferença com um outro “olhar” (Silva, 2009, p. 138)

O princípio da normalização, percebido como a “possibilidade de que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível” (Silva, 2009, p. 139), surgiu na Dinamarca na década de 50 (Tsukamoto, 2010; Silva, 2009) e foi posteriormente estendido à Suécia no final da década de 60, ao Canadá e aos Estados Unidos na década de 70 do século XX (Tsukamoto, 2010).

Enquanto se verificava em vários países uma crescente “criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país [Brasil] havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais” (Miranda, s.a., p. 4). Segundo esta autora, nas décadas de 30 e 40 do século XX a deficiência mental ainda não era um problema que importava resolver, pois, na opinião de Jannuzzi (citado por Tsukamoto, 2010) a baixa escolaridade do país, na década de 1940, levava a que as atenções das reformas educacionais fossem “direcionadas às pessoas dentro dos padrões de normalidade aceitos” (p. 36) e por isso as pessoas portadoras de deficiência eram negligenciadas. Só na década de 50, enquanto no panorama Mundial se discutia sobre os objetivos e qualidade destes serviços, no Brasil acontecia uma considerável expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos (Mendes, 1995; Miranda, s.a.).

É a partir da década de 70, quando a Educação Especial está definitivamente institucionalizada no Brasil, que se “inicia o debate sobre as estratégias que possibilitariam integrar estes indivíduos na comunidade” (Mendes, 1995, p. 265).

A forma mais efetiva sobre a Educação Especial ocorre em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – a Lei nº 4.024/61, (...) que incrementa a instalação de instituições assistencialistas, de iniciativa privada e pública, como as classes especiais (...) assegura apoio financeiro às instituições particulares delegando-lhes a responsabilidade no atendimento das crianças com deficiência severa (...) e classes especiais reservadas à população menos comprometida (Tsukamoto, 2010, p.38).

A inclusão dos jovens portadores de deficiência surge com a Declaração de Salamanca, de 1994, que estabelece o direito de igualdade de oportunidades para estes indivíduos e o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, já proclamada na Declaração dos Direitos do Homem (Tsukamoto, 2010). O Brasil adota esta Declaração e compromete-se a construir “um sistema educacional inclusivo, especificamente no que se refere à população de alunos com necessidades educacionais especiais” (Aranha, 2000, p. 26)

Na Conferência de Salamanca foi reforçada a ideia de que cada aluno é único e que tem direito a uma educação de qualidade, que se deve orientar por princípios de inclusão e deve respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

A Conferência de Salamanca reforça que o aluno tem características interesses, capacidades e necessidades de apoio que lhes são próprias, e os sistemas de educação devem ser planejados e contar com os programas educativos para responder a essa orientação inclusiva, todos os alunos devem aprender juntos devendo a escola adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem assegurando um nível de educação para todos (Tsukamoto, 2010, p. 32).

A propósito da história da educação Especial, Patrício (2013) lembra-nos que se foram verificando importantes mudanças na forma como a sociedade foi percebendo as pessoas portadoras de deficiência, que se refletiram em modelos de ensino que se foram tornando mais inclusivos.

Ao longo da história foram várias as atitudes assumidas pela sociedade, para com as pessoas com NEE. A evolução do atendimento a estas pessoas passou de escolas especiais para as classes especiais, destas para as salas de apoio e finalmente a sua integração na classe regular. As profundas transformações nas práticas educativas permitiram a passagem de modelos segregadores para modelos mais inclusivos. Os aspectos clínicos deixaram de ser, na intervenção educativa, uma prioridade, focando-se nas capacidades e competências da criança (Patrício, 2013, p.25).

Numa breve retrospectiva da Educação de pessoas com deficiência, Aranha (2000) utilizou o termo paradigma para sintetizar a história do conceito que



norteou os direitos destes jovens. A autora fala-nos do paradigma da institucionalização ou segregação, o paradigma da integração e o paradigma de suporte, ou de inclusão. A propósito deste paradigma, refere ele se baseia no pressuposto de que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (p.18), o que implica que seja desenvolvido um processo de disponibilização de suportes sociais, econômicos, físicos e instrumentais “que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade” (ibidem).

### 1.2.2. A escola inclusiva no município de tucuruí

A lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no número III do artigo 4º, define como dever do estado o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular do ensino (Presidência da República, 1996), respaldando e norteando as ações de políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, em prol da Escola Inclusiva (SEMEC, 2014). Em 2013, a Lei nº 12.796, de 4 de abril, altera a redação do mesmo número e artigo, passando a ser assumido que o atendimento educacional especializado gratuito se destina “aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Presidência da República, 2013). Com esta alteração, o Estado esclarece melhor quem são os potenciais utentes e assume que o apoio é feito a todos os níveis, etapas e modalidades de apoio.

Neste contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí com o intuito de garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes,

indiscriminadamente, institui uma Coordenadoria de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social para ampliar o Atendimento Educacional Especializado- AEE, para os estudantes com deficiência: “TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento, Superdotação/Altas Habilidades e com necessidades educativas especiais e acrescentamos todos os casos especiais de exclusão nas escolas” (SEMEC, 2014, p. 1).

Desse modo, hoje a SEMEC é formada por uma Equipe Multiprofissional que encaminha todas as ações a cerca do processo de inclusão dos estudantes nas escolas públicas do município tanto na zona urbana quanto na zona rural e nas ilhas de Tucuruí. Através da Coordenação de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social titularam-se alguns profissionais habilitados para compor uma equipe Multiprofissional de Assessores Pedagógicos de Educação Inclusiva, divididos em modalidades e por áreas de deficiências, com o objetivo de avaliar e encaminhar os alunos para o Atendimento Educacional Especializado – AEE e fazer o acompanhamento pedagógico tanto dos professores quanto dos estudantes inclusos nas escolas municipais de Tucuruí. Nos relatos da Coordenadora de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social, é assumido que todo o trabalho da Equipe de Inclusão é para fazer da Educação Inclusiva uma realidade satisfatória em Tucuruí, portanto os trabalhos são direcionado sem ações de um Plano de Ação denominada “Educar na Diversidade”, já foi construído Diretrizes, Projetos Pilotos de Inclusão e ampliados para rede, onde muitas ações já são realizadas enquanto outras serão realizadas a partir da construção do CAESP – Centro de Atendimento Educacional Especializada em Educação Inclusiva (SEMEC, 2014).

Através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), o Ministério da Educação criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que tem como finalidade a distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais e que visa apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva na educação inclusiva (Alves et al., 2006; SEESP, 2009). Alves et al. (2006) definem atendimento educacional especializado nas salas de recursos

multifuncionais como uma ação do sistema de ensino Brasileiro que tem como objetivo “acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado (...) para oferecer o suporte (...) às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento” (p. 15). Através deste programa a SEESP cria as condições necessárias para a organização de um sistema de ensino inclusivo, que atenda à diferença e à igualdade de condições.

...a SEESP cria as condições necessárias para a organização de um sistema de ensino inclusivo e que atenda os princípios do direito à diferença, da acessibilidade, da não discriminação e da efetiva participação dos alunos da educação especial nos desafios de aprendizagem, em igualdade de condições que os demais alunos (SEESP, 2009)

Entre os anos de 2005 e 2007 a SEESP instalou 1.251 salas de recursos multifuncionais” e em 2008, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, essa ação atingiu a meta de implantação de 4.300 salas. Para além deste esforço financeiro, da disponibilização dos equipamentos e mobiliário necessário ao funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, a SEESP promoveu a formação de professores com vista ao “Atendimento Educacional Especializado no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e no Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial”, na modalidade à distância e presencial” (SEESP, 2009).

### 1.2.3. As salas de recursos multifuncionais no município de Tucuruí

Segundo dados levantados na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC, 2014), através da Coordenadoria de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social, no intuito de desenvolver as ações inclusivas, o Governo Federal em

parceria com os Municípios ofertam nas escolas públicas o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este atendimento é realizado em salas de recursos multifuncionais, que são “espaços organizados com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (Alves et al., 2006, p. 14). No caso de Tucuruí, das 34 escolas até 2014, 32 oferecem este atendimento. Esse trabalho diferencia-se substancialmente da escolarização regular, devendo ser oferecido em horário contrário desta, possibilitando que os alunos atendidos frequentem as turmas de Ensino Comum, uma vez que o serviço de Atendimento Educacional Especializado não pode ser de caráter substitutivo à educação escolar.

A Secretaria Municipal de Educação define diretrizes para o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como discorre sobre as atribuições do educador especializado, metas, objetivos e ações, no intuito de desencadear mudanças significativas de paradigmas e concepções acerca da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Ela relata que o atendimento dos estudantes é realizado após observação do(a) educador(a) regente da sala regular, professor mediador (que é um segundo professor a determinados estudantes) e diagnose feita pela Coordenadoria de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social. Esse atendimento ocorre duas vezes por semana, no contra turno, com a duração de 45 minutos. Podendo ser individualizado ou em grupo de até cinco estudantes (SEMEC, 2014).

A propósito das salas de recursos multifuncionais, Alves et al. (2006) dão-nos conta de que nelas se realiza o atendimento especializado recorrendo a estratégias capazes de promover a construção do conhecimento e a participação na vida escolar.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a

construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (Alves et al., 2006, p. 13).

O serviço que é prestado nestas salas, apesar de estar pensado para servir a escola em que está instalado, poderá estender-se a alunos de outras escolas da proximidade em que ainda não exista esse atendimento. O trabalho pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos e em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum e é suposto que os professores considerem as diferentes áreas do conhecimento, o nível de desenvolvimento e de escolaridade dos alunos e os recursos que são ajustados a cada caso.

No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular (Alves et al., 2006, p. 14)

### 1.3. AUTISMO

#### 1.3.1. Definição de autismo e evolução histórica

O termo autismo vem da palavra grega “autos”, que significa “próprio” ou “em si mesmo” (Tomatis, 1994; Marques, 2000; Pereira, 2006; Rebelo, 2011; Baptista, 2012; Pires, 2014), e vem acrescido do sufixo “ismo”, que indica “condição ou estado” (Marques, 2000; Pereira, 2006; Rebelo, 2011; Baptista, 2012). A esse propósito, Marques (citado por Baptista, 2012) e Frith (citado por Gonçalves, 2012) falam-nos do autismo como uma perturbação psicológica grave, que se manifesta desde muito cedo e que provoca um atraso no desenvolvimento global da criança.

É uma perturbação psicológica grave caracterizada pelo fato de toda a vivência do indivíduo estar centrada nele mesmo, apresentando uma indiferença aparente para com a realidade que o rodeia, observando-se com maior frequência em crianças com idade inferior a três anos. Uma criança autista não responde ao contato humano, apresenta um déficit de desenvolvimento da linguagem, (...) e reage negativamente a alterações no seu ambiente físico (Marques, citado por Baptista, 2012, p.19).

Algumas das crianças apresentam um atraso no desenvolvimento global, em outros casos, até aos dois anos de idade, não se verifica qualquer sinal (...) não respondem a sinais sociais, contudo podem apresentar capacidades para aprender os mesmos. Como o autismo se revela muito cedo, esta área de aprendizagem está bloqueada, de modo que as crianças necessitam aprender estas competências de outra forma. São três as áreas afetadas (...) perturbação, (...) interação social (...) comunicação e ações repetidas (Frith, citado por Gonçalves, 2012, p.15).

Nos últimos anos tem sido verificada uma grande produção de estudos referentes ao espectro autista, que têm contribuído muito para o aporte teórico disponível (Rebelo, 2011). No entanto, esta é uma área de estudo que continua a ser relativamente recente, na medida em que os primeiros relatos clínicos descritos sobre o autismo foram realizados por Leo Kanner, em 1943, e depois com Hans Asperger, em 1944 (Macedo, 2011; Gonçalves, 2012; Caçador, 2014). A esse respeito, Frith (citado por Gonçalves, 2012) diz-nos que Kanner percebeu a forma obsessiva como estas crianças mantinham rotinas e a sua incapacidade para estabelecer relações interpessoais, e que Asperger sublinhou que, mesmo com um QI acima da média, estes jovens mostravam dificuldade em conseguir integrar-se socialmente.

Kanner constatou ainda que, as crianças tinham incapacidade para estabelecer um relacionamento interpessoal, revelando atraso na aquisição da fala, e usando pronomes na terceira pessoa para falarem de si mesmos. Destacou também a insistência obsessiva em manter rotinas como característica fundamental. (...) Hans Asperger (...) descreveu um grupo de rapazes que apresentam um QI médio ou acima da média, e que tinham dificuldade em inserir-se socialmente. Eram bons alunos, alguns até mesmo brilhantes, mas

apresentavam dificuldades a nível social. Manifestavam preferência pelo jogo solitário, ansiedade ou perturbação a mudança de rotinas (...) (p.15).

Tendo por base os estudos de Gillberg e de Rutter e colegas, Schmidt e Bosa (2003) explicam que o conceito de autismo se foi alterando com base no conhecimento que foi sendo construído a partir das múltiplas pesquisas científicas. Foi sendo percebido que o Autismo tem “diferentes etiologias, graus de severidade e características específicas ou não usuais, deixando então de ser considerado um quadro único e passando a ser visto como uma síndrome” (p. 112). E neste sentido, diz-nos ainda estes mesmos autores, que o Autismo considerado como “uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, que compromete o processo do desenvolvimento infantil” (ibidem). Também Caçador (2014), a propósito do estudo publicado por Garcia e Rodriguez no livro Necessidades Educativas Especiais, nos diz que é conhecido que as crianças com perturbação do espectro do autismo apresentam sintomas diferentes, e que isso pode resultar, em parte, da possibilidade de as perturbações do espectro do autismo coexistirem com outras patologias.

As PEA são disfunções graves e precoces do neuro-desenvolvimento que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias. (...) as crianças autistas têm uma grande dificuldade na interpretação da linguagem (...) dificuldade na compreensão da entoação da voz e da mímica dos outros com quem se relacionam (...) insistência na repetição. Por isso é que as pessoas com autismo seguem rotinas, por vezes de forma extremamente rígida, ficando muito perturbadas quando qualquer acontecimento impede ou modifica essas rotinas. O balançar do corpo, os gestos e os sons repetitivos são vulgares, sendo mais frequentes em situações de maior ansiedade (p.27).

De acordo com a American Psychiatric Association, o Autismo é considerado uma “como uma Patologia Pervasiva do Desenvolvimento” (Macedo, 2011), que se caracteriza pelo “comprometimento severo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas” (Schmidt & Bosa, 2003, p. 111). Esta é uma classificação do DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual, IV) que considera

que para serem preenchidos os critérios de perturbação autista, a criança tem que manifestar, pelo menos, seis dos doze sintomas que podem ser encontrados nos défices acima referidos (défice qualitativo na interação social, na comunicação e em padrões de comportamento), tendo, no entanto, que ser dois na área social e um em cada uma das categorias da comunicação e dos comportamentos, interesses e atividades (Macedo, 2011).

Défice qualitativo na interação social manifestado, pelo menos, em duas das seguintes características: acentuado défice no recurso a múltiplos comportamentos não verbais, tais como: o contato ocular, a expressão facial, a postura corporal e os gestos reguladores da interação social; incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, integrados no mesmo nível de desenvolvimento; ausência espontânea de partilha com outros prazeres, interesse ou objetivos; falta de reciprocidade social ou emocional;

Défice qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos, numa das seguintes características: atraso ou ausência total de desenvolvimento na linguagem oral; acentuada incapacidade na competência de iniciação ou de manutenção do diálogo com os outros, nos sujeitos com um discurso adequado; uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; ausência de jogo realista espontânea, variado, ou de jogo social imitativo, adequado ao respectivo nível de desenvolvimento;

Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam, pelo menos, numa das seguintes características: preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, ao nível do objetivo e da intensidade; adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais; maneirismos motores estereotipados e repetitivos; preocupação extrema com partes de objetos.

Para preencher os critérios de perturbação autista, o sujeito tem que manifestar, pelo menos, seis dos 12 sintomas; assim como, pelo menos dois na área social e um para cada uma das categorias da comunicação e dos comportamentos/interesses. Pelo menos um dos sintomas manifesta-se antes dos 36 meses de idade (Macedo, 2011, pp. 15-16).



Partindo de dados do DSM-IV (2002), também Schmit e Bose (2003) nos dão conta de que os sintomas do Autismo surgem antes dos 36 meses de idade e de, em geral, não existirá um período de desenvolvimento inequivocamente normal. Trata-se de um quadro que é associado à deficiência mental em cerca de 75% dos casos, e poucos indivíduos apresentarão um QI superior a 80 (Facion et al., 2002, citados por Schmidt e Bose, 2003).

Apesar do Autismo ser uma área do conhecimento ainda recente, como referimos acima, desde cedo se começou a perceber que era possível intervir na modificação do comportamento destas crianças, na perspectiva de melhorar a sua qualidade de vida. Este interesse pode ser encontrado nas palavras de Patrício (2013), que nos diz que “a partir da década de 70, com a utilização de métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento, começa a ser reconhecida como a melhor forma para melhorar a qualidade de vida destas crianças e como forma de aproximação com as outras pessoas” (p.71). Baseando-se em trabalhos desenvolvidos por Baptista e por Jordan, Patrício (2013) alerta-nos ainda sobre a importância de se reduzirem comportamentos mal adaptativos, através de programas de intervenção adequados a cada caso e desenhados e levados a cabo, preferencialmente, por equipas multifuncionais que intervenham, não apenas junto de cada criança, mas também das respetivas famílias. A autora chama-nos também à atenção para o direito destas crianças em terem acesso a uma educação de qualidade, uma educação que seja capaz de contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida.

Os objetivos do tratamento de indivíduos com autismo são, reduzir os comportamentos mal-adaptativos, promovendo aprendizagem nomeadamente na aquisição de linguagem, habilidades sociais, incluindo autocuidados. (...) O tratamento do autismo consiste em intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação. O ideal é que uma equipe multidisciplinar avalie e proponha um programa de intervenção [que seja o] mais intensiva e precoce possível ... (Baptista, citado por Patrício, 2013, p. 71).

A educação continua a ser a melhor abordagem face às dificuldades associadas ao autismo, não apenas como uma questão de acesso à educação, como um direito que assiste a todas as crianças com autismo mas sim porque a educação pode desempenhar um papel crucial (...) [na melhoria da qualidade] de vida dos indivíduos com autismo durante toda a sua vida. (...) O autismo sendo uma condição de longa duração, pode ter grandes melhoras com o decorrer do tempo, principalmente através de uma educação apropriada. (Jordan, citado por Patrício, 2013, pp. 71-72).

### 1.3.2. O papel da família e da escola

A importância da família para o desenvolvimento das crianças Autistas parece ser inquestionável. Vários autores têm vindo a referir-se ao contributo que os pais precisam de dar, não apenas através de uma intervenção precoce que vise o desenvolvimento dos seus filhos, mas também ao apoio ao trabalho que é desenvolvido por técnicos especializados que trabalham com estas crianças (Lampreia, 2007; Serra, 2010; Rebelo, 2011).

Em relação à intervenção precoce, Serra (2010) considera que, do ponto de vista terapêutico e educacional, ela pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento das crianças autistas, e quando a intervenção é realizada de uma forma intensiva antes das crianças completarem os 5 anos, é possível “devolver a criança ao trilho do desenvolvimento normal” (p. 42). A família surge, nas palavras de Rebelo (2011), como “a protagonista na vida da criança autista antes da idade escolar” (p. 20), tendo em conta a grande importância que a estimulação precoce tem para o desenvolvimento destes jovens. Mas para que isso ocorra, é essencial formar os pais porque eles precisam de perceber os seus filhos como pessoas diferentes, como pessoas que têm capacidade para aprender, capacidade para evoluir, possibilidade para crescer e se relacionar com os outros. Nesse sentido, sublinha ainda o mesmo autor, há a necessidade de os pais serem apetrechados com competências que lhes

permitam promover nas crianças o desenvolvimento da linguagem, instrumento que é essencial à realização de novas aprendizagens.

Neste sentido, é necessário dar aos pais a possibilidade de aprenderem algumas estratégias necessárias para que as crianças autistas adquiram certas competências antes de frequentarem a escola (por exemplo, linguagem), contribuindo deste modo para o aumento do ritmo de aprendizagem das crianças (Rebelo, 2011, p. 20).

A necessidade de desenvolver a linguagem desde cedo é uma ideia recorrente na literatura. Por exemplo, Lampreia (2007) considera que “um programa de intervenção precoce, segundo enfoque desenvolvimentista, procura basicamente estabelecer o caminho de desenvolvimento dos precursores da linguagem que não foi possível percorrer...” (p. 106).

A família é considerada, segundo Baptista (2012) “a primeira escola da criança, (...) uma vez que é na família que todas as crianças (...) iniciam o processo de aprendizagem e de educação” (p.52). Ainda segundo esta autora, a família tem uma importância muito relevante para o desenvolvimento da capacidade das crianças ganharem autonomia, para a aquisição de valores e para o desenvolvimento de competências sociais. “A família assume um papel primordial no acompanhamento dos seus filhos, na transmissão de valores, na partilha afetiva, no diálogo, no exemplo e na forma de estar e de agir” (p. 53). Os pais surgem, nas palavras de Peña (2004, citado por Rebelo, 2011), como tendo um papel crucial no desenvolvimento das crianças autistas e na consolidação das aprendizagens realizadas na escola, porque elas carecem de treino sistemático através da aplicação em outros contextos.

A família é o ambiente social mais importante no qual a vida de qualquer criança se desenvolve, sendo o trabalho desta fundamental para o sucesso das crianças autistas na escola. Neste âmbito, os pais desempenham um papel crucial na intervenção junto destas crianças, podendo ser um precioso contributo para o sucesso do seu educando. É na família que a criança encontra um ambiente necessário que lhe permita generalizar o que aprendeu na escola a outros contextos, sendo também o melhor lugar para valorizar os avanços e os fracassos, as mudanças de comportamento conseguidas pela

criança e para estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazo. É, portanto, imprescindível à inclusão dos familiares nos programas de educação de crianças com autismo. (Peña, citado por Rebelo, 2011. p.20).

Nesta citação de Peña, percebe-se que é dada grande importância à participação ativa dos pais nos programas de educação das crianças autista. Encontramos também em Costa (2011), em Rebelo (2011) e em Serra (2010) a mesma opinião. Rebelo (2011) alerta para o facto de o comportamento das crianças autistas variarem conforme os contextos e por isso, foca a importância de os pais garantirem as condições necessárias para que as crianças consigam exercitar as competências que vão adquirindo. Serra (2010) refere a importância da parceria entre os pais e a escola, na medida em que a família tem informação preciosa que pode ajudar no “planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas” (p. 49), e também porque pode dar continuidade em casa às técnicas trabalhadas na escola. Costa (2011) fala-nos da relação de proximidade e cooperação que deve existir entre a escola e a família e da importância de um trabalho articulado, que permita consolidar as aprendizagens realizadas na escola.

A relação escola/família deve ser uma relação de proximidade e cooperação sendo, a participação e o envolvimento dos pais, em tudo o que diz respeito à educação dos filhos, muito importante. Esta é a relação mais vantajosa para todos os intervenientes no processo educativo, onde se começa a sentir um grande empenho, por parte dos últimos. (...) A família constitui uma pequena amostra representativa da sociedade, onde todos os elementos estão ligados entre si com afeições profundas, podendo a criança tomar consciência da diversidade das relações sociais de forma mais segura e confiante. (...) com esta interação que a criança vai crescendo harmoniosamente para ser um adulto com capacidades próprias, embora influenciada por todas as vivências familiares. (...) Sabe-se que a integração passa pela inserção da criança deficiente na escola, mas só quando existe parceria entre pais e professores/educadores é que esta, sem dúvida, facilitada. Sendo os pais implicados na educação dos filhos a tarefa do professor fica facilitada, pois se houver uma continuidade do trabalho, desenvolvido na escola, em casa a evolução da criança será mais rápida e eficiente. (Costa, 2011, p. 27).

Ainda antes do nascimento, “a criança já é depositária de uma série de expectativas, tanto do subsistema casal quanto das famílias de origem dos respectivos pais”. (Serra, 2010, p. 43). Passado o choque inicial, quando os pais são confrontados com o facto de a criança ser autista, e depois do “luto e [da] depressão [e da] negação do diagnóstico” (Serra, 2010, p.54) surge o grande desafio que é ajustar os planos e expectativas em relação ao futuro, e de lidar com as limitações provocadas pela condição dos filhos. As famílias precisam de se adaptar à prestação de cuidados e necessidades específicas destas crianças. Este é um esforço demasiado elevado, que tem sido associado à existência de stresse agudo nas famílias (Schmidt e Bose, 2003), mas os cuidados são inadiáveis. A parceria entre a família e a escola pode traduzir-se, também, em serviços de aconselhamento às famílias para “amenizar o estresse e garantir a motivação para a continuidade do tratamento do filho e das técnicas dentro de casa” (Serra, 2010, p. 49). Assim, diz-nos ainda Serra (2010) que os pais podem tornar-se coautores do processo de educação das crianças. Esta participação ativa dos pais no processo de educação dos autistas, pode resultar também do intercâmbio de experiências entre o professor e a família, que segundo Baptista(2012, p. 54) “irá permitir uma confiança mútua e oportunidades de trabalho significativos, onde os benefícios serão muitos e variados para as crianças, promovendo-se em ensino de maior qualidade”. Mas para isto acontecer, torna-se necessário que a família e a escola se percebam parceiras e atuem como agentes facilitadores no processo de educação dos autistas, o que implica que a família tenha que ser preparada para atuar como tal.

É necessário que a família e a escola se encarem responsabilmente como parceiras, construindo uma identidade própria e coletiva e atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando. Se por um lado é importante reconhecer que a escola tem um papel fundamental na promoção de condições para a aprendizagem, por outro é relevante preparar a família como agentes promotores de comportamentos adequados. (Baptista, 2012. p.54).

Quando falamos da “relação das escolas/centros educativos e os familiares das crianças autistas”, verificamos que na realidade a situação nem sempre é fácil. Se por um lado, “existem pressões exageradas nos técnicos por parte dos pais”, por outro lado, “os pais podem produzir mudanças nos comportamentos dos filhos e, perante esta dificuldade, os técnicos ficam desencorajados, acabando por deixar de trabalhar com a família”. O ambiente torna-se difícil, devido ao clima de “desconfiança mútuos que torna quase impossível conduzir os projetos relacionados com as intervenções e apoios necessários, que provoca uma aquisição lenta de competências nas crianças” (Pereira, citado por Rebelo, 2011. p.20). Serra (2010) fala-nos de que por vezes o relacionamento com a escola é instável, e que essa instabilidade está relacionada com a vulnerabilidade das expectativas dos pais, “pois ora acreditam que a escola é a ‘salvadora da pátria’, que vai curar seus filhos, ora creem que fazem todo o esforço de levar as crianças até a escola totalmente em vão” (p. 51). No entanto, apesar desta instabilidade e das desconfianças, a autora refere que os pais conseguem perceber que o que os filhos aprendem na escola contribui para o bem-estar da família e a autonomia da criança. Mas o contributo da escola não fica por aqui. De uma forma indireta, a escola contribui para a socialização dos pais, diz-nos Serra (2010), uma vez que é lá que encontram outros pais, com quem conversam, trocam experiências e sugestões acerca dos problemas que decorrem da situação dos filhos.

A escola é vista como um espaço importante de sociabilidade para eles próprios, que consideram positivo poder encontrar com outras pessoas que vivem os mesmos problemas. Há troca de experiências e sugestões entre eles e, por vezes, por meio desse convívio, tomam conhecimento de informações sobre os seus direitos. (...) Há uma expectativa de que a escola seja cuidadora das crianças autistas, e a promoção de aprendizagem fica em segundo plano, pois eles não parecem muito crédulos quanto às potencialidades de aprendizagem de seus filhos (p. 50).

Em relação ao processo de ensino das crianças autistas, Carvalho (2003, citado por Rebelo, 2011) chama a atenção para o facto de o professor dever

procurar desenvolver tanto quanto for possível as competências dos alunos autistas. O foco deve estar no desenvolvimento de aprendizagens que permitam às crianças estabelecer relações interpessoais com pessoas significativas, apesar de todas as limitações que manifestam em relação à incapacidade para interagirem com os outros.

O professor deve ter como objetivos principais: desenvolver ao máximo as possibilidades e competências da criança autista, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo de relações significativas. Contudo, deve ter presente de que são sempre necessários modelos educacionais que permitam abordar estes objetivos, contando com graves deficiências de interação, comunicação e linguagem e das importantes alterações da atenção e da conduta que estes alunos possam apresentar (p.21).

Baptista (2012) considera que o professor deve desenvolver um trabalho adequado às necessidades específicas de cada aluno, devendo ter um cuidado especial pelos que “demonstram maiores limitações para aderir à participação e à aprendizagem” (p. 50), ao mesmo tempo que deve promover uma verdadeira inclusão dos alunos na escola. A autora sublinha a necessidade dos professores se pautarem pela inquietude, no sentido de encontrarem a melhor forma de ajudarem as crianças no seu processo de desenvolvimento.

(...) a atitude do professor deve pautar-se pela inquietude em tudo aquilo que faz, procurando, constantemente, atividade e tarefas que ajudem a criança a crescer e a formar-se, contribuindo para o seu desenvolvimento futuro (p. 50).

Temos vindo a falar do papel do professor e do papel da família. No entanto falta ainda referir o papel que as equipas multidisciplinares em todo este processo. E a este propósito deixamos aqui uma citação de Costa(2011), que considera que no trabalho com autistas está implícito um processo de vinculação entre a criança, o professor e a equipa multidisciplinar que define as estratégias de atuação com vista ao sucesso deste processo de educação.

Todo o trabalho a ser realizado deverá passar por um processo de vinculação entre a criança e o professor e por um trabalho de equipe multidisciplinar que

envolve toda a comunidade escolar, a família e todos os intervenientes no processo educativo da criança e assim define as melhores estratégias para conduzir ao sucesso. (...) existindo o sentido de pertença de um grupo que partilha ideias semelhantes (...) traduzindo-se numa equipe não só multidisciplinar, mas principalmente transdisciplinar (...). A cooperação, assim estabelecida, traz variados benefícios para as crianças e família que beneficiarão de uma melhor qualidade de vida, e para os educadores, escolas e sociedade em geral, promovendo-se um ensino de maior qualidade (p.29).

#### 1.4. MÉTODOS DE APRENDIZAGEM

Tivemos já a oportunidade de referir neste trabalho que os indivíduos portadores do Espectro Autista podem ter diferentes graus de comprometimento, e a este propósito Lear (2004) alerta-nos para o facto de ser possível que as crianças se movimentem ao longo do espectro, isto é, “que suas habilidades e comportamentos fiquem mais próximos do esperado para sua idade cronológica” (p. 1-2). A autora explica que para ajudar as crianças a realizarem aprendizagens e competências com significado para a vida, torna-se necessário que os professores atendam às necessidades específicas que estas crianças e jovens experimentam, e que podem resultar de dificuldades de vária ordem: dificuldades na comunicação e na interação social, não saberem brincar, dificuldades ao nível do processamento visual e auditivo, autoestimulação, reforçadores incomuns, dificuldade em aprender através da observação do outro e aprendizagem mais lenta. Em consequência deste conjunto de dificuldades, Lear (2004) convida-nos a refletir sobre como nos sentiríamos se nos encontrássemos num país em que não conhecemos a língua e os costumes e em que não nos conseguimos fazer entender. Esse poderá ser um sentimento muito próximo do experimentado pelo autista.

Levando em conta todas ou algumas das dificuldades acima [mencionadas], dá para entender como pode ser difícil para uma criança autista prestar atenção e



aprender da maneira que uma criança com desenvolvimento típico faz. Imagine chegar em um país onde você não entende a língua e não conhece os costumes – e ninguém entende o que você quer ou precisa. Você, na tentativa de se organizar e entender esse ambiente, provavelmente apresentará comportamentos que os nativos acharão estranhos (p. 1-3).

De forma a poder atender às necessidades específicas que destas crianças e jovens autistas, torna-se necessário realizar uma avaliação do nível de comprometimento dos jovens, avaliação que, segundo Baptista, citado por Patrício (2013), deve ser realizada por uma equipa multidisciplinar. Marinho e colegas (s. a.) consideram que essa avaliação deve procurar perceber qual é o funcionamento do autista em múltiplos ambientes, com base num modelo ecológico e que permita a compreensão da influência que os diferentes contextos têm no processo de desenvolvimento.

As alterações no funcionamento observadas nas crianças com PEA conduzem à necessidade de determinar esse mesmo funcionamento em múltiplos ambientes, independentemente das categorias de diagnóstico (...) com base num modelo ecológico que conceptualiza o desenvolvimento da criança nos seus contextos de vida (...) e que inclui uma avaliação compreensiva das influências contextuais que representam a complexidade dos processos familiares... (Marinho et al., s. a.).

Citando o trabalho de Quittener e DiGirolamo, Marinho *et al.* (s. a.) dão-nos conta de que o atual modelo de avaliação de pessoas com perturbação do espectro do autismo reflete a “mudança das tradicionais abordagens unidirecionais para a conceptualização integrada de diferentes factores individuais, familiares e sociais que interagem e influenciam o desenvolvimento da criança (p. 272).

Marinho *et al.* (s. a.) dizem-nos, ainda, que a atual conceção do “desenvolvimento nas PEA como uma função conjunta das características da criança e dos seus ambientes” (p. 272) contribui para uma avaliação mais rigorosa e para uma maior compreensão sobre a forma como as características individuais da criança e da respetiva família se influenciam

mutuamente, e conseqüentemente para a definição de programas de atuação adequados às particularidades de cada caso.

Segundo Baptista, citado por Patrício (2013), a intervenção deve ser tão precoce e intensa quanto possível e deve incluir os profissionais que a avaliação inicial sugerir.

A intervenção deve ser a mais intensa e precoce possível realizada por equipes multidisciplinares que inclui profissionais de várias áreas: psiquiatra, psicólogo, educador físico, fisioterapeuta... (p.71).

No trabalho com alunos autistas é da maior relevância a adequação dos materiais, assim como a adequação do espaço físico (salas amplas e com iluminação adequada), porque as crianças autistas respondem bem aos sistemas organizados, de forma reduzir as dificuldades que sentem e a promover nestas crianças e jovens um bem-estar permanente, como aconselha Pereira, citado por Rebelo (2011).

“Para ensinar consciente e eficazmente um aluno autista, o professor deve proporcionar a adequação dos materiais e recursos disponíveis, a organização do trabalho e um bem-estar permanente, tendo como finalidade o sucesso do processo ensino-aprendizagem, assim como um maior nível de autonomia” (p.27).

Rebelo (2011) diz-nos também que se deve ter uma especial atenção à forma como as atividades são programadas, na medida em que elas podem tornar o processo de ensino mais previsível e estruturado, e dessa forma fazer reduzir os níveis de ansiedade e levar os alunos a perceberem quais são as atividades que se seguem.

A programação de atividades exige também uma especial atenção, pois ajuda os alunos a prever e estruturar os acontecimentos diários, diminuindo assim a ansiedade sobre o que vai acontecer depois da atividade que está a decorrer. Esta programação poderá motivar também os alunos a terminar rapidamente uma tarefa mais difícil, pois, através do esquema de organização e programação das rotinas, eles percebem que depois surgirá uma atividade mais agradável (p. 27).

Segundo Dayse Serra (citada por Arilo et al., 2010) a escola deve ser flexível e estabelecer critérios para melhorar o processo de inclusão escolar de crianças e jovens com perturbações do espectro autista. Nesse sentido, compete à escola preparar-se verdadeiramente para receber e trabalhar com estes alunos, adaptando os espaços físicos e promovendo a formação profissional dos educadores e restantes adultos que integrarão estas equipas de trabalho, porque eles precisam de conhecer as perturbações do espectro autista, assim como as especialidades dos alunos, para que possam planear de forma adequada a sua atuação.

- A escola deve conhecer as características da criança e promover as acomodações físicas e curriculares necessárias;
- O treinamento dos profissionais deve ser constante e a busca de novas informações deve ser um ato imperativo;
- Devem-se buscar consultores para avaliar precisamente as crianças;
- A escola deve preparar-se, bem como os seus programas, para atender a diferentes perfis, visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades;
- Os professores devem estar cientes que a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada;
- É necessário analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos;
- A escola deverá prover todo o suporte físico e académico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos;
- A atividade física regular é indispensável para o trabalho motor;
- A inclusão não elimina os apoios terapêuticos;
- É preciso desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão, especialmente com atividades socializadoras;

- A escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito com o aluno autista em casa

(Serra, citada por Arilo et al., 2010, p.7).

Já nos referimos anteriormente a um aspeto extremamente importante para o trabalho com alunos autistas: a necessidade de realizar um ensino estruturado. Encontramos esta preocupação em vários autores, como por exemplo em Rebelo (2011), a quem já nos referidos, mas também em Lear (2004), em Marinho et al. (s. a.), em Costa (2011) e em Alves (2012). Este último autor (Alves, 2012) dá-nos conta de que “o ensino deve ser estruturado, de forma a conseguir fazer com que o mundo pareça previsível e menos confuso, para a criança autista, com o início e o fim das actividades bem evidenciadas, dando grande importância às rotinas, pois estas ajudam a criança a prever o que vai acontecer (p. 62), e Costa (2011) acrescenta que “esta é a forma mais adequada e eficaz na educação das crianças autistas, pois favorece a autonomia e a independência destas crianças, na medida em que as ajuda a estabelecer conexões, desenvolver a autoestima e sobretudo ajuda a criança a confiar em si própria (p.30). Nas palavras de Schopler, citado por Alves (2012), o ensino estruturado reveste-se de grande importância para crianças com perturbações do espectro do autismo porque “inclui a utilização de uma rotina de trabalho individualizada [que procura] compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais presentes no autismo” (p.63).

Conforme encontramos em Nicolau (2010), há atualmente uma vasta diversidade de modelos de intervenção e terapias utilizadas com pessoas com autismo. No entanto, por uma questão de dimensão do nosso trabalho, optamos por fazer uma apresentação sumária de três técnicas que são utilizadas em contexto escolar, em situação de educação inclusiva: o método ABA, o método PECS e o método TEACCH.

#### 1.4.1. Método ABA

O método ABA (Applied Behavior Analysis), que em português se designa por Análise do Comportamento Aplicada, 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” (Lear, 2004, p. 1-4).

O modelo ABA tem como principais etapas uma avaliação inicial, muito criteriosa e aprofundada, com o objetivo de determinar as competências da criança avaliada, e posteriormente, o desenho de um plano de trabalho e a planificação das etapas e metas de intervenção individual (Marques, citado por Caçador, 2014).

Conforme nos dá conta Morgado (2011), com o modelo ABA procura-se “ensinar à criança habilidades que ela não possui, através da introdução das mesmas por etapas. Cada habilidade é ensinada, em geral, num esquema individual, apresentando-a de início, associada a uma indicação ou instrução” (p.24).

De acordo com Faggiani (2011) “o objetivo principal da Terapia ABA para as crianças diagnosticadas com autismo é aumentar sua percepção do mundo ao redor, suas interações sociais e sua comunicação”. E para que isso aconteça, “as tarefas de aprendizagem propostas (...) são formuladas de modo a auxiliar as crianças a atentarem adequadamente para os contextos e pessoas com quem convive”. O autor diz-nos ainda que estes programas procuram construir competências básicas de aprendizagem que permitam às crianças irem ganhando autonomia no próprio processo de aprendizagem e desenvolverem competências que lhes permitam aceder a aprendizagens mais complexas.

“ Os programas ABA constroem pré-requisitos de atenção e habilidades básicas de aprendizagem para que as crianças sejam capazes de aprenderem sem ajuda e estejam preparadas para desenvolver conhecimentos complexos. Faz isso direcionando as potencialidades de aprendizagem já presentes nas crianças, permitindo que elas sejam efetivadas de maneira apropriada” (Faggiani (2011, p. 1)

A aplicação deste modelo, conforme refere Pires (2014) pressupõe o “ensino da linguagem, o desenvolvimento cognitivo e social e competências de autoajuda” (p. 25) através da realização de pequenas tarefas muito estruturadas e hierarquizadas, em situação de um para um. Neste processo é atribuída uma grande importância ao reforço positivo, que encontra justificção na teoria de Skinner (Lear, 2004). A autora refere-se ao Condicionamento Operante, de Skinner, como uma estratégia que é utilizada no trabalho com crianças e jovens autistas para mudar ou modificar comportamentos e ajudar no processo de aprendizagem, e explica que o Condicionamento Operante significa “que um comportamento seguido por um estímulo reforçador resulta em uma probabilidade aumentada de que aquele comportamento ocorra no futuro” (p. 1-4 . Lear (2004), ainda nos lembra que o nosso comportamento é muito marcado pelas consequências do nosso comportamento.

Todos nós aprendemos através de associações e nosso comportamento é “modificado” através das consequências. Tentamos coisas e elas funcionam; então as fazemos novamente. Tentamos coisas e elas não funcionam; então é menos provável que as façamos novamente. Nosso comportamento foi “modificado” pelo resultado ou consequência (p. 1-4).

Todas as atividades se tornam mais interessantes e mais fáceis de serem aprendidas se o comportamento for seguido por um motivador poderoso. Um motivador (reforçador) é qualquer coisa que fortaleça um comportamento: pode ser um abraço, um sorriso, (...) ouvir “muito bem”, ver TV, ouvir música, etc. (p. 1).

Ainda a propósito dos estímulos de reforço, Faggiani (2011) lembra que há maior facilidade em realizar aprendizagens se elas se reverterem em algo

positivo, em algo que seja motivador. Morgado (2011) chama a atenção para o facto de que quando a resposta da criança resulta em recompensa, e a “recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta” (p. 25).

Em primeiro lugar, as atividades propostas deverão ser agradáveis para a criança e em segundo lugar devem ensinar à criança a identificar os diferentes estímulos provenientes dessa atividade. Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositadamente, reforçadas. Em vez disso, os dados e fatos registrados são analisados, com o objetivo de detectar quais são os eventos que funcionam como reforço ou recompensa. A criança é levada a trabalhar de forma positiva (Morgado, 2011, p.25).

Faggiani (2011) lembra-nos que se deve reconhecer a força de “um motivador pelo nível de interesse da pessoa em acessá-lo” (p. 1), uma vez que o interesse da criança está diretamente relacionado com o valor que ela atribui a esse motivador. O autor considera que o ideal seria “escolher motivadores sociais como estímulo à realização das tarefas propostas (...) [mas isso] nem sempre isso é possível [pelo que] a alternativa é selecionar itens arbitrários, como acesso à televisão, a brinquedos e a interações sociais positivas” (ibidem). Ainda acerca da motivação, e do valor dos motivadores, Faggiani (2011) considera que se o aluno a falta de interesse do aluno por uma dada atividade pode estar relacionada com o facto de estar cansado ou devido à qualidade do motivador. Por isso, aconselha, o professor deve conhecer bem as preferências do aluno para conseguir mantê-lo entusiasmado na atividade.

Se o estudante não estiver demonstrando interesse na atividade, duas coisas podem estar acontecendo. Ele pode estar cansado de trabalhar. Neste caso, programe períodos de intervalo, em que é possível fazer brincadeiras e realizar ensino incidental (veja abaixo). A falta de atenção pode estar ligada à qualidade do motivador. Por isso, é fundamental ter um mapa de preferências das crianças e variar os motivadores de modo a sempre manter o item mais desejado do cliente... (p.1)

### 1.4.2. Método PECS

Gonçalves (2011) refere-se ao método PECS (*Picture Exchange Communication System*) como “um Sistema de Comunicação Aumentativo e Alternativo baseado na troca funcional de figuras” (p. 38) que foi desenvolvido nos Estados Unidos, nos anos 80, por Lori Frost e por Andrew Bondy”, e que tem por objetivo ajudar as pessoas a desenvolverem a capacidade de comunicação. Trata-se de um sistema que é descrito pelos seus autores como um manual de comunicação alternativa e adaptado para pessoas com dificuldades severas de comunicação.

...descrevem o PECS como um manual de Comunicação Alternativa adaptado, principalmente, para pessoas com dificuldades severas de comunicação (por exemplo: crianças que não usam a fala para comunicar, ou que a usam mas com limitada eficácia....) [como é o caso dos] alunos com Perturbações do espectro do Autismo (PEA) ... O objetivo final da utilização do PECS é ajudar essas pessoas a desenvolverem competências comunicativas que lhes permitam comunicar eficazmente, promovendo a espontaneidade e a autonomia no seio de uma comunicação funcional. (p. 38)

Tal como nos diz Gonçalves (2011), também a AMA (2005, citada por Gonçalves, 2012) nos fala das dificuldades de linguagem expressiva que normalmente as crianças com PEA apresentam, e da consequente dificuldade de relacionamento interpessoal. E a este propósito é referida a grande importância de se proceder a intervenções intensas e estruturadas.

O método PECS foi criado para responder a dificuldades que estavam a surgir com outros programas de comunicação. Foi estruturado e desenvolvido com o propósito de conseguir captar a atenção das crianças e levá-las a assumirem a iniciativa da interação com o adulto.

Este sistema vai ao encontro do que atrai as crianças, isto é, depois de se conhecer as preferências das mesmas, elaboram-se imagens desses objetos que lhe vão ser apresentadas. Aos poucos, a ajuda física será retirada à criança para ... desenvolver a iniciativa de desenvolver a interação, ou seja, agarra a imagem e entrega-a ao terapeuta. Lentamente e de forma progressiva, o grau



de dificuldade é aumentado, até que o sistema PECS ensina a criança a criar enunciados simples a partir de diversas imagens. As crianças que utilizam o PECS são ensinadas a escolher uma imagem do objeto que desejam, e a oferecê-la ao interlocutor para que este lhe dê o tal objeto, assim sendo, a criança dará início a um ato comunicativo para a obtenção de um resultado concreto num contexto social. (AMA, 2005, citada por Gonçalves, 2012, pp. 43-44)

Tendo por base as palavras deixadas por Gonçalves (2012), o método PECS leva a criança a ser capaz de criar enunciados simples a partir das imagens trabalhadas, e dessa forma é desenvolvida a capacidade de conseguir obter um determinado resultado num contexto social específico. Ainda segundo Sampaio (2005, citado por Santos, 2009, p. 29) “por meio desta técnica, é possível ensinar a criança com autismo a expressar aquilo que deseja de uma forma espontânea, além de propiciar a interação com outros indivíduos.”

Também em Gonçalves (2011) encontramos referência a este modo de o autista comunicar com o adulto. Com base no trabalho desenvolvido por Simpson (2004, citado por Gonçalves, 2011) diz que “o uso PECS ensina o indivíduo a abordar o parceiro comunicativo e a fazer-lhe um pedido através de um símbolo. Os símbolos podem ser muito parecidos com os seus referentes e assim, podem ser facilmente reconhecidos pelo aluno.”(p.39).

O método PECS desenvolve-se através de seis fases que têm objetivos específicos e que exigem modos de atuação diferenciados, como nos explica a autora. Partindo do trabalho desenvolvido por McCauley e Fey (2006), Gonçalves (2012) indicam-nos que estas fases são: (1) intercâmbio físico / como comunicar; (2) aumento da espontaneidade; (3) Discriminação de figuras; (4) estruturação de frases; (5) responder a perguntas diretas; (6) respostas e comentários espontâneos.

O sistema desenvolve-se através de seis fases sequenciais, sendo que cada uma delas é composta por objetivos específicos, (...) As primeiras quatro fases focam-se em ensinar a criança a usar os símbolos para formular pedidos, mas as duas fases finais procuram expandir as razões pelas quais as crianças comunicam com os seus parceiros (...) A introdução de fases é feita à medida

que a criança vai progredindo no seu desenvolvimento. (Gonçalves, 2011, p.39).

O método PECS tem tido boa aceitação por todo o mundo, não só pelo baixo custo que comporta, mas também porque não é exigente em termos de espaço físico e, “quando bem aplicado, apresenta resultados surpreendentes na comunicação de crianças que não falam, e na organização da [sua] linguagem verbal...” (Mello, 2001, citado por Santos, 2009, p.32) Também na opinião de AMA (2005, citado por Gonçalves, 2012) este modelo é muito fácil de ser implementado, quer por parte dos pais, dos professores e dos terapeutas, uma vez que ele não exige o recurso a materiais complexos ou a um treino muito exaustivo. Uma outra vantagem deste modelo será a motivação que cria nas crianças, porque alegadamente perceberão que conseguem alcançar os objetivos que pretendem.

Este programa é bastante fácil de ser aprendido e usado, tanto por terapeutas, pais e professores, isto porque, não exige o uso de materiais complexos, um treino técnico ou equipamentos de custo elevado. Um das vantagens serão os índices de motivação elevados por parte das crianças ao aderirem ao uso do sistema, na medida em que alcançam exatamente o que desejam. Através dos PECS, as mais novas aprendem o quão importante é ter uma pessoa a auxiliá-la na aprendizagem e aprendem ainda a confiar no outro (Ama, 2005, citado por Gonçalves, 2012, p.44).

### 1.4.3. Método TEACCH

O método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) foi criado no ano de 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores, da Universidade de Chapel e Hill, na Califórnia do Norte, com o objetivo de promover o desenvolvimento da autonomia de pessoas com Perturbação do Espectro do Autismo de todas as idades, em vários ambientes (Poeta, 2010).

Tem como filosofia utilizada como base para ajudar a preparar as pessoas com autismo para que vivam ou trabalhem da forma mais autônoma possível, em casa, na escola ou no local de trabalho... (Poeta, 2010, p. 97)

Trata-se de um programa que tem vindo a ser implementado em muitos países (Marques, 2000, citado por Alves, 2012). Por exemplo, em Portugal, segundo a Unidade de ensino estruturado para alunos com PEA (2008, citada por Alves (2012), este modelo “tem vindo a ser utilizado ... desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular” (p.61). Por sua vez, no Brasil, o TEACCH tem sido “um dos métodos de ensino mais utilizados ... para atender o autista” (Mello, 2007, citado por Martinoto, 2012, p. 11).

De acordo com Poeta (2010), o método TEACCH provocou uma viragem muito significativa em relação às terapias utilizadas com crianças com PEA, uma vez que os métodos de atuação vigentes, à época, se baseavam em “teorias psicanalíticas [que consideravam que as crianças autistas] deveriam ser educadas de preferência fora do meio familiar”(p.96). Ainda segundo esta autora, a implementação do TEACCH ao longo de vários anos tem revelado resultados positivos, quer em relação aos programas implementados para pais, porque o programa coloca ênfase no apoio às famílias, quer em relação ao programa de integração em escolas públicas.

Neste presente momento, após anos de experiência com resultados positivos, o sistema TEACCH, além dos programas de educação de pais, leva a efeito um programa de integração em escolas de ensino público (Poeta, 2010, p.97).

De acordo com Marques (1998, citado por Poeta, 2010), o método TEACCH baseia-se em sete princípios orientadores: (1) a capacidade de adaptação dos indivíduos, (2) a necessidade de uma avaliação e intervenção individualizada, (3) um ensino estruturado, (4) a valorização das competências emergentes, (5) a abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental, (6) o apelo ao técnico generalista e (7) o apelo à colaboração parental.

- A melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
- Uma avaliação e intervenção individualizada, através da elaboração de um programa de intervenção personalizado;
- A estruturação do ensino, nomeadamente das actividades dos espaços e das tarefas;
- Uma aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação;
- Uma abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental: as estratégias de intervenção assentam na ideia base de que um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente a nível da percepção ou compreensão;
- apelo ao técnico “generalista”, treinando os seus profissionais como “generalistas” para melhor trabalharem com a criança e família;
- Um apelo à colaboração parental, os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

(Marques, 1998, citado por Poeta, 2010, p. 97).

Entre os princípios e conceitos orientadores do TEACCH, diz-nos ainda Poeta (2010), o método “conta com a melhoria das capacidades adaptativas da criança, a colaboração estreita pais-profissionais, avaliação individualizada para intervenção e o reforço das capacidades” (p.97) e, sobretudo, a estruturação do ensino. A este propósito, Pires (2014) chega a falar-nos da estruturação como a ‘chave do sucesso’ deste modelo, porque o ensino estruturado, ao dar padrões de referência, justifica a autora, faz diminuir os comportamentos problemáticos e apela à estrutura interna bem definida, que é característica destas crianças.

Este modelo tem por base a estruturação de modo a diminuir os comportamentos problemáticos. Esta estruturação é a chave do sucesso deste modelo porque, as crianças com autismo, são crianças que não tem uma estrutura interna bem definida e, como tal, para funcionarem, precisam que

alguém lhes fornece esta estrutura. Será, pois, através de um espaço organizado, com atividades adequadas e com rotinas rígidas que essa estrutura coerente e consistente lhes poderá ser garantida. (...) Esta metodologia assenta toda a sua dinâmica funcional através do fornecimento a estas crianças de padrões de referência, padrões estes garantidos por uma estrutura da sala (...) uma vez que se faz muito recurso à imagem e ao estímulo visual” (Pires, 2014. p.24).

Também Leon e Bosa (2005, citados por Martinoto, 2012) nos falam deste método como sendo altamente estruturado e que combina diferentes materiais visuais, áreas e recipientes de cores distintas, que induzem as crianças e os jovens a realizarem as tarefas por uma determinada sequência.

TEACCH é um programa altamente estruturado que combina diferentes materiais visuais para aprimorar a linguagem, o aprendizado é diminuir condutas inapropriadas. Áreas e recipientes de cores distintas são utilizados para instruir as crianças sobre, por exemplo, o lugar correspondente para elas estarem em certo momento e qual a correspondente sequência de atividades, durante o dia, na escola (Leon & Bosa, 2005, citados por Martinoto, 2012, p.11).

O principal objetivo deste método é proporcionar às crianças com PEA melhores condições de vida, levando-as a melhorarem as suas aprendizagens e competências, de forma a conseguirem desenvolver a sua capacidade de autonomia (Morais (2012). Segundo esta autora, o modelo centra-se nas áreas fortes dos autistas (processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais) para promover nas crianças e nos jovens o desenvolvimento da capacidade de comunicação e da capacidade para se relacionarem socialmente. É um modelo flexível, que permite adequar as estratégias aos autistas.

O Modelo TEACCH, é um modelo flexível, pois adequa-se á maneira de pensar e de aprender destas crianças, e o professor tem a vantagem de poder (...) responder mais assertivamente às necessidades individuais, podendo desta forma minimizar muitos problemas que perseguem estas crianças, tornando o seu dia-a-dia mais previsível e menos confuso. Este programa permite

modificar e organizar o meio a favor da deficiência deste tipo de alunos (Morais, 2012, pp. 89-90).

A propósito do espaço físico onde deve decorrer o ensino com o método TEACCH, Moraes (2012) informa que a disposição das diferentes áreas de atividades e a disposição no mobiliário e materiais de apoio são de grande importância, para permitir que o autista se consiga organizar de uma forma cada vez mais autónoma. A autora fala também da importância das rotinas e dos horários para que seja mais facilmente percebida a diferença entre os tempos destinados às atividades e os momentos livres. Ainda Moraes (2012), dá-nos o exemplo de uma Unidade de Ensino estruturado de uma escola Básica com Jardim de Infância, do Distrito do Porto, em Portugal, que compreende sete áreas: (1) a área de transição, (2) a área de reunião, (3) a área de aprender, (4) a área de trabalhar, (5) a área de brincar, (6) a área de trabalhar em grupo e (7) a área do computador.

1-Área de transição: local onde se encontram os horários individuais; o aluno dirige-se a esta zona sempre que termine as tarefas de cada área.

2-Reunião: zona para exploração de objetos, imagens, sons e gestos; desenvolver competências ao nível das noções espaço-temporais e a autonomia; etc.

3-Aprender: privilegiar o desenvolvimento de novas aprendizagens e a sua consolidação; etc.

4-Trabalhar: área de trabalho individual e autónomo, etc.

5-Brincar: local para brincar e, principalmente, para aprender a brincar; etc.

6-Trabalhar em Grupo: zona para promoção da interação social.

7-Computador: facilitar a atenção e a concentração; consolidar aprendizagens; minimizar dificuldades na escrita.

(Moraes , 2012, pp. 93-94).

Continuamos na senda de Moraes (2012) para referir que o método TEACCH não pode ser percebido como “...a cura para as perturbações do

espectro do autismo, contudo se a equipa que trabalha com essas crianças, for ... dedicada e detentora de conhecimentos específicos nesta área, estes alunos podem sofrer alterações comportamentais significativas, e pode ser alcançado muito sucesso” (p.97).

Concluimos, referindo que ensinar alunos autistas é um trabalho multifacetado, pois, para além de um trabalho individualizado e estruturado, como acontece no caso da aplicação do TEACCH, os alunos podem ser integrados em grupos durante a realização de atividades que promovam o desenvolvimento corporal e precisam de ser acompanhados por técnicos especializados, como é o caso dos “fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, recreacionistas, professores de educação física, fisioterapeutas, etc.” (Poeta, 2010, p.102).





## **2. PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

### **2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS**

#### **2.1.1. Apresentação do problema**

Nos dias atuais discute-se muito acerca da educação inclusiva nas escolas, como as políticas educativas vêm influenciando na escolarização de crianças com necessidades educativas especiais. Podemos observar que a atenção está voltada para a escola, para o difícil papel que a escola é chamada a desempenhar. E nesse tocante, tem-se notado também a participação do Estado, quando este fornece um suporte legal nesse processo de aprendizado dessas crianças, como é o caso da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Quando falamos do papel da escola, e da dificuldade que esse papel encerra, estamos a falar do fato de as escolas atenderem a alunos com diferentes tipos de necessidades e de nem sempre ser possível realizar um ensino muito dirigido às singularidades de cada criança. E a este propósito, temos vindo a perceber que as salas de recursos multifuncionais têm auxiliado o aprendizado dessas crianças.

Vale salientar que quando falamos do papel da Escola estamos também a falar do papel de nossos educadores, que sentem dificuldade e ao mesmo tempo certa frustração no tocante ao atendimento educacional prestado a essas crianças com necessidades especiais. Observa-se que muitos desses educadores, por mais que tenham uma formação no âmbito da educação

especial e participem de cursos de formação continuada, eles continuam a necessitar da parceria de outro profissional capacitado que possa auxiliar na educação dessas crianças especiais.

Ao falar destas crianças (as crianças com necessidades educativas especiais), estamos a considerar os autistas e a dificuldade que hoje é enfrentada por muitos educadores na sua educação. Estes profissionais, para além de terem que se confrontar a necessidade de fechar o diagnóstico de autismo (uma das tarefas mais difíceis), porque no município de Tucuruí os encarregados de educação têm dificuldade em conseguir uma consulta com um neuropediatra, confrontam-se também com o fato de terem de atender à diversidade de casos, porque cada autista tem seu grau de comprometimento. Este trabalho, o trabalho com alunos autistas, exige um atendimento diferenciado, não só porque estes alunos têm um déficit de atenção muito elevado, mas também porque passam pouco tempo na escola. Tudo isto cria grandes constrangimentos ao trabalho dos educadores.

Apesar de todas estas dificuldades que têm sido percebidas, e que interessa conhecer com maior profundidade, o que mais nos chama à atenção, e este é o nosso problema, é o pouco conhecimento que há acerca do papel que as escolas de ensino regular têm tido no desempenho educacional das crianças autistas.

### 2.1.2. Questões de partida

Não sabendo exatamente qual tem sido o verdadeiro contributo das escolas do ensino regular no processo de integração e escolarização de crianças autistas, e partindo da problemática que acabamos de expor, o interesse pelo presente estudo centra-se na pretensão de contribuir para o conhecimento disponível, quer em relação às estratégias encontradas por escolas do ensino regular para a inclusão e escolarização de alunos autistas,

quer em relação a possíveis caminhos que visem a sua melhoria. Neste sentido, desenhamos um projeto de investigação centrado: no estudo das políticas e práticas de educação inclusiva implementadas nas escolas; no alcance que tem sido conseguido pela implementação das políticas e práticas de educação inclusiva; na procura de estratégias que possam responder com maior eficácia às necessidades dos alunos autistas.

A partir da enunciação da questão de partida (qual tem sido o verdadeiro contributo das escolas do ensino regular no processo de integração e escolarização de crianças autistas?), levantamos seis novas questões, a seguir apresentadas, que ajudaram a estruturar o nosso pensamento e que nos levariam posteriormente à definição do objetivo geral da dissertação, que acabaria por vir a desborar-se em três objetivos específicos. As questões de partida são:

Que problemas e que dificuldades os diretores sentem na aplicação de políticas e processos conducentes à integração e escolarização de alunos autistas?

Que respostas os diretores entendem que a escola tem conseguido dar, que resultados têm sido alcançados e que melhorias podem ser implementadas?

Como é que os professores percebem o papel que a escola tem desenvolvido no processo de inclusão e escolarização dos alunos autistas?

Quais são os principais desafios, quais são as principais dificuldades que os professores sentem no trabalho direto com alunos autistas e quais os modelos de ensino que utilizam com estes alunos?

Na opinião dos professores, que processos de melhoria poderiam ser implementados no processo de inclusão e de escolarização dos alunos autistas?

Como é que os Pais percebem o trabalho que é desenvolvido pela escola? Como veem o processo de integração e de escolarização dos seus educandos?

### 2.1.3. Objetivo geral

Analisar as políticas e práticas de educação inclusiva de crianças autistas em duas escolas (Educação Infantil e Educação Fundamental I) do Município de Tucuruí/PA.

### 2.1.4. Objetivos específicos

- Procurar conhecer a opinião das diretoras em relação aos principais desafios com que a escola se tem deparado, as respostas que a escola tem conseguido dar, os resultados que têm sido alcançados e as melhorias que podem ser implementadas.
- Procurar conhecer as dificuldades que as professoras sentem no trabalho com estes alunos e o modo como procuram resolver os problemas diários na sala de aula.
- Procurar compreender o modo como as encarregadas de educação percebem o trabalho que é desenvolvido pela escola e como percebem a forma como decorre a inclusão e de escolarização dos seus educandos.

## 2.2. METODOLOGIA

Com o objetivo de responder ao problema levantado e aos objetivos que foram definidos, e tendo em conta a necessidade de conhecer de forma aprofundada as características particulares do caso estudado, consideramos que se justifica a utilização de uma metodologia de natureza qualitativa (Gibbs, 2009) no formato de estudo de caso (Yin, 2001).

A metodologia de natureza qualitativa centra-se nas experiências vividas pelas pessoas estudadas, na forma como percebem as suas experiências, nos seus sentimentos e as atitudes e enfatiza o comportamento humano e a interação social (Ohman, 2005). Gibbs (2009) considera que os estudos de natureza qualitativa permitem estudar o mundo real e entender, descrever e, por vezes, explicar os fenómenos sociais, analisando experiências, examinando interações e comunicações e fazendo análise de conteúdo de documentos.

Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (...) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenómenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos (...) podem estar relacionadas a histórias bibliográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais) (...) Examinando interações e comunicações que se estejam desenvolvendo (...) Investigando documentos (...) ou traços semelhantes de experiências ou interações (Gibbs, 2009, p. 8).

Thiollent (citado por Figaro, 2014, p.126) afirma que a pesquisa empírica é voltada para a “descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas”. Estas são abordagens que “têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou que está lhes acontecendo” (Gibbs, 2009, p.

8). Através da metodologia qualitativa estuda-se a qualidade de um fenómeno e desenvolvem-se novos conhecimentos com base nas crenças dos participantes e nos dados que o investigador consegue captar (Ohman, 2005).

Yin (2001) considera que o estudo de caso “contribui, de forma inegalável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (p. 21) e que tem aplicação em diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo na administração. Nesse propósito Stake (citado por Mazzotti, 2006, p.641) afirma que “o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em [estudar] casos individuais” e contemporâneos, quando “não se podem manipular comportamentos relevantes” (Yin, 2001, p. 27). Ainda segundo Yin (2001), os estudos de caso permitem procurar compreender fenómenos sociais complexos e permitem realizar investigações capazes de preservar “as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como (...) processos organizacionais e administrativos ... (p. 21).

### 2.2.1. Participantes

A amostra é constituída por 13 profissionais da educação, sendo 2 diretoras (1 da educação infantil e 1 da educação fundamental I) e por 8 professoras (3 professoras da educação infantil e 5 da educação fundamental I).

A Diretora da escola infantil tem formação de nível superior (Pedagogia) e 10 anos de experiência profissional. Destes 10 anos, 5 são como diretora desta escola. Enquanto que a diretora da escola de fundamental I tem formação também em Pedagogia e 6 anos de experiência profissional. Destes 6 anos, 2 são como diretora desta escola.

Entre as professoras da escola infantil, 2 professoras tem formação de nível superior (Pedagogia) e 1 apresenta apenas o nível médio (Magistério), sendo

que 2 professoras têm 5 anos de experiência profissional e 1 professora apresenta mais de 10 anos de experiência profissional. Destes anos de experiência profissional todas afirmam que 5 anos foram nesta escola. Já entre as professoras da escola fundamental I, 4 professoras têm formação de nível superior (Pedagogia) – 1 professora tem especialização em Neuropsicopedagogia – e apenas 1 professora apresenta o nível médio (Magistério). Estas 5 professoras possuem todas mais de 10 anos de experiência profissional: 4 professoras afirmam estarem nesta escola há 5 anos e a outra professora diz que já está há 10 anos.

Participaram no estudo 3 encarregadas de educação, sendo 1 responsável pelo aluno do ensino infantil e as outras 2 (uma mãe e uma responsável) pelos alunos do ensino fundamental I.

Todas as participantes tiveram conhecimento prévio dos objetivos do estudo, a sua participação foi voluntária e autorizaram a gravação áudio das entrevistas.

### 2.2.2. Lócus da pesquisa

Inicialmente, consideramos a possibilidade de estudar todos os casos de crianças que apresentassem a patologia do Espectro Autista e que fossem atendidas em sala de recursos multifuncionais, nas 34 escolas da Rede de Educação do Município de Tucuruí. Tendo percebido, junto da pessoa responsável pelo levantamento do número de crianças autistas atendidas na rede pública no Município (da Secretaria de educação do Município – SEMEC), que o processo de levantamento dos casos ainda não tinha sido concluído e que provavelmente não seria finalizado em tempo útil, para a realização desta investigação, fomos direcionados para limitar a pesquisa a duas escolas. Na altura, foi-nos explicado que, para além do levantamento de casos estar ainda a ser iniciado, havia a dificuldade em fechar o diagnóstico do Espectro Autista

nas várias escolas, por dois principais motivos: [1] a maioria dos pais enfrenta uma grande dificuldade em conseguir consultas em neuropediatria, porque estas consultas só existem na capital e a morosidade para o fechamento deste diagnóstico leva em torno de um ano; [2] a dificuldade que muitos pais têm em aceitar que o seu filho possa ter alguma deficiência.

Então, pelo exposto, a nossa pesquisa foi realizada numa escola de Educação Infantil (4 à 5 anos) e numa escola de Educação fundamental I (1º ao 5º ano - na faixa etária de 6 á 10 anos). Estas escolas foram sugeridas pela responsável pelo levantamento dos casos de crianças Autistas acima referida, pelo fato de ter conhecimento pessoal de que aí haveria crianças com o Espectro Autista com diagnóstico fechado e que frequentavam séries das fases iniciais para o aprendizado e desenvolvimento da criança Autista.

### **Escola de Educação Infantil**

Esta escola está situada na primeira Vila Residencial, denominada Vila Pioneira, cujo bairro denominou seu nome. A escola abrange uma comunidade diversificada com crianças do próprio bairro e de bairros circunvizinhos, assim como também de bairros mais distantes, onde é oferecido transporte escolar pela Prefeitura do Município. Esta escola infantil oferece serviços educacionais para crianças no Pré Escolar 1 (4 anos) e Pré Escolar 2 (5 anos), funcionando em dois períodos (manhã e tarde) e atendendo aproximadamente 270 alunos. O quadro funcional da escola é composto por: 1 Diretora, 1 Supervisora, 17 professores e 19 funcionários.

Em 2012 passou a ser uma escola inclusiva com uma sala de recursos multifuncionais, que visa realizar um atendimento educacional especializada a todas as crianças com necessidades educativas especiais. É esperado que as crianças aqui atendidas possam ter a oportunidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades, tanto ao nível das competências acadêmicas, como pessoais e sociais.



## **Escola de Educação Fundamental I**

A Escola de Educação Fundamental I está localizada no bairro do Jardim Paraíso. Atende uma comunidade afetada por diversos fatores: pouca escolaridade e oportunidade de emprego, desestrutura familiar e violência. Estes, são problemas que chegam à escola através dos alunos e que se refletem no seu comportamento e aproveitamento: geram indisciplina e baixo rendimento escolar. A escola oferta serviços educacionais para o Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino e EJA Ensino Modular no período noturno. Os alunos estão agrupados em 16 turmas no período matutino (422 alunos), 16 turmas no período vespertino (377 alunos) e 7 turmas no período noturno (163 alunos). Em virtude da sua localização geográfica, a escola tem ainda um Centro de Recuperação (Centro de Recuperação Regional de Tucuruí) que funciona com 62 alunos do curso EJA modular. Ao todo, estão matriculados nesta escola um total de 1024 alunos, distribuídos pelos vários anos de escolaridade e cursos (do 1º ao 5º ano e EJA Modular). O quadro funcional é constituído 1 diretora, 2 Vice Diretores, 2 Coordenadoras Pedagógicas, 86 Professores, 1 Secretária de direção e 140 funcionários.

Em 2011, também esta escola passou a ser uma escola inclusiva, tendo sido equipada com salas de recursos multifuncionais. A escola conta com alguns alunos inclusos, portadores das deficiências mental e física. Apesar de se alegar que os professores não estão preparados profissionalmente para trabalharem com esses educandos, eles se dedicam e buscam metodologias diferenciadas para atender às necessidades educacionais de cada aluno. Atualmente, o apoio dos professores nestas salas de recursos multifuncionais é atender não só as demandas do infantil e fundamental, mas também prestar apoio aos alunos que já foram para o ensino médio, e que continuam a ter necessidade de um apoio especializado, de forma a poderem desenvolver competências que lhes permitam poder avançar nos estudos.

### 2.2.3. Técnicas de recolha de dados

Com vista à recolha de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a todos os participantes no estudo.

As entrevistas semiestruturadas desenvolvem-se “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke & André, citados por Craveiro, 2007, p.234). Este tipo de entrevista, a que Ruquoy (2005) chama entrevista semidirectiva, situa-se num nível intermédio entre dois pólos: num pólo o entrevistador permite uma maior liberdade de resposta ao entrevistado, e no outro pólo é o entrevistador que estrutura a entrevista de acordo com os seus objetivos de estudo. Este autor (Ruquoy, 2005) explica que esta entrevista permite que o “entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente «não directivo»” (p. 87), e que o entrevistador traga de novo o entrevistado para o assunto em discussão e que o leve a aprofundar aspetos “que ele não teria explicado, e daí (...) o aspecto parcialmente «não directivo»” (ibidem).

Nas palavras de Coutinho (2008, p.7) “o investigador qualitativo ausculta as opiniões individuais (entrevista não estruturada ou livre, observação participante ou não participante) sem se preocupar em categorizar as respostas de antemão.” Desta forma, as entrevistas por nós realizadas têm por objetivo conhecer as situações de desenvolvimento da criança autista dentro da escola (profissionais de educação) e fora dela (pais/responsáveis).

Nas entrevistas feitas às diretoras e professoras, tanto do ensino infantil quanto do ensino fundamental I, perguntamos: sobre as dificuldades e preocupações que sentem em relação à integração de alunos autistas na sua escola; sobre a opinião têm acerca da integração dos alunos autistas no ensino regular; o que é que estes alunos ganham e o que é que perdem, em relação à possibilidade de serem acompanhados por profissionais num ensino especializado; que acompanhamento médico têm estes alunos e como vê o trabalho do fisioterapeuta no processo de educação inclusiva dessas crianças.

Em relação aos pais ou responsáveis dos alunos autistas, quisemos saber: a opinião que têm acerca da forma como a escola se organizou para receber alunos autistas; que tipo de apoios proporcionam e que tipos de cuidados tem; que opinião têm acerca das respostas que a escola dá (ao nível da gestão) e que outras respostas poderiam ajudar a melhorar a inclusão dos alunos autistas e o próprio processo de aprendizagem; que opinião têm acerca da possibilidade de existir uma equipa multidisciplinar para atender às necessidades específicas dos alunos autistas.

As entrevistas foram realizadas presencialmente conforme a disposição de cada participante, sendo que a duração em áudio das entrevistas variou de acordo com o diálogo que ia sendo traçado com cada um dos entrevistados, conforme conhecimento adquirido no decorrer da profissão ou do cuidado com o aluno autista. As entrevistas demoraram, em média de 10 minutos e 38 segundos.

#### 2.2.4. Técnicas de tratamento de dados

É nesta parte da pesquisa que utilizaremos os dados recolhidos. Para esse efeito, torna-se necessário transcrever as entrevistas, de forma a ser possível fazer a análise do seu conteúdo. Estes dados “constituem um material bruto que necessita ser tratado de modo a se conseguir a sua redução, simplificação, seleção e organização, até se obterem elementos manuseáveis que permitam estabelecer relações, fazer interpretações e chegar a resultados ou conclusões” (Gomez, Flores e Jiménez, citados por Craveiro, 2007, p.241). Também Maroy (2005) nos diz que os dados recolhidos precisam de ser reduzidos, organizados e apresentados de uma forma que permita comparações sucessivas para que seja possível “extrair deles interpretações” (p. 123).

Após a transcrição e seleção do material utilizado nas entrevistas, para que o estudo possa ter credibilidade, seguimos os critérios de alguns teóricos que são mencionados a seguir.

Para Yin (citado por Craveiro, 2007, p.210) afirma ao definir “a questão da fiabilidade (fidelidade)” como sendo o modo utilizado para se possam replicar as conclusões, ou seja, “a possibilidade de outros investigadores com os mesmos instrumentos poderem obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno”. Para que isso ocorra, ele “aconselha o investigador a efetuar uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos similares”.

Kirk & Miller (citado por Júnior, Leão, & Mello, 2011, p.194-195) referem-se à questão da validade como sendo “à capacidade que os métodos utilizados numa pesquisa propiciam à consecução fidedigna de seus objetivos”. E a confiabilidade como “à garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegará a resultados aproximados”.

No nosso caso, posteriormente à realização das entrevistas fizemos a sua transcrição, utilizando o processador de texto Word. Começamos pelas entrevistas dos gestores, a que se seguiram as entrevistas dos professores e, por último, as dos pais/responsáveis. Com as entrevistas transcritas, elas foram dadas a ler aos participantes para que pudessem corrigir alguma informação ou acrescentar novos dados, e dessa forma validamos cada uma das entrevistas. Com as entrevistas validadas procedemos à análise do seu conteúdo. As entrevistas foram lidas e relidas, numa fase inicial. Sentimos a necessidade de reorganizar e reduzir dados, de forma a dar coerência ao material recolhido. Para o efeito recorremos a um processo de classificação sistemática de cada unidade de registro, partindo de um sistema de categorias criado a priori, a partir da revisão da literatura e da própria estrutura da entrevista.

De forma a garantir a fiabilidade e a confiabilidade dos dados, tivemos o cuidado de triangular as entrevistas entre si e procuramos analisar os dados

por diversos ângulos, chegando a colocar-nos do lado de fora do estudo para procurar incongruências, novas ligações entre os dados e novas explicações para o que íamos encontrando.



### 3. PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Antes de iniciarmos propriamente a apresentação dos resultados, interessa referir que os participantes são identificados através de um código, que resumimos no próximo quadro.

Tipo de função	Código
Diretor do ensino infantil	DI
Diretor do ensino fundamental	DF
Professora regente (ensino infantil)	PRegI
Professora mediadora (ensino infantil)	PMedI
Professora sala de recursos (ensino infantil)	PRecI
Professoras regentes (ensino fundamental)	PRegF(A1) PRegF(A2)
Professoras mediadoras (ensino fundamental)	PMedF(A1) PMedF(A2)
Professora sala de recursos (ensino fundamental)	PRecF
Encarregado educação (ensino infantil)	EI
Encarregados educação (ensino fundamental)	EF(A1) e EF(A2)

##### 3.1.1. A opinião das diretoras e da professoras

Quando questionamos as participantes sobre os problemas, as dificuldades e as preocupações que sentiam enquanto diretoras e professoras, em relação à integração de alunos autistas na escola, a diretora DI falou-nos da dificuldade de participação da criança na sala multifuncional e das atividades

escolares, e a diretora DF afirmou que a sua maior preocupação está no pessoal que atende essas crianças, que não possui qualificação adequada para trabalhar com estas crianças em ambiente escolar.

“...foi uma das nossas preocupações, não só minha como gestora, da supervisora, da professora da sala de recursos, (...) uma vez que ela está inserida é importante que ela participe de tudo como um todo, não só por parte. É, a criança ela só participava somente das aulas da professora regente, mas quando chegava no horário que ele deveria também participar das atividades, das aulas, das recreações que tinha dentro da sala multifuncional ele não participava. E excitando também, das ações que envolvia a escola como um todo ou quando eram fora da escola, essa criança não participava ...” (DI)

“Olha problema a gente não, não tem. (...) Agora preocupação a gente tem bastante, por mais que ele tenha professor mediador, por mais que ele tenha assim aquela assistência necessária dentro da escola, mas preocupa até mesmo porque a gente não tem a qualificação certa, a qualificação adequada para está recebendo eles dentro da escola. (...) a gente às vezes tem dúvida como está trabalhando com ele, como está desenvolvendo as atividades. Mas a gente tenta fazer da melhor maneira possível.” (DF)

No caso das professoras, elas divergiram em várias opiniões. Enquanto, por exemplo, as professoras PMedI e PMedF(A1) assumiram que não tiveram problemas ou dificuldades em trabalhar com estes jovens, já outras professoras se referiram a diferentes constrangimentos: na opinião da professora PRegI a falta de recursos atrapalha e dificulta muito o trabalho do educador; no caso da professora PRecl, a dificuldade está em criar um vínculo com estes jovens; para a professora PRegF(A1) a dificuldade resulta do próprio trabalho que tem que ser feito com essas crianças; para a professora PRegF(A2) a dificuldade parece ser ainda mais abrangente, porque considera que a escola não está preparada para receber esses alunos; para a professora



PMedF(A2) há falta de preparação do pessoal, pois considera que quem “trabalha com o multifuncional, não está acompanhando”; para a professora PRecF a dificuldade resulta da falta de preparação das pessoas que trabalham na escola, por “não terem o conhecimento necessário para fazer um trabalho direcionado”.

“Não, não tinha. Até porque no primeiro momento que eu comecei a trabalhar com ele, ele logo se envolveu comigo, aí não teve problema nenhum e nem dificuldade assim para trabalhar. (...) Não tive, até porque, quando às vezes eu ficava na dúvida tem a professora regente também, porque são duas professoras na sala e qualquer dúvida eu tirava com ela.” (PMedI).

“Dificuldade pra mim nenhuma, ele era muito inteligente, não dava trabalho pra mim não. (...)” (PMedF(A1))

“São é a disponibilidade no caso de recursos que a escola, ela ainda está se adaptando, enquanto ela está se adaptando as crianças estão chegando. Então assim, eu sinto dificuldade assim, é, se fosse um cadeirante aqui não tem rampa, é, a escola não é adaptada e a criança precisaria estudar, e a escola não pode recusar essa criança, ela tem que acolher. (...) Então assim, o ambiente em si, ele influencia muito, ele tem que ser propício, Ele tem que ser adaptado para a criança. O computador aqui da escola ele é teclado, então para ele não foi legal, (...) ele tudo e toque skin (...) Porque era para ter na sala de informática, por exemplo, um computador adaptado pra ele, no caso um note. Então assim a falta de recursos, ela atrapalha, dificulta muito o trabalho do educador.” (PRegI)

“Olha um maior problema assim de início é conhecer, não é, é conhecer a criança, é um novo que chega pra ti, um novo diferente, depende muito também da síndrome do autista, porque tem várias síndromes, (...) As principais dificuldades é tu chegar, é você criar um vínculo com ele, um vínculo com essa criança pra que ele te der retorno, sabe é essa dificuldade. É tu criar

esse vínculo com ele pra que tu possa perceber as potencialidades dele, o que ele gosta ...” (PRecl)

“Apesar da gente ter tido várias palestras, eu sinto dificuldade de trabalhar com essas crianças, porque assim o ritmo deles não é igual ao ritmo dos outros, quer dizer, aqueles ditos normais nem eles são iguais aos outros também, tem uns que são mais lentos, tem uns que são mais rápidos de raciocínio ...” (PRegF(A1))

“Bom o problema é que a escola, ela não é adequada para receber esses alunos, a meu ponto de vista. Porque para a gente receber essas crianças, tem que ter toda uma preparação, tem que ter toda uma acessibilidade, e a escola não tem isso. (...) Uma das dificuldades maiores é o número também de alunos que fica dentro da sala, quando a gente tem um aluno com necessidades especiais é reduzido o número de alunos, que não funciona na prática. Eles botam 25 meninos, dois ou três alunos com necessidades (..) A mediadora, ela se esforça, mas ela também não consegue atender 3, 4 com necessidades diferentes.” (PRegF(A2))

“Olha a dificuldade maior assim que eu achei na escola é o pessoal que trabalha com o multifuncional, não está acompanhando, não está te auxiliando, não vê o que você precisa para desenvolver ou para ajudar a criança, no meu ponto de vista, entendeu.” (PMedF(A2))

“Na escola de um modo geral a gente sente dificuldade, pela falta de conhecimento dos próprios profissionais da escola que lidam com essas crianças, não terem o conhecimento necessário para fazer um trabalho direcionado. Especificamente falando do meu trabalho, as crianças que eu atendo, eu ainda não senti aquela dificuldade de atendimento, porque os pais são presentes, as coisas que eu necessito trabalhar com elas, eu tenho todas, entendeu.” (PRecF)

Quando indagamos as diretoras sobre a forma como viam a preparação das professoras para o trabalho com os alunos autistas, percebemos que divergiram do que foi referido pela maior parte das professoras. No caso da diretora DI, ela assegurou que as professoras têm “toda uma preparação” e a diretora DF afirmou que as professoras “têm todo um treinamento para estar trabalhando com essas crianças.”

“...eu senti assim as professoras tinham algumas dificuldades, não é em trabalhar com as crianças, porque a criança de autismo pra se trabalhar tem toda uma preparação...” (DI)

“Olha, enquanto a qualificação do professor pra trabalhar com estes alunos, a gente teve o ano passado, nos tivemos várias formações. A gente tem o cronograma da escola, já os sábados, a gente tem os sábados letivos pra está fazendo este tipo de formação. Então a professora da sala de recursos, ela é que dá as formações pra gente. Ela faz a qualificação lá na secretaria de educação, e traz e repassa para as professoras aqui dentro da sala de aula, dentro da escola. Então eles têm todo um treinamento para estar trabalhando com essas crianças.” (DF)

Em relação às professoras, quando inquiridas sobre a sua preparação e a preparação dos demais professores para o trabalho com estes alunos, verificámos que algumas professoras afirmaram que estão preparadas, como foi o caso da professora PMedI, que disse que “são qualificados sim”, da professora PRecl, que assumiu terem preparação (“nós temos preparação”), e da professora PMedF(A1), que garantiu que estavam “bem preparados”. No entanto, outras professoras disseram que tinham dificuldades ou sentiam que não têm preparação para lidar com esse tipo de aluno especial. Foram os casos da professora PRegI, quando nos disse que quando “quis atrair essa criança eu fui pesquisar”, da professora PRegF(A2), quando disse que “A gente tem bastante cursos (...) mas só assim, cursos rápidos”, da professora

PRegF(A1), que disse precisar de mais formação, da professora PMedF(A2), que assumiu “eu não tenho preparação”, e da professora PRecF, que garantiu que “a gente sente uma falta de conhecimento dentro do transtorno”.

“São qualificados sim, para ajudar essas crianças.” (PMedI)

“...nós temos preparação, é, não é profissionais voltado para a área do autismo, mas os profissionais que tem os pedagogos, os técnicos, eles já nos dão essa oportunidade de estudar. Sabe qual é a maior dificuldade dessa preparação dos professores, é eles quererem, eles se abrirem também pra situação, porque tu sabe que essa proposta, ela é muito válida, é um desafio e tem muito professor que não se desafia ...” (PRecl)

“Estamos bem preparados, eu fazia a minha parte e eles faziam a deles. Era algumas coisas que a professora da sala de recursos trazia de lá, para a gente fazer juntos, mas era assim separado. E a professora regente, ela me ajudava sim, ela estava preparada.” (PMedF(A1))

“No caso, é, nós buscamos, tipo quanto eu quis inovar, quando eu quis abordar, quando eu quis atrair essa criança eu fui pesquisar. Meu saber, eu estou correndo atrás. Agora a mediadora, não, ela tem todo um preparo, tem formação para ela, ela é liberada, a gente libera a criança, e ela é liberada para ir para a formação (...) ela vai para a prática e eu vou mais na teoria ali no visual, aí a gente junta tudo. A questão assim da formação eu não tenho que reclamar, porque vale de nós buscar mesmo ...” (PRegI)

“A gente tem bastante cursos, a Semec, a secretaria de educação, mas só assim, cursos rápidos. (...) o curso é instantâneo, o curso de 8 horas, eu particularmente, não me sinto preparada num curso de 8 horas para eu atender um aluno com necessidade uma vida toda quase. Porque eu acredito que tenha que ser uma pessoa que tenha uma preparação muito grande para

poder lidar com essas crianças. Não quer dizer que a gente não tente, mas que se torna mais difícil pra gente e para o aluno também.” (PRegF(A2))

“Eu acho que precisa mais, assim da pessoa sentar com a gente, ver como é que a gente pode formular a atividade melhor pra ele, para o desenvolvimento dele ser melhor. Porque a gente tem assim, a gente tem só palestras, (...) a gente nunca teve oficinas, pra gente saber como é que a gente pode fazer um joguinho. Eu sei que a gente tem que pesquisar, (...) Mas assim se tivesse uma oficina pra ti ensinar direitinho, bonitinho e uma professora lá que já estudou pra isso, era melhor pra gente, para que essas crianças fossem mais incluídas.” (PRegF(A1))

“...com essa criança especial eu não tenho preparação. No meu caso eu digo assim, porque eu sou professora regular, me deram assim de bandeja pra mim ser, não é nem mediador, é um acompanhante, um cuidador do autista. Para mim, foi novidade, porque eu nunca tinha trabalhado, não tive orientação, eu é que tive que buscar sozinha na internet, como que trabalhava, nível tal, vi o laudo dele ...” (PMedF(A2))

“...a gente sente uma falta de conhecimento dentro do transtorno, eles não conhecem, eles perguntam muito, a gente sente que há uma falta de conhecimento específico do assunto de como tratar, mas eles estão buscando, a gente percebe. Com relação a mim, aqui, ao atendimento de forma geral, a gente estuda muito, fora os que eu já tenho, que eu já fiz, bem voltado para essa especificidade de transtorno, aqui o tempo todo, você tem que está estudando. (...) Mas a proposta ... da Semec era que nós, enquanto sala de recursos, que a gente estuda mais, tem mais tempo um pouco que o professor que está em sala, a gente está trabalhando formação com esses professores, (...) Mas está se fazendo alguma coisa para está sanando essa dificuldade.” (PRecF)

Perguntamos as diretoras sobre a importância de haver uma equipa multidisciplinar na escola, que pudesse responder às necessidades específicas

dos alunos especiais que não podem ser resolvidas por outros professores. Perguntamos-lhes também sobre o que é que a escola já fez ou pode vir a fazer para conseguir este tipo de apoio. Na opinião da diretora DI, essa equipa é realmente importante porque as escolas debatem-se com algumas dificuldades em fazer uma avaliação completa das crianças. Esta diretora considerou que uma equipa multidisciplinar completa poderia garantir a presença de pessoas especialistas para as diferentes situações. E a esse propósito, disse-nos que nas várias reuniões têm vindo sempre a pedir o apoio especializado de que sentem falta. Já a diretora DF afirma que a escola não dispõe equipas multidisciplinares (“a escola tem para oferecer é o professor de sala de aula, o professor mediador e o professor que atende na sala de recursos”) e que essa falta é colmatada com o acompanhamento que a Secretaria de Educação consegue oferecer. A este propósito, referiu que “lá tem psicólogo, se for necessário eles tem esse atendimento...”.

“A gente sempre está pedindo nas nossas reuniões, a gente sempre pede o apoio especializado, não é, porque tem situações dentro da escola que a gente pode até identificar, mas nós não estamos habilitados pra deferir, pra dizer que criança A, criança B ela tem tal necessidade, entendeu. Então nós sentimos muita falta disso, dessas pessoas especialistas nessas situações, nesses casos dentro do âmbito escolar. (...) Até então essa equipe, ela não é completa, porque as pessoas que nós temos hoje é 1,2,3 mas não é o suficiente pra atender toda a rede municipal, ela não tem esse quadro completo.” (DI)

“...a escola tem para oferecer é o professor de sala de aula, o professor mediador e o professor que atende na sala de recursos. Então a gente tenta amenizar a dificuldade dessa criança com esse tipo de equipe, a gente não tem uma equipe voltada pra eles aqui dentro da escola. Mas eles têm um acompanhamento direto lá da secretaria de educação, lá tem psicólogo, se for necessário eles tem esse atendimento por lá...” (DF)

No decorrer da entrevista perguntamos as diretoras e as professoras sobre se em algum momento elas presenciaram o preconceito das famílias, de alunos ou dos adultos que trabalham na escola em relação aos alunos autistas. As duas diretoras, DI e DF, assumiram que não, que até à data nunca se tinham apercebido de nenhum tipo de preconceito de outras famílias em relação às crianças autistas. Entre as professoras, genericamente, as opiniões são também de que há uma boa aceitação dos alunos autistas, quer por parte dos outros alunos, quer por parte das famílias. Encontramos apenas dois casos que nos fizeram perceber que nem tudo poderá estar bem: no caso da professora PRegF(A2), que falou do preconceito das próprias famílias, que em alguns casos têm dificuldade em aceitar a deficiência do seu educando (“tem família que (...) não aceita que o aluno tem esse problema. (...) temos alunos aqui na escola, que até hoje não aceita, (...) não aceitando não tem o laudo [e sem] laudo, não tem uma mediadora e aí a criança vai ficando sem ajuda”); no outro caso, o caso da professora PRecF, em que percebemos que há por vezes algumas situações de alunos que não aceitarão bem os próprios colegas (“Em algumas situações a gente via esporadicamente alguns alunos com algum tipo de preconceito que eu creio que já venha de casa”).

“Até então aqui, eu não ainda observei nenhum caso assim, nenhuma situação que me chamasse atenção de preconceito com criança nenhuma. Porque a gente ver não só caso de crianças autistas, mas com outras necessidades até então são bem tratadas, todas tratadas naturalmente como as outras crianças, brincam, correm, pulam, tem as briguinhas, divergências de crianças, mas isso é natural. Até então não percebi nada dessa natureza.” (DI).

“Não que a gente perceba, não tem. A inclusão deles aconteceu de uma maneira assim muito natural, tanto é que eles brincam na hora do recreio, eles se enturmam. Sabe de início foi assim um pouquinho complicado porque até mesmo a fase de adaptação deles com o professor e com a escola, mas logo depois foi normal, não teve problema de adaptação, nem assim de rejeição e nem teve nenhum tipo de complicação, não, foi natural mesmo. A família no

caso deles, ela é uma família bastante participativa, vem deixar, vem buscar, participa das reuniões, participa dos eventos da escola, em tudo ele está inserido.” (DF)

“...a educação infantil, é algo assim espontâneo, eles acolhem a criança, eles tem cuidado de amor, e não cuidado como vendo aquela criança sendo um ser incapaz, eles tem cuidado assim, que eles entendem, e eles pegam rápido (...) todas as frases que a gente escuta da criança são de reforço, e isso a criança ela vai entendendo, ela vai presenciando na fala da criança, do funcionário. (...) Ele consegue entender assim, através da palavra da criança o acolhimento, aquele aconchego. A questão de funcionários, por partes dos pais, no caso a comunidade e as crianças eu não vi ponto negativo.” (PRegI)

“Não, nenhum.” (PMedI)

“Não, a família, o pai, meu deus do céu, é super assim até protetor demais, mas ele busca, ele quer o melhor para o filho dele. Já a mãe dele é que se retraía, sabe, assim não conseguia eu acho que aceitar mesmo como é que ele era. Pois é, então ela não aceitava, não tinha caído a ficha dela, ela dizia assim que ela não tinha tempo de correr atrás das coisas do filho, eu acho que ela se acomodava, havia uma acomodação. E na escola, nossa ele era muito querido, muito cuidado com ele, eu percebi até que não tinha a ideia de proteger ele, e sim deixar ele bem independente ...” (PRecl)

“Não, na minha sala eu não via isso. As crianças se davam muito bem com o fulano, (...) Até porque a gente conversa bastante, quando a gente tem aluno incluso, a gente conversa com os alunos. Eles procuram ajudar, eles querem incluir mesmo ...” (PRegF(A1))

“Não, os alunos, eles aceitam de boa. Da família, tem família que a gente encontra, que a família não aceita que o aluno tem esse problema. Fica até difícil, tem que ter um jeito muito especial pra falar, nós temos alunos aqui na



escola, que até hoje não aceita, e a vida estudantil dele fica muito mais difícil, porque eles não aceitando não tem o laudo. Não tendo um laudo, não tem uma mediadora e aí a criança vai ficando sem ajuda.” (PRegF(A2))

“Não nunca vi, eles ajudavam muito (...) os coleguinhas ...” (PMedF(A1))

“Não, eu não pude sentir isso. As crianças mesmo da própria sala, eles gostam de querer ajudar a criança, o professor regente da sala também, ele procura também chamar a criança para participar das aulas, entendeu, eu não senti dificuldade nesse sentido não.” (PMedF(A2))

“Aparentemente a gente não vê, até pelas próprias crianças, a gente ver certa acolhida. Em algumas situações a gente via esporadicamente alguns alunos com algum tipo de preconceito que eu creio que já venha de casa. Mas com relação a professor, eu nunca vi, com relação a funcionário da escola, eu também nunca vi. Eu vejo é uma acolhida muito grande, a nossa realidade aqui, aquela preocupação muito grande.” (PRecF)

Questionamos as participantes (professoras e diretoras) sobre o trabalho que tem sido desenvolvido com os alunos autistas, sobre o que é que já foi experimentado e resultou, o que já foi experimentado e não resultou e o que ainda poderá ser experimentado. Os diferentes participantes falaram-nos da importância das rotinas e da articulação com a família, da utilização de metodologias específicas, do respeito que precisa de se ter pelos tempos e ritmos de aprendizagens destes alunos, da importância da interação dos autistas com outros jovens e da importância de se conseguirem estratégias que mantenham estes alunos focados nas atividades. Especificando um pouco mais, percebemos da parte da professora PRecF que devem ser criadas e trabalhadas rotinas para diferentes partes do dia. A diretora DI, que também nos falou da importância de se criarem e de se manterem rotinas, sublinhou o

especial interesse em haver uma articulação entre a escola e a família. Por sua vez, adiretora DF falou da necessidade de haver um apoio por parte da professora da sala de recursos à professora da sala de aula, porque é preciso acertar metodologias de trabalho e os próprios conteúdos da aula precisam de ser ajustados às capacidades do aluno autista. A professora PRegI disse ter percebido que a metodologia de trabalho com os alunos autistas tem que ser diferenciada das metodologias utilizadas com os restantes alunos. Falou-nos da necessidade de se criar um espaço específico para o aluno autista (“a gente montou um espaço pra ele, como é esse espaço, e como esse espaço no caso foi gratificante e nós atingimos nosso objetivo, através de imagens, então foi o que deu certo”) e disse-nos que essa descoberta foi feita com a ajuda da professora mediadora. A professora PMedI referiu a necessidade de ter que se respeitar o tempo que o aluno autista precisa para se adaptar ao trabalho conjunto com os colegas (“logo no começo não, mas depois ele foi se envolvendo e depois já estava acompanhava os coleguinhos dele”). A professora PRecl vê importância na interação do aluno autista com outras crianças, porque lhe parece que daí resultam estímulos muito ricos. A este propósito relatou-nos uma experiência que envolvia um outro aluno, aparentemente também autista, que ajudava o colega a responder aos estímulos (“hoje nós vamos jogar bola na boca do palhaço, o coleguinha dizia, vamos fulano joga (...) Ele não jogava a bola dentro da boca do palhaço, ele ia lá é tirava”). E a professora PRegF(A2) referiu-nos que a sua experiência aconselha a que se criem situações em que o aluno autista se mantenha calmo e concentrado. E a este propósito, deu-nos o exemplo de um aluno que era trabalhado através da realização de desenhos e pinturas, porque ele tinha uma sensibilidade para a pintura.

“Não, assim eu mesmo quanto professora nunca desenvolvi, mas eu também já presenciei, já vi, acredito que não é só aqui que se trabalha com crianças que tenham a criança autista essa técnica que dá muito certo, se o professor saber trabalhar que é a rotina, a rotina diária da criança autista, que ela tem

que ter. (...) Porque é uma rotina que vem desde casa, ela é como se fosse uma continuidade de casa para o âmbito escolar. Então ela dá muito certo, eu já vivenciei isso, aqui mesmo na escola com as professoras, na sala multifuncional também, eu já vivenciei isso e dá certo ..." (DI)

"...a metodologia voltada para ele, eu observei assim, porque a professora mediadora, ela sempre procurou adaptar os conteúdos que estavam sendo trabalhados na sala de aula com ele. Ela faz o planejando dela com a professora da sala de recursos, e ela repassa assim pra ela a melhor metodologia que está sendo trabalhada, e eu não vi assim nenhum tipo assim de atividade com que ele não aceitasse. Todas as atividades que foram desenvolvidas com ele, ele desenvolveu diretinho, ..." (DF)

"...quando eu coloquei o alfabeto, para as outras crianças elas conseguem associar, eu coloco uma abelha lá e coloca o A embaixo, então eles conseguem, mas para ele isso não é atrativo, isso não deu certo. Então o que eu tive que fazer, eu deixei aquele momento ali, eu deixei aquelas possibilidades ali pra todos, só que não agradou a ele. Então eu conversei com ela, com a mediadora, e a gente montou um espaço pra ele, como é esse espaço, e como esse espaço no caso foi gratificante e nós atingimos nosso objetivo, através de imagens, então foi o que deu certo. Essa imagem nós tentamos o máximo pegar concreto, eu coloquei fotos, então no momento da corridinha ele sentado com os colegas, (...) o momento no banheiro as crianças segurando a mão dele pra entrar ..." (PRegl)

"Quando a gente fazia trabalho com ele, ele se sentia a vontade. Ele não dava assim trabalho pra gente através de tarefa, assim, era tranquilo, sabe. Ele acompanhava os alunos, logo no começo não, mas depois ele foi se envolvendo e depois já estava acompanhava os coleguinhas dele. Já chegava, já participava das atividades, do momento da rodinha. Quando ele chegava logo no começo assim, ele ficava meio fora, depois começou a se envolver com os coleguinhas ..." (PMedl)

“...diante dos atendimentos eu procurava fazer as coisas com ele, procurava construir os jogos com ele. (...) Aí eu confeccionei aquela boca de palhaço e percebi que só ele comigo, não havia uma interação, aí eu coloquei ele junto com o colega que também, ele tem suspeita de autismo, mas ele não é tão severo quanto ele, entendeu, ele é uma criança que conseguia seguir comandos, fazer as atividades, eu coloquei eles juntos. Quando eu dava comando para o colega fazer, hoje nós vamos jogar bola na boca do palhaço, o coleguinha dizia, vamos fulano joga, e ele segurava as bolinhas. Ele não jogava a bola dentro da boca do palhaço, ele ia lá e tirava”. (PRecl)

“...O aluno 2 o que nós tentamos com ele foi a pintura, ele tem assim uma sensibilidade para a pintura, então com ele a gente trabalhava assim com ele com a pintura. Usava tinta com ele, tela ou então mesmo pintura de desenho, ele pinta muito bem e acalmava ele também, quando ele estava muito agitado. Coisas coloridas com ele funcionava muito bem, mas isso não era por muito tempo, pouco tempo se ele abusasse também, ele jogava para lá e não queria mais nada. (...) E o que não deu certo com ele, foi assim tentar fazer ele se concentrar, ele não se concentra de jeito nenhum.” (PRegF(A2))

“...Mas algo que foi muito bom que me chamou muito a atenção foi à questão da rotina. No início, você cria a rotina pra ele, eu fiz aqui uma prancha da alimentação, uma prancha da vida pré-escola, uma prancha do dia, o que ele faz durante o dia. Então no início ele ficava assim meio que não conseguia seguir aquilo ali. (...) Porque a criança autista, ela tem dificuldade pra questão da rotina. Então eu vi que a prancha da rotina foi uma atividade muito boa, muito bacana para trabalhar com eles...” (PRecF)

Quando perguntamos às professoras sobre as tentativas que fizeram para resolver as dificuldades que sentem durante a realização do trabalho com os alunos autistas e sobre o apoio que têm tido (ou não) para resolver essas dificuldades, recebemos depoimentos que apontam no sentido de haver um trabalho colaborativo e um trabalho de pesquisa, porque nem sempre as professoras estão preparados para trabalhar com esta população. Por

exemplo, a professora PRegI falou-nos do trabalho colaborativo, não apenas com a professora da sala de recursos, mas também com a supervisora, com a diretora e com a mediadora. A professora PRegF(A1) também se referiu ao trabalho colaborativo, assim como a professora PRegI, que lembrou o trabalho conjunto que fez com a professora da sala de aula e com a supervisora, que tinha já um conhecimento mais aprofundado do aluno em causa. A professora PRecI sublinhou que, antes de tudo, teve que criar uma relação de proximidade com o aluno, precisou de o conhecer o ambiente em que ele já estava inserido (a sala de aula). As professoras PMedF(A2) e PRegF(A2) parecem atuar de forma diferenciada. Enquanto a primeira assumiu que recorreu à internet para obter a informação de que precisava para resolver as dificuldades com que se ia defrontando, a segunda professora disse-nos que recorria à colega da sala de recursos, que é psicopedagoga. A professora PMedF(A1) também se referiu ao trabalho colaborativo, ao apoio entre colegas. A professora da sala de recursos da escola do ensino fundamental (PRecF) assumiu que o seu serviço funciona como apoio aos colegas, tendo-nos dito que “aqui a gente é um eterno pesquisador”.

“Sim, porque assim é uma parceria, eu pesquisava, há não deu certo, eu pesquisei e não compreendi isso, eu li mais não compreendi, eu ia com a professora de recursos na sala dela, (...) Mas assim, eu busquei muito com ela, porque como ela tem assim uma disponibilidade, e a área dela é em cima disso. Então assim eu ia perguntar, tia fulana porque eu fiz um cartaz assim, aí ela, não você tem que tirar isso, tirar aquilo, trabalha assim e tudo. Então assim eu tive o apoio dela, alguns momentos chegar com a supervisora, trocar ideias com a diretora, com a mediadora, eu e ela, então assim a troca de saberes nunca só...” (PRegI)

“Quando eu tinha alguma dúvida eu ia lá com a professora da sala de recursos, com a professora regente. Sempre assim a professora de sala, porque ano passado ela já foi mediadora dele, depois foi pra professora regente. E como

eu passei a ser a mediadora dele, quer dizer ela já tinha experiência com ele, aí eu perguntava algumas coisas pra ela.” (PMedI)

“...o apoio sempre vem das meninas da secretaria, das coordenadoras, das colegas mesmo de sala de recurso, (...) Então eu tive que conhecer ele primeiro na sala de aula, fazer amizade com ele, ficar pertinho dele, (...) E ele não me dava atenção, aí eu tive a ideia de colocar ele junto com o coleguinha, (...) e ele via o coleguinha fazendo e ele fazia. Aí eu tive que criar jogos grandes, jogos que ele pudesse andar nele, pular em cima, essas foram as intervenções que eu fiz. Eu percebia que ele gostava de uma coisa maior, por exemplo da boca do palhaço, ele não jogava, ele via o coleguinha jogando na boca do palhaço, mas ele ia lá e tirava, tirava e guardava aqui na camisa dele, quer dizer que ele interagiu não da forma que eu queria, mas da forma dele.” (PRecl)

“Assim a gente ver, às vezes no autismo que cada criança tem sua habilidade. Esse aí a gente faz de tudo, por exemplo, a concentração dele nada melhor do que o quebra-cabeça, a gente fazia, eu e a mediadora, sempre ajudava da melhor maneira possível. Pra ti ver eles tinham que preparar uma pessoa para poder trabalhar com a dificuldade que a criança tem, é isso, é essa a nossa dificuldade. Porque eles pegam um professor que às vezes nunca trabalhou com uma criança autista, aí a gente tem que buscar mesmo, se não a gente não vai, a gente se sente até incapaz.” (PRegF(A1))

“...eu tive que buscar, insistência, conseguindo, sabe. Tipo assim hoje não dá não, amanhã eu consigo, entendeu, tem que está buscando. (...) aí eu fui pesquisar na internet, aí eu fui buscando e depois fui só confirmar...” (PMedF(A2))

“...a gente tem a professora da sala de recursos, a gente sempre recorre a ela, porque é a mais próxima tentativa, quando a gente está com muita dificuldade a gente recorre a ela, que é a psicopedagoga. E ela na medida do possível também ajuda a gente e muito, traz atividade ou então indica a gente, olha tal

lugar vai ter um seminário, vai ter uma palestra, vai ter uma coisa. Aí a gente quando pode, vai e ouve, para poder ajudar.” (PRegF(A2))

“Buscava sim, buscava apoio, porque às vezes a gente não sabe e tinha uma atividade que eu não sabia, aí eu ia lá com a supervisora, mesmo com a professora regente, eu pedia ajuda, aí elas me ajudavam, me ajudavam e muito mesmo.” (PMedF(A1))

“Subjetivo também de cada um, entendeu, por exemplo o aluno 2, eu fiz várias tentativas de 3 à 5 à 6 tentativas para você conseguir fazer o aluno 2 gostasse da atividade, não é que ele não conseguia fazer a atividade, ele conseguia. (...) Já o aluno 1 não, na segunda tentativa, ele já desenvolveu melhor. Porque o aluno 1 já tem um acompanhamento desde muito cedo, o aluno 2 não, o aluno 1 já fala o aluno 2 não. (...) o apoio somos nós, no termo de educação especial, em termos de inclusão o apoio somos nós dentro da escola. Então todo mundo que não sabe alguma coisa ou que quer alguma coisa, recorre aqui, por isso que por aqui a gente é um eterno pesquisador.” (PRecF)

Quando perguntarmos as diretoras e professoras sobre a influência que a qualidade e a adequação das infraestruturas (arquitetura) e dos materiais móveis (mobiliário) e materiais didáticos têm no trabalho que desenvolve com os alunos autistas, da parte das diretoras escutamos o seguinte: a diretora DI disse-nos que muito do material didático que têm na sala de aula e na sala multifuncional são jogos confeccionados pelas próprias professoras; a diretora DF assumiu que em termos de mobiliário não têm nada adaptado para estes alunos. Entre as professoras, foi-nos dito: que são elas que têm que adaptar o material (PRegI); que os alunos precisavam de mais material didático (PMedI) e que o espaço físico da escola não está adaptado a estes jovens, tanto no caso da escola de educação infantil (PMedI, PRecl), porque o piso não é adequado (PRecl), como no caso da educação fundamental (PRegF(A1) e PRegF(A2)), não só pelo tipo de mobiliário, que é igual para todos os alunos

(PRegF(A2)), mas também pela insegurança que decorre do estado degradado em que a escola se encontra (PRecF). Curiosamente, as professoras mediadoras da escola fundamental não identificaram nenhum tipo de constrangimento.

Do que nos foi dito, parece haver diferenças entre as duas escolas em relação ao material pedagógico, pois, como vimos, enquanto as professoras da escola de educação infantil se referem à necessidade de construir os materiais pedagógicos, na escola do ensino fundamental, segundo a professora PRecF, existirá o material necessário, uma vez que o Governo Federal envia para a escola, e sobretudo para as salas de recursos, materiais destinados aos alunos do ensino especial, em que se incluem, naturalmente, os alunos autistas.

“É algumas, até porque muito dos materiais que as crianças usam na sala de aula é usado com as crianças autistas, mas é claro que poderia ter mais, poderia ter mais jogos, isso muitos dos jogos que se tem dentro de sala de aula, que sem tem na sala multifuncional são jogos que são confeccionados pelas próprias professoras. (...) Então é claro que deveriam ter mais, ter mais no ponto de vista assim em que deveriam ser investidos muito mais, poderia ter um investimento muito mais da própria secretaria de educação enquanto a isso.” (DI)

“Nós não temos mobiliário, nem mesa, nem cadeira, nem nada adaptado pra eles, não. Eles usam normal da escola mesmo, só que como a deficiência deles não é tanto, eles conseguem adaptar sim, sem reclamação, até mesmo a família também nunca reclamou nada ...” (DF)

“Olha eu acredito que não, porque o que é proposto nós temos que adaptar, então assim, ele cem por cento não. Porque a gente teve que adaptar, por que assim, não vem material adaptado para ele, o material que é pedido na lista, o material disponível a lista dele não é diferenciada é a mesma que as outras crianças. Então assim teve que adaptar, o lápis teve que colocar quatro lápis e



passar a fita. Então tudo foi adaptado. (...) A cadeira, (...) a gente viu que ele estava desconfortável, a gente pegou uma almofada e colocou. Então assim, não tem algo diferenciado pra ele, nós temos que adaptar, nós temos que criar ...” (PRegI)

“Não. Porque o ambiente assim, eu achei que não era apropriado assim, a sala de aula muito quente também, tudo isso. E a criança autista, ela é diferente de outras crianças, ela precisa de mais material didático também que falta mais.” (PMedI)

“Olha não a escola, tu vê a escola. A escola ela não está adequada, assim as portas elas são altas, até mesmo pra outros deficientes. A escola tem um espaço assim muito perigoso, (...) é lama, é poeira, o chão, aonde tem cimento é um chão grosso, não dar da criança ter contato no chão. (...) A dificuldade dessa escola é a parte física dela.” (PRecl)

“Olha, aqui na escola eu acho que não. (...) eles podem se machucar, você sabe que se ele correr, ele não está nem aí, não tem noção do perigo. Eu acho que não tem na escola, não sei se outra escola tem, mas eu acho que essa aqui não está adaptada para receber uma criança dessa.” (PRegF(A1))

“Só a sala de recursos, e a gente assim, pesquisando na internet, quando a gente acha um jogo que a gente possa confeccionar ou ter as condições até mesmo de comprar, porque a mediadora comprava, ela comprava jogos, porque ele se concentrava com isso. Porque na escola mesmo não, não tem, porque o mobiliário é igual para todos, não tem diferença nenhuma ...” (PRegF(A2))

“Essa escola é uma escola que não tem condições mínimas de receber aluno normal quanto mais aluno especial. (...) é uma escola que as coisas mínimas ela não tem, segurança ela não tem, as paredes estão caindo, é uma escola muito antiga que está já na proposta da Semec de fazer a reforma. Mas a gente

observa que aqui falta muita coisa, agora no termo de material, o governo federal, ele é muito preciso nisso aí, porque o tempo todo o governo federal está mandando, encaminhando para as escolas, principalmente para as salas de recursos materiais que você venha trabalhar com o aluno, não só autista como qualquer tipo de aluno.” (PRecF)

“Estavam adequados para todos.” (PMedF(A1))

“A infraestrutura da escola é, porque é plano, para a criança o banheiro fica tudo próximo, eu acho que é.” (PMedF(A2))

Indagamos as diretoras sobre se, estando um aluno autista numa série do ensino regular, o que consideravam ser necessário para que a aprendizagem decorresse da melhor forma possível. A este propósito, a diretora DI salientou a importância de garantir uma parceria entre a escola e a família, e a diretora DF afirmou-nos ser necessário que se preste uma atenção muito especial a estes alunos.

“...não só o trabalho com a criança autista, ele requer algo assim muito minucioso, gradativo o aprendizado da criança. E a parceria entre escola e família é muito importante, este trabalho, não basta ter só a professora, ter todos os amparos dele dentro da escola mais se não tiver também a ajuda da família. Porque a família, ela é uma ferramenta a mais no aprendizado dele ...” (DI)

“Olha, eu acho assim que é necessário uma atenção muito especial voltada pra eles. Até mesmo porque eles estão numa sala regular, mas eles têm aquela deficiência, eles precisam daquela atenção, eles precisam daquele apoio diferenciado para o lado deles. Tanto é que eles têm o professor mediador que trabalha com eles e que tenta adaptar as atividades normais dos alunos para o

desenvolvimento deles, pra que seja adaptada conforme a necessidade de cada um deles.” (DF)

Quisemos também saber a opinião das diretoras e das professoras acerca da integração dos alunos autistas no ensino regular. Perguntamos-lhes o que é que, nas suas opiniões, estes alunos podem ganhar e o que é que podem perder, em relação à possibilidade de serem acompanhados por profissionais num ensino especializado. As duas diretoras mostraram ter opiniões divergentes: enquanto a diretora da escola do ensino de educação infantil (DI) assumiu que estes alunos não têm nada a perder, que só têm a ganhar, a diretora da escola fundamental (DF) afirmou que “...eles perdem, porque eles são únicos”. Por sua vez, as professoras de ambas as escolas dizem concordar com a integração das crianças autistas no ensino regular, uma vez que ao interagirem com outros jovens em idade escolar poderão desenvolver competências sociais que lhes ficam para a vida. Podemos perceber isto através dos depoimentos que nos deixaram, e que apresentamos de uma forma sumária, embora mais abaixo surjam citações mais completas: os alunos autistas ganham ao interagirem “com as outras crianças ditas normais” (PRegI); “porque ele se envolve com outras crianças” (PMedI); “é bom uma escola assim desse jeito (...) para eles poderem socializar com outras crianças” PRegF(A1); “eu acho que eles ganham muita coisa” (PRegF(A2)); “junto com as crianças, eles não perdem nada, eles fazem é ganhar” (PMedF(A1)); “eles começam a aprender a conviver, a partilha com as outras criancinhas”(PMedF(A2)); “...está tendo a oportunidade de ter esse momento de integração com pessoas” (PRecF); “é incluir, pra ver como é que ele vai se saindo, o que ele ganha lá na frente”(PREcl).

“...não tem perda, eles só tem ganho. Talvez seja tempo deles estarem mais tempo em casa, mas se os pais verem pelo lado do que eles estão fazendo é importante pra criança naquele momento dele está de manhã na sala de aula e de tarde ele já está novamente na escola já participando de mais uma hora,

uma hora e meia na sala multifuncional. Se eles verem por esta lado da necessidade da criança, não existe perda, existe ganho aí. (...) Porque quando a criança muitas vezes não está preparada aqui na educação infantil, há uma dificuldade muito grande lá no ensino fundamental, e muitas vezes essa dificuldade, ela vai caminhar com a criança até na fase adulta.” (DI)

“Olha, eles perdem, eu acho assim na minha opinião, eles perdem deles estarem inseridos nesta questão do ensino regular com todos os alunos, eu acho que eles perdem, porque eles são únicos, tipo assim o aluno 2 fica numa sala o outro fica na outra, eles são únicos diferentes dentro da sala de aula. Então talvez, eu não sei, sou leiga no assunto, mas talvez seria mais interessante, se eles tivessem uma sala pra eles normais, assim com mais alunos iguais a eles, assim na mesma sala, eu acho que seria interessante, até mesmo para a comunicação entre eles. E eles ganham porque é a inclusão, eles têm que está incluso no meio de outras crianças, eles tem que está tendo um relacionamento diferenciado assim, junto com os alunos normais.” (DF)

“Se surgir uma escola que eles adaptem e coloque só as crianças especiais lá, como é que vai ser dessa criança. (...) Então assim pra mim, ele ganha muito porque ele está aqui no ensino regular junto com as outras crianças, junto com a sociedade no futuro. Ele ganha, porque ele tem interação com as outras crianças ditas normais, porque essas crianças são o futuro da sociedade, que vão ver ele futuramente, que ele vai ver outras diferentes pessoas pela vida, são com essas que ele vai interagir. (...) Então pra mim ele ganha estando no ensino regular, porque ele indo pra uma escola se tivesse no município, só pra criança especial, nós estaríamos excluindo e não incluído ele dentro da sociedade, assim o meu ver, é a minha opinião.” (PRegI).

“Ele ganha, porque ele se envolve com outras crianças, no meu ponto de vista, eu acho. Porque a criança autista, ela não pode ficar excluída, ela tem que está envolvida no meio de outras crianças. Ele desenvolve mais, no meio de outras crianças, porque ele fica observando, (...) Ele observava muito assim, quando outras crianças estavam brincando, ele ficava olhando e querendo fazer as

mesmas coisas que outras crianças faziam, ele não conseguia assim mais ele tentava.” (PMedI )

“Eu acredito assim que ele não vai ter o mesmo rendimento que os outros, ele vai com as possibilidades dele. Agora a integração é que ele socializa, porque tem vários tipos de níveis do autismo, em falar que a criança não socializa com o outro, não integra. Eu acho pra mim, eles tem sim é bom uma escola assim desse jeito para eles, para eles poderem socializar com outras crianças. No especializado, é porque ele vai ter uma pessoa especializada para ensinar ele, mas ele vai perder de fazer a interação com as outras crianças ...” (PRegF(A1))

“Eu acho que eles ganham muita coisa, e outra é direito deles, que nem nós. A única diferença é que eles precisam de uma atenção especializada, mas eles ganham muito, eu acho que a convivência com outras crianças, é de suma importância para ele, até mesmo para a própria vida dele futura, porque ele vai aprendendo a conviver com os outros.” (PRegF(A2))

“No ensino regular, eu acho que eles perdem nada, porque eles estão junto com as crianças, eles não perdem nada, eles fazem é ganhar, porque os meninos fazem é ajudar ele. Ele aprende muita coisa com outras crianças, aprende mais. Eu acho que no ensino especializado ele não desenvolve, não. Eu acho que não, porque ele ver as crianças tudo igual, tudo normal. Eu acho que não.” (PMedF(A1))

“Olha eu acho assim que eles ganham, porque eles começam a aprender a conviver, a compartilhar com as outras criancinhas...” (PMedF(A2))

“Para mim é importante esse momento da criança autista, inclusa dentro das salas regulares, onde tem crianças autista ou não, ou com outro tipo de especialidade vamos dizer assim. Porque ele vai está tendo a oportunidade de ter esse momento de integração com pessoas que é diferente dele, ele vai começar a observar. E o professor se realmente, ele abraça a causa, ele consegue muita coisa com esse aluno. Eu não sou a favor, que tenha várias

crianças autistas numa sala, porque ela requer uma atenção muito grande. Fica um trabalho difícil, um trabalho mais dispendioso para o professor que talvez nem consiga alcançar o objetivo dele.” (PRecF)

“Isso é muito relativo, porque se a gente reter esse menino, agregar só numa sala a gente não vai ter aquela visão do desenvolvimento dele com outra criança que não tem dificuldades escolares. Como agora essa proposta da inclusão, é incluir, pra ver como é que ele vai se saindo, o que ele ganha lá na frente, então eu acredito (...) depois eu lendo, eu pesquisando e tem certos autores que eles acreditam que se colocar a criança que ela for passando de série, de escola talvez ela vai ganhando uma interação melhor, um convívio com as outras crianças. (...) Então o professor ele tem que pesquisar e conhecer, eu posso conhecer e ler o que é o autismo, eu sei identificar um autismo, eu sei o comportamento dele. Mas o melhor estudo pra esse professor do ensino fundamental, do ensino infantil é ele estudar o próprio comportamento do aluno dele, fazendo relatório, anotando o que foi que ele venceu.” (PRecl)

Foi também nosso propósito perceber o que é que ainda falta fazer nas duas escolas para responder às necessidades de desenvolvimento dos alunos autistas, o que é que pode ser melhorado e como. Na opinião da diretora da escola de educação fundamental (DF) surge por vezes a dificuldade em disponibilizar algum material para os alunos autistas, situação que resulta de alguns momentos de crise pelos quais a escola tem passado. Esta diretora assume, ainda, que esses constrangimentos poderão ter comprometido, de certa forma, o trabalho que precisava de ser desenvolvido com estes jovens. Curiosamente, esta opinião vai no sentido contrário das professoras desta escola, que assumiram haver material pedagógico disponibilizado pelo Governo Federal, e a este propósito, não mencionaram qualquer problema. A professora PRegl dá-nos conta de que os constrangimentos que ocorrem no dia-a-dia da escola dependem de terceiros. Segundo a professora PMedI seria necessário mais espaço e mais material didático, mas na opinião da

professora PRecl faltam é pessoas disponíveis para trabalharem com estes alunos, pessoas que gostem de desenvolver projetos e utilizem os recursos que existem. Na opinião da professora PRegF(A1), os professores têm falta de formação e essa situação poderia ser resolvida através de formação dada pelos professores da sala de recursos. A professora PMedF(A1) fala-nos também da falta de professores qualificados e a professora PMedF(A2) considera a necessidade de haver um acompanhamento mais próximo por parte da mediadora. Ainda a propósito do que falta fazer e de como pode ser melhorado, a professora PRegF(A2) disse-nos que talvez falte alguma vontade por parte dos diferentes níveis da gestão para que a lei se cumpra, para que haja um verdadeiro trabalho de equipa e que esse trabalho não fique apenas nas mãos do professor.

“É assim, esse trabalho como já falei anteriormente ele é gradativo esse trabalho com autismo, principalmente quando ele é mais assim presente na criança, quando ele é mais forte na criança. Porque tem dia que a criança, ela está bem, que ela aceita bem aquilo que você sugere pra ele. Mas tem dia, sobre aquele dia parece que tudo que ele aprendeu no dia anterior parecesse que já perdeu a graça pra ele. Porque pra ele as atividades, tudo tem que ser coisa rápida ...” (DI)

“Verdade, às vezes a gente tem assim alguma dificuldade em relação ao aprendizado deles, até mesmo pela questão assim de falta de material, (...) Porque você sabe que tudo que tem que ser trabalhado com eles tem que ser com o lúdico, tem que ter o papel, tem que ter os jogos, tem que ter o material adaptado pra eles. E às vezes a escola está passando por momentos assim de crise, está passando por momentos de dificuldade e a gente não tem conseguindo, talvez o material necessário para está desenvolvendo certas atividades, e isso deixou um pouco a desejar assim em relação ao aprendizado.” (DF)

“É porque é assim, a gente passa para elas, a gente passa para a direção, aí elas pegam, elas fazem através de documentos, solicitações, ou seja, eu espero delas e elas esperam de alguém que está acima dela. Então assim, foge um pouco da nossa possibilidade, (...) não depende só de mim, que não depende só dela ...” (PRegI)

“Há um ambiente com mais espaço, uma escola mais ampla, com bastante material didático, brinquedos pra criança brincar, no meu entender é isso.” (PMedI)

“Olha a realidade das escolas, (...) principalmente as escolas públicas e também nas particulares, particulares tem umas que nem aceita, as públicas tem um passo na frente, que elas aceitam nem que sejam obrigadas pela lei, mas elas aceitam pelo trabalho, pela proposta. Assim, a escola precisava ter ainda um recurso próprio e pessoas disponíveis que gosta de trabalhar, que gosta de desenvolver projetos pra que realmente usem esses recursos que vem. O diretor, ela é escolhido, uma função que é escolhida ali pelo chefe, não sei porque, mas é. Então tem pessoas que não tem essa habilidade de está mexendo, e deixa a desejar, não fazem, não gostam de fazer e que prejudica a escola.” (PReCI)

“Seria melhor a gente sentar com o pessoal, com o pessoal da sala de recursos, se eles deixarem 3 dias ou 4 dias a gente fazer esse curso ou qualquer outra coisa com eles, pra ver como trabalhar com essas crianças, eles podem fazer isso...” (PRegF(A1))

“Eu acho que os gestores, quando eu falo dos gestores, eu não falo só da escola, eu falo da Semec, a nível de governo estadual tudo enquanto, todas as esferas e instituições responsáveis pela educação que deveriam realmente fazer com que a lei se cumprisse, se efetivasse, para que a vida deles fossem melhor. (...) Deveria ter todos os profissionais, toda uma equipe que deveria ter uma estruturação para essa criança se desenvolver melhor, não só deixar com o professor.” (PRegF(A2))



“O que precisa é o professor mesmo, professor que seja qualificado para tomar conta dessas crianças.” (PMedF(A1))

“Olha, tivesse assim, eu acho que mais um acompanhamento mais de perto com o mediador, pra ajudar essa criança especial, porque a escola em si, a direção se isola pra lá, fica cada qual com o seu trabalho, entendeu. Não fica visualizando, como é que você está, como está desenvolvendo o trabalho...” (PMedF(A2))

Quisemos perceber o conhecimento que as diretoras e as professoras tinham acerca do tipo de acompanhamento médico que era dispensado aos alunos autistas e como viam o trabalho do fisioterapeuta no seu processo de educação inclusiva.

A partir do depoimento da diretora da escola de educação infantil (DI) e das professoras PRegI, PMedI e PReCI, foi possível perceber que não haverá um acompanhamento médico do aluno autista que frequenta esta escola, no entanto, foi considerado que ele precisaria de ser acompanhado por uma fonoaudióloga. Trata-se de um apoio que parece ser essencial, na medida em que poderia contribuir positivamente para o processo de aprendizagem do aluno, o que se constituiria num importante suporte para o trabalho que é desenvolvido na escola. Em relação ao trabalho do fisioterapeuta, a diretora DI não se manifestou, mas as professoras referiram que se trata de um serviço essencial porque a escola não dispõe dos recursos necessários (PRegI), e através da fisioterapia é possível desenvolver uma estimulação motora absolutamente necessária para o desenvolvimento e a qualidade de vida destes jovens (PMedI e PReCI).

No caso dos alunos da escola do ensino fundamental, através do depoimento da sua diretora (DF), ficamos a perceber que eles serão acompanhados fora da escola e que terão, inclusivamente, o apoio do serviço

de psicologia. Em relação ao fisioterapeuta apenas conseguimos saber que esta diretora considera a fisioterapia como um apoio que pode ajudar bastante estes alunos. As informações obtidas através das professoras foram algo contraditórias. Em relação ao aluno 1, enquanto a professora PRecF nos disse que o aluno tem todos os apoios e a professora PRegF(A1) nos assegurou que ele fez estimulação com o fisioterapeuta e que esse apoio o ajudou muito no seu processo de desenvolvimento, a professora mediadora (PMedF(A1)) não nos confirmou esta mesma informação. No caso do aluno 2, a professora (PRegF(A2)) disse-nos que a fisioterapia seria benéfica para o aluno, mas que ele não terá tido qualquer apoio, a professora PMedF(A2) assumiu que o aluno teria sido apoiado por uma fonoaudióloga e a professora PRecF mostrou não ter a certeza dos apoios que o aluno possa ter tido.

“No caso do aluno do ensino infantil, ele tinha acompanhamento com o especialista da Apae que ele fazia. Eu acho que era a psicóloga que ele fazia acompanhamento, isso nem sei te dizer que se ele chegou a concluir, ou se ainda participa. (...) Tanto que ele precisava de uma fonoaudióloga, mas eu não sei se lá tinha essa fonoaudióloga, não sei também se ele levou em outro local pra fazer esse acompanhamento. Seria é essencial, porque seria uma forma de estimular mais as crianças também, não estimular só na forma de correr, é claro, mas sim pelo lado cognitivo e do aprendizado dela, (...) seria um suporte maior pra as próprias professoras que elas poderiam está pegando uma orientação como trabalhar também em sala de aula, não é um trabalho que possa ser feito isoladamente, mas com a parceria entre esse profissional e as professoras regente e mediadora seria interessante e algo a mais para melhorar ainda mais o aprendizado da criança.” (DI)

“O aluno 1 ele faz acompanhamento fora da escola, ele é acompanhado lá pela Apae, o aluno 2 também é acompanhado. E o serviço de psicologia também da secretaria que a gente tem lá. Sempre é interessante, muito interessante porque a estimulação, eu acho que estimula bastante, pra ajudar. Porque se tivesse, se tivesse assim um acompanhamento nele direto, acho que iria ajudar bastante ...” (DF)

“A questão da fala olha tem que levar ele no fonoaudiólogo. Se ele passasse pela fono, ele já boceja, ele solta sons, ele reconhece quando a gente está chamando ele pelo nome, ele não é surdo, pai ele desenvolveria rápido a fala. (...) Tem que levar ele na fono, mas assim eu não ouvi em nenhum momento que ele estava sendo acompanhado pela fono. (...) Eu vi muito a questão assim do descaso dos pais. Na sala de recurso ele não participava, no caso, nós ultrapassamos a lei, então foi um acordo entre nós aqui da escola pegar ele durante as aulas, pra gente avançar, para ele poder avançar. (...) No caso é de extrema importância, é essencial, porque eu não tenho ali recursos que possam direcionar. No caso o terapeuta tem, ele tem os passos, ele tem os recursos que vai trabalhar (...) Então assim é de extrema importância porque tem o conhecimento, tem o espaço propício pra você aplicar aquilo, e assim é adaptado.” (PRegI)

“Eu não tenho certeza se ele participava de alguma coisa. Eu acho que é importante um fisioterapeuta para uma criança autista. Tem que fazer mais estimulação com ele, pra ele poder melhorar.” (PMedI).

“Não, não fazia. Assim o fisioterapeuta, ele é um profissional muito bom, eu acredito muito no trabalho do fisioterapeuta, e como tem crianças que são estáticas, ficam paradas, eu acredito que seria uma inovação, que seria muito bom na vida deles. (...) Seria mais uma interação, seria algo que ele iria aprender mais, seria como uma forma dele desenvolver com outros tipos de atividades, com certeza seria de grande importância e é.” (PReCI)

“O aluno 1 fazia, ele tinha acompanhamento, eu conversava com a mãe dele, ele tinha, com fonoaudióloga, com psicóloga, eu acho com neurologista também. O fisioterapeuta é pra fazer estimulação, eu acredito que sim, porque ele faz o trabalho de estimulação, porque tem vários níveis do autismo, mas tem criança que precisa, porque tem níveis graves assim, que precisa, com certeza e seria uma ótima pessoa para ajudar também no desenvolvimento dessa criança.” (PRegF(A1))

“Não, mais assim nenhum. Que venha somar para o melhor desenvolvimento do aluno.” (PRegF(A2))

“Ele fazia com um, agora não sei a doutora. Parece que era a neurologista. Pra ele não seria interessante, mas para outras crianças tinha e tem, porque tem muita criança aí que tem problema de andar sozinha.” (PMedF(A1))

“Olha eu falo pelo do aluno 2, a mãe dele tinha com a fonoaudióloga, e não sei com qual médico. Não tenho conhecimento sobre essa especialidade.” (PMedF(A2))

“O aluno 1 tem tudo, o aluno 2 não tinha. Mas de tanto a gente está falando desses outros profissionais para o avanço do aluno 2, (...) a mãe dele tinha dito pra mim que ele estava fazendo o acompanhamento, ele iria iniciar com a fonoaudióloga, porque ele não fala, não sei se ele deu seguimento. Então a Apae, ela é um órgão que ajuda bastante nesse trabalho. Acredito que pode ser trabalhado a estimulação nessas crianças que apresentam uma precocidade em seus movimentos ainda quando pequenos, principalmente para iniciar a andar.” (PRecF)

### 3.1.2. A opinião das encarregadas de educação

As encarregadas de educação foram inquiridas acerca da forma como perceberam o modo como a escola se organizou para receber os seus educandos, que tipo de apoios lhes proporcionou e que tipos de cuidados tiveram com eles. Ficamos a saber que, para a encarregada de educação da escola de educação infantil (EI), a escola desenvolve um esforço importante para receber estes alunos e mostra ter muito cuidado, mas que falta preparação aos professores para trabalharem com as crianças autistas. Em

relação aos alunos da escola de educação fundamental, as encarregadas de educação mostraram-se muito reconhecidas pela recepção que os filhos tiveram, assim como pelo apoio da professora mediadora e da direção da escola.

“Eu acho que a escola se esforça assim pra atender, mas eu acho que ainda falta, digamos, acho que preparo assim dos professores para lidar com a criança autista, mais métodos assim para trabalhar, eu vejo assim que falta. Mas a escola procura de toda forma ajudar. Eles tem a mediadora, ela acompanha, ela tem todo o cuidado, eu acho que isso é um ponto importante da mediação, é o que a escola disponibiliza.” (EI)

“Bem, a professora mediadora via a conduta dele, ela acompanhava ele em tudo, no recreio, na sala de aula, ajudava a fazer as tarefinhas. Então foi uma recepção boa que ele teve. A professora mediadora dele era muito boa, o acompanhamento dela, ela era muito preocupada com ele em relação a tudo, a professora regente também ela é uma ótima professora ...” (EF(A1))

“Recebeu bem ele, nos primeiros dias não tinha a professora mediadora pra ele, aí deram um prazo pra gente voltar com ele. Aí quando nos viemos, aí já tinha a mediadora dele, (...) Ele sentiu falta da primeira sala dele, essa sala que ele está agora, transferiram ele, só que ele chorou muito lá, ele não quis ficar lá. Aí foi que a diretora passou ele pra outra sala a antiga dele, aí foi que ele ficou e se adaptou com a mediadora dele.” (EF(A2))

Quando perguntamos as encarregadas de educação sobre as respostas que a escola dá e que outras respostas poderiam ajudar a melhorar a inclusão dos alunos autistas e o próprio processo de aprendizagem, obtivemos opiniões que mostram que as encarregadas de educação estão algo insatisfeitas. A encarregada do aluno que frequenta a escola de educação infantil (EI) considerou que faltam recursos à escola e que deveria haver mais formação

destinada aos professores e aos mediadores. A encarregada de educação do aluno 1 da escola do educação fundamental (EF(A1)) considerou que as atividades do aluno se reduzem apenas à disciplina de educação física e que lhe deveriam ser proporcionadas mais atividades que pudessem contribuir para o seu desenvolvimento, porque, assumiu, “toda a criança precisa de mais incentivo (...) mais incentivo ajudaria muito mesmo”. A encarregada de educação do aluno 2 (EF(A2)) citou-nos que gostaria que o aluno conseguisse brincar com outras crianças e mostrou o desejo de que lhe fosse proporcionado o apoio com uma fonoaudióloga.

“Eu vejo assim, que a gestão, fica um pouco limitada, sem recursos. Porque deveria vir mais da gestão, do estado, mais investimento. Mas da gestão, eles se esforçam sim, que eles cobrem. Mas eu acho que deveria ter mais cursos preparatórios, para os professores, para os mediadores até para o professor de sala mesmo, até mais porque às vezes, eles ficam de mãos atadas como trabalhar.” (EI)

“Eu acho assim que deveria ter mais atividades para ele fazer aqui na escola. Porque o que ele faz é só educação física, mas poderia ter mais coisas para ajudar no desenvolvimento dele, como assim jogar bola, se tivesse aqui uma piscina para natação, uma sala de jogos pra ele brincar assim para desenvolver, por que aqui não tem. Porque eu acho que toda a criança precisa de mais incentivo assim, faz parte, nesse caso dele especial, eu acho que mais incentivo ajudaria muito mesmo.” (EF(A1))

“Agora era a fonoaudióloga, pra ajudar ele a falar, ajudar mais ainda. Eu queria que ele praticasse, brincasse com outras crianças também, mas só que ele não gosta muito de brincar com outras crianças, mas é só ele mesmo.” (EF(A2))

Quando questionadas sobre o modo como avaliam o processo de integração dos seus educandos na escola, as encarregadas de educação

disseram-nos o seguinte: no caso da escola de educação infantil, a encarregada de educação (EI) afirmou que o aluno “está mais entrosado”, que gosta dos colegas e que apesar de não brincar com eles mantém-se próximo; a encarregada de educação do aluno 1 da escola de educação fundamental (EF(A1)) assumiu que o aluno se dá bem com toda a gente na escola; a encarregada de educação do aluno 2 desta mesma escola (EF(A2)) considera que o aluno ainda não está integrado por ter dificuldade em “socializar com outras crianças”.

“Eu, no meu ponto de vista, ele está mais entrosado assim. Ele tem si dado bem com as crianças, ele gosta, ele vem. Eu pensei que ele iria dá muito trabalho assim, pra está na escola, pra chorar, não ele já gosta de está na escola, gosta de está com os coleguinhas também. Não brinca diretamente, mas também não se recusa a está próximo dos coleguinhas.” (EI)

“Ótimo, porque ele se dava bem com todos os colegas e também com o professor, não só com o professor, mas como todo mundo gostava dele aqui no colégio.” (EF(A1))

“O que também está empatando, mas ele também é isso aí, que ele não gosta de si socializar com outras crianças”. (EF(A2))

Pretendendo conhecer a perspetiva das encarregadas de educação sobre o tipo e a qualidade de comunicação que estabelecem com a escola. Pedimos-lhes que nos falassem sobre o tipo de informação que têm dado e que informação lhes tem sido pedida acerca dos seus educandos. A encarregada de educação do aluno da escola de educação infantil (EI) disse-nos que a escola toma a iniciativa de recolher e de prestar informação acerca do modo como o aluno está evoluindo. Para além disso, a professora explica a forma como os pais devem atuar em casa, de forma a ser garantida a continuidade

do trabalho que é desenvolvido na escola. A resposta que obtivemos da encarregada de educação do aluno 2 da escola de educação fundamental (EF(A2)) foi de que apenas lhe foi pedida colaboração para ensinar o aluno a escrever o nome completo.

“No fulano que eu vejo assim, que a escola passa para os pais, assim ele tem acompanhamento com a professora da sala de recursos, eles procuram também questionar os pais. Sempre estão passando informação como ele está evoluindo, aí as vezes o professor ensina os métodos como trabalhar em casa com a criança, o que eles estão passando aqui.” (EI)

“A única coisa que ela me passou a atividade dele, foi pra ele aprender a fazer o nome dele completo, porque o primeiro nome dele, ele já sabe escrever, agora o sobrenome dele, ele não sabe, ele está aprendendo ainda.” (EF(A2))

Quisemos conhecer a percepção das encarregadas de educação acerca das principais dificuldades que encontram no trabalho que as professoras dizem desenvolver em sala de aula. A encarregada de educação do aluno da escola de educação infantil (EI) disse que reconhece a dificuldade em levar o aluno a “participar das atividades”, a encarregada de educação do aluno 1 da escola de educação fundamental (EF(A1)) considera que a dificuldade está em conseguir que o aluno aprenda a escrever (“É no aprendizado mesmo, para formar, para escrever”) e a encarregada de educação do aluno 2 desta mesma escola (EF(A2)) afirmou-nos que encontra dificuldade em levar o aluno a interessar-se pelas tarefas, porque “tem algumas atividades que ele não dá conta”.

“É dele participar das atividades, porque ele não participa, ele não trabalha a pintura, ele não trabalha as atividades, por exemplo na educação física também, ele no canto dele, ele não brinca, ele não participa, ele não faz a atividade, é a dificuldade que ele tem ...” (EI)



“É no aprendizado mesmo, para formar, para escrever. Porque eu vi a professora lá tendo que mostrar pra ele diretinho ali, ensinando pra ele o que ele tem que fazer, onde era pra ele pintar, a dificuldade dele é essa.” (EF(A1)).

“Tem algumas atividades que ele não dá conta, entendeu, como escrever o nome de um desenho, entendeu. Copiar, colando assim, se ele vê, que nem se passar uma tarefa pra ele, o nome já está lá na tarefa aí tem que colar na frente, ele dá conta.” (EF(A2))

Questionamos as encarregadas de educação sobre a importância de existir uma equipa multidisciplinar para atender às necessidades específicas dos alunos autistas. A este propósito, encontramos unanimidade nas opiniões recolhidas: a encarregada do aluno da escola de educação infantil (EI) disse-nos que a “secretaria de educação deveria disponibilizar uma equipe para [acompanhar] as crianças autistas”; a encarregada de educação do aluno 1 da escola de educação fundamental (EF(A1)) afirmou-nos que era necessário ter uma equipe dentro da escola “treinada para esse tipo de criança” e a encarregada de educação do aluno 2 desta mesma escola (EF(A2)) considerou que a existência de “mais especialidades [seria] melhor para ele”.

“Eu acho que deveria ter disponível na secretaria de educação para está acompanhado as crianças autistas, acho que deveria ter mesmo uma equipe.” (EI)

“Era muito boa, era necessário ter uma equipe dessas dentro do colégio para tratar dessas crianças especiais, no caso dele. O acompanhamento de uma equipe que seja treinada para esse tipo de criança.” (EF(A1))

“É bom até para ele, e para as outras crianças também. Quanto mais especialidades melhor para ele.” (EF(A2))

Questionadas sobre a importância que atribuem ao trabalho do fisioterapeuta no processo de educação inclusiva dessas crianças, as encarregadas de educação responderam da seguinte forma: a encarregada de educação do aluno da escola de educação infantil (EI) disse que achava importante o trabalho do “fisioterapeuta pra estimular a criança”, a encarregada de educação do aluno 1 da escola de educação fundamental (EF(A1)) assumiu que “tem muitas crianças que necessita, por isso, era bom ter o acompanhamento” e a encarregada de educação do aluno 2 da mesma escola (EF(A2)) justificou que seria interessante esse profissional para “trabalhar mais a área de interação [do seu educando] com outras crianças”.

“Eu acho importante, porque tem criança com autismo, com grau mais elevado que elas apresentam até dificuldade pra andar, pra se equilibrar. Eu acho que é importante sim o fisioterapeuta pra estimular a criança, nas condições físicas eu acho interessante sim.” (EI)

“Era bom, porque tem muitas crianças que a coordenação motora dele não é boa, no aluno 1, a coordenação motora dele é muito boa, porque ele não tem esse problema de se mover pelo canto. Mas tem muitas crianças que necessita, por isso, era bom ter o acompanhamento desse fisioterapeuta.” (EF(A1))

“Esse profissional trabalhar mais a área de interação dele com outras crianças.” (EF(A2))

### 3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com as entrevistas que fizemos às diretoras das duas escolas, foi possível perceber quais eram os reais problemas da gestão e as principais dificuldades ou preocupações que sentiam em relação à integração de alunos autistas. Encontramos opiniões divergentes nas duas diretoras. A diretora do ensino infantil relata-nos que a sua dificuldade está na participação da criança e da família no seio escolar, e a este propósito, Hito (2012) aconselha a que a escola deve sensibilizar os pais no início do ano letivo para obter essa ajuda, porque é importante que haja um trabalho conjunto e continuado entre a escola e a família (Rebelo, 2011) uma vez que a família deve participar como parte integrante de uma equipa que se deseja (e é necessário) que seja multidisciplinar (Poeta, 2010). A escola, na opinião veiculada por Arilo et al. (2010), deve planejar com a família o trabalho que precisa de continuar a ser desenvolvido com o aluno autista em casa, porque as crianças autistas precisam de consolidar as aprendizagens realizadas na escola. Elas carecem de treino sistemático através da aplicação em outros contextos (Peña (2004, citado por Rebelo, 2011), e é na família que a criança encontra “o ambiente necessário que lhe permita generalizar o que aprendeu na escola (...) sendo também o melhor lugar para valorizar os avanços e os fracassos, as mudanças de comportamento conseguidas ...) (p. 20). No caso da diretora do ensino fundamental escutamos que a sua principal preocupação está na qualificação dos professores que atendem as crianças autistas. Este problema, também encontrado por Luck (2009) poderá, segundo esta autora, ser resolvido se a escola e os seus profissionais trabalharem no sentido de melhorar continuamente a qualidade do ensino, tendo como foco de sua atuação o próprio aluno. Esta preocupação com a formação dos professores foi também encontrada, por exemplo, em Monteiro (2012), e também em Arilo et al. (2010), que nos dá conta de que o treino e a procura constante de novas informações deve ser uma preocupação constante dos técnicos e da própria escola. Apesar de as professoras não falarem todas no mesmo sentido,

porque umas entendem que se sentem preparadas para trabalhar com estas crianças, há outras professoras (a maioria) que assumiram que sentem dificuldade em trabalhar com esse tipo de criança, pois afirmam que os cursos que são oferecidos pela secretaria de educação, são cursos rápidos, havendo a necessidade de cursos mais completos nesta área. As docentes falaram-nos de dificuldades que também encontramos na literatura, como por exemplo: a dificuldade de trabalhar com essas crianças autistas, pois elas não respondem ao contato humano (Baptista, 2012); a falta de conhecimento dos profissionais em relação às questões referentes ao autismo (Costa, 2011); a falta de infraestrutura adequada e de recursos para o trabalho com essas crianças (Prioste 2006).

A necessidade de mais e de melhor formação, que é reivindicada por algumas das professoras que participaram neste estudo está em linha com o preconizado por Glat e colaboradores (2003), que consideram que há a necessidade de melhorar a formação de professores, como condição essencial para que se tenha uma promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino.

Para Facco (2007), os educadores envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos esbarram, muitas vezes, com a falta de conhecimento e, por isso, precisam de auxílio de profissionais de outras áreas. A este propósito, o autor fala-nos da visão multidisciplinar que deve estar presente na formação desses professores, para poder facilitar cada vez mais o seu trabalho. E a propósito da necessidade de uma visão multidisciplinar, perguntamos às diretoras sobre a importância que atribuíam ao facto de poder haver uma equipa multidisciplinar na escola, que pudesse responder às necessidades específicas dos alunos especiais, que as professoras, por falta de formação, não conseguem resolver. Segundo a diretora do ensino infantil, esse pedido, de um apoio especializado, tem sido feito em todas as reuniões. No caso da escola do ensino fundamental, já existe um apoio dado pela Secretaria de Educação e na escola os alunos têm ao seu dispor o professor de sala de aula, o professor mediador e o professor da sala de recursos. Do que ouvimos desta

diretora, parece-nos poder depreender que na sua opinião, e no caso daquela escola, em concreto, não se justificará mais ajuda para além daquela que já é oferecido, embora um das encarregadas de educação reivindique mais apoio especializado para o seu educando. Esta encarregada de educação falava-nos da necessidade de o aluno poder ser acompanhado por uma fonoaudióloga. A este respeito, resgatamos as palavras deixadas por Poeta (2010, p. 102) “Além dos professores especializados, o atendimento aos alunos autistas requer todo um grupo de profissionais especializados em fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, etc.”

Na opinião de Barboni (2011), o processo de educação inclusiva significa pensar a escola como um espaço em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e para que isso aconteça devem ser deixados de lado os mecanismos de seleção e discriminação utilizados, devendo ser substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. A propósito deste assunto, e mais concretamente, da possível existência de barreiras à inclusão de alunos autistas, perguntamos as diretoras e professoras sobre se em algum momento elas presenciaram o preconceito das famílias, de alunos ou dos adultos que trabalham na escola em relação a estas crianças. Com a exceção de suas professoras, que assumiram, num caso, o preconceito das próprias famílias, que em alguns casos têm dificuldade em aceitar a deficiência do seu educando, e no outro caso, em que foi percebido que, por vezes, que há algumas situações de alunos que não aceitaram bem os próprios colegas. Todas as restantes participantes afirmaram que nunca presenciaram qualquer atitude discriminatória.

Tendo questionado as diretoras e as professoras acerca do trabalho que tem sido desenvolvido com os alunos autistas e acercado que já foi experimentado e do que é que ainda poderia ser experimentado, em algumas das entrevistas escutamos que o trabalho que tem dado certo é a criação de rotinas diárias com as crianças autistas, que levam a que se vão envolvendo nas atividades propostas e que, dessa forma, vão adquirindo competências sociais, assim como conteúdos escolares, como nos diz Nicolau (2010).

Lembramos as palavras de Costa (2011), que nos dão conta de que o ensino dos alunos autistas deve ser “estruturado, de forma a conseguir fazer com que o mundo pareça previsível e menos confuso (...) [as rotinas] ajudam a criança a prever o que vai acontecer(...) ajuda a estabelecer conexões, (...) e sobretudo ajuda a criança a confiar em si própria” (p. 30). Este é um trabalho que, nas palavras das diretoras é feito de uma forma gradativa e que precisa de ser feito através do lúdico, conforme encontramos em Gonçalves (2012).

Pelo facto de algumas professoras não se sentirem completamente seguras em relação ao conhecimento necessário para trabalhar com estas crianças, foi-nos dito por algumas participantes que tomavam a iniciativa de se documentarem, quer através de pesquisas que faziam na internet, quer através do apoio que procuravam junto de outros elementos da escola que estivessem disponíveis para apoiar, como aconselha Luck (2009). E este apoio surgia de várias pessoas: da diretora escolar, da supervisora, da professora regente, da professora da sala de recursos ou de outro profissional que julgassem qualificado para as ajudar. No entanto, percebemos também que a maior parte das entrevistadas não buscava apoio ou não conseguia sentir o apoio que considerava necessário, pelo que dependiam somente de si próprias. Esta é uma situação nada desejável, na medida em que a escola, através da sua direção ou de outros elementos de gestão intermédia, deve conseguir garantir que estão criadas todas as condições para o sucesso educativo das crianças. E a este propósito, Aranha (2004) considera que a escola é responsável por apoiar o professor, quer seja através de um suporte técnico ou pedagógico. Daqui decorrerá certamente um trabalho menos proficiente, não apenas pela falta de um verdadeiro trabalho colaborativo, mas também por dificuldades que resultam de alguma falta de material didático, pelo menos na opinião de algumas participantes, como também da inadequação dos espaços pedagógicos e da falta de uma equipa preparada para que seja possível desenvolver um trabalho de qualidade com essas crianças. Para Aranha (2004) uma fonte importante de apoio ao trabalho dos professores é o acompanhamento por parte de uma equipa multidisciplinar

que possa contribuir com seus conhecimentos sobre os recursos e métodos mais adequados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais

Nas palavras de Oliveira (2009), a escola, no cenário mundial de hoje, precisa de estar atenta a alguns critérios básicos para garantir um ensino de qualidade. Consideramos que entre estes critérios a que se refere o autor estão às condições que o edifício escolar oferece e os materiais móveis, assim como os materiais didáticos que podem ser disponibilizados aos alunos. Em virtude desta nossa percepção, que teve por base a literatura consultada, quisemos que as diretoras e as professoras nos falassem sobre a qualidade e a adequação das infraestruturas e dos materiais a que acabamos de nos referir. No caso dos materiais, na escola de educação infantil, a respetiva diretora assumiu que o material didático era produzido pelas próprias professoras, facto que foi confirmado estas profissionais, e no caso da escola de educação fundamental, parece existir o material necessário, uma vez que o Governo Federal envia para a escola, e sobretudo para as salas de recursos, materiais destinados aos alunos do ensino especial. Em relação aos materiais móveis há constrangimentos na escola de educação fundamental porque estes materiais são iguais para todos os alunos, e em relação às infraestruturas, as professoras de ambas as escolas consideraram que os edifícios não estão nada adequados para receber alunos autistas.

Pedimos as participantes no estudo que se pronunciassem sobre o processo de inclusão dos alunos estudados. Quisemos saber, mais concretamente, o que é que estes alunos ganharão pelo facto de estarem integrados no ensino regular, e o que é que perderão por não estarem a ser acompanhados por profissionais num ensino especializado. Enquanto a diretora da escola de educação infantil foi perentória ao considerar que só vê vantagens em que estas crianças estejam integradas no ensino regular, a diretora da escola de educação fundamental considerou que, na realidade, estes alunos só perdem porque estão inseridos num grupo que é muito diferente. Na altura, esta diretora, utilizou as palavras “perdem, porque eles

são únicos”. Importaria, ainda, considerar nesta discussão a opinião das professoras, que entendem que o processo de inclusão das crianças autistas no ensino regular é muito benéfico, porque ao interagirem com crianças em idade escolar podem desenvolver competências sociais que podem mobilizar em outros contextos. Mas, parece-nos também importante resgatar as palavras das encarregadas de educação para nos ajudarem a compreender melhor esta diferença de opiniões que encontramos nas duas diretoras. Enquanto a encarregada de educação do aluno que frequenta a escola de educação infantil falou apenas da falta de recursos que existem nas escolas, mas que de certa forma é colmatada pelo envolvimento das professoras, as encarregadas de educação dos alunos da escola de educação fundamental falaram de duas situações distintas: num caso foi referida a falta de atividades, tendo, inclusivamente, sido mencionado que elas se reduzem apenas à disciplina de educação física, e no outro caso, o aluno conseguisse estar com outras crianças e porque tem uma grande tendência para se isolar. Encontramos nas palavras das encarregadas de educação e nas palavras das diretoras um certo paralelismo, que nos leva a considerar que estes jovens precisam de muito mais apoio do que o que conseguem ter nestas escolas, porque a inclusão, sem descriminação positiva, isto é, sem que os jovens tenham todos os apoios de que realmente necessitam, é mera ilusão. Poeta (2010) lembra-nos que a tarefa de ensinar alunos autistas é um trabalho multifacetado, que exige uma importante componente de trabalho individualizado, em função das “condições e necessidades de cada aluno (...) [e] requer todo um grupo de profissionais especializados...” (p. 102). Por sua vez, Arilo et al. (2010) lembram-nos que a escola tem que garantir a aprendizagem dos alunos que recebe, devendo-se preparar para atender a diferentes perfis porque os alunos autistas podem apresentar diferentes estilos e potencialidades. Também Alves (2012) nos alerta para o facto de os alunos autistas, apesar de terem características comuns, têm também particularidades e especificidades que a escola precisa de considerar. Realmente, somos levados a considerar que possivelmente não esteja a ser



cumprida a organização de um sistema de ensino inclusivo que atenda aos princípios da acessibilidade, da não discriminação e da efetiva participação dos alunos da educação especial nos desafios de aprendizagem, em igualdade de condições que são dadas os demais alunos, como nos dá conta a SEESP(2009).

Mas apesar deste incumprimento ou incapacidade, se assim lhe podemos chamar, as encarregadas de educação revelaram interesse em que os seus educandos permanecessem na escola. As encarregadas de educação mostram confiar nestas escolas. Foram escolas que os receberam (e recebem) bem, a si e às crianças, e que os informam e apoiam, apesar das dificuldades que encontram e que, de certa forma, associam à falta de preparação das professoras, que é um problema também identificado por Batista (2012). As encarregadas de educação disseram-nos que as professoras estão sempre passando informação sobre a forma como as crianças estão evoluindo e que às vezes a professora até ensina os métodos que devem ser utilizados em casa com as crianças, para que possa ser continuado o trabalho que é realizado na escola, conforme é sugerido por Costa (2011) e por Poeta (2010), entre outros.

Na opinião de diversos autores, como é o caso de Aranha (2004), de Arilo et al. (2010) e de Alves (2012), é dever do sistema escolar, e de cada instituição escolar, em concreto, garantir que as necessidades educacionais de todos os seus alunos sejam identificadas e atendidas. A esse respeito, interrogamos as encarregadas de educação sobre a avaliação que fazem da forma como a escola está a decorrer a integração do seu educando. As respostas que obtivemos foram no sentido de que o aluno da escola de educação infantil e um dos alunos da escola de educação fundamental estão mais entrosados, que se dão bem com todos os colegas e também com o professor, mas no outro caso, no caso do outro aluno da escola de educação fundamental, o aluno não se está a conseguir integrar porque, como tivemos já oportunidade de referir, ele ainda não desenvolveu a capacidade para socializar com outras crianças.

Para Lima, Baptista, Marcolino e Oliveira (2010), deve existir o engajamento, o trabalho multidisciplinar e dedicação de todos os envolvidos para a prevenção e promoção da saúde escolar dos alunos, sejam estes, portadores de qualquer deficiência, e esta é até uma preocupação que encontramos na letra da lei, mas com base nas respostas que obtivemos parece-nos que estas escolas não estão apoiadas por nenhuma equipa multidisciplinar, nos termos que encontramos em SEESP (2009). A este respeito, as próprias encarregadas de educação consideram que a Secretaria de Educação deveria procurar disponibilizar uma equipe para está acompanhado as crianças autistas dentro da escola e que esta deveria ser treinada para esta finalidade, porque para essas crianças quanto mais especialidades melhor. E a propósito das diferentes especialidades, foi por várias vezes falada a necessidade da Fonoaudiologia e da Fisioterapia, por serem especialidades que podem ajudar muito na estimulação das crianças autistas, como nos refere Lima et al. (2010). Ainda a propósito do valor da Fisioterapia para estes alunos, será de mencionar que as professoras também haviam já referido à importância de trabalharem com um Fisioterapeuta porque seria interessante e muito vantajoso para o desenvolvimento das crianças, como nos dão conta Lima et al. (2010), Bertoti (2002).

Nas palavras de Patrício (2013) percebemos que as crianças autistas apresentam dificuldades de aprendizagem, parecendo que só aprendem o que lhes é ensinado de uma forma explícita. Os métodos usados com as outras crianças mostram-se pouco eficazes. E a este propósito, as encarregadas de educação disseram-nos que as principais dificuldades que percebiam que as professoras tinham no trabalho em sala de aula se prendiam com a dificuldade em conseguir que as crianças participassem em algumas atividades, principalmente nas atividades de formar e escrever.

## 4. CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo analisar as políticas e práticas de educação inclusiva de crianças autistas em duas escolas (Educação Infantil e Educação Fundamental I) do Município de Tucuruí/PA. Realizamos entrevistas às diretoras das duas escolas estudadas, as professoras e as encarregadas de educação das crianças autistas, que tiveram o propósito de nos ajudarem a responder a três objetivos específicos: [1] procurar conhecer a opinião das diretoras em relação aos principais desafios com que a escola se tem deparado, as respostas que a escola tem conseguido dar, os resultados que têm sido alcançados e as melhorias que podem ser implementadas; [2] procurar conhecer as dificuldades que as professoras sentem no trabalho com estes alunos e o modo como procuram resolver os problemas diários na sala de aula; [3] procurar compreender o modo como as encarregadas de educação percebem o trabalho que é desenvolvido pela escola e como percebem a forma como decorre a inclusão e a escolarização dos seus educandos.

As principais conclusões que este estudo nos permitiram obter, e que são referentes aos objetivos enunciados, foram as seguintes:

- As diretoras consideram que dois dos principais problemas com que a escola se tem deparado são a qualidade da participação da família e a falta de qualificação de alguns profissionais que trabalham com estas crianças na escola. Em relação à qualificação das docentes, entendida como um verdadeiro desafio para a direção da escola, tem sido desenvolvido um esforço no sentido de lhes proporcionar uma formação continuada, capaz de os ajudar a trabalhar melhor com estas crianças. O trabalho que tem sido desenvolvido na escola com os alunos autistas tem sido um trabalho estruturado e

marcado por rotinas diárias, que tem resultado muito bem e que será o tipo de trabalho que precisa de continuar a ser desenvolvido.

- Não foi encontrada uma grande convergência entre as opiniões das professoras participantes em relação às dificuldades que sentem. Enquanto umas consideram não haver qualquer tipo de problema, outras assumem a sua falta de preparação para trabalharem com estas crianças. A qualidade das infraestruturas e de alguns materiais parece ser também um constrangimento importante no trabalho com estes alunos. A procura da resolução dos problemas que as professoras sentem no dia-a-dia é diferenciada, passando pela procura de apoio junto de outros colegas, pelo trabalho colaborativo e por pesquisas realizadas na internet.
- As encarregadas de educação reconheceram cuidado na receção dos alunos e no cuidado com a preparação dos profissionais que trabalham com estes jovens. Em relação ao processo de escolarização, ele parece ser prejudicado pela falta de recursos e por alguma falta de formação dos professores, e o processo de inclusão parece estar de certa forma comprometido pelo facto de estes alunos só estarem com os colegas do ensino regular durante a aula de educação física, o que parece ser muito pouco tempo.

Para além destas três conclusões, que procuram responder diretamente aos objetivos enunciados para a presente dissertação, parece-nos poder concluir que nas escolas é sentida a necessidade do apoio de equipas multidisciplinares, que facilitem o processo de escolarização e de desenvolvimento dos autistas e, conseqüentemente, de uma maior inclusão no ensino regular.

## **ESTUDOS FUTUROS**

Tendo por base as leituras que realizamos e alguns dados que obtivemos somos levados a considerar que haveria muito interesse em estudar o contributo da família no processo de escolarização e de desenvolvimento das crianças autistas, quando o trabalho desenvolvido na escola tem continuidade em casa. Consideramos também com muito interesse um estudo que visasse conhecer o contributo que as equipas multidisciplinares podem dar para o processo de desenvolvimento e para os processos de escolarização e de inclusão dos alunos autistas no ensino infantil e no ensino fundamental.



## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, D.; Alves, M.; Pinto, R.; Bersch, R. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Alves, J. J. M. (2012). *Uma escola para todos acolher a criança com perturbações do espectro do autismo no meio escolar*. Lisboa: Joaquim Jorge Macedo Alves. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Arilo, L. M. C; Monte, P. M; & Costa, V. L. C. (2010). *Estratégias educacionais inclusivas para crianças com autismo*. Comunicação apresentada no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, 11/10/2010, Piauí.
- Aranha (2000). *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Visão histórica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Aranha (2004). *Educação inclusiva: a escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Baptista, S. I. M. (2012). *Benefícios das expressões artísticas numa criança do 1º ciclo com síndrome de asperger*. Lisboa: Sandra Isabel Marcos Baptista. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Barboni et. al. (2011). *Recursos terapêuticos na educação especial*. Acedido em 05/03/2014. Disponível em: [http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095255\\_242.pdf](http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095255_242.pdf).

- Bertoti, D. B. (2002). *Retardo mental: foco na síndrome de down*. In Tecklin, J. S. *Fisioterapia Pediátrica*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Boaventura, R. (2008). *A gestão escolar na perspectiva da inclusão*. Presidente Prudente – SP: Roberta Silva Boaventura. Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada à Universidade do Oeste Paulista.
- Caçador, C. P. M. (2014). *A importância da hipoterapia nas crianças autistas*. Lisboa: Carla Patrícia Moreira Caçador. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Carvalho, P. (2005). *Motivos para a Prática Desportiva e Clima Motivacional em Deficientes Mentais*. Paulo Jorge Monteiro de Carvalho. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Costa, L. P. M. (2011). *(Vi)ver o autismo*. Lisboa: Liliana Paula Meneses Costa. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Maria Clara Vaz Craveiro. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança apresentado ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cunha, M.; Rego, A.; Cunha, R.; Cabral-Cardoso, C.; Neves, P. (2014). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (7ª ed). Lisboa: Editora RH, Lda.



- Facco, M. A. (2007). *Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil*. São Paulo: Marília Alves Facco. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Faggiani, R. B. (2011). *Terapia aba*. Manuscrito não publicado.
- Figaro, R. (2014). A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteira – estudos midiáticos*, 6(2), 125-131.
- Gonçalves, M. A. F. T. (2011). *Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo*. Lisboa: Maria Armanda Teixeira Gonçalves. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Gonçalves, A. S. R. (2012). *Alunos com perturbações do espectro de autismo: intervenção educativa*. Lisboa: Ana Sofia Ramos Gonçalves. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos* (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Glat, R.; Ferreira, J; R.; Oliviera, E. S.; Senna, L. A. (2003). *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial*. Acedido em 05/03/2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_arttext).
- Hito, C. F. C. (2012). Limites: problemática na escola. *Rev. Traj. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação*, 7(3), 122-137.

- Júnior, F. G. P; Leão, A. L. M. S; & Mello, S. C. B. (2011). Validade e Confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31), 190-209.
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 105-114.
- Lear (2004). *Ajude-nos a aprender. Manual de Treinamento em ABA* (2ª Ed.). Brasil: Comunidade Virtual Autismo no Brasil
- Libâneo (2001). *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: alternativa.
- Lima, E. P; Baptista, L. C. S; Marcolino, A. B. L; Oliveira, R. G. (2010). A relação da fisioterapia com o processo de ensino-aprendizagem na visão dos professores da associação de pais e amigos dos excepcionais. *Fisioterapia Brasil*, 11(5), 368-376.
- Lück, H. (2000). Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, 17(72), 11-33.
- Luck, Heloísa. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Macedo, E. D. N. (2011). *O docente e o mundo misterioso do autismo*. Lisboa: Elisa Daniela Nogueira Macedo. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Marinho, S.; Gomes, A.; Vieira, D.; Antunes, E.; Teixeira, D. (s. a.). *Perturbações do espectro do autismo: avaliação das competências comunicativas, sociais e linguísticas*. Acedido em 04/05/2016. Disponível em [bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/454/1/268-281REVISTA\\_FCS\\_04.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/454/1/268-281REVISTA_FCS_04.pdf)
- Maroy, Christian. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In G. Valente (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.

- Martinoto, L. B. (2012). A importância da qualificação do profissional da educação infantil, no atendimento de crianças com autismo. *Revista Vento e Movimento*, 1(1), 6-19.
- Mattos, G. F. F. (2010). Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. *Revista Educação em Foco*, 9(1,2),1-18.
- Mazzotti, A. J. A. (2006). Usos e abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651.
- Mendes, E. (1995). *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo: Enicéia gonçalves Mendes. Dissertação de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia de Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Miranda (s.a.). *História, deficiência e educação especial*. Acedido em 26/02/2016. Disponível em [www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf).
- Monteiro, S. M. S. (2012). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Susana Maria Silva Monteiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Morais, T. L. C. (2012). *Modelo teacch – intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo*. Lisboa: Telma Liliana Campos Moraes. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Morgado, V. L. M. P. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo*. Lisboa: Vera Lúcia Miranda Pires Morgado. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Nicolau, P. C. L. (2010). *Quando todos aprendem com todos: Uma estratégia para a inclusão de um aluno com Perturbações do Espectro do*

- Autismo*. Lisboa: Paula Cristina Leitão Nicolau. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Ohman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal Of Rehabilitation Medicine*, 37(5), 273-280.
- Oliveira, D. L. (2009). *Associação de apoio á escola (AAE): uma estratégia de gestão democrática da educação pública do Tocantins*. Comunicação apresentada no II Congresso Consad de Gestão Pública – Painel 16: Gestão de políticas públicas em educação, 6 a 8/05/2009, Brasília.
- Paim, V. C; Nodari, P. C. (2012). *A missão da escola no contexto social atual*. Comunicação apresentada no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 31/07/2012, Caxias do Sul.
- Paro, V. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 763-778.
- Patrício, M. (2013). *A importância das tecnologias da informação e da comunicação em crianças com Autismo; no pré-escolar*. Lisboa: Maria Celeste Pereira Saraiva Patrício. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Pires, R. P. (2014). *O Impacto das TIC no Sucesso Educativo de Alunos com Autismo*. Lisboa: Raquel Pinho Pires. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Poeta, H. P. C. (2010). *Estimular a linguagem em autistas*. Covilhã: Helena Pires Carreirinha Poeta. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
- Presidência da República (1996). *Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Acedido em 4 de maio de 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

- Presidência da República (2013). *Lei nº12.796, de 4 de abril*. Brasília: Presidência da República.
- Prioste, C.D. (2006). *Diversidade e adversidade na escola: queixa e conflitos de professores frente à educação inclusiva*. São Paulo: Cláudia Dias Prioste. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Rebelo, L. (2011). *A autoconcepção dos professores sobre a criança autista em contexto escolar*. Lisboa: Liliana Catarina Correia Pinto Rebelo. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Ruquoy, Danielle. (2005). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In G. Valente (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Santos, A. O. (2009). *Autismo infantil e as técnicas psicoeducacionais*. Monografia apresentada ao Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.
- Schmidt, C.; Bosa, C. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, 7(2), 111-120.
- SEESP (2009). *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Documento Orientador*. Brasília: DPPE/MEC
- Serra, D. (2010). Autismo, família e inclusão. *Polêmica*, 9(1), 40-56.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- SEMEC (2014). *Educação inclusiva*. Policopiado.
- Tsukamoto, N. (2010). *Educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores*.

Curitiba: Neide Tsukamoto. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1 – Entrevista à Diretora do Ensino Infantil e Fundamental**

Esta entrevista tem como propósito recolher os dados dos entrevistados e verificar o verdadeiro contributo das escolas do ensino regular no processo de integração e escolarização de crianças autistas. Todos os dados colhidos serão confidenciais e mantidos o sigilo dos entrevistados.

1. Que problemas, que dificuldades e que preocupações sente, enquanto gestor, em relação à integração de alunos autistas na sua escola?

- A preparação dos professores para o trabalho com estes alunos;
- A importância de haver uma equipa multidisciplinar na escola, que pudesse responder a necessidades específicas, que os professores não conseguem resolver; o que é que a escola já fez ou pode vir a fazer para conseguir este apoio.
- O preconceito das famílias, de alunos e dos adultos que trabalham na escola;
- O trabalho que tem sido desenvolvido com os alunos autistas, o que é que já foi experimentado e resultou, o que já foi experimentado e não resultou e o que é que ainda poderá ser experimentado.
- Sobre a influência que a qualidade e a adequação das infraestruturas [arquitetura] e dos materiais móveis [mobiliário] e materiais didáticos têm no trabalho que desenvolve com os alunos autistas.

2. Estando um aluno autista numa série do ensino regular, o que considera ser necessário para que a aprendizagem decorra da melhor forma possível?
  - O trabalho que tem sido desenvolvido com os alunos autistas, o que é que já foi experimentado e resultou, o que já foi experimentado e não resultou e o que é que ainda poderá ser experimentado.
3. Que opinião tem acerca da integração dos alunos autistas no ensino regular? O que é que estes alunos ganham e o que é que perdem, em relação à possibilidade de serem acompanhados por profissionais num ensino especializado?
4. No caso da escola (ao nível da gestão) ainda não ter feito tudo para responder às necessidades de desenvolvimento dos alunos autistas, o que é que considera que pode ser melhorado e como?
5. Se conhece o tipo de trabalho que é desenvolvido na sala de aula com os alunos autistas, pedia-lhe que falasse um pouco sobre o modo como vê esse trabalho e que aspectos considera que precisam de ser melhorados.
6. Que acompanhamento médico têm estes alunos e como vê o trabalho do fisioterapeuta no processo de educação inclusiva dessas crianças?



## **Anexo 2 – Entrevista às Professoras Regente, Mediadora e da Sala de Recursos do Ensino Infantil e Fundamental**

Esta entrevista tem como propósito recolher os dados dos entrevistados e verificar o verdadeiro contributo das escolas do ensino regular no processo de integração e escolarização de crianças autistas. Todos os dados colhidos serão confidenciais e mantidos o sigilo dos entrevistados.

1. Que problemas e que dificuldades sente, enquanto professor, em relação à integração de alunos autistas na sua escola? Quais são as suas principais dificuldades no trabalho com estes alunos?
  - A sua preparação, e a preparação dos professores em geral, para o trabalho com estes alunos;
  - O preconceito das famílias, de alunos e dos adultos que trabalham na escola;
  - O trabalho que tem sido desenvolvido com os alunos autistas, o que é que já foi experimentado e resultou, o que já foi experimentado e não resultou e o que é que ainda poderá ser experimentado.
  - As tentativas que já fez para resolver essas dificuldades e sobre o apoio que tem tido (ou não) para as resolver)
  - Sobre a influência que a qualidade e a adequação das infraestruturas [arquitetura] e dos materiais móveis [mobiliário] e materiais didáticos têm no trabalho que desenvolve com os alunos autistas.
2. Que opinião tem acerca da integração dos alunos autistas no ensino regular? O que é que estes alunos ganham e o que é que perdem, em

relação à possibilidade de serem acompanhados por profissionais num ensino especializado?

3. No caso da escola (ao nível da gestão) ainda não ter feito tudo para responder às necessidades de desenvolvimento dos alunos autistas, o que é que considera que pode ser melhorado e como?
4. Que acompanhamento médico têm estes alunos e como vê o trabalho do fisioterapeuta no processo de educação inclusiva dessas crianças?

### **Anexo 3 – Entrevista aos Pais/Responsáveis do Ensino Infantil e Fundamental**

Esta entrevista tem como propósito recolher os dados dos entrevistados e verificar o verdadeiro contributo das escolas do ensino regular no processo de integração e escolarização de crianças autistas. Todos os dados colhidos serão confidenciais e mantidos o sigilo dos entrevistados.

1. Que opinião tem acerca da forma como a escola se organizou para receber alunos autistas? Que tipo de apoios proporciona, que tipos de cuidados tem?
2. Para além das respostas que a escola dá (ao nível da gestão) que outras respostas poderiam ajudar a melhorar a inclusão dos alunos autistas e o próprio processo de aprendizagem?
3. Como avalia a forma como está a decorrer a integração do seu educando na escola?
4. Que informação lhe tem sido dada e que informação lhe tem sido pedida?
5. Que opinião tem acerca da possibilidade de existir uma equipa multidisciplinar para atender às necessidades específicas dos alunos autistas?
6. Quais são as suas principais dificuldades que percebe que os professores têm no trabalho em sala de aula?

Como vê o trabalho do fisioterapeuta no processo de educação inclusiva dessas crianças?