



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS
CULTURAIS**

Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais

JESSI PEREIRA DA ROSA

**CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA SOCIAL E INSTITUCIONAL PARA A ATUAÇÃO
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL JUNTO A ALUNOS COM
CARACTERÍSTICAS DE AUTISMO**

CANOAS, 2024

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS
CULTURAIS**

Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais

JESSI PEREIRA DA ROSA

**CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA SOCIAL E INSTITUCIONAL PARA A ATUAÇÃO
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL JUNTO A ALUNOS COM
CARACTERÍSTICAS DE AUTISMO**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Memória Social e Bens Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Borges

CANOAS, 2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

JESSI PEREIRA DA ROSA

CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA SOCIAL E INSTITUCIONAL PARA A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL JUNTO A ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE AUTISMO

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Memória Social e Bens Culturais.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Borges
UNILASALLE

Prof^a. Dra. Hildegard Susana Jung
UNILASALLE

Prof. Dr. Clóvis Trezzi
UNILASALLE

Prof^a. Dra. Fernanda Pasquoto De Souza
Universidade Luterana Do Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R788c Rosa, Jessi Pereira da.

Contribuições da memória social e institucional para a atuação de professores de educação infantil junto a alunos com características de autismo [manuscrito] / Jessi Pereira da Rosa. – 2024.
88 f.

Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.

“Orientação: Profa. Dra. Maria de Lourdes Borges”.

1. Memória social. 2. Autismo. 3. Professores. 4. Educação infantil. I. Borges, Maria de Lourdes. II. Título.

CDU: 316.7:37

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

AGRADECIMENTOS

Deus, obrigada por orquestrar os encontros certos e as despedidas necessárias que compuseram a sinfonia da minha jornada acadêmica.

Agradecimento especial aos meus pais, Francisco e Fermiana (em memória), pela minha existência, amor incondicional, afeto incentivo contínuo enquanto existentes aqui neste plano. Palavras serão sempre insuficientes para expressar a alegria de ter sido sua filha.

À família, irmãos, filhos, noras, genro, cunhados, sobrinhos e netos pelo incentivo, carinho e compreensão demonstrados em cada momento vivido.

Aos alunos atípicos, especialmente os com TEA, que passaram por minha caminhada enquanto professora. Estes alunos foram a “mola” propulsora desta pesquisa.

Gratidão à Universidade La Salle, aos professores doutores que me acompanharam ao longo do curso e, com empenho, se dedicaram à arte de ensinar. Em especial, à minha orientadora Maria de Lourdes Borges, a “Malu”, por ter permanecido ao meu lado apoiando, orientando, revisando e compartilhando conhecimento desde o primeiro parágrafo até a última referência, em cada etapa concluída.

Ao Centro de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes pelo acolhimento junto à comunidade escolar na qual pude concluir a minha pesquisa de mestrado.

Aos amigos e colegas que me fizeram entender que “grupo de estudo” é um conceito muito flexível, no qual inclui informações e troca de experiências que ficam para sempre na memória.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta conquista.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA	Applied Behavior Analysis
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEI	Centro de Educação Infantil
DSM-5-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5
EI	Educação Infantil
OMS	Organização Mundial de Saúde
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da legislação no Brasil com base na legislação mundial.....	36
Figura 2 – Isotipo do produto final.....	60
Figura 3 – Versão de Panfleto Estratégico de promoção do produto.....	61
Figura 4 – Convite de Lançamento.....	62
Figura 5 – QR Code para vídeo de apresentação do lançamento do site +Educação Inclusiva.....	63
Figura 6 – Página inicial do site +Educação Inclusiva.....	64
Figura 7 – Botões de acesso do site +Educação Inclusiva.....	65
Figura 8 – Dose de Inclusão.....	66
Figura 9 – Posso contar com sua compreensão?.....	66
Figura 10 – Agradecimentos.....	66
Figura 11 – Agradecimentos.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos entrevistados.....	41
Tabela 2 – Figuras da apresentação do Produto Final.....	66

RESUMO

Esta dissertação é um estudo sobre as contribuições da memória social e institucional para a atuação de professores da Educação Infantil junto a alunos com características de autismo, nomeadamente no Centro de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes, escola da Rede Municipal localizada em Balneário Gaivota/SC. O objetivo desta pesquisa é desenvolver um recurso de apoio para professores da Educação Infantil e a comunidade escolar em prol de uma educação mais inclusiva e um ambiente facilitador para o aprendizado de crianças com características de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para sua realização, a abordagem metodológica qualitativa embasou o estudo de caso de caráter descritivo. Para a coleta de dados, foram realizadas 11 entrevistas semiestruturadas com pessoas da comunidade escolar vinculadas ao Centro de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes. As entrevistas foram registradas em gravação de áudio e, posteriormente, transcritas integralmente, analisadas segundo a Análise de Conteúdo, que gerou três categorias. A primeira refere-se às dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar na atuação com crianças com TEA, evidenciando a aceitação e/ou resistência da família sobre o diagnóstico, a insegurança dos profissionais para a atuação junto a essas crianças, os desafios da inclusão desses alunos em escolas regulares e as próprias características do transtorno como as principais dificuldades observadas. A segunda apresenta a preparação dos profissionais para atuação com crianças com TEA, indicando a precariedade da preparação dos agentes educativos e uma possível falta de recursos disponibilizados para a especialização dos profissionais, o que leva à necessidade da busca por conhecimento de forma individual. A terceira estuda o suporte recebido pela escola e suporte oferecido aos responsáveis das crianças com TEA, apontando que ainda há um longo caminho até que haja recursos suficientes para uma atuação efetiva, mesmo que os docentes pratiquem a "autoformação". Por outro lado, há evidências que o suporte oferecido aos responsáveis das crianças com TEA tem apresentado melhoras. Diante desses resultados, como Produto Final do Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais, desenvolveu-se o Site +Educação Inclusiva para a comunidade escolar, demais profissionais que atuam com crianças com TEA e a comunidade em geral, com o objetivo de proporcionar uma educação mais inclusiva e de qualidade para crianças com comportamentos característicos do TEA.

Palavras-chave: Memória social; autismo; professores; educação infantil.

ABSTRACT

This dissertation is a study on the contributions of social and institutional memory to the work of Early Childhood Education teachers with students with autism, specifically at the Eva Cabreira Gomes Early Childhood Education Center, a school in the Municipal Network located in Balneário Gaivota/SC. The objective of this research is to develop a support resource for Early Childhood Education teachers and the school community to promote more inclusive education and a facilitating environment for the learning of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). For its execution, a qualitative methodological approach underpinned the descriptive case study. Data collection involved 11 semi-structured interviews with individuals from the school community linked to the Eva Cabreira Gomes Early Childhood Education Center. The interviews were audio-recorded, fully transcribed, and analyzed according to Content Analysis, which generated three categories. The first pertains to the difficulties faced by the school community in working with children with ASD, highlighting the acceptance and/or resistance of families regarding the diagnosis, the insecurity of professionals in working with these children, the challenges of including these students in regular schools, and the inherent characteristics of the disorder as the main observed difficulties. The second presents the preparation of professionals to work with children with ASD, indicating the inadequacy of the educational agents' training and a possible lack of resources available for the specialization of professionals, which leads to the need for individual knowledge-seeking. The third examines the support received by the school and the support offered to the guardians of children with ASD, pointing out that there is still a long way to go before there are sufficient resources for effective action, even though teachers practice "self-education." On the other hand, the support offered to the guardians of children diagnosed with autism spectrum disorder is shown improvements. In light of these results, as the final product of the Professional Master's in Social Memory and Cultural Heritage, the website +Educação Inclusiva was developed for the school community, other professionals who work with children with ASD, and the general community, aiming to provide more inclusive and quality education for children with characteristics of ASD.

Keywords: Social memory; autism; teachers; early childhood education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Memorial	15
1.2	Contexto: Centro de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes	20
1.2.1	<i>Questão de pesquisa</i>	22
1.2.2	<i>Objetivos</i>	22
1.2.2.1	Objetivo Geral.....	22
1.2.2.2	Objetivos específicos	22
1.2.3	<i>Justificativa</i>	22
2	BASES CONCEITUAIS	25
2.1	Memória Social e Institucional	25
2.1.1	<i>Memória Institucional no contexto escolar</i>	28
2.2	Transtorno do Espectro Autista	30
2.2.1	<i>Intervenções no Transtorno do Espectro Autista</i>	34
2.2.2	<i>Direito de acesso à educação e desafios vivenciados pelos professores de alunos com TEA</i>	37
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	42
4	PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS	46
4.1	Dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar na atuação com crianças com TEA	46
4.2	Preparação dos profissionais para atuação com crianças com TEA	50
4.3	Suporte recebido pela escola e suporte oferecido aos responsáveis das crianças com TEA	55
5	PRODUTO FINAL: SITE +EDUCAÇÃO INCLUSIVA	61
5.1	Planejamento do Produto Técnico	61
5.2	Apresentação do Produto para a comunidade escolar	65
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71

REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE A - ACEITE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO EVA CABREIRA GOMES.....	80
APÊNDICE B - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	81

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo de memória social e memória institucional com enfoque na relação entre a comunidade escolar no Centro de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes e alunos com comportamentos característicos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), escola da Rede Municipal localizada em Balneário Gaivota/SC.

O TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, pelo qual são identificados comprometimentos persistentes na comunicação, interação social, desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações, e padrões repetitivos e restritos de comportamento e de interesse ao longo do desenvolvimento infantil (APA, 2023). O transtorno afeta o funcionamento diário, podendo comprometer a linguagem e causar deficiência intelectual e epilepsia concomitantes em taxas mais elevadas do que a população em geral (Benute, 2020; Almeida, 2021; Souza, 2021). Comportamentos característicos do TEA começam a se manifestar ainda na infância, contudo, o diagnóstico também pode ocorrer na adolescência ou na idade adulta.

Geralmente, muitos sintomas do TEA persistem na idade adulta, especialmente no que diz respeito ao funcionamento social e à capacidade cognitiva, entretanto, os sintomas, principalmente as habilidades de comunicação, podem melhorar com o tempo (Benute, 2020; Souza, 2021). O funcionamento intelectual tende a não sofrer alterações na idade adulta. Embora algumas características do TEA permaneçam relativamente estáveis, a qualidade de vida da pessoa que possui o transtorno pode ser melhorada através do desenvolvimento de um forte sistema de apoio social, além de outras acomodações e intervenções (Almeida, 2021; Souza, 2021).

No contexto escolar, o TEA vem sendo discutido com maior frequência, devido à demanda de crianças diagnosticadas com autismo, as quais são inseridas no ambiente da Educação Infantil ainda na primeira infância. Contudo, apesar do amplo debate sobre o tema, o conhecimento referente à atuação efetiva com crianças com TEA é pouco disseminado, limitando o trabalho dos profissionais da área da educação, como professores nas suas práticas escolares, além de outros profissionais que atuam com pessoas com TEA (Benute, 2020; Santos, 2021).

No Brasil, a Educação Infantil é caracterizada como uma etapa recente da

educação. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Educação Infantil é o ingresso da criança na vivência escolar, sendo a primeira etapa da educação básica em uma instituição de ensino pública ou privada, atendendo crianças de zero a cinco anos. Constitui-se como dever do Estado a garantia de uma educação "pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção", democratizando o ensino por meio da inclusão de todas as crianças (Brasil, 2009, p. 12).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹ determina seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na etapa da Educação Infantil, são eles: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se. O objetivo dos direitos elencados pela BNCC corrobora para o desenvolvimento de uma educação não cristalizada, natural e espontânea, que visa criar um ambiente educacional no qual a criança aprenda através da natureza, socialização, cultura, brincadeiras, entre outros elementos.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tendo como principal finalidade garantir a igualdade, inclusão social e cidadania. Ao tratar sobre o direito à educação, o aprimoramento dos sistemas educacionais, a prática inclusiva e o atendimento educacional especializado são descritos como parte dos direitos das pessoas com deficiência. A educação inclusiva, em suas diretrizes, aponta para a escola regular como um espaço no qual deve-se garantir a equidade acerca da oportunidade de aprendizagem de alunos com TEA, não os segregando pelas suas dificuldades. Assim, a democratização do ensino por meio de um atendimento especializado e capacitado no ambiente escolar é crucial para romper a prática educacional mecanizada, adequando o sistema de educação às pessoas com necessidades atípicas (Bezerra, 2007).

Nesse sentido, é perceptível que alunos com TEA enfrentam uma série de desafios no ambiente escolar, mesmo que inclusivo, envolvendo questões sociais, acadêmicas e comportamentais. Atrasos nas habilidades sociais e na comunicação, bem como problemas na aprendizagem e dificuldades no brincar são barreiras enfrentadas no dia a dia dessas crianças. Nota-se também que os comportamentos típicos do TEA podem afetar a capacidade desses alunos de participar de atividades de aprendizagem em sala de aula e de interagir com os colegas.

¹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>

Atrasos de linguagem e dificuldades com o desenvolvimento de competências de comunicação podem manifestar-se como “afastamento social” e “falta de reciprocidade social”, caracterizados pela incapacidade de se envolver em conversas e atividades sociais, fazendo com que fiquem isolados de seus colegas na sala de aula durante atividades em grupo ou brincadeiras. São também observadas explosões verbais e comportamento resistente das crianças com TEA, podendo causar dificuldades na atuação dos professores e provocar reações negativas nos colegas. É importante destacar que nem todos os comportamentos dos alunos com TEA são iguais, o que cria desafios adicionais para os professores, tornando importante um olhar sistemático e individualizado (Al Jaffal, 2022).

Diante dos desafios vivenciados por professores e alunos em sala de aula, aponta-se para a necessidade de ferramentas e estratégias que auxiliem os profissionais a realizarem uma educação mais inclusiva e efetiva com crianças com TEA. Assim, a fim de explorar a relação entre professores e alunos com Transtorno do Espectro Autista, entende-se que elementos da memória social e institucional podem ajudar na compreensão desse contexto.

Conforme Halbwachs (1990), a memória social viabiliza à sociedade conhecer-se melhor enquanto construção social, pois as lembranças subsistem no coletivo embasadas em lembranças próprias e do grupo. Na sociedade atual, o período escolar é importante na vida das pessoas. As características das relações que ocorrem dentro das escolas também mudam, pois refletem as mudanças da sociedade, por isso o campo da memória social pode ajudar no contexto deste trabalho.

Para Thiesen (2013), a memória institucional é incrementada por valores sociais como moral, ética, crenças individuais, coletivas e sociais, entre outras, que ocorrem na vida de uma instituição. Considerando que as instituições escolares, especialmente aquelas de longa duração, construíram elementos de sua memória institucional que gere e é gerida pelos comportamentos de seus integrantes, este ponto de vista também pode ajudar no contexto desta dissertação.

Portanto, busca-se um entendimento sobre a memória social e institucional para compreender o contexto do CEI Eva Cabreira Gomes, entendendo todos os acontecimentos, experiências, registros e informações adquiridas (Camargo et al., 2020), com a finalidade de reconhecer o meio social em que as crianças com TEA e

seus professores estão inseridos.

Para entender o papel da comunidade escolar e da gestão municipal frente às dificuldades enfrentadas na atuação de professores com alunos com TEA, foi produzida uma pesquisa empírica qualitativa, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas no Centro de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes da Rede Municipal de Ensino de Balneário Gaivota sobre as percepções de professores regentes, coordenador, auxiliares de turma, pais atípicos, psicólogo da rede e secretária municipal de educação. Os dados coletados foram sistematizados por meio da transcrição das entrevistas e analisados conforme a Análise de Conteúdo.

No decorrer desta pesquisa, a partir do estudo da literatura e da análise das entrevistas realizadas, percebeu-se dificuldades da comunidade escolar em implementar uma educação mais inclusiva e um ambiente facilitador para o aprendizado dessas crianças. Para trabalhar com o problema identificado, desenvolveu-se o site +Educação Inclusiva, com a finalidade de proporcionar uma educação mais inclusiva para crianças com comportamentos característicos do TEA.

No decorrer deste trabalho é realizado uma contextualização aprofundada sobre o percurso que levou à escolha do tema de pesquisa, o contexto no qual o estudo foi realizado, os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho, a metodologia, a análise das entrevistas e o desenvolvimento da proposta do produto final que servirá como forma de intervenção para a demanda identificada.

1.1 Memorial²

Este Memorial é um recorte valioso da minha trajetória profissional e, como sujeito do processo de transformação pessoal e sociocultural, é uma parte da minha vida que se relaciona com a educação nas dimensões escolares e acadêmicas. Escolar enquanto docente envolvido no processo de formação continuada e acadêmica enquanto sujeito que busca constantemente a expansão do seu conhecimento rumo à superação profissional e pessoal. Na mobilização da construção da minha história de vida, a busca pela sobrevivência sempre foi o principal fator que me motivou a alcançar um pequeno espaço ao sol. Já que o sol nasce para todos.

² Etapa escrita em primeira pessoa do singular, por retratar a realidade da mestranda.

Não se pode negar a singularidade da construção histórica, principalmente quando relacionada a uma área do conhecimento em que o sujeito epistemológico se destaca e se identifica como ator e autor da sua produção de vida. Esse sujeito está vinculado ao meio intercambiável e à superação que o desperta e o move aos interesses objetivados, podendo ser acompanhado, por vezes, de obstáculos que dificultam sua trajetória, mas, quando superados, também são responsáveis pelo aprendizado.

Nasci em uma família bem numerosa, com 14 filhos, eu e mais 13 irmãos. Nessa época, as minhas irmãs mais velhas já haviam saído de casa para constituir sua nova família. Meu pai era quem tinha voz ativa para administrar e delegar as tarefas da lavoura. Praticava-se a policultura, ou seja, cultivamos diversas culturas, entre elas arroz, mandioca, feijão, milho, frutas, verduras, legumes, além da criação de gado, suínos, equinos e aves de todos os portes, com a finalidade de sustentar a família.

Assim, advindo de uma cultura familiar em que o ofício do trabalho era passado de geração para geração, para aprender a trabalhar era necessário entender o “passo a passo” de todas as informações que meus pais e irmãos mais velhos ensinavam. Incentivada por meus pais, iniciei o meu primeiro trabalho por volta de 1970. Recordo-me que trabalhávamos em equipe, os da colheita, os da secagem e, a minha função favorita, os da classificação. Aprender a trabalhar com a família, na infância, foi muito gratificante e, paralelo a esse período, permanecem vivas as lembranças e os aprendizados dos quais me recordo como se fosse hoje.

A minha trajetória acadêmica teve início em meados dos anos setenta, época em que cursei o ensino fundamental nas Escolas Multisseriadas de linha Tamandaré e Perdida II (1971-1974). Essas comunidades eram formadas por pequenos agricultores que residiam no interior do município de Sombrio/SC. Posteriormente, concluí o ginásio no Colégio Estadual Catulo da Paixão Cearense (1976-1979).

Como eu morava muito distante da cidade e as condições financeiras eram difíceis para realizar o ensino médio, era necessário pegar dois meios de transportes para chegar até a escola no município de Sombrio. Por conseguinte, minha família decidiu que eu iria morar com a minha irmã. Dessa forma, pude concluir o ensino médio no Instituto Educacional Madre Elisa Savoldi, IEMES, (1981-1984).

Após me formar no ensino médio, comecei a trabalhar como docente (ACT), por vinte horas semanais, no turno da manhã. No restante do tempo, auxiliava minha

família na lavoura e nos afazeres domésticos. Contudo, tive a necessidade de buscar mais conhecimento na área da docência, então iniciei o curso superior de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) (1998-2001) em Araranguá, pois tinha a certeza de que essa profissão seria o começo de muitas realizações. Foram muitos desafios enfrentados. Ter três filhos pequenos nos consome muito, mas também nos dá prazer, porém, nessa situação, era necessário ter muita dedicação e persistência.

Tendo um filho hiperativo e percebendo dificuldades no trabalho na escola multisseriada, decidi buscar me qualificar através da realização da pós-graduação em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Amparo em São Paulo (2002-2003). Como a vida de ACT é muito diversificada e os lugares em que trabalhei ficavam distantes uns dos outros, optei por fazer um concurso público no município de Balneário Gaivota, onde me efetivei. Foram experiências gratificantes em minha vida profissional, em que a práxis educacional nos move de uma forma inexplicável quando se ama o que faz.

Nesse viés, enquanto estava em estágio probatório, me exonerei e fui acompanhar minha família para o RGS, onde meu esposo plantava arroz. Morei nesse local por aproximadamente 16 anos, atuando em diversas áreas da educação como docente, coordenadora pedagógica e vice-diretora. Juntamente com essas funções e percebendo a procura dos pais por um atendimento especializado em Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), inaugurei um espaço pedagógico de atendimento para esse público com a finalidade de, a partir de todo conhecimento adquirido com as formações acadêmicas que realizei, ajudar essas famílias.

Devido a questões familiares, em 2015 decidi voltar para Santa Catarina. Prestei novamente concurso público, sendo efetivada em 2017 na CEI Eva Cabreira Gomes, onde trabalho como pedagoga. Tendo em vista que a formação continuada nos enaltece na profissão e como a minha vida sempre foi voltada para a busca de conhecimento, eu desejava ir além. Através de uma amiga, tive o primeiro contato com o mestrado. Logo, um desejo imenso tomou conta de mim, eu sabia que seria complexo, mas não impossível. Assim, ingressei no PPG Memórias Sociais e Bens Culturais.

A realização do mestrado está sendo um dos maiores desafios da minha vida, pois a tecnologia me limita em alguns momentos, mas sou persistente e irei vencer essa etapa como já venci muitas outras. Ser docente dá sentido a minha vida. É como

docente que posso transmitir o conhecimento, assim como estou recebendo. Acredito que somos o resultado das nossas ações e ver o crescimento dos meus alunos me dignifica como pessoa e como profissional.

Ao entender o pressuposto básico de que as experiências das pessoas não se dão no vazio, mas estão embutidas nas estruturas sociais, assim como os percursos da vida são concebidos como produto da interação decorrente do movimento dialético, compreendo o quanto minha trajetória traz consigo lembranças de acontecimentos significativos da minha saudosa infância e, em paralelo, da minha vida acadêmica no que diz respeito às pesquisas em educação.

Para Albornoz (2004), o trabalho acompanha o ser humano desde os tempos primórdios da sua existência, seja como forma de garantir sua sobrevivência, suprir suas necessidades ou melhorar sua qualidade de vida, sendo sempre uma condição da qual o homem não pode evitar. Além das suas diversas finalidades, o trabalho está inserido em contextos distintos, perpassando desde o cenário religioso até o capitalista. Foi no contexto religioso que o sentido do trabalho foi instituído, passando a considerar a força coletiva, através da divisão do trabalho por indivíduo e setor, como geradora de riqueza e relacionando-a com honra e Deus (Albornoz, 2004). No viés do capitalismo, o trabalho desenvolve-se a partir do efeito da sua produção, tendo como foco o lucro que, conseqüentemente, proporciona a geração de renda, o crescimento e o desenvolvimento de uma sociedade (Albornoz, 2004). É no capitalismo que nasce o modo de trabalho que conhecemos e vivenciamos hoje.

Desse modo, o trabalho pode ser considerado como um dos pilares que sustenta a sociedade atual. Conforme Albornoz (2004), é o trabalho na sociedade capitalista que cria as relações de poderes e saberes, que estabelece modos de relação entre os as pessoas e as classes sociais. Percebe-se, então, a problemática de um mundo construído a partir da necessidade de produção para possuir uma condição de vida decente, transformando as pessoas em sujeitos alienados, que estão tão atrelados ao trabalho, geralmente para sua própria sobrevivência, que não vivenciam as outras perspectivas da vida. Portanto, faz-se necessário salientar a importância de estimular o desenvolvimento de uma sociedade em que trabalhar rima com prazer e não com submissão, não devendo constituir a totalidade da vida das pessoas, mas apenas uma parte significativa dela.

A ação advinda do trabalho abre portas para a transformação e cria elementos para definir o sujeito enquanto ser participante das atividades que envolvam o labor.

Assim, surge uma forma de trabalho decorrente de uma especialização formal, a profissão. Considerando a profissão na perspectiva da docência, pode-se identificar três movimentos históricos que a constituem, são eles a democratização da escola e a mudança do perfil dos alunos, a formação inicial e as condições de trabalho e o dilema entre a universalização das vagas e a qualidade do ensino (Penin, 2009).

Segundo Penin (2009), o cotidiano profissional proporciona a vivência de relações interpessoais que possibilitam a construção de experiências e de competências com fundo comportamental, é o fazer de dentro para fora, traduzido como identidade vivida. Logo, a profissão e instrução, quando vivenciadas de maneira contínua, constituem um processo único de formação e autoformação que se comunicam entre si e são influenciados pelas mudanças sociais e culturais, desenvolvendo, assim, a identidade profissional do homem (Penin, 2009).

Segundo Pollak (1992), a identidade é a representação do que o ser humano é para si e para os outros, como ele se percebe, como os outros o percebem e como ele quer que os outros o percebam. Desse modo, foi a partir da vivência no meu núcleo familiar que iniciei a busca por uma formação continuada, construindo a minha identidade não só profissional, mas também individual. É a memória narrada neste memorial que construiu a minha identidade e que representa as diversas vidas que constituíram a minha própria vida, que marcaram e ainda marcam a minha história.

O estudo apresentado nesta pesquisa é fruto das inquietações que obtive durante minha trajetória de professora quanto às dificuldades enfrentadas com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista. Essas inquietações ficaram ainda mais fortes por volta de 2016, quando estive por mais de um semestre lecionando e fazendo parte do cotidiano de alunos que necessitavam de atendimentos educacionais especializados, em uma Escola de Ensino Fundamental do Município de Balneário Gaivota, Santa Catarina.

Posteriormente, como docente da Rede Municipal de Educação Infantil, as indagações foram aumentando à medida em que, a cada início de ano, uma demanda maior de alunos diagnosticados com TEA se fazia presente em nosso meio educacional. Percebo assim, a importância que esse tema representa em minha vida, como professora e também como idealizadora de um sonho, ser Mestre em Educação era um antigo desejo. Nasce aí uma oportunidade de tornar-me uma pesquisadora, pois são mais de três décadas engajada em causas educacionais e, por ser consciente do enorme desafio que é o processo educacional e da importância que esta pesquisa

pode trazer de contribuição à comunidade. Penso que os resultados obtidos nestes 24 meses serão só o início de muitas possibilidades, de novos estudos que irão referenciar uma extensa temática aqui iniciada, a qual não se esgota aqui.

Foi com esta perspectiva que ingressei no Mestrado em Memória Social e Bens Culturais em junho de 2022, para contribuir, através da minha pesquisa, com a comunidade escolar do meu município, e de todo o Brasil. Penso que as reflexões aqui verificadas e refletidas sobre a atuação de professores com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) irão transformar vidas atípicas em vidas com maior qualidade. Alunos que nasceram com o transtorno não precisam ser fadados ao mesmo. Somente o conhecimento de causa trará as possibilidades e o entendimento que pessoas com autismo possuem um jeito único de aprender, brincar, desenvolver, relacionar, comunicar, superar desafios e de ver e viver a vida. A conscientização e o conhecimento sobre o autismo possibilitam o acolhimento, o apoio, o respeito, à inclusão, o amor e a luta contra os rótulos e preconceitos.

Portanto, esta pesquisa busca estudar, através do método qualitativo, a relação da comunidade escolar com as crianças diagnosticadas com TEA, fundamentando-se no campo da memória social e institucional, com o intuito de criar uma ferramenta de apoio para esta comunidade, principalmente para os docentes, para auxiliar na atuação com essas crianças no contexto escolar. Desejo ainda que o conteúdo deste material de apoio contribua para a compreensão de que todos somos diferentes, que todos temos algo a aprender e a ensinar e, especialmente, que desejamos amar e ser amados!

1.2 Contexto: Centro de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes

A Educação Infantil possui um papel fundamental na formação e no desenvolvimento da criança, deve ser um espaço de segurança, acolhimento e proteção, garantindo os direitos da criança. É sob esses princípios que cada instituição de ensino infantil do município de Balneário Gaivota tem sua origem.

O crescimento da criança é permeado por oportunidades, quando as necessidades são satisfeitas, e por danos, quando as necessidades não são satisfeitas. As crianças privadas de oportunidades podem sofrer prejuízos em diversas

áreas da vida a longo prazo. No extremo, experiências abusivas ou negligentes podem ter consequências deletérias persistentes para o funcionamento cerebral, cognitivo e socioemocional. As capacidades socioemocionais também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano e na saúde mental (Gonzalez-Mena, 2015).

A Educação Infantil precisa ser um espaço de aprendizagem e desenvolvimento seguro, bem organizado, no qual há amplo acolhimento a todas as crianças, respeitando suas especificidades e evidenciando que suas diferenças tornam as relações mais completas, variadas e válidas para a construção de suas perspectivas futuras (Gonzalez-Mena, 2015).

Na década de 1980, com o aumento da indústria calçadista em Sombrio, houve um crescimento da demanda da mão de obra nas fábricas de calçados, o que levou ao aumento da integração do gênero feminino no mercado de trabalho, surgindo então a necessidade de um lugar onde os filhos fossem atendidos durante o período em que as mães trabalhavam. Nessa época, foram construídas as primeiras creches, ainda com caráter social educativo, porém dentro de uma perspectiva assistencialista. Balneário Gaivota era uma extensão do Município de Sombrio, no qual a comunidade era e é composta por pessoas de baixa e média renda.

O contexto apresentado nesta seção refere-se ao campo empírico onde foi realizada a pesquisa, o Centro de Educação Infantil EVA Cabreira Gomes. Em 1991 foi implantada a primeira creche na administração do prefeito Evanio Iris Machado. O nome do CEI Eva Cabrera Gomes³ foi dado por Esadir Gomes Machado⁴. Atualmente, com 10.128 mil habitantes, surgiu a preocupação do Poder Executivo de não poder atender à demanda com o número de pedidos de vagas nas ciências. O prefeito Ronaldo Pereira da Silva solicitou uma creche modelo ao governo federal. A solicitação foi atendida, assim, no dia 11 de julho de 2017 foi inaugurada o CEI Eva Cabreira Gomes, localizado na Rua 10 Valdomiro José Homem, número 1185, no Bairro Itapuã. No dia 26 de julho de 2017 iniciou-se o funcionamento dos trabalhos, atendendo 36 crianças de quatro meses a dois anos e três meses de idade.

³ Nascida em 25 de setembro de 1947, Eva Cabreira Gomes, mais conhecida como Dona Evinha, foi uma mulher negra, de uma família humilde de agricultores da zona rural do município de Sombrio/SC. Em 1983, iniciou sua jornada em Balneário Gaivota/SC, dedicando-se aos outros através de ações sociais na comunidade.

⁴ Formada em Pedagogia com Complementação em Educação e Pós-graduada em Didática e Metodologia de Ensino, foi diretora na E.E.F. Professor Darcy Ribeiro, orientadora educacional nas escolas e CEIs do município de Balneário Gaivota/SC, e exerceu o cargo de Secretária de Educação e Vereadora do mesmo município.

O CEI conta com aproximadamente 37 funcionários, entre eles encontram-se coordenador, auxiliar de secretário administrativo, auxiliar de ensino, serviços gerais, professores, vigias e vigilante. O espaço físico possui salas de aula, sala de recreação, lactário, sala de amamentação, cozinha, banheiros, refeitório, secretaria, parque para atividades lúdicas e sala de professores. Atualmente, atende em média 109 crianças de zero a três anos e 11 meses de idade, em turmas de Berçário, Maternal e Jardim.

1.2.1 Questão de pesquisa

Percebe-se que há uma grande dificuldade na condução dos professores com os alunos com comportamentos característicos do Transtorno do Espectro Autista, mais especificamente com crianças pequenas, com idade de zero a cinco anos. Essa dificuldade decorre, em grande parte, da falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre TEA e o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas para crianças com essas características.

Sendo assim, a questão de pesquisa que orienta este projeto é: Quais recursos podem ser desenvolvidos para que professores e comunidade escolar proporcionem uma educação mais inclusiva e um ambiente facilitador para o aprendizado de crianças com TEA, com auxílio do campo da memória social e institucional?

1.2.2 Objetivos

1.2.2.1 Objetivo geral

- Desenvolver um recurso de apoio para professores da Educação Infantil e a comunidade escolar em prol de uma educação mais inclusiva e um ambiente facilitador para o aprendizado de crianças diagnosticadas com TEA, embasado no campo da memória social e institucional.

1.2.2.2 Objetivos específicos

- Estudar a literatura que explana sobre a relação entre professores e os alunos diagnosticados com TEA e cotejá-la com estudos de memória social e institucional;
- Investigar as percepções da comunidade escolar e da gestão municipal frente aos desafios enfrentados na atuação de professores com alunos com TEA na CEI Eva Cabreira Gomes;
- Desenvolver e divulgar uma ferramenta virtual de apoio com a finalidade de proporcionar uma educação mais inclusiva e de qualidade para crianças com comportamentos característicos do TEA.

1.2.3 Justificativa

Relevantes são os números de pessoas identificadas com o Transtorno do Espectro Autista, com registros de grandes aumentos nas últimas décadas. Estudos revelam que o autismo pode ser causado pela confluência de uma predisposição genética combinada com fatores ambientais. O autismo está enquadrado nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), apresenta como principal característica o comprometimento de três importantes áreas, sendo elas: social, linguagem e um padrão de interesses restritos e estereotipados (APA, 2023; Klin, 2006).

No contexto escolar, o TEA vem sendo discutido com maior frequência, devido à demanda de crianças diagnosticadas com autismo, as quais são inseridas no ambiente da Educação Infantil ainda na primeira infância (Benute, 2020; Santos, 2021). Cada vez mais professores recebem alunos com possíveis características de TEA, ou que já foram diagnosticados. De acordo com o mais recente relatório do CDC - *Center of Diseases Control and Prevention* (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), divulgado em 2021, com dados observados em 2018, 1 em cada 44 crianças é autista. Os resultados foram comparados em 11 estados norte-americanos e os dados são baseados exclusivamente em declarações de diagnóstico de TEA documentadas, asseguradas por profissionais clínicos com crianças de três a oito anos (Marques, 2022). Ainda, Marques (2022) aponta que, de acordo com a OMS, estima-se que dentre 200 milhões de habitantes, cerca de 2 milhões possuem comportamentos característicos do espectro autista, pessoas com especificidades que diferem tanto das pessoas típicas quanto dentro do grupo do próprio TEA.

Apesar do amplo debate sobre o tema, o conhecimento referente à atuação efetiva com crianças com TEA é pouco disseminado, limitando o trabalho dos profissionais da área da educação, como professores nas suas práticas escolares, além de outros profissionais que atuam com pessoas com TEA (Benute, 2020; Santos, 2021). Desse modo, observa-se inúmeras dificuldades por professores da Educação Infantil na atuação com alunos com comportamentos característicos do TEA.

Torna-se importante que os professores tenham clareza sobre como lidar com as particularidades do TEA, de maneira que acolham as crianças, desde o subsídio de recursos pedagógicos a encaminhamentos para profissionais especializados. Nesse sentido, busca-se um entendimento sobre a memória social e institucional para então compreender as organizações, entendendo todos os acontecimentos, experiências, registros e informações adquiridas (Camargo et al., 2020), com a finalidade de reconhecer o meio cultural em que essas crianças e professores estão inseridos.

A discussão aponta para o desenvolvimento de uma ferramenta virtual que busque fornecer orientação aos profissionais da educação sobre as melhores estratégias de acolhimento, inclusão e educação para essas crianças, dando destaque para a seleção, organização e uso de estratégias e materiais que auxiliam na criação de valores e memórias sociais e institucionais para uma Educação Infantil de qualidade no que diz respeito às crianças com comportamentos característicos do TEA.

Os professores necessitam de ferramentas que possam, não apenas gerar esclarecimentos sobre as especificidades desses alunos, como também norteiem suas ações e práticas pedagógicas para a correta inserção dessas crianças em sala de aula e a garantia de seu direito de acesso à educação de qualidade e inclusiva.

2 BASES CONCEITUAIS

2.1 Memória Social e Institucional

Quando revivemos o passado, estimulamos lembranças e emoções, visitando diferentes lugares através da memória. A memória permite à sociedade conhecer a história de cada pessoa, da sua cultura e das suas instituições, ela não se encontra somente no tempo passado, a todo momento o ser humano traz para a sua realidade as memórias que os acompanham e os constituem como pessoas (Halbwachs, 1990). Bérghson (1999, p. 247), afirma que a memória “prolonga o passado no presente”, assim, a sobrevivência da memória depende da evocação da lembrança no aqui e agora.

Candau (2011) relaciona a memória com a identidade do ser humano no meio social. Para o autor, a memória é a sustentação de como o ser humano se percebe e de como é percebido no contexto no qual está inserido, sendo um elemento fundamental para a construção da identidade do homem. A memória ajuda a pessoa a entender o mundo de forma constante, melhor compreendendo as suas intenções e percepções, de modo que seja possível compreendê-lo para, então, atribuir alguma ordem a ele (Candau, 2019).

Ainda segundo Candau (2019), a memória pode ser classificada em três formas de manifestações: a protomemória, a memória propriamente dita e a metamemória. É importante ressaltar que as manifestações da memória não ocorrem de forma individual, elas se relacionam e interferem umas nas outras, moldando a forma de perceber o mundo e de se conectar com o passado.

Assim, para o autor, a protomemória refere-se às lembranças construídas nas primeiras interações com a sociedade e com a cultura, são as primeiras aprendizagens do ser humano constituídas por memórias gestuais e experiências que se tornaram alicerces da memória. A memória propriamente dita é complexa e considerada de alto nível, sendo recordada de forma consciente por meio do processo de reconhecimento, lembrança e evocação de informações. Por fim, a metamemória consiste na representação individual da memória, como cada pessoa lembra de determinado acontecimento, sendo fundamental para a formação da identidade de cada ser (Candau, 2019).

Para Pollak (1992), as lembranças se tornam elementos formadores da identidade. A identidade pode resultar de várias ideias de um determinado grupo, como um conjunto de representações coletivas. Para Oliveira (1996), a construção da identidade se faz nos diversos graus da vida do ser humano, perpassando pelo plano sexual, profissional, social e pelos demais graus, mediante às identificações feitas pela pessoa. Oliveira (1996) considera o plano social como o determinante na construção identitária, justamente por englobar os valores culturais, os quais são construídos através da relação da pessoa com a sociedade, em que predominam as normas, as leis, os preconceitos e os hábitos.

Os espaços sociais nos quais os grupos frequentam também são elementos formadores de identidade e, conseqüentemente, da memória social. Por meio da identificação com determinado ambiente, a pessoa estabelece um vínculo com o espaço, criando experiências individuais e coletivas e o sentimento de pertencimento ao grupo pelo qual ela se identifica (Pollak, 1992). A memória e o espaço se relacionam abertamente, (re)organizando as pessoas e os seus grupos através do compartilhamento de marcos memoriais criados naquele coletivo (Candau, 2019). Logo, entende-se os espaços como um meio capaz de unir pessoas com interesses em comum, sendo um fator determinante da coesão interna do grupo por meio da memória coletiva ali criada (Pollak, 1992).

A memória, por mais pessoal que possa ser, é construída socialmente, trazendo a exata consciência de que a lembrança mais eficaz se dá no meio coletivo. A impressão da pessoa sobre acontecimentos não deriva somente da sua própria lembrança, mas também da memória dos outros, comprovando mais ainda a exatidão da evocação da recordação, trazendo a percepção de que a mesma experiência foi vivenciada pelo coletivo e não de forma individual (Halbwachs, 1990). Desse modo, entende-se que, mesmo que a pessoa acredite que a sua lembrança é somente dela, na verdade ela é uma memória que está embasada na lembrança de outros, na experiência do grupo.

Para Halbwachs (1990), as lembranças subsistem no coletivo, em que há a sua recordação, ainda que sejam de acontecimentos individuais, em que somente uma pessoa tenha vivenciado aquela situação. Halbwachs (1990, p. 26) enfatiza que isso ocorre porque "em realidade, nunca estamos sós", mas não há a necessidade da presença de outros homens, as pessoas carregam as suas histórias e a história de outras pessoas, compartilhando os acontecimentos vividos ao se inserir no meio

social. Para toda a lembrança que cada um tem, existe um ou mais grupos de pessoas envolvidas. Mesmo nos pensamentos mais íntimos e pessoais, outras pessoas e grupos têm influência, assumimos de forma momentânea o ponto de vista do outro, nos inserindo no grupo e permanecendo ali enquanto nos identificamos com as ideias e o modo de pensar desse coletivo, ideias e modos que não seriam possíveis de alcançar de forma individual.

A partir da compreensão de que o ser humano é um ser sociável, que precisa de um grupo para se constituir, a memória coletiva toma forma, definindo o ambiente grupal como inseparável das vivências do homem e como construtor de ideias e pensamentos que permanecem vivos quando transmitidos por gerações. Nessa perspectiva, observa-se, como fator determinante da memória social, o tempo.

Thiesen (2013) infere a memória como um movimento do tempo, pelo qual o esquecimento se torna existente assim como a preservação dos acontecimentos presentes na medida em que o tempo passa. Trazer a memória para o momento presente estará sempre relacionado ao tempo, sua rememoração adquire forma transformando-se conforme o tempo, sendo então considerada um movimento do tempo e um elemento que, para Rueda, Freitas e Valls (2011) dá continuidade ao tempo. Um dos aspectos retratados por Rueda, Freitas e Valls (2011) sobre a memória e a continuidade temporal é a possibilidade de resistência emitida pelo grupo a mudanças, ao outro e a tudo aquilo que não é habitual daquele coletivo.

Para Heux et al (2023), a memória, em uma perspectiva individual, tende a gerar resultados diferentes da perspectiva coletiva. O autor exemplifica a ideia através da experiência vivenciada por uma pessoa que presencia um ataque terrorista. Essa pessoa poderá desenvolver sintomas de pânico, depressão, ansiedade, entre outros, enquanto as pessoas que têm acesso a esses fatos por meio das memórias coletivas, apesar de compreender os impactos e as mudanças, em geral, não sentem os impactos diretos em suas vivências diárias.

A Memória institucional tem por elementos que se relacionam de maneira dinâmica valores individuais, coletivos e sociais que ocorrem dentro de uma instituição. Trata-se da trajetória que acontece através do tempo da instituição que tem uma função social. Construída no presente, ela está em constante transformação atendendo às expectativas sociais e institucionais (Thiesen, 2013).

Em Thiesen (2013), as ações realizadas pelas instituições têm caráter social, buscando atender às expectativas do meio em que está inserida. Assim, entende-se

que, para a compreensão de uma instituição, é necessário expandir o olhar para o seu contexto social. Entretanto, a autora ressalta que, apesar da importância do ambiente, a instituição só existe por causa das pessoas. A resistência a mudanças pontuada por Rueda, Freitas e Valls (2011) também se aplica à memória institucional, justamente porque é construída por pessoas, assim, se há alguma forma de resistência a mudanças pelas pessoas que constituem determinada instituição, o movimento desta será limitado.

Entendendo a relação da instituição com o ser humano, pode-se afirmar que a memória institucional tem relação com a memória social, sendo esta imprescindível para que uma instituição seja formada. Costa (1997) refere que a instituição é coletiva, não podendo ser fundada como fenômeno individual. Nesse sentido, a memória social do grupo que integra determinada instituição, incluindo os diversos grupos que a constituíram, é o elemento formador da memória institucional, considerando o meio social no qual ela está inserida, bem como as ações das pessoas no contexto institucional, seja no passado ou no presente (Spiller; Pontes, 2007).

A seguir será abordado a memória institucional no contexto escolar.

2.1.1 Memória Institucional no contexto escolar

Importante salientar que no contexto escolar, a memória institucional é tributária de práticas sociais e institucionais que excluíram os grupos conhecidos como “minorias”, por não se encaixarem nos padrões considerados “normais” e que foram hegemônicos durante muito tempo ao longo da história da educação. Essas práticas constituíam-se de restrições educacionais, políticas e arquitetônicas que impediam suas participações nas práticas coletivas, e aconteciam em muitos países (Alencar et al., 2022).

Assim, pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual ou múltiplas), autistas e pessoas com transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, transtornos de atenção e hiperatividade) eram isoladas em espaços limitados como hospitais, clínicas e instituições psiquiátricas. Logo, além de não receberem os cuidados necessários, essas pessoas não eram estimuladas em sua singularidade e em suas particularidades, não sendo desenvolvidas também os seus potenciais cognitivos, socioemocionais e comunicativos (Alencar et al., 2022).

Foi então por volta do final do século XIX que pesquisadores como Maria Montessori iniciaram um movimento contra essas práticas vigentes, mas que, infelizmente, não alcançaram muitos contextos. E, mesmo assim, ainda hoje sobrevivem iniciativas que buscam revisões legislativas quanto a este público, inspiradas em Montessori e outros educadores como Paulo Freire, que defendeu uma educação para a autonomia.

O estudo da neurodiversidade é recente e postula seus princípios na afirmação e na representatividade, considerando a pessoa autista não como portadora de uma doença, mas sim diferente. E é justamente na diferença que as singularidades podem ser apreciadas. Por isso, é necessário superar a inferiorização da cultura de um grupo sobre os diferentes (Orço; Ferreira; Vicentini, 2013). E a escola pode ser um lugar onde, urgentemente, precisa-se iniciar este caminho.

Torna-se necessário colocar mais atenção às interações que ocorrem em toda a comunidade escolar, pois elas são geradoras da memória institucional, que pode ser mais ou menos inclusiva.

Trabalhar com nossos alunos na escola e as diferentes culturas é desenvolver inter-relações, tornando-os sujeitos cultos, críticos e conscientes de sua realidade cultural. E, conseqüentemente, a realização desse tipo de trabalho ajuda a formar a identidade social e cultural deles, pois faz da pessoa um ser pertencente a um grupo no qual ele compartilha seus conhecimentos além de poder fazer parte da sociedade da qual ele vive de maneira culta e com estilo próprio, de forma diferenciada dos demais, porém, que procure ser agradável ao grupo em que faz parte. Nesse sentido pode-se dizer que a cultura é o canal pelo qual expressamos nossos sentimentos e do grupo social do qual fazemos parte (Orço; Ferreira; Vicentini, 2013, p. 144).

A memória institucional escolar pode, assim, consistir no conhecimento construído e nas lembranças das experiências vividas, incluindo o aprendizado das diferenças, as quais “desafiam e informam as políticas e as práticas” (Byrne, 2015, p. 263). Compreende-se que a memória institucional da escola é moldada pelos visitantes e pela comunidade local, cujos comportamentos variam não somente de acordo com suas experiências, mas também com a memória social ali presente, as quais podem ser um pouco diferentes das vivências dos alunos, mas são potencialmente significativas da mesma forma.

Assim, se professores, alunos, pais e demais agentes tiverem contato constante com uma aprendizagem mais inclusivas, justas, fraternas e apoiadas na compreensão da neurodiversidade, podem construir e transformar alguns valores.

Deste modo, também, pode-se construir uma memória institucional a partir de novos comportamentos, arquivos e registros construídos por todos os envolvidos nos processos educativos inclusivos. Portanto, constrói-se uma nova memória institucional a partir da construção de uma nova rede de interações dentro da instituição, “apreendendo seu significado e sua personalidade, evidenciando sua posição e seu papel (inclusivo) na sociedade” (Parrela; Nascimento, 2019, p. 180).

A próxima seção apresenta aprofundamentos relativos ao TEA.

2.2 Transtorno do Espectro Autista

A expressão "autismo" foi empregada pela primeira vez com a finalidade de caracterizar pacientes com comportamentos e manifestações parecidas com a de pessoas diagnosticadas com esquizofrenia. A utilização do termo teve início no consultório do psiquiatra Paul Eugen Bleuler, em 1908 (Brito; Liberalesso, 2020). Com o passar do tempo, o autismo passou a ser classificado como um espectro, denominando-se Transtorno do Espectro Autista (TEA) e tornou-se parte da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, classificando-se por meio do CID F84.

Conforme Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR (APA, 2023), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, o que significa que o curso da psicopatologia ocorre ao longo do desenvolvimento infantil. No curso do transtorno, são identificados comprometimentos persistentes na comunicação, interação social, desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações, e padrões repetitivos e restritos de comportamento e de interesse ao longo do desenvolvimento infantil.

Ainda conforme o DSM-5-TR (APA, 2023), indica-se que os sintomas iniciais do TEA costumam ser percebidos com poucos meses de vida, entre 12 e 24 meses da criança. Antes dos 12 meses de idade, pode-se observar aspectos sutis ou atrasos no desenvolvimento, porém as manifestações das características iniciam de maneira mais marcante a partir dos 24 meses. Apesar de comportamentos característicos do Transtorno do Espectro Autista começarem a se manifestar ainda na infância, o diagnóstico também pode ocorrer na adolescência ou na idade adulta.

A maioria dos sintomas do TEA persiste na idade adulta, especialmente no que

diz respeito ao funcionamento social e à capacidade cognitiva. Os sintomas, especialmente as habilidades de comunicação, podem melhorar com o tempo, à medida que o indivíduo atinge a adolescência e a adultez (Benute, 2020; Souza, 2021). O funcionamento intelectual tende a não mudar com o tempo. Embora algumas características do TEA permaneçam relativamente estáveis, a qualidade de vida da pessoa caracterizada no espectro autista pode ser melhorada através do desenvolvimento de um forte sistema de apoio social, além de outras acomodações e intervenções.

O TEA é mais comum em homens. Estima-se que as meninas que atendem aos critérios para TEA correm maior risco de não receberem um diagnóstico clínico. O fenótipo do autismo feminino pode desempenhar um papel no diagnóstico incorreto de meninas, no diagnóstico tardio ou no esquecimento. Não só as mulheres são menos propensas a apresentar sintomas evidentes, como também são mais propensas a mascarar os seus déficits sociais através de um processo denominado “camuflagem”, dificultando ainda mais um diagnóstico tempestivo. Da mesma forma, os preconceitos de gênero e os estereótipos do TEA como uma doença masculina também podem dificultar o diagnóstico nas mulheres (Hodges et al., 2020).

A etiologia exata do TEA é desconhecida, acredita-se que ela tenha bases genéticas fortes e complexas, com modulação da expressão fenotípica por fatores ambientais. As vacinas infantis normais foram falsamente implicadas na causa do TEA, e pesquisas extensas provaram agora que não há ligação entre a vacinação e o TEA. Os fatores associados ao aumento do risco de TEA incluem: sexo masculino; histórico familiar de irmão ou pai com TEA; idade paterna e materna avançada; prematuridade (idade gestacional < 35 semanas) ou infecções pré-natais; exposição pré-natal a medicamentos (por exemplo, valproato e antidepressivos); e síndromes genéticas como síndrome do X frágil, esclerose tuberosa, síndrome de Rett, síndrome de Down, distrofia muscular e neurofibromatose (Tsang et al., 2019).

Hodges et al. (2020) apresentam outros fatores de risco para o TEA, os quais incluem o aumento da idade dos pais e a prematuridade. Sua ocorrência pode se dar devido à teoria de que os gametas mais velhos têm uma maior probabilidade de serem portadores de mutações que poderiam resultar em complicações obstétricas adicionais, incluindo a prematuridade.

Os sintomas do Transtorno do Espectro Autista apresentam-se de forma diferente em cada criança, sendo necessário um olhar individualizado, podendo se

manifestar em forma de intolerância à mudança de rotina, evitação de contato visual, dificuldade em interagir com outras pessoas, atraso no desenvolvimento da fala, incapacidade de participar de brincadeiras interativas, irritação em locais cheios e/ou barulhentos, fascínio por objetos incomuns, estereotipia vocal e motora, entre outros (APA, 2023). Lordan et al. (2021) afirmam que a identificação precoce desses sintomas pelos cuidadores e profissionais de saúde facilita o diagnóstico e a realização de intervenções adequadas.

O diagnóstico precoce possibilita a intervenção precoce, a qual demonstrou melhorar os resultados de desenvolvimento e trazer benefícios às habilidades adaptativas da criança. A identificação precoce permite a implementação de intervenções especializadas adaptadas às necessidades específicas das pessoas com TEA, visando a comunicação social, o desenvolvimento da linguagem e os desafios comportamentais. Além disso, o diagnóstico precoce permite que as famílias tenham acesso a serviços de apoio, recursos educacionais e programas comunitários adequados, facilitando melhores mecanismos de sobrevivência, reduzindo o stress parental e aumentando a independência dos adultos (Lordan et al., 2021).

No entanto, o diagnóstico precoce do autismo também acarreta certos riscos. Uma preocupação significativa é o potencial de rotulagem e estigmatização, que pode afetar a autoestima e as interações sociais da criança. Existe o risco de diagnóstico excessivo ou diagnóstico incorreto, levando a intervenções e tratamentos desnecessários. Além disso, o processo diagnóstico pode ser demorado, complexo e emocionalmente desafiador para as famílias, exigindo avaliações abrangentes por equipes multidisciplinares (Lordan et al., 2021).

Os tratamentos para o TEA variam de acordo com o grau e a natureza dos sintomas. O tratamento pode ser comportamental, de desenvolvimento, educacional, sócio-relacional, farmacológico ou psicológico, podendo também ser complementar, mas sempre com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da pessoa com o transtorno. O tipo de tratamento que uma criança recebe para TEA depende das suas necessidades e o grau que o transtorno apresenta, podendo ser leve, moderado ou grave. Os sintomas do TEA podem se sobrepor a alguns transtornos, como o TDAH. Conseqüentemente, as abordagens de tratamento devem priorizar o atendimento às necessidades de cada pessoa, em vez de confiar apenas no rótulo do diagnóstico (Lordan et al., 2021).

Os tratamentos comportamentais e de comunicação podem ser implantados em treinamento experimental discreto, treinamento de resposta fundamental, intervenção comportamental intensiva precoce e intervenção verbal e comportamental. No método desenvolvimentista, segue-se a abordagem baseada no relacionamento, também conhecida como Floortime, pois envolve ficar no chão com a criança para brincar e fazer as atividades que ela gosta. Uma abordagem visual que emprega um sistema de comunicação por troca de imagens ajuda um paciente com TEA a fazer perguntas e se comunicar por meio de símbolos especiais (Hirota; King, 2023).

Não existe medicamento para tratar o TEA e, portanto, não há cura para ele. No entanto, alguns medicamentos podem ajudar com os sintomas relacionados. Em alguns casos, a medicação pode ser benéfica para enfrentar vários desafios associados ao Transtorno do Espectro Autista. Por exemplo, pode ajudar a controlar sintomas como altos níveis de energia, dificuldade de concentração ou comportamentos autolesivos, como bater a cabeça ou morder as mãos. A medicação também pode tratar eficazmente condições psicológicas concomitantes, como ansiedade ou depressão, bem como condições médicas, como convulsões, problemas de sono ou problemas gastrointestinais (Lordan et al., 2021; Hirota; King, 2023).

A partir do entendimento acerca do curso do Transtorno do Espectro Autista, características diagnósticas, prevalência e tratamentos, Bridi, Brid Filho e Fortes (2006) inferem que a inclusão escolar é um agente específico da evolução de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. Contudo, os autores demonstram que experimentos bem-sucedidos na metodologia educacional para autistas ainda são pouco analisados, considerando-se a falta e a fragilidade de serviços de atendimento às pessoas autistas, sobretudo no que menciona a área da educação.

Dentre as constantes modificações que emergem em nossa sociedade, está o aumento substancial de casos de autismo e a ineficiência de políticas que garantam a efetivação da inclusão desta pessoa nos sistemas educacionais são bem evidentes. Além disso, a falta de capacitação de professores e de seus auxiliares propiciam uma inclusão e uma aprendizagem insuficientes. Desse modo, torna-se pertinente a contextualização sobre as intervenções atuais efetivas no TEA e as especificações do transtorno no contexto escolar, as quais serão aprofundadas nos próximos tópicos.

2.2.1 Intervenções no Transtorno do Espectro Autista

Recentemente, o Transtorno do Espectro Autista passou de um transtorno raro e estritamente definido para uma condição vitalícia, divulgada, defendida e pesquisada, reconhecida como comum entre as pessoas e reconhecida como uma forma de manifestação heterogênea. A descrição das principais características do TEA como sendo déficits de comunicação social e comportamentos sensório-motores repetitivos e incomuns não mudou substancialmente desde o seu delineamento original (Hirota; King, 2023). Contudo, conforme o DSM-5-TR (APA, 2023), o autismo é agora visto como um espectro que pode variar entre leve, moderado e grave, assim como apresenta graus de suporte, os quais definem o tipo de apoio que a pessoa com TEA pode precisar ao longo da vida.

De acordo com Hirota e King (2023), pela necessidade de suporte das pessoas com o transtorno, na visão do Estado, o TEA representa um fardo económico substancial, principalmente devido à prestação de apoio a adultos que não conseguem funcionar de forma independente, o que resulta em custos mais elevados com cuidados de saúde e escolares e perda de rendimento para os cuidadores.

No que diz respeito ao contexto escolar, os alunos com TEA podem ter necessidades educacionais que outros alunos não têm. Estas podem ser causadas por alterações ou atrasos no desenvolvimento de habilidades que vão desde o cumprimento de instruções ou regras até a atenção às explicações do professor. Além disso, podem incluir a comunicação com outros estudantes e agentes educativos, o que constitui um desafio para as pessoas com esse diagnóstico, bem como para quem se relaciona com elas, como professores e auxiliares de turma. Compreende-se então que intervenções com foco na comunicação interpessoal podem levar a melhorias nas interações e relações sociais de alunos com TEA (Souza, 2021).

Segundo Souza (2021), há uma crescente no número de alunos com TEA que frequentam escolas regulares. Houve também um aumento no número de estudantes com diagnóstico de TEA matriculados na universidade. Em relação ao desempenho académico de pessoas com TEA, a literatura infere que há prevalência de baixo desempenho ou dificuldade de aprendizagem, todavia, é identificada uma lacuna nos estudos científicos focados no alto desempenho de pessoas com TEA.

Como pontuado na conceitualização do TEA, intervenções precoces podem ser um fator relevante para auxiliar pessoas com TEA. Para Benute (2020), as intervenções devem basear-se na aprendizagem observacional, que adquiriu um valor relevante em pessoas com TEA. Nesse sentido, a intervenção deve ter como objetivo a aquisição de competências para a realização eficaz das atividades diárias. Essas atividades podem ser realizadas por meio de práticas teatrais que simulam a realidade, que demonstraram trazer grandes benefícios, principalmente em termos de atenção, empatia, colaboração e redução da ansiedade (Benute, 2020).

O Modelo Denver de Intervenção Precoce é um método referência na estimulação precoce de crianças com TEA, baseado em evidências científicas. Seu objetivo é estimular o aprendizado durante o desenvolvimento infantil, até os cinco anos de idade, com instrumentos lúdicos, como a brincadeira e o jogo, em situações reais, de forma naturalista (Mayrink, 2023).

Outra intervenção importante de ser realizada precocemente é a ABA (Applied Behavior Analysis), derivada do campo da Psicologia da Análise do Comportamento, a qual trabalha com o comportamento humano e a aprendizagem. A ABA consiste em, a partir da análise do comportamento, das potencialidades e das dificuldades da pessoa com autismo, intervir para a promoção de habilidades cognitivas, sociais, de comunicação, entre outras, alterar comportamentos prejudiciais, como a birra e a agressividade, e trabalhar os déficits comportamentais e cognitivos, a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida e inserção social saudável da pessoa com TEA (Oliveira; Silva, 2021).

Para Almeida (2021), uma importante intervenção realizada em pessoas com TEA é a que trabalha com a regulação emocional, impactando na melhora de problemas comportamentais e na promoção do processamento sensorial, com impacto favorável na competência social. Ações no ambiente escolar que atuam com a regulação emocional vem sendo aplicadas, Almeida (2021) destaca a tutoria entre alunos, visando melhorar os indicadores mais deficientes e satisfazer a necessidade dos alunos. Porém, a falta de formação e intervenção direta dos familiares, responsáveis ou profissionais pode levar ao aumento do isolamento social das pessoas com TEA.

Portanto, práticas e intervenções baseadas em evidências, eficazes e especializadas são defendidas para alcançar a educação inclusiva e permitir que os alunos atinjam objetivos sociais e acadêmicos. Assim, Almeida (2021) refere que os

profissionais da educação desempenham um papel fundamental na formação de alunos com necessidades educacionais especiais, requerendo treinamento especializado para atender a todas as necessidades demandadas. Tudo o que for alcançado nas escolas pode ter um impacto positivo no futuro das pessoas com TEA, bem como garantir a sua autonomia e empregabilidade.

No nível familiar, as intervenções realizadas pelas pessoas mais próximas dos alunos com TEA podem possuir um grande potencial. O empoderamento familiar pode ajudar a aliviar o estresse e a depressão que às vezes acomete os familiares das pessoas com TEA. Destaca-se a importância do suporte familiar como meio facilitador para a redução de déficits comportamentais nas crianças autistas, bem como um espaço capaz de melhorar a saúde mental. Da mesma forma, a comunicação fluida entre a instituição de ensino e a própria família pode levar à redução do estresse e ao aumento da confiança nos pais (Benute, 2020; Almeida, 2021).

Entende-se então que a construção de uma rede de apoio conjunta entre família e profissionais é essencial para uma melhor qualidade de vida das pessoas com TEA e de quem convive ou trabalha com pessoas com o transtorno. Assim, a intervenção e a colaboração com as famílias se mostram essenciais. Segundo Souza (2021), estão sendo desenvolvidos programas parentais que contribuem para a redução da ansiedade tanto para alunos com TEA quanto para suas famílias. Da mesma forma, outra das ações que estão sendo realizadas para promover esses vínculos é a elaboração de relatórios por parte da família para oferecer informações às instituições de ensino. Dessa forma, consegue-se um desempenho mais adequado dos profissionais, graças à disponibilidade de informações completas e precisas sobre as singularidades dos alunos.

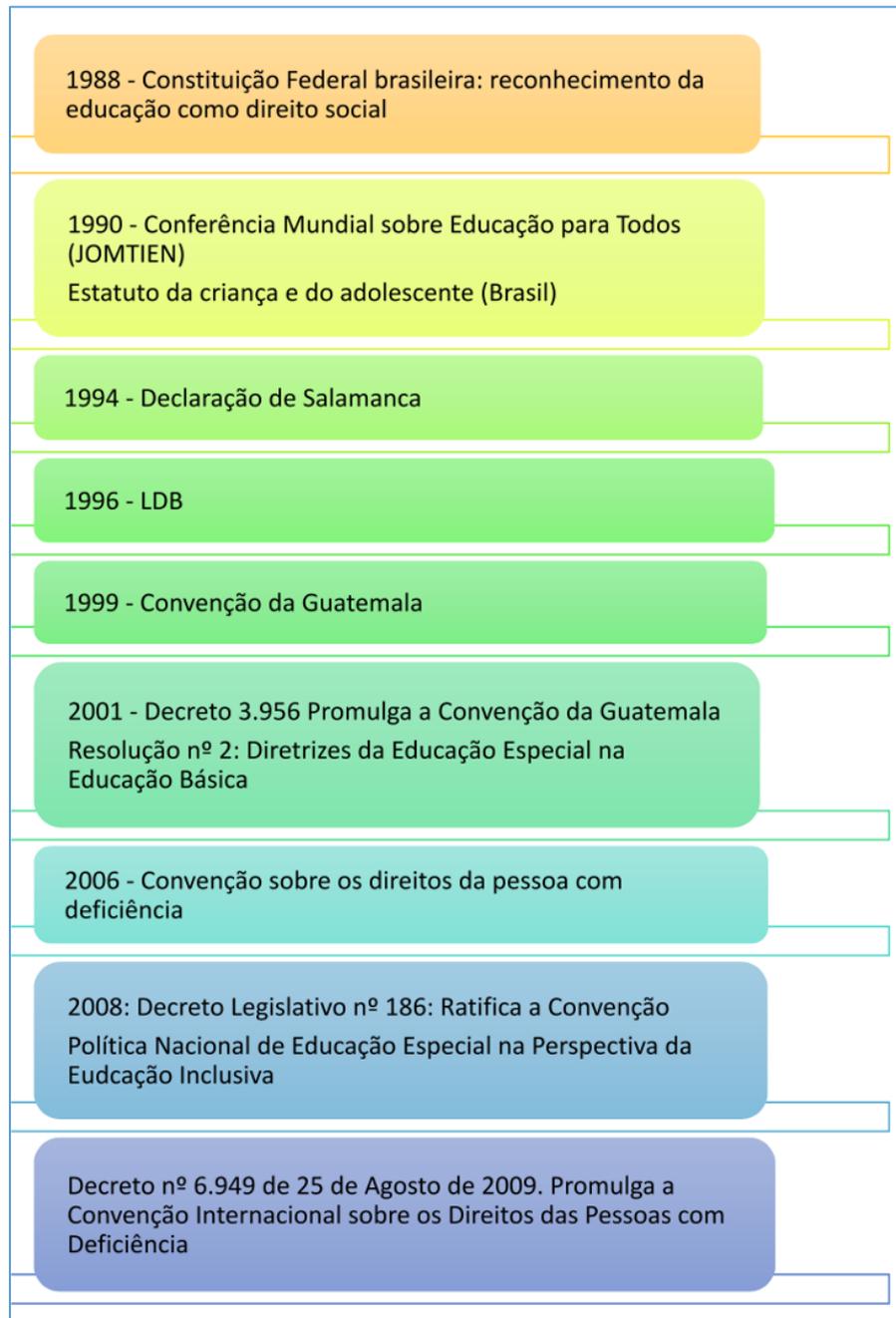
A tecnologia aplicada às pessoas com TEA vem mostrando seu potencial. A aplicação de novos avanços tecnológicos pode levar ao aumento de aspectos como a responsabilidade. O software desenvolvido é utilizado para alcançar autonomia e independência do indivíduo. No entanto, a eficácia do seu design e interface continua a ser estudada hoje, com o objetivo de alcançar uma maior adequação para pessoas com TEA. O desenvolvimento de práticas inovadoras como o uso da realidade aumentada e virtual, bem como da robótica, tem levado a melhorias em diversos indicadores, como habilidades sociais, narrativa, participação, comunicação, assimilação e retenção de informações. No entanto, no lado regulatório das emoções,

a tecnologia ainda não mostrou os seus melhores resultados (Benute, 2020; Almeida, 2021; Souza, 2021).

2.2.2 Direito de acesso à educação e desafios vivenciados pelos professores de alunos com TEA

Para compreender o avanço da legislação voltada para a educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, apresenta-se a Figura 2.

Figura 1 – Evolução da legislação no Brasil com base na legislação mundial



Fonte: Adaptado de Mantoan (2003); Benute (2020, p. 29).

Almeida (2021) destaca que o Brasil conta com uma legislação focada na garantia de direitos e assistência às crianças com Transtorno do Espectro Autista, assim como aos seus familiares, responsáveis e cuidadores. Entretanto, é observada uma grande precariedade no acesso aos serviços ofertados a esse público, reduzindo a sua rede de apoio na esfera social. Assim, o acesso real e na prática cotidiana ainda demanda inúmeras lutas das famílias e das pessoas com TEA. O autor enfatiza que a precariedade de acesso e de redes de apoio gera maior vulnerabilidade social das crianças com o espectro autista, aumentando o estigma social.

Para Brito (2023), em uma perspectiva histórica, a educação foi formulada sobre bases exclusivas, já que por muito tempo somente as pessoas mais abastadas poderiam ter acesso a ela. Os grupos minoritários ou pessoas consideradas menos relevantes não tinham qualquer proteção ou garantia de direito à educação. Com o passar do tempo e a percepção de que a educação deveria ser garantida a todos, as políticas públicas passaram, e ainda passam, por relevantes mudanças.

Em relação ao professor, é essencial compreender que não existe uma fórmula, metodologia ou prática pedagógica que seja aplicável a todos os casos e traga excelentes resultados de forma igual a todos. O que se sabe é que precisa conhecer a realidade de cada aluno, as especificidades relacionadas à sua condição para que, assim, o desenvolvimento das aulas seja específico, individualizado e direcionado (Benute, 2020).

Devido à tendência para uma educação mais inclusiva, os professores enfrentam novos desafios na implementação adequada de métodos de ensino. Do ponto de vista dos professores, a utilização de práticas de ensino inclusivas, como a diferenciação, no que diz respeito a grupos de alunos, e a personalização, referindo-se aos alunos individuais, é útil para trabalhar com uma diversidade de estudantes (Brito, 2023).

Apesar de não haver uma fórmula pré-estabelecida, alguns pontos são essenciais para a prestação de educação de qualidade para alunos com deficiência:

- Superação do foco de trabalho nas estereotípias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar;
- Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências;
- Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras;
- Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica;
- Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;
- Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação;
- Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico;
- Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/ Aumentativa para estes sujeitos (Benute, 2020, p. 32).

Fica evidente que o professor enfrentará desafios importantes para transformar a sala de aula em um espaço acessível, tornando possível o desenvolvimento desses alunos, de modo que esteja preparado e apto para tais exigências.

Para Brito (2023), a visão da pessoa com deficiência como um sujeito de direitos foi uma construção realizada ao longo dos anos, porém, de forma lenta, e somente após muitas lutas envolvendo essas pessoas, familiares, governos e a comunidade em geral. Com isso, a escola também passou por alterações, se constituindo como um espaço voltado para a educação de todos, uma educação inclusiva. Assim, a inserção da pessoa com deficiência na escola regular se trata de um esforço para que pessoas, nas mais diversas idades e graus de escolaridade, convivam com as diferenças e entendam que estas tão somente as caracterizam, mas não as tornam inferiores (Brito, 2023).

Nesse sentido, conforme Bezerra (2007), a educação inclusiva, em suas diretrizes, aponta para a escola regular como um espaço no qual deve-se buscar a equidade acerca da oportunidade de aprendizagem de alunos com TEA, não os segregando pelas suas dificuldades. Desse modo, a democratização do ensino, por meio de um atendimento especializado e capacitado no ambiente escolar, torna-se crucial para romper a prática educacional mecanizada, adequando o sistema de educação às pessoas com necessidades atípicas.

Uma pedagogia baseada no diálogo requer uma lente diferente. Para compreender as vozes dos alunos, devemos reconhecer e compreender as nossas. Isto é, as nossas experiências acumuladas a partir de histórias pessoais e sociais são importantes para a forma como as nossas relações com os nossos alunos se desenvolvem. Se ignorarmos esse contexto, poderemos não conseguir ver como estamos a contribuir para ambientes de sala de aula socialmente desconectados (Brito, 2017).

Menezes (2022) leciona que a escola vai muito além de um ambiente de formação educacional formal. Ela contempla o sentido amplo da palavra "formação", sendo um espaço de desenvolvimento da cidadania. Isso significa que a escola inclusiva, aquela democrática que respeita as especificidades e direitos de todos, é, sem dúvidas, uma ferramenta para a garantia de que seus alunos serão cidadãos muito mais conscientes de seus direitos e deveres nos grupos sociais em que vivem.

Brito (2017) afirma que o número de diagnósticos de autismo vem crescendo, não porque há cada vez mais pessoas com a condição, mas em decorrência da definição de critérios bem estudados, preparação dos profissionais para o diagnóstico e desenvolvimento de bases formais de registros. Por essa razão, as políticas públicas

são cada vez mais adequadamente direcionadas para esses indivíduos e suas necessidades reais na educação e demais setores sociais.

Para este trabalho, considera-se a revisão sistemática da literatura realizada por Lopes e Telaska (2022) acerca da inclusão escolar de crianças diagnosticadas com TEA, bem como sugere-se alguns fatores determinantes para uma prática de inclusão escolar efetiva. Nos estudos produzidos por Favero-Nunes et al. (2020) e Silva et al. (2020), a atuação dos profissionais da educação teve grande importância na inclusão escolar de qualidade. Em Favero-Nunes et al. (2020), concluiu-se a necessidade da preparação docente para atuar com alunos com TEA, ressaltando a formação continuada e a pesquisa para capacitação nesse contexto. Silva et al. (2020) demonstraram a ampliação da equipe escolar como fator fundamental para atender de forma eficiente às demandas dos alunos autistas, destacando a qualidade formativa como base para que essa ampliação ocorra.

Ponce e Abrão (2019) afirmam a reflexão crítica acerca do papel da inclusão na educação como uma exigência para que a educação inclusiva seja realmente efetiva. Para os autores, essa reflexão só é possível por meio da criação de uma rede de apoio pelos profissionais no contexto escolar. A rede de apoio é capaz de proporcionar mais segurança para a atuação dos professores a partir do compartilhamento de conhecimento e experiências, não somente pela autoformação dos professores, mas pela responsabilidade de promover especializações a esses profissionais, sendo a base para a atuação em rede.

Ainda no contexto da rede de apoio, mas a ampliando para o ambiente externo à escola, o vínculo entre a família e a escola torna-se outro fator essencial no processo de inclusão. O papel da escola em relação à família é de função educativa junto aos responsáveis do aluno com TEA, isso significa que o compartilhamento de informações e a orientação parental são aspectos importantes para vincular a família com o ambiente educacional. De forma recíproca, a família também deve estar ciente do seu papel, adotando práticas que contribuam para a evolução e o desenvolvimento da criança (Costa, 2018).

A seguir o percurso metodológico da pesquisa é apresentado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2007), essa abordagem busca responder a questionamentos singulares, por meio de uma realidade impossível de ser analisada quantitativamente. Entende-se que a pesquisa qualitativa orienta o pesquisador a estudar, observar, refletir, analisar e interpretar a realidade do objeto investigado, com uma riqueza de detalhes, tornando possível a compreensão do contexto investigado a partir da percepção da pessoa inserida nesse espaço, com seus significados e suas representações.

Assim, conduz-se a pesquisa a fim de encontrar as informações que interessam ao pesquisador a partir de uma teoria previamente estudada antes de entrar em campo para a coleta de dados. A pesquisa qualitativa se desenvolve em uma situação natural na qual é rica em dados descritivos, tem plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa, contextualizada (Gonsalves, 2005).

Esta pesquisa é de caráter descritivo, pois trabalha atitudes e crenças humanas. Segundo Silva e Menezes (2005, p. 21), a pesquisa descritiva possui a finalidade de caracterizar com detalhes o campo pesquisado, sua população, os fenômenos e as relações constituídas no contexto estudado. Logo, é importante que o pesquisador possa delimitar o espaço da sua pesquisa, pois assim o estudo é realizado de forma geral e objetiva para que os resultados sejam os mais reais possíveis.

Ainda, o estudo realizado caracteriza-se como Estudo de Caso, visto que trata-se de uma pesquisa aprofundada e exaustiva, a fim de alcançar um conhecimento mais amplo e detalhado do objeto pesquisado. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 pessoas da comunidade escolar vinculadas ao Centro de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes do município de Balneário Gaivota/SC, no período de fevereiro a março de 2024. Dentre os entrevistados, três são auxiliares de turma, três são professores regentes que têm alunos com laudo fechado, um é coordenador escolar, dois são mães de crianças diagnosticadas com TEA, um é secretária de educação do município e um é psicólogo da rede (Tabela 1).

Segundo Rosa e Arnoldi (2006), a entrevista semiestruturada proporciona ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos

momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea. As entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio e, posteriormente, transcritas.

Para a escolha dos participantes que foram entrevistados, utilizou-se como fatores de inclusão os profissionais do CEI Eva Cabreira Gomes que atuam com crianças diagnosticadas com TEA e os profissionais da Rede Municipal de Educação de Balneário Gaivota que possuem uma relação com o CEI mencionado e com alunos com TEA. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando ciência para a utilização das informações compartilhadas no processo da pesquisa. As perguntas norteadoras para a realização das entrevistas estão descritas no Apêndice B desta dissertação. O critério de inclusão para os entrevistados foi por acessibilidade.

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos entrevistados.

Tabela 1 – Caracterização dos entrevistados

Identificação	Idade	Sexo	Formação Profissional	Tempo de atuação	Data da entrevista
Auxiliar de turma M.A.	42 anos	Feminino	Graduação em Pedagogia e Pós Graduação em Ludopedagogia com ênfase em Educação Infantil e Séries Iniciais	13 anos no CEI Eva Cabreira Gomes	19/02/2024
Auxiliar de turma Q.B.	<i>Não informado</i>	Feminino	Graduação em Pedagogia	3 anos no CEI Eva Cabreira Gomes 6 anos na área da Educação	19/02/2024
Auxiliar de turma G.C.	30 anos	Feminino	Graduação em Pedagogia e Pós-graduanda em Educação Especial	4 anos no CEI Eva Cabreira Gomes	19/02/2024
Professor L.C.	39 anos	Feminino	Graduação em Licenciatura e Bacharelado em História, Graduanda em Licenciatura e Pedagogia e Pós-graduação em	14 anos na área da Educação 1 ano no CEI Eva Cabreira Gomes	13/02/2024

			Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional		
Professor T.D.	46 anos	Feminino	<i>Não informado</i>	23 anos na área da Educação 7 anos no CEI Eva Cabrita Gomes	14/02/2024
Professor S.A.	62 anos	Feminino	Magistério	25 anos na área da Educação 7 anos no CEI Eva Cabreira Gomes	16/02/2024
Coordenador A.	35 anos	Feminino	Graduação em Licenciatura em Artes e Pós-graduação em Metodologia de Ensino da Arte	3 anos no CEI Eva Cabreira Gomes 16 anos na área da Educação	14/02/2024
Mãe atípica D.A.	42 anos	Feminino	Ensino superior incompleto em Serviço Social na Uninter	-	22/02/2024
Mãe atípica T.M.	32 anos	Feminino	Ensino Médio incompleto	-	29/02/2024
Secretaria de Educação R.A.	56 anos	Feminino	Magistério, Graduação em Pedagogia, e três Pós-graduação	37 anos na área da Educação	01/03/2023
Psicólogo P.A.	35 anos	Masculino	Graduação em Psicologia, Pós- graduação em Neuropsicopedagogia e Neuropsicologia e Mestrando em Ciências da Saúde	3 meses no CEI Eva Cabreira Gomes 8 anos na área da Educação	05/03/2023

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a análise de dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Este método analítico foi escolhido, pois, para Bardin (1977) usa-se procedimentos sistemáticos para analisar comunicações e entender o conteúdo da mensagem que permitam inferir conhecimentos. Tais inferências ocorrem por meio de unidades de análise, denominadas de categorias, que correspondem a indicadores que tentam traduzir significados. Foram criadas três categorias *a posteriori*, uma vez que foram

temáticas que mais apareceram na análise das entrevistas transcritas. A sequência utilizada para a organização dos dados seguiu a seguinte sequência, conforme indicações de Bardin (1977): pré análise, exploração do material e finalmente tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré análise consistiu em uma leitura flutuante das entrevistas transcritas, em que o pesquisador “deixa-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977, p. 96) a fim de assimilar o conteúdo. A segunda fase consistiu na exploração do material, por meio da identificação e recortes do texto, agrupando-os por apresentarem características comuns, a fim de iniciar a categorização. Por fim, ocorreu o tratamento dos resultados e interpretação, no qual ocorreram inferências a partir de cada bloco de texto e interseção dos resultados com relação a elementos teóricos. As entrevistas foram organizadas em três temáticas, sendo elas: dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar na atuação com crianças com TEA, preparação dos profissionais para atuação com crianças com TEA e suporte recebido pela escola e suporte oferecido aos responsáveis das crianças com TEA. A seguir o percurso da análise dos dados é apresentada.

4 PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, inicialmente apresenta-se a temática a respeito das dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar na atuação com crianças com TEA.

4.1 Dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar na atuação com crianças com TEA

Esta temática retrata as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam na área da educação com crianças diagnosticadas com o TEA, bem como os desafios observados e vivenciados pelos responsáveis e/ou cuidadores dessas crianças.

Um dos desafios observados nas falas de entrevistados foi relacionado à aceitação e à resistência da família com o diagnóstico do TEA:

A minha maior dificuldade foi realmente trabalhar com o grau severo [...] e pra mim sempre foi mais desafiador porque a gente viu que o próprio comprometimento cognitivo fazia com que eles fossem 'dependente' de outra pessoa, então eles tinham... não tinham essa essa autonomia, né. [...] E principalmente com famílias resistentes, porque às vezes a gente tem uma criança, ou um adolescente, ou um adulto com autismo, mas a família também, que deveria ser a rede de apoio, que deveria tá acolhendo, aquela pessoa não faz esse trabalho (Psicólogo P.A.).

Destaca-se que no relato, o Psicólogo P.A. pontua a falta da família como uma rede de apoio da criança com TEA, não realizando o acolhimento necessário. Conforme Benute (2020) e Almeida (2021), o suporte familiar pode ser um meio facilitador para a redução de déficits comportamentais em crianças autistas, assim como o ambiente familiar é um espaço capaz de melhorar a saúde mental dessas crianças.

Para a professora T.D.:

Nossos desafios assim: quando a gente se depara com esses alunos em sala de aula, no primeiro momento, é... se a gente não recebe esses alunos já com laudo, é... até a gente perceber, né, que esses alunos têm essas características de autismo, e a gente conseguir levar isso aos pais, [...] levar pra eles as dificuldades dessa criança. E... a gente ter aceitação dos pais (Professora T.D.).

Observa-se que um dos desafios enfrentados pela Professora T.D se refere à dificuldade de aceitação dos pais em relação à criança com TEA. Benute (2020) e Almeida (2021) pontuam a importância da comunicação fluida entre a instituição de

ensino e a própria família, percebida pela Professora T.D. como tendo uma barreira por parte dos pais em receber determinados feedbacks da escola. Assim, os benefícios relacionados com a redução do estresse e com o aumento da confiança dos pais gerados por uma comunicação clara entre essas duas instituições (Benute, 2020; Almeida, 2021) podem estar apresentando dificuldades.

As entrevistas evidenciaram dificuldades ocasionadas pela falta de preparo dos profissionais da educação, principalmente pelos professores e auxiliares de turma, os quais estão exercendo uma atuação direta com crianças diagnosticadas com TEA.

O sentimento de não conseguir colocar em prática o conhecimento adquirido e de não ter profissionais devidamente habilitados na área de inclusão foi fortemente pontuado pelas Professoras T.D. e S.A.: "Muitas vezes eu me sinto... amarrada [...] porque, muitas vezes, a gente não tem a ajuda que precisaria ter pra colocar em prática o que a gente estudou." (Professora T.D). Já a Professora S.A. diz que: "Primeiramente, eu acho assim que deveria ser a pessoa especializada dentro da área da inclusão. Então é isso que falta na educação [...] é pessoas habilitadas dentro da área pra dar esse suporte para o professor pedagogo junto."

A Auxiliar de turma M.A. relata sobre a autopercepção de falta de preparo na realização do trabalho com alunos com TEA, destacando o sentimento de impotência nessas situações:

Não é fácil mesmo, é bem difícil porque é uma caixinha de surpresa, né. Todo dia é um... uma novidade, é uma coisa que a gente aprende com eles. [...] Uma situação que acontece, como já aconteceu com, com meu aluno ano passado. Como agir [...] me senti impotente, não sabia como lidar, e o 'meus' colega que tava junto comigo também não tinha aquele preparo, de como lidar com ele (Auxiliar de turma M.A.).

As falas de T.D., S.A. e M.A. corroboram com os estudos realizados por Favero-Nunes et al. (2020) e Silva et al. (2020), demonstrando a falta de apoio e especialização como fatores geradores de insegurança aos profissionais da educação. Os autores apontam a necessidade da preparação docente para atuar com alunos com TEA, ressaltando a formação continuada, a pesquisa para capacitação nesse contexto e a ampliação da equipe escolar como fator fundamental para atender de forma eficiente às demandas dos alunos autistas, destacando a qualidade formativa como base para que essa ampliação ocorra.

Para a Professora L.C., a atuação com um aluno autista é complexa, demandando muita paciência e capacidade de agir rapidamente. A professora sinaliza, como as demais entrevistadas, que o problema principal não está relacionado somente às características dos alunos com o transtorno, mas à falta de preparo dos profissionais para trabalhar com essas crianças. A Mãe atípica D.A. reforça a fala da Professora L.C. ao comentar que a atuação com uma criança autista é mais difícil e demanda estratégias de intervenções diferentes, além de maior paciência, o que sugere melhor preparo dos docentes.

As dificuldades são inúmeras, é... não referente ao aluno em si, mas referente à preparação dos profissionais [...] trabalhar com o aluno em si, tem que ter todo um jogo de cintura, tem que ter toda uma paciência, é... respeitar principalmente as suas rotinas (Professora L.C.).

[...] É um pouco mais difícil do que uma criança que não é atípica, né, porque eles têm, há... as manias, eles têm os... os jeitos diferenciados, né. Tem que ter um pouco mais de paciência. [...] Tem que... há... tentar entender o que ele fala, quando a criança não é verbal, né, por gestos (Mãe atípica D.A.).

Conforme os relatos das Professoras T.D., S.A., L.C., da Auxiliar de turma M.A. e da Mãe atípica D.A., entende-se a complexidade dos comportamentos de uma criança caracterizada no espectro autista. Para Souza (2021), os alunos com TEA podem ter demandas educacionais que outros alunos não têm, como dificuldades no cumprimento de instruções ou regras, em direcionar a atenção, na comunicação com outros estudantes e agentes educativos, entre outros prejuízos que constituem-se um desafio para os professores e auxiliares de turma.

Segundo Benute (2020), os prejuízos pontuados anteriormente levam à necessidade de um trabalho específico, individualizado e direcionado. Para poder atuar de forma efetiva, Benute (2020) refere a importância de conhecer a realidade de cada aluno e as especificidades relacionadas à sua condição, o que demanda a especialização dos profissionais sobre o tema.

Assim, é possível perceber que os desafios para a atuação com crianças com TEA no contexto escolar é impactado fortemente pelo déficit no que diz respeito à preparação dos profissionais para trabalhar da melhor forma possível com esses alunos. Nesse sentido, Almeida (2021) enfatiza a importância do papel dos agentes educativos na formação dos alunos diagnosticados com o transtorno, ressaltando o seu trabalho como promotor de um impacto positivo no futuro das pessoas com TEA,

sendo um dos responsáveis por proporcionar maior autonomia e empregabilidade a essas pessoas.

O processo de inclusão do aluno caracterizado no espectro autista, em sala de aula, também foi destacado como um desafio para a Auxiliar de turma Q.B. e a Secretária de educação R.A.:

Eu acho que tem a preocupação, de como vai ser a inclusão dele na sala, porque querendo ou não as salas são cheias, então um aluno com esse transtorno é uma preocupação a mais. [...] Se tem [um] auxiliar pra ele acredito que fique mais fácil. [...] As atividades, quem adapta são as auxiliares, as auxiliares adaptam as atividades, criam atividades diferentes pras crianças. É tudo, um cargo... há... fica meio que sobrecarregado o da auxiliar (Auxiliar de turma Q.B.).

Sim, são muitas dificuldades. Primeiro que hoje nós... há, não se pode mais falar em escolas que não estejam com superlotação, né, então assim... o professor ele tem a demanda de todos os alunos, há... que não tem essas necessidades e mais as crianças que apresentam essas dificult... características, e aí a adaptação se torna complicado [...] Então a nossa, hoje, a nossa maior dificuldade é o que? É manter essa criança no mesmo ambiente, há... numa... numa condição mais calma, que ela possa realmente desenvolver o seu potencial (Secretária de educação R.A.).

Ambas as profissionais enfatizaram o alto número de alunos em sala de aula e a falta de profissionais para atender com qualidade às necessidades dessas crianças, trazendo a presença de um aluno com TEA como desafiador nesse contexto. Nesse sentido, o processo de inclusão é apontado por Q.B. e R.A. como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação.

Segundo Souza (2021) e Brito (2017), há um crescente aumento do número de diagnósticos de pessoas com autismo, bem como de alunos com TEA que frequentam escolas regulares. Desse modo, a inclusão escolar torna-se necessária para que se deixe para traz o desenvolvimento da educação sobre bases exclusivas, em que grupos minoritários ou pessoas consideradas menos relevantes não tinham qualquer proteção ou garantia de direito à educação, e configure-se como uma forma das pessoas conviverem com as diferenças, compreendendo que elas tão somente caracterizam as pessoas, mas não as tornam inferiores (Brito, 2023).

Entretanto, conforme as evidências relatadas pelos profissionais entrevistados, o processo de inclusão é um desafio diário. Para Brito (2023), devido à tendência para uma educação mais inclusiva na atualidade, os professores e auxiliares enfrentam

uma demanda maior em relação à implementação de métodos de ensino eficazes no contexto da inclusão escolar, o que requer profissionais mais habilitados.

Além da falta de preparo dos profissionais, as características da criança com TEA também influenciam para que essa dificuldade ocorra, em níveis mais complexos, como no nível severo no qual o grau de suporte demandado é alto, ou em níveis menos complexos, como no nível leve no qual a autonomia, independência e flexibilidade são mais fáceis de ser alcançados (APA, 2023).

Assim, entende-se que a aceitação e/ou resistência da família sobre o diagnóstico da criança com TEA, somando-se à falta de preparo dos profissionais da educação para a atuação junto a essas crianças, os desafios da inclusão de alunos com comportamentos característicos do espectro autista em escolas regulares e as próprias características do transtorno são as principais dificuldades observadas pela comunidade escolar do CEI Eva Cabreira Gomes.

4.2 Preparação dos profissionais para atuação com crianças com TEA

Como observado na temática anterior, um dos desafios encontrados pela comunidade escolar é a precariedade acerca do preparo dos agentes educativos no trabalho com alunos diagnosticados com TEA. Portanto, esta temática tem a finalidade de aprofundar a percepção dos entrevistados em relação a essa preparação, entendendo a sua atuação, os recursos disponíveis e as lacunas decorrentes da falta de profissionais capacitados.

Relevante foi o número de profissionais que relataram buscar, por conta própria, formas de se especializar na área da inclusão escolar e do Transtorno do Espectro Autista. A Professora L.C. e a Auxiliar de turma G.C. contam sobre sua constante busca por conhecimento através da área acadêmica, cursos e *workshops*:

Bom, eu acredito e tenho plena certeza que eu preciso cada vez mais me aperfeiçoar. Mesmo porque nós estamos passando por tempos em que cada vez temos mais esse tipo de alunos, e... cada vez mais é preciso buscar, é preciso informação de toda uma equipe. [...] Sim, eu participo, eu curso Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, eu fiz um curso de ABA, de 260 horas, e participo de vários workshops referente ao, ao autismo [...] Gosto de receber informações de outros colegas de trabalho e gosto de compartilhar também, porque o conhecimento é uma busca constante (Professora L.C.).

A minha preparação? Bom, é... eu atualmente faço um curso, comecei a fazer um curso, a gente obter mais, mais informações, é... tipo... procurar um meio de se aprimorar. [...] a gente recebeu bastante material também. [...] Ah, com a demanda que teve agora... com... os professor também já teve bastante formação sobre... sobre o que é o TEA. Muitas vezes a... a gente mesmo pega e procura os pais, a coordenação pra... pra ir em busca, né (Auxiliar de turma G.C.).

A Secretária de Educação R.A. aponta a proatividade dos agentes educacionais para sua capacitação profissional, além de referir sobre os cursos oferecidos pela secretaria de educação e a internet como uma ferramenta de auxílio para a busca de conhecimento:

Graças a Deus nós moramos no município onde os professores buscam muito conhecimento, eles são, são pessoas que tão sempre buscando. E a própria Secretaria de Educação, há... também tem esse compromisso [...] Além desses cursos que eles fazem, eles também tão sempre, há... buscando mais conhecimento, né, e hoje em dia a internet é uma ferramenta riquíssima, né (Secretária de Educação R.A.).

Em seus estudos, Souza (2015) justifica as dificuldades em relação à atuação dos professores como os desafios dos agentes em compreender o papel da inclusão na educação, gerada pela falta de formação acerca do tema e das condições de trabalho insuficientes. Assim, a busca pelo conhecimento se faz essencial, como apontado por R.A.. Todavia, essa busca não deve ser realizada exclusivamente de maneira individual pelos profissionais, mas deve ser ofertada pela instituição da qual pertencem, assim como pela rede municipal (Ponce; Abrão, 2019).

Neste ponto, pode-se entender que a memória institucional presente no CEI analisado, apresenta diversos elementos que levam a um comportamento repetitivo de uma estrutura que não está preparada para a inclusão, mas ainda com comportamentos característicos de um ambiente excludente, tal como ocorria no passado. Para Thiesen (2013) o que ocorre dentro de uma instituição em termos de memória institucional, reflete os comportamentos que ocorrem na sociedade, o que torna a mudança das instituições, e portanto das escolas, muito difícil.

Para Benute (2020) e Brito (2023), há uma diversidade de métodos que podem ser utilizados na atuação com crianças com TEA no contexto escolar. Apesar de não haver uma fórmula pré-estabelecida para o trabalho com esses alunos, Benute (2020) enfatiza a intervenção pedagógica como fundamental para a dimensão cognitiva, pessoal e social.

Assim, torna-se essencial a busca dos profissionais por conhecimento no que tange às práticas com esses alunos, visto que requerem intervenções específicas para as demandas identificadas em cada caso e contexto (Benute, 2020). Os relatos de L.C., G.C. e R.A. sugerem então que os agentes educacionais percebem a complexidade da atuação com esses alunos e da necessidade de possuir maior conhecimento sobre o assunto, a fim de atuar com base nos melhores métodos disponíveis.

A Coordenadora A. cita a falta de recursos disponibilizados para os profissionais como uma lacuna na preparação dos docentes: "[...] desde o primeiro ano que eu entrei aqui, eu já tô vendo mais melhorias, né, mas a gente tem uma dificuldade muito grande em recursos e... e de uma orientação, e de cursos pra ta... dando esse suporte aos professores." (Coordenadora A.). Os desafios percebidos por A. são limitadores da prática pedagógica, podendo gerar sentimentos de culpa, angústia e frustração nos agentes educativos (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Conforme Barbosa et al. (2013), é imprescindível o desenvolvimento de competências dos professores para que consigam trabalhar com as adversidades e flexibilizar as suas práticas, criando um espaço no qual é possível elaborar e compreender as suas limitações.

Outra lacuna indicada é a distância entre os especialistas da rede municipal e os profissionais da educação:

Hoje nós temos, né, na nossa rede, há... os especialistas [...] a nossa maior angústia, que esses especialistas não estão atendendo as nossas dificuldades com esses alunos em sala de aula. A gente percebe, assim, que tem ainda um grande distanciamento nessa parte de preparar os profissionais pra trabalhar com esse aluno e... e também preparar, há... os auxiliares, né, nossos auxiliares, nossos estagiários que vão ta ali em contato direto com essa criança pra tar nos ajudando (Professora T.D.).

Novamente, concorda-se com Benute (2020) e Almeida (2021) em relação à necessidade da comunicação fluida, dessa vez, entre a escola e os demais profissionais da rede municipal. Uma comunicação clara e objetiva entre as instituições e os seus profissionais aumenta a efetividade do seu trabalho, trazendo benefícios não só para os docentes, mas também para os próprios alunos, visto que os profissionais da educação desempenham um papel fundamental na formação de seus alunos (Almeida, 2021).

Bridi, Brid Filho e Fortes (2006) inferem que a inclusão escolar é um agente específico da evolução de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Logo, devido às necessidades específicas das crianças com TEA, é indispensável ter um auxílio direto para essas crianças inseridas em uma escola regular. Contudo, o atual cenário acaba por divergir da necessidade pontuada pelos autores, como comenta a Mãe atípica T.M.:

Na minha opinião não tem [auxílio efetivo para as crianças com TEA]. Porque nem todas precisam de auxiliares, e nem todas as creches têm. Ali o Arthur não tem uma auxiliar, então ele fica com todas as outras crianças. São duas professoras. Mas ele tem dificuldades [...] então pra fazer as atividades ele teria que ter uma pessoa que tivesse auxiliando ele pra ele poder ter uma... um aprendizado melhor, e nem todas as escolas têm (Mãe atípica T.M.).

A defasagem no que se refere à capacitação e especialização dos agentes educativos foi observada de forma majoritária nas entrevistas, mostrando grande insatisfação por parte dos profissionais, como conta a Professora S.A.: "Ah, eu acho muito vago. Eu acho que poderia ser bem mais. Eu penso, assim, que levam meio brincando, e não. São pessoas que deveriam, é... se especializar e dar uma importância a mais". A Auxiliar de turma M.A. também relata que não se sente preparada o suficiente para atuar com as crianças com TEA: "Eu me sinto... que eu não to bem preparada".

A inclusão no contexto educacional exige uma reflexão crítica acerca do seu papel. Essa reflexão só é possível por meio da criação de uma rede de apoio pelos profissionais no contexto escolar, a qual configura-se como uma troca de conhecimento, não somente pela autoformação dos professores, mas pela responsabilidade de promover especializações a esses profissionais. Assim, a rede de apoio é capaz de proporcionar mais segurança para a atuação dos agentes educativos, sendo a base para a atuação em rede (Ponce; Abrão, 2019).

Conforme Hirota e King (2023), há uma série de metodologias eficazes para realizar um trabalho efetivo com crianças com TEA, como os tratamentos comportamentais e de comunicação, implantados em treinamento experimental discreto, treinamento de resposta fundamental, intervenção comportamental intensiva precoce e intervenção verbal e comportamental, o método desenvolvimentista, seguindo a abordagem "Floortime", intervenções utilizando a abordagem visual, entre outros.

Nesse sentido, compreende-se que existem inúmeras alternativas para intervir em casos de crianças com TEA. Todavia, Bridi, Brid Filho e Fortes (2006) afirmam que experimentos bem-sucedidos na metodologia educacional para autistas ainda são pouco analisados. Isso ocorre devido a falta e a fragilidade de serviços de atendimento às pessoas autistas, sobretudo no que menciona a área da educação, confirmando a percepção dos entrevistados acerca da falta de preparo dos profissionais, sendo fundamental serviços e trabalhadores capacitados e especializados, como aponta a Auxiliar de turma Q.B.:

Eu, eu acredito que precisa, que a gente precisa ter mais preparo, mais preparo já tem, né, especialização. [...] precisa ter uma... um curso, uma especialização, porque cada criança é diferente, é única, cada... cada laudo é um, tu vai trabalhar de uma forma. [...] Falta preparo dos profissionais pra receber essa criança (Auxiliar de turma Q.B.).

Em seu relato, Q.B. destaca a consideração da individualidade de cada criança como fundamental para a atuação nessa área, entretanto, a falta de especialização impede sua efetividade. Logo, a reflexão crítica acerca do papel da inclusão deve ser buscada pelos profissionais e instituições de ensino, proporcionando uma rede de apoio entre os agentes educativos (Ponce; Abrão, 2019). Nesse contexto, em consonância Almeida (2021), entende-se que os profissionais da educação desempenham um papel fundamental na formação de alunos com TEA, requerendo treinamento especializado para atender a todas as necessidades demandadas. Entretanto, o treinamento especializado deve ser promovido pelas instituições, e não somente pelos profissionais como uma "autoformação" (Silva Filho; Babosa, 2015), pesando ainda mais sobre o professor individualmente.

Apesar da comunidade escolar entrevistada compreender a importância de profissionais capacitados para a atuação com esses alunos, fica evidente a precariedade da preparação desses agentes através dos seus relatos. A busca por conhecimento de forma individual também foi salientada, indicando a proatividade da equipe atuante no CEI Eva Cabreira Gomes, mas também uma possível falta de recursos disponibilizados para a especialização dos profissionais, demandando a necessidade de buscar por conta própria formas de se capacitar.

4.3 Suporte recebido pela escola e suporte oferecido aos responsáveis das crianças com TEA

Nesta temática, entende-se como "suporte" todos os recursos disponibilizados à comunidade escolar para que a atuação seja o mais efetiva possível com as crianças com o Transtorno do Espectro Autista. Nesse sentido, busca-se analisar como é o suporte recebido pelo CEI Eva Cabreira Gomes e como é a assistência oferecida aos pais dos alunos, além da percepção dos profissionais e responsáveis sobre as lacunas desse suporte.

A Secretária de Educação R.A. lista o suporte que o município de Sombrio/SC, no qual está localizado o CEI EVA Cabreira Gomes, oferece às escolas municipais:

E a prefeitura... a Secretaria de Educação, há, tem essa preocupação constante de tá também dando o suporte pra que esses profissionais possam estar mais bem preparados em sala de aula. [...] Agora em fevereiro nós fizemos a capacitação, e dois dias os temas foram a inclusão (Secretária de Educação R.A.).

Nós temos duas escolas da Rede Municipal e ambas as escolas elas têm as salas, né, do AEE, que é o Atendimento Especializado [...] os professores, eles são muito bem orientados [...] já tem a formação em educação especial e eles são orientados tanto por orientador, supervisor, como nós temos psicólogos na Rede que também dão todo suporte, e que dão esse suporte para criança no contra turno e para o professor que atende essa criança no outro momento (Secretária de Educação R.A.).

[...] Estamos assim em processo de montarmos um Centro de Atendimento Especializado onde vai, onde vai ter enis profissionais de todas as áreas pra que os pais possam levar essas crianças pra ter esse atendimento lá, como já existe em outros municípios, né. Então isso está na nossa programação pra a gente, nós estamos amadurecendo essa ideia (Secretária de Educação R.A.).

Dentre os recursos disponibilizados, evidencia-se os cursos de capacitação realizados no início dos anos, as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o planejamento da construção de um Centro de Atendimento Especializado. Observa-se que uma rede de apoio pode estar começando a se formar no município.

Conforme Silva (2019), na atualidade, a legislação visa garantir o acesso de pessoas com TEA ou outras deficiências ao ensino educacional regular, por meio de uma educação inclusiva. Uma das formas de realizar a preparação dos profissionais para exercer a educação inclusiva é através de cursos e capacitações, como as referidas pela Secretária de Educação R.A.. Para Silva Filho e Babosa (2015), apesar de serem eficazes, os cursos e capacitações devem ser realizados de forma

continuada, assim como os agentes educacionais devem praticar a "autoformação". Para além de negar a necessidade de autoformação, questiona-se a respeito da responsabilidade pela promoção de cursos e treinamentos aos professores, uma vez que eles fazem parte da estruturação de uma rede de apoio aos professores que lidam com alunos com TEA (Ponce; Abrão, 2019).

A Coordenadora A., descreve o tipo de assistência oferecida pela escola aos profissionais da educação atuantes no CEI, destacando os cursos ofertados no início do ano pela secretária de educação e a orientação escolar com a supervisora e orientadora. A Coordenadora também enfatiza a necessidade da busca dos professores por métodos e capacitações para atuar com os alunos:

É, o suporte na verdade que a gente dá como gestão, né, a gente tem a orientadora que, que tá mais a frente disso, né, é o suporte, é... A gente tem as... os cursos de início de ano, né, que sempre... a secretaria de educação dá [...] O suporte que a gente dá é essa, é a orientação com a supervisora e orientadora, e... E o que eu acredito teria que ter muito mais, né, esse suporte, como eu falei, né, essa parte da, da psicóloga, da fonoaudióloga... [...] A gente tem alguma coisa de livros e revistas, mas acredito que nessa linha do... do espectro autista a gente não tenha tantas... tantos materiais, né. É uma coisa que se dá pra ver também, pensar em tentar, é, fornecer pras professoras. É... Sites, acredito que a gente já encontra alguma coisa, mas isso é a professora geralmente... que tenta buscar, né, com ajuda da... da supervisora (Coordenadora A.).

Em seu relato, A. refere acreditar que é necessário oferecer mais suporte aos profissionais, indo de encontro com a fala de outros agentes educativos, como a Professora L.C.: "Bom, diante da administração escolar, e da secretaria de educação e afins, acredito que ainda precisa aperfeiçoamento". Reafirma-se a demanda das instituições, escola e rede municipal, investirem em mais capacitações aos professores, visto que a atuação dos profissionais da educação é primordial para uma inclusão escolar de qualidade (Favero-Nunes et al., 2020; Silva et al., 2020).

A Professora T.D. e a Auxiliar de turma M.A. também comentam sobre a precariedade de assistência aos profissionais:

Sim, na nossa... Na nossa rede hoje, nós temos suporte [...] é a orientação, onde a gente consegue de primeiro momento fazer um encaminhamento desse aluno pra nossa orientação. Mas eu sinto a dificuldade de ser uma orientação mais atuante, mais presente no dia a dia, ali na sala com a gente (Professora T.D.).

Tem que ter. Tem que ter mais auxílio, porque às vezes a gente se sente sozinha e sem um... um amparo, né. [...] O município, ele oferece um curso

preparatório no início do ano, mas é... é muito pouco ainda pra a gente lidar com essas... com essa situação. Tinha que ter, eu acho, que mais vezes durante o ano, mais palestras, mais cursos, mais... (Auxiliar de turma M.A.).

T.D. focaliza na falta de ter uma orientação mais atuante, com maior proximidade dos professores, já M.A. percebe que o problema está na insuficiência de capacitação dos agentes. Apesar das percepções em relação aos desafios serem descritas de maneira diferente, a causa pode ser a mesma: uma rede de apoio incipiente, indicando o aperfeiçoamento do compartilhamento de conhecimento e experiência entre os profissionais e a instituição como a base para a atuação efetiva na educação inclusiva (Ponce; Abrão, 2019). Desse modo, percebe-se como primordial no relato das entrevistadas o investimento para que a rede de apoio se desenvolva e seja eficaz.

Acerca da efetividade das reuniões realizadas pela equipe do CEI Eva Cabreira Gomes, a Professora L.C. comenta:

Não, elas não são efetivas. Nós temos os cursos lá no início do ano, né, os cursos que é oferecido pela Secretaria de Educação, mas isso não tem uma continuidade, é somente mesmo naquele período de início às aulas e... as informações, elas ficam muito vastas no decorrer do ano (Professora L.C.).

Logo, observa-se que os meios pelos quais os professores deveriam receber a assistência necessária não são efetivos em seu papel. Almeida (2004) destaca a importância da criação de espaços em que os profissionais possam realizar uma reflexão crítica acerca da sua atuação, possibilitando a construção e a flexibilização de canais de informação no ambiente escolar e a aplicação de políticas que visam valorizar a formação dos agentes. Desse modo, entende-se que a escola deveria ser um espaço de formação docente, capaz de preparar e oferecer o suporte necessário à equipe educacional.

As Professoras L.C. e S.A. comentam sobre a busca por conhecimento e capacitação em decorrência da falta de recursos de assistência disponibilizados pela escola e pela rede municipal: "É... São os profissionais que têm que ir em busca desse conhecimento." (Professora L.C.); "É... Eu tenho que buscar, sabe? Eu tenho que procurar, eu tenho que solicitar, que eu acho que não é isso, eu acho que as pessoas que tão ali à frente dessa função tem que se preocupar mais." (Professora S.A.)

As falas das Auxiliares de turma Q.B. e G.C também são congruentes com o relato de L.C. e S.A.: "Mas se a gente quiser ideias de atividade ou de como que eu

vou tratar essa criança a gente tem que procurar, tem que pedir, eles não vão "vim" e te oferecer, não, tu tem que ir atrás." (Auxiliar de turma Q.B.); "As vezes partia do professor e às vezes a gente procurava também." (Auxiliar de turma G.C.).

Fica evidente a carência da disponibilização de recursos aos docentes, tornando-se inevitável a busca desse suporte de forma independente, como uma tentativa de preencher a lacuna da precariedade de assistência ofertada a esses profissionais. Nesse contexto, a "autoformação" proposta por Silva Filho e Babosa (2005) entra em cena como uma ferramenta imprescindível para que os profissionais realizem um trabalho minimamente efetivo com as crianças com TEA. No cenário ideal, a "autoformação", como a busca constante pelo conhecimento e capacitação profissional, deveria ser acompanhada pelo suporte oferecido pela escola e pela rede municipal, algo que não é observado nos relatos dos entrevistados.

Para as mães de crianças diagnosticadas com o espectro autista, os professores e auxiliares de turma do CEI Eva Cabreira Gomes exercem um trabalho efetivo com os seus filhos, bem como oferecem uma boa assistência, na medida do possível, a essas mães, mostrando-se preocupados com a evolução dos alunos no contexto escolar. Além disso, as entrevistadas também apontam os benefícios que a inserção de seus filhos na escola oferece para o seu desenvolvimento como crianças atípicas.

Na escola é muito importante, porque a escola tem a rotina. Um exemplo que eu vou dar, nas férias toda, ele não comeu arroz com feijão e aqui na escolinha ele comia o arroz com feijão, por quê? Porque daí ele vê as outras crianças comendo, e aí é aonde ele... aonde ele come também [...] Eu só tenho elogio pra dar dessa escola, ele tá aqui desde 11 meses, só tem elogio. [...] Tipo, depois do horário de... de escolinha, elas [professores e auxiliares] me 'dava' as informação do dia do Joaquim, por exemplo, assim, né, elas não 'tava' mais no horário de trabalho delas, né, mas ela "dizia" "hoje o Joaquim comeu, hoje o Joaquim não comeu, o Joaquim fez isso, não fez aquilo" (Mãe atípica D.A.).

Bom, no meu caso ajudou o meu filho a se desenvolver com as crianças, porque ele não brincava com criança nenhuma, né, então ele... ele teve essa ajuda, hã, teve ajuda na fala, porque ele vê as criancinhas falar então ele tenta falar, que ele tem atraso na fala. [...] Elas [professores e auxiliares] ajudam bastante, elas ajuda a desenvolver ele, elas estimulam ele (Mãe atípica T.M.).

Sim, oferece [suporte]. Em reuniões, se tem alguma coisa que precisa saber ela me chama no privado, ela conversa comigo, é... pergunta sobre o Arthur, sobre o... o que ele precisa, como é que ele, é, os jeitinho dele, porque ele tem seletividade alimentar então elas buscam saber o que ele gosta, né, pra ele não entrar em crise, se ele não... elas oferecem. E se ele não quer elas oferece outra coisa. Então ele tem um suporte bem bom (Mãe atípica T.M.).

A Secretária de Educação R.A. reforça o relato das mães contando sobre os elogios que escuta no que diz respeito ao trabalho dos docentes:

Na verdade esses pais, o maior, hã, o retorno é da própria escola mesmo, né. Então existe um horário disponibilizado onde esses profissionais atendem os pais também [...] Mas assim, a gente ouve muitos elogios assim, em relação aos profissionais que tão lá, ao atendimento que eles desenvolvem, ao cuidado que eles têm com essas crianças (Secretária de Educação R.A.).

Observa-se evidências de que, mesmo com recursos limitados em termos de rede de apoio e treinamentos, a equipe escolar tem conseguido avanços em relação à atuação junto a alunos com TEA. Nesse sentido, verifica-se, na prática, a importância da intervenção pedagógica no desenvolvimento das crianças diagnosticadas com TEA, pela qual são trabalhadas as dimensões cognitiva, pessoal e social (Benute, 2020). Assim, por meio da inclusão da criança com autismo no contexto escolar passa a ser possível melhorar diversos sintomas do transtorno, como a seletividade alimentar apontada por D.A. e T.M. e o atraso na fala citado também por T.M. Observa-se que quando se trata do vínculo entre a família e a escola, um esboço de rede de apoio mostra-se efetiva, visto que, neste exemplo, a escola está exercendo a função educativa junto aos responsáveis do aluno com TEA, compartilhando informações e orientando os cuidadores (Costa, 2018).

Apesar dos pontos positivos, a Mãe atípica D.A. ressalta o não cumprimento da lei acerca da disponibilização de um segundo professor, bem como as dificuldades decorrentes desse déficit na educação:

Ele tá... o neuro... o neuro deu pra ele o segundo professor, né. Outra coisa que poderia melhorar é isso. Todo ano é uma luta pra conseguir esse segundo professor. [...] toda sala tem professor e os auxiliares, né? Só que tem que ter um segundo professor só pro Joaquim, por quê? Porque, por exemplo, se ele dá crise dele ali, se ele tá agitado, como é que uma professora com mais, com mais de 20 e poucos alunos, né, vai dar atenção que o Joaquim precisa, sendo que os outros também fica nervoso. [...] Então isso aí também poderia melhorar, mas não na parte do setor dos professor, na parte do... da coisa além... prefeitura, não sei (Mãe atípica D.A.).

Nota-se a ampliação da dificuldade referente a rede de apoio para o contexto familiar, pela qual a instituição e a rede municipal não manifestam-se estar preparadas para oferecer um suporte aos profissionais, indicando a rede de apoio como incipiente e impactando em desafios no desenvolvimento educacional dos alunos com TEA

(Ponce; Abrão, 2019). Logo, a escola regular que deveria ser um espaço de garantia da equidade acerca da oportunidade de aprendizagem de alunos com TEA torna-se deficitário, evidenciando a necessidade da busca pela democratização do ensino por meio de um atendimento especializado e capacitado, adequando o sistema de educação às pessoas com necessidades atípicas (Bezerra, 2007).

Em relação a atuação do profissional da psicologia, P.A. expõe sua visão no que concerne ao trabalho do Psicólogo na rede municipal de educação, considerando o seu papel como parte da formação da rede de apoio no contexto escolar, possibilitando a troca de informações e o suporte entre os agentes através da multidisciplinaridade.

Então, para mim, dentro da escola, o... o trabalho do psicólogo é justamente trabalhar no complemento do processo do professor, talvez numa orientação, talvez dê uma sugestão de alguma técnica [...] o trabalho do psicólogo é justamente desse, dessa assistência. [...] Eu cheguei na... na secretaria de educação faz uma semana, então eu ainda não consegui explorar o máximo do que eu tenho de recurso (Psicólogo P.A.).

No que diz respeito ao suporte recebido pela escola, conclui-se que ainda há um longo caminho até que sejam supridas as necessidades identificadas pelos profissionais para uma atuação efetiva com os alunos com TEA, mesmo que os docentes pratiquem a "autoformação". Por outro lado, há evidências de que o suporte oferecido aos responsáveis das crianças com comportamentos característicos do espectro autista está melhorando de forma significativa.

5 PRODUTO FINAL: SITE +EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Através de uma longa jornada na área da Educação Infantil, atuando como professora, esta autora observou uma grande dificuldade no manejo dos professores com os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, mais especificamente com crianças bem pequenas, com idade de zero a três anos e 11 meses. As análises desta dissertação indicaram que tal dificuldade decorre, em grande parte, da falta de conhecimento a respeito de TEA e sobre como desenvolver estratégias de ensino adequadas para crianças com esse diagnóstico. Diante deste cenário, pensou-se em desenvolver uma ferramenta de apoio a esses professores que pudesse ajudar a suprir as demandas pontuadas anteriormente.

O site +Educação Inclusiva possui a finalidade de proporcionar uma educação com mais abertura para crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. Desta forma, foi criado de modo a reunir e disponibilizar conteúdos sobre as melhores estratégias de acolhimento, inclusão e educação para essas crianças, dando destaque para as atividades práticas, a organização e o uso de estratégias e materiais que auxiliam na criação de valores e memórias sociais e institucionais para uma educação infantil de qualidade às crianças com TEA.

O produto técnico digital foi desenvolvido por meio de hospedagem gratuita do site pelo Google Sites no Google Drive. O público-alvo a qual se destina são professores da Educação Infantil, gestores escolares, assistentes sociais, auxiliares de turma, estudantes que realizam estágio em escolas, entre outros profissionais que atuam com crianças com TEA e a comunidade em geral que se interessa pelos assuntos relacionados ao TEA e à educação.

No site também foram disponibilizados artigos científicos, esta dissertação (que após concluída em sua versão final será colocada em PDF), vídeos, infográficos, cartilha informativa e palestras, que servirão para capacitar os profissionais da educação e a comunidade.

5.1 Planejamento do Produto Técnico

Segundo Graebin, Simões e Graciano (2015), a pessoa se apropria de instrumentos criados por outros, tais como palavras e ideias. Assim, o produto

proposto é o site +Educação Inclusiva que se refere a uma ferramenta técnica simplificada para acesso de todos, com a finalidade de orientar os envolvidos na educação de crianças com TEA.

Na atualidade, a questão da inclusão tem sido discutida de maneira vasta, tanto no âmbito social como no âmbito educacional, em que aparecem instrumentos para regulamentar a metodologia inclusiva para garantir, de forma igualitária, os direitos destas pessoas (Santos; Teles, 2012). Assim, o site +Educação Inclusiva constitui-se de um produto educacional que visa auxiliar com ações que transformem a Educação Infantil numa ferramenta social inclusiva, que promova cidadania e independência dos sujeitos sociais. Por isso, o mercado cultural a ser atendido através do site +Educação Inclusiva é toda a comunidade escolar e a comunidade em geral que se interesse pelos assuntos relacionados ao TEA e à educação.

O público-alvo do produto técnico site +Educação Inclusiva são professores da Educação Infantil, gestores escolares, assistentes sociais, auxiliares de turma, estudantes que realizam estágio em escolas, entre outros profissionais que atuam com crianças com TEA e a comunidade em geral. O público-alvo é composto por moradores do município de Balneário Gaivota, no estado de Santa Catarina, se expandindo de forma online para todo o Brasil, podendo alcançar pessoas de ambos os sexos em uma faixa etária acima de 18 anos, contemplando alunos, funcionários das CEIs e o público que pode ser alcançado pela mídia por meio das redes sociais.

O site foi desenvolvido no idioma Português, abrangendo todas as regiões do Brasil, contudo, como a internet proporciona a disseminação da informação de forma instantânea, poderá alcançar além do âmbito nacional. E quanto ao estudo dos fornecedores para a realização do produto, nota-se que manter uma presença digital é relativamente barato, comparado aos custos para divulgar sua marca em outros canais que não sejam próprios, como TV, revistas e jornais. Então, o +Educação Inclusiva está hospedado no Google Sites de forma gratuita, pelo Google Drive da autora através do login da Universidade La Salle, contemplando 5Gb de armazenamento para o seu desenvolvimento. Foram necessários, para a criação do produto, os serviços dos seguintes profissionais: Paola Verdun, como editora web.

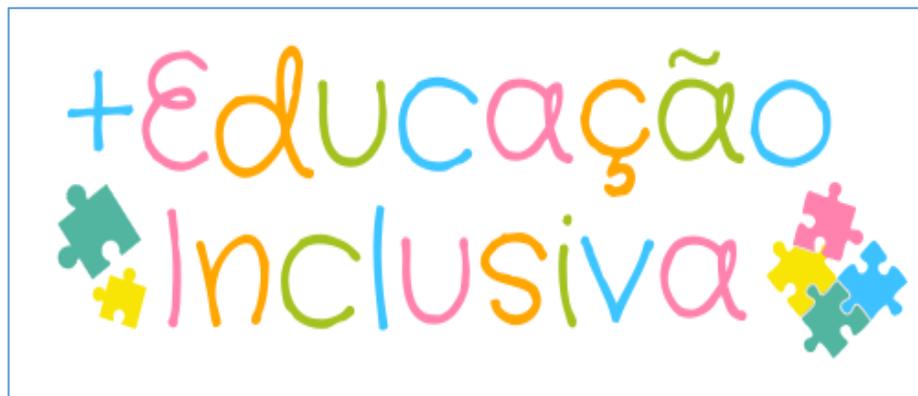
O layout do site foi desenvolvido com o propósito de facilitar e simplificar o acesso aos conteúdos disponibilizados. Após a fase de conclusão deste trabalho, poderá ser realizada uma divulgação nas redes sociais, como Instagram e Facebook,

buscando o alcance de um público maior e de diversas regiões do Brasil e também fora.

O site +Educação Inclusiva é uma proposta de produto digital educacional, então toda a comunicação foi desenvolvida tendo em mente ampliar a conscientização e o conhecimento pelos consumidores - pais, professores, alunos, profissionais envolvidos com indivíduos com TEA, entre outros.

A campanha de marketing deste site foi conduzida pela autora e demais colaboradores do Centro de Educação Infantil Eva Cabreira, através de materiais físicos como panfletos e folderes, além de reuniões sobre o site para divulgá-lo posteriormente em um encontro específico para tal. Também foram utilizadas ferramentas online para a divulgação do site⁵. Na figura 2 consta o isotipo do produto final criado.

Figura 2 – Isotipo do produto final



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como estratégia de promoção do produto foi organizado um encontro com a comunidade escolar, o qual foi marcado para o mês de abril de 2024, o qual está relatado em detalhes na seção 5.2.

Figura 3 – Versão de Panfleto Estratégico de promoção do produto

⁵ O Plano de Marketing criado para este trabalho pode ser visto neste link: <https://padlet.com/fernandairber18/produto-jessi-881qfdyfrfyfd84t8>.

A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO, NO AMBIENTE ESCOLAR É UM DIREITO GARANTIDO POR LEI



Infelizmente, ainda é muito frequente a não inclusão dessas crianças pela falta de conhecimento e capacitação.

VOCÊ,
 ESTÁ CAPACITADO PARA ACOLHER E INCLUIR NO AMBIENTE ESCOLAR CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?

O SITE +Educação Inclusiva PODE TE AJUDAR!



Acesse o link e confira:

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O produto em questão não oferece qualquer custo para a comunidade escolar, por estar servindo a uma forma de capacitação deste público quanto ao acolhimento, à inclusão e à educação para crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, a fim de auxiliar com ações que transformem a Educação Infantil em uma ferramenta social inclusiva.

O convite de lançamento foi enviado via WhatsApp aos professores, pais e demais profissionais ligados ao CEI Eva Cabreira, onde ocorreu o encontro, conforme convite de lançamento (Figura 4).

Figura 4 – Convite de Lançamento



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.2 Apresentação do Produto para a comunidade escolar

O desenvolvimento do site +Educação Inclusiva⁶ decorreu das experiências pessoais e profissionais da acadêmica, bem como a partir de relatos obtidos de pais, professores, auxiliares e outras pessoas sobre os desafios na educação especial e a importância de haver um apoio bem organizado e claro para que esses processos se tornem mais dinâmicos, funcionais e efetivos. O encontro para a apresentação do produto ocorreu no dia 16 de abril de 2024, às 19 horas, em uma assembleia para a definição de diversos assuntos relacionados à escola. Após o convite lançado uma semana anterior, pelo whatsapp, à comunidade escolar do CEI Eva Cabreira Gomes, aconteceu o evento. Quinze minutos antes do horário marcado os participantes começaram a chegar no local, que foi organizado no refeitório da escola, e foram tomando os seus lugares. Naquele momento foi possível que contemplassem os cartazes de boas vindas e recebessem os materiais que fariam parte da conversa que iniciou logo depois (folders referentes ao tema que foi tratado).

Logo após a recepção e a apresentação dos funcionários aos presentes, também foi realizada, pela coordenadora do CEI, uma breve apresentação da

⁶ <https://sites.google.com/unilasalle.edu.br/maiseducaoinclusiva/p%C3%A1gina-inicial>.

acadêmica como mestranda no curso de Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle de Canoas/RS; e também foi informado que a conversa seria sobre o TEA e sobre o site +Educação Inclusiva como uma ferramenta de apoio para crianças diagnosticadas com TEA e como parte do trabalho deste mestrado.

Foi dado início à palestra, onde a acadêmica agradeceu e também ofereceu as boas vindas a todos os participantes, os quais eram formados por professores, auxiliares de turma, pais, funcionários, coordenador, coordenador de ensino, supervisor, orientador escolar, psicólogo, secretário do CEI, público em geral, a secretária da educação e o representante da Câmara Municipal.

Conforme ia sendo explanada a apresentação, a qual encontra-se disponível no QR Code abaixo (Figura 5), foi possível perceber o quanto a fala da acadêmica fazia sentido, pelo semblante apresentado pelos participantes, o que conferiu um saldo positivo em cada página apresentada.

Figura 5 – QR Code para vídeo de apresentação do lançamento do site +Educação Inclusiva



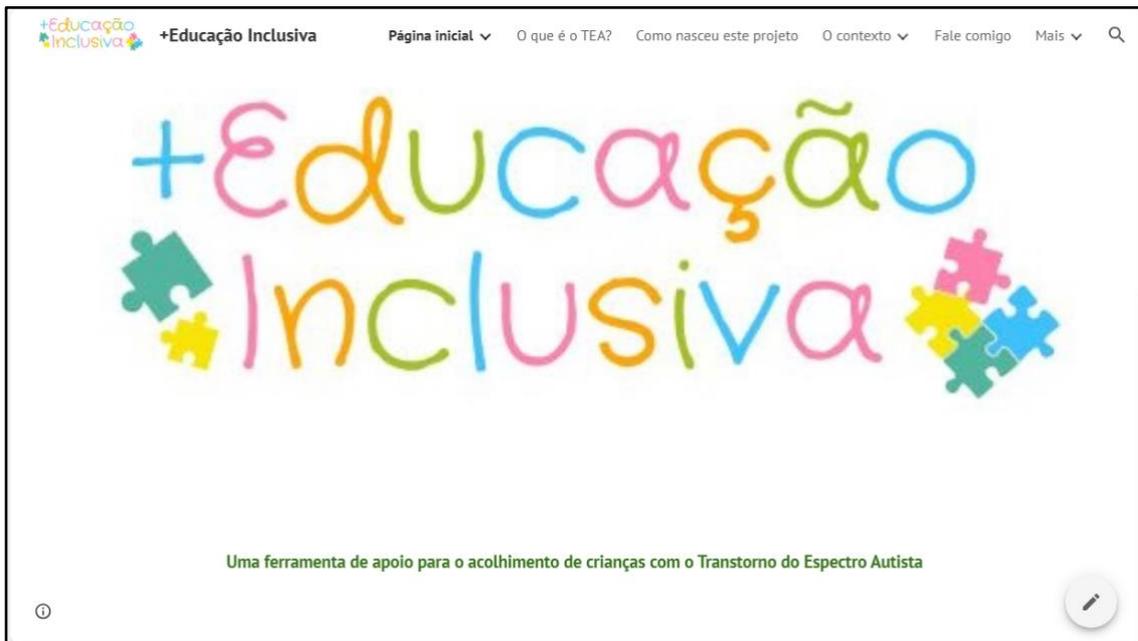
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Aos participantes foi exposta uma apresentação em slides⁷ em que a autora mostrou brevemente o seu trabalho de dissertação, os objetivos, apresentou o que é o TEA, como identificar, as crises no autismo e o tratamento correto, o contexto da CEI Eva Cabreira Gomes, outras informações sobre o TEA, e, por fim, o site +Educação Inclusiva (Figura 6).

⁷ Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/15jfT6mAS5_OQBk5jTi9UXCMxK9mNxGUq/view?usp=drive_link.

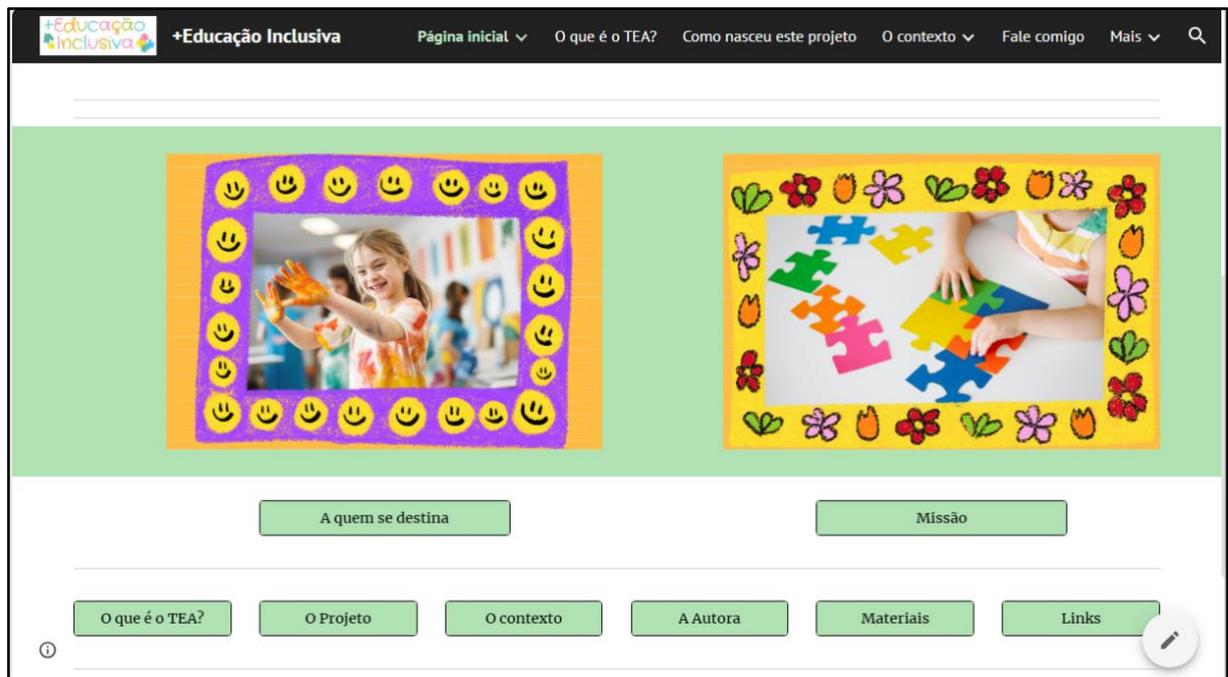
Figura 6 – Página inicial do site +Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O conteúdo do site segue os botões *A quem se destina*, *Missão*, *O que é o TEA?*, *O Projeto*, *O Contexto*, *A autora*, *Materiais e Links*, conforme a Figura 7. E na parte superior desta página inicial constam os atalhos para os mesmos conteúdos, assim como um formulário para preenchimento dos visitantes do site (botão *Fale comigo*), onde é possível socializar impressões e experiências com o TEA sendo um professor, aluno, profissional ligado, pai/mãe ou público em geral.

Figura 7 – Botões de acesso do site +Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Então, após a apresentação, foi pedido a eles que acessassem o link indicado, respondendo ao formulário que está disponibilizado no site. Também, foi distribuída uma enquete sobre a conversa no encontro sobre a conscientização do autismo, com algumas informações em folders e material físico de leitura de fácil compreensão e esclarecimento, sobre o TEA. Os materiais foram distribuídos de modo a orientar a todos tanto sobre o TEA quanto sobre o uso da plataforma. E em seguida, os participantes foram convidados a ficarem a vontade e saborear um chá com bolo oferecido pelo CEI e pela pesquisadora, assim como para tirarem suas dúvidas, darem sugestões ou observarem o material recebido sobre o assunto abordado (Figuras 8, 9, 10 e 11).

Tabela 2 – Figuras da apresentação do Produto Final

Figura 8 – Dose de Inclusão



Figura 9 – Posso contar com sua compreensão?

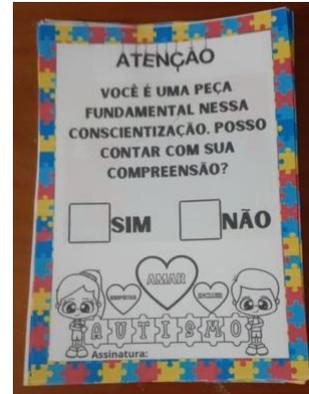


Figura 10 – Agradecimentos



Figura 11 – Agradecimentos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O evento foi muito emocionante, a proximidade com pais, funcionários da escola e com os familiares, fez com que a acadêmica pudesse ver nos olhos das mães o sentimento de felicidade ao perceberem que, de fato, se tratava de um projeto com foco em seus filhos, não apenas com base nas limitações, mas com a finalidade de assegurar que seus direitos na escola sejam devidamente garantidos.⁸

Para os professores, percebeu-se uma sensação de alívio (corroborada por relatos posteriores), por perceberem que mais do que exigir que essa educação de qualidade se consolide, há uma ferramenta que pode dar aos professores suporte com materiais, estudos e outros dados.

Depois de todos os esclarecimentos prestados, ocorreram relatos espontâneos de pais e professores, que não foram registrados por serem dados não planejados, mas essenciais para esta pesquisa. Houve uma mãe que relatou que ela mesma tem dificuldades em compreender o próprio filho, de modo que iria utilizar o site para compreender as especificidades de seu filho e entender qual o seu papel para melhorar o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos.

Um dos pais ressaltou que já havia sentido vergonha de tocar no assunto das especificidades do filho, mas que iniciativas como essa da acadêmica demonstram que o tema não deve ser um tabu, mas encabeçar debates cada vez mais amplos envolvendo a sociedade, para que todos possam compreender a diferença como parte essencial das relações sociais, pessoais e escolares.

A seguir as considerações finais deste trabalho são delineadas.

⁸ Mais imagens do evento podem ser visualizadas no link:
<https://drive.google.com/drive/folders/1711VGlbQhwGRuN-2zIH6qPz3QPBtfHXq?usp=drive_link>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESVENDANDO CAMINHOS, SUPERANDO DESAFIOS

Esta dissertação teve como objetivo geral desenvolver um recurso de apoio para professores da Educação Infantil e a comunidade escolar em prol de uma educação mais inclusiva e um ambiente facilitador para o aprendizado de crianças com comportamentos característicos do TEA, embasado no campo da memória social e institucional. Para atendê-lo, foi construído o site +EducaçãoInclusiva (<https://sites.google.com/unilasalle.edu.br/maiseducaoinclusiva/p%C3%A1gina-inicial>), o qual constitui-se como uma ferramenta técnica que tem a finalidade de orientar na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e dinâmicas para educação de crianças com TEA nas escolas, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos e uma diversidade de materiais que constroem valores para uma Educação Infantil de qualidade e inclusiva.

Como objetivos específicos, este trabalho buscou: Estudar a literatura que explana sobre a relação entre professores e alunos diagnosticados com TEA e cotejá-la com estudos de memória social e institucional. Os resultados indicaram que é necessário, a partir do conhecimento da neurodiversidade, superar a inferiorização da cultura de um grupo sobre os diferentes e que a escola pode ser um lugar onde, urgentemente, precisa-se iniciar este caminho, colocando-se mais atenção às interações que ocorrem em toda a comunidade escolar, pois elas são geradoras da memória institucional, que pode ser mais ou menos inclusiva.

Assim, verificou-se que a memória institucional, no contexto escolar analisado, também contempla o conhecimento construído e experiências vividas, incluindo neste, o aprendizado das diferenças. Se professores, alunos, pais e demais pessoas tiverem contato constante com uma aprendizagem com maior potencial de inclusão e apoiadas na compreensão da neurodiversidade, podem construir e transformar alguns valores e conseqüentemente comportamentos. Portanto, tais ações serão importantes para a memória institucional a partir da construção de uma nova rede de interações dentro da instituição que promova a inclusão. Por outro lado, há evidências de que certa cristalização da memória institucional de um contexto escolar caracterizado pela padronização e educação bancária, represente certa resistência aos desafios atuais que clamam por mudanças voltadas para a inclusão.

Outro ponto relevante observado, é que práticas e intervenções baseadas em evidências, eficazes e especializadas são defendidas para alcançar a educação inclusiva e permitir que os alunos atinjam objetivos sociais e cognitivos. Também, em nível familiar, as intervenções realizadas pelas pessoas mais próximas dos alunos com TEA possuem potencial transformador, sendo o empoderamento familiar fundamental para ajudar a aliviar o estresse de familiares das pessoas com TEA. E em relação ao professor, é essencial compreender que não existe uma fórmula, uma metodologia ou prática pedagógica que seja aplicável a todos os casos e traga excelentes resultados de forma igual a todos. O que se sabe é que se precisa conhecer a realidade de cada aluno, as especificidades relacionadas à sua condição para que, assim, o desenvolvimento das aulas seja personalizado.

O segundo objetivo específico proposto para este trabalho foi investigar as percepções da comunidade escolar e da gestão municipal frente às dificuldades enfrentadas na atuação de professores com alunos com TEA na CEI Eva Cabreira Gomes. As análises indicaram três achados. O primeiro achado refere-se às dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar na atuação com crianças com TEA, evidenciando a aceitação e/ou resistência da família sobre o diagnóstico, a falta de preparo dos profissionais para a atuação junto a essas crianças, os desafios da inclusão desses alunos em escolas regulares e as próprias características do transtorno como as principais dificuldades observadas.

O segundo achado diz respeito à preparação dos profissionais para atuação com crianças com TEA, indicando a precariedade da preparação dos agentes educativos e uma possível falta de recursos disponibilizados para a especialização dos profissionais, o que leva à necessidade da busca por conhecimento de forma individualizada. O terceiro evidencia pouco suporte recebido pela escola e suporte oferecido aos responsáveis das crianças com TEA, apontando que ainda há um longo caminho até que haja recursos suficientes para uma atuação efetiva, mesmo que os docentes pratiquem a "autoformação". Por outro lado, o suporte oferecido aos responsáveis das crianças diagnosticadas no espectro autista mostra sinais positivos. Diante desses resultados, como produto final do Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais, desenvolveu-se o Site +Educação Inclusiva, com o objetivo de proporcionar uma educação mais inclusiva para crianças diagnosticadas com TEA e auxiliar com ações que transformem a Educação Infantil numa ferramenta social

inclusiva, que promova cidadania e independência dos sujeitos sociais, o que foi o terceiro objetivo específico proposto e alcançado com êxito.

Do ponto de vista pessoal desta autora, este capítulo da minha caminhada, pode ser visto como uma estrada, a qual teve início um tempo antes de eu ingressar no Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade de La Salle, quando era apenas um sonho que volta e meia me convidava para alçar novos voos na área do conhecimento. Ainda trago nas minhas lembranças as tão vivas inquietações e falta de respostas enquanto educadora de mais de três décadas de “chão de sala”, por isso o tão sonhado ponto de partida para voltar aos estudos. E hoje quero recordar o percurso vivido para celebrar o ponto de chegada. Como dizia Cora Coralina: “O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada; caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

Nesta visão auspiciosa de pesquisadora convém lembrar e considerar que o “ponto de partida” foi desencadeado quando aconteceu o insight para a temática e os caminhos trilhados ao longo do tempo percorrido embasaram o corpo deste estudo e permitiram chegar ao “ponto de chegada”.

Nesse período transitaram diferentes ideias, numerosas reflexões e novos entendimentos construídos até o momento. Cabe aqui, também lembrar, que “o ponto de chegada” não é o final da trajetória, pela lógica dos fatos que envolvem as pesquisas científicas, as quais têm um início e um possível fim, mesmo sabendo que não se esgota o assunto, possibilitando então que surjam novos questionamentos e discussões, já que o tema em evidência é o transtorno do espectro autista. Novos pontos de partida devem ser traçados a partir daqui, pois se instigam novos aprofundamentos por ser um assunto merecedor de atenção, dada a sua relevância.

Fez-se necessário retomar as inquietações profissionais desta mestranda, por várias vezes, acerca do ambiente escolar, por ser um dos pontos cruciais e tendo como temática a atuação de professores com alunos com TEA na Educação Infantil. Isso mereceu sem dúvida uma investigação mais apurada a respeito do Transtorno do Espectro Autista. Ao refletir sobre o TEA idealizo a junção de dois pilares: educação e saúde, dos quais o foco deste estudo originou-se.

Fazer uma investigação sobre a interação social e a inclusão de crianças com TEA, envolvendo a atuação de professores, auxiliares de turma, coordenador de instituição, pais responsáveis atípicos, secretário de educação, psicólogo do município e demais agentes da comunidade em geral, fez-se urgente. Primeiro, para que os

mesmos pudessem olhar para esta temática com possibilidade de novos aprendizados que se darão a partir dela. Segundo, para que novos sentidos e significados que fossem construídos e pudessem contribuir para a construção de novos caminhos que poderão levar à transformação para uma sociedade mais inclusiva, tanto na vida da criança com TEA e suas famílias como na de profissionais que com elas convivem em seu dia a dia. Terceiro, para que fosse possível a um maior número de pessoas perceber que deve olhar para criança de modo global, buscando compreender como se sente, quais as situações emocionais que impactam o seu comportamento e participação, quais suas competências e dificuldades, o que facilita a interação, a participação, a comunicação com essa criança, entre outros. É necessário saber que a não percepção e compreensão da pessoa com TEA implica a diminuição de possibilidades de vínculos, de trocas interacionais e comunicativas.

Ainda, devido a inclusão escolar ser um direito de todos e todas, a educação de qualidade, igualitária equitativa também nesse contexto, considera-se que para que as crianças com TEA desenvolvam suas habilidades sociais e possam estar incluídas com qualidade no contexto da Educação Infantil, é necessário que a escola complete e contemple a maneira individual de ser e estar de cada uma das crianças no espectro. É importante também considerar e respeitar suas peculiaridades e pensar em estratégias individuais que possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de cada ponto, pois na medida em que vamos nos transformando no decorrer de cada processo juntamente com as crianças, vamos percebendo as dificuldades que vão sendo superadas por elas e por nós mesmos quando trocamos, construímos e aprendemos juntos, por uma sociedade mais humana e, de fato, para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S.. **O que é trabalho**. 6.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

AL JAFFAL, M.. Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. **Front Psychol**. 2022 Aug 22;13:873248. doi: 10.3389/fpsyg.2022.873248. PMID: 36072021; PMCID: PMC9443958.

ALENCAR, H. F. de; BARBOSA, H. F.; GOMES, R. V. B.. Neurodiversidade: Aspectos Históricos, Conceituais e Impactos na Educação Escolar. *In*: CASTRO, Paula Almeida de; SILVA, Gessika Cecilia Carvalho da; SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa (Organizadores). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize editora, 2022. 2250 p.: il.; v. 2.

ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivocolaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, F. A.. **Autismo: avanços e desafios**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed, texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARBOSA, A. M. et al. *O Papel do Professor Frente à Inclusão de Crianças com Autismo*. 2013. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. *Anais*. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf; Acesso em: 15 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENUTE, G. R. G. (Org.). **Transtorno do espectro autista (TEA): desafios da inclusão**, volume 2. São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2020.

BÉRGSON, H.. **Matéria e memória**. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Martins Fontes. São Paulo, 1999.

BEZERRA, T. M. C.. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular**. 2007. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3278>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRIDI, F. R. S.; BRID FILHO, C. A.; FORTES, C. C.. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.) **Experiências educacionais inclusivas**: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRITO, L. L.. **Transtorno do espectro autista**: uma brevíssima introdução. Curitiba: CRV, 2017.

BRITO, L. L.. **Crítica à pseudociência em educação especial**: trilha de uma educação inclusiva baseada em evidências. São Sebastião do Gramma Luna Edições, 2023.

BRITO, L. L.; LIBERALESSO, P.. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

BYRNE, Alex. *Institutional memory and memory institutions*. **The Australian Library Journal**. Vol. 64, No. 4, 259–269, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00049670.2015.1073657>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CANDAU, J.. **Memória e identidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CAMARGO, S. P. H et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educ. rev.** v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Traduzido por: Maria Leticia M. Ferreira. São Paulo: Contexto, 2019

COSTA, A. de A.. **A importância da família no processo de aprendizagem: criança com transtorno do espectro autista - TEA**. 2018. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/1701>. Acesso em: 05 jun. 2024.

COSTA, I. T. M.. **Memória institucional: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica**. 1997. 165 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

FAVERO-NUNES, M. Â.; SILVA, J. da N.; CARVALHO, G. M.; ANJOS, N. N.. Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, [S. l.], v. 8, p. 537–548, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4667>. Acesso em 10 jun. 2024.

GONSALVES, E. P.. **Iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

GRAEBIN, C. M. G.; SIMÕES, R. L.; GRACIANO, S. S.. Uma escola em sua materialidade: recordações visuais da trajetória da obra educativa dos irmãos lassalistas em Canoas, RS (1908-1960). **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 7, n. 13, Jul./Dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memória/artcli/view/6315/4544>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GONZALEZ-MENA, J.. **Fundamentos da educação infantil**. Ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HALBWACHS, M.. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HEUX, L. et al. Collective memory and autobiographical memory: Perspectives from the humanities and cognitive sciences. **WIREs Cogn Sci**.2023;14:e1635.

HIROTA, T.; KING, B. H.. Autism Spectrum Disorder: A Review. **JAMA**. 2023 Jan 10;329(2):157-168. doi: 10.1001/jama.2022.23661. PMID: 36625807.

HODGES, H. et al. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. **Transl Pediatr**. 2020 Feb;9(Suppl 1):S55-S65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09. PMID: 32206584; PMCID: PMC7082249.

KLIN, A.. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Braz. J. Psychiatry**, v. 28 (suppl 1), Maio, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/#>. Acesso em: 06 set. 2022.

LOPES, D. A.; TELASKA, T. dos S. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura. **Rev. Psicopedagogia**, v. 38, n. 120, p. 425-432, 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000300012. Acesso em 05 jun. 2024.

LORDAN, R. et al. Autism Spectrum Disorders: Diagnosis and Treatment. In: Grabrucker AM, editor. Autism Spectrum Disorders [Internet]. Brisbane (AU): **Exon Publications**; 2021 Aug 20. *Chapter 2. Available from:* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK573609/> doi: 10.36255/exonpublications.autismspectrumdisorders.2021.diagnos

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por que? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, I.. Qual a prevalência do autismo no Brasil? **Genial Care**. 2022. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/prevalencia-do-autismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MAYRINK, Izabelle Bastos Ribeiro. A importância do Modelo Denver de Intervenção Precoce no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão bibliográfica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 2120–2133, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i3.9086. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9086>. Acesso em: 4 out. 2024.

MENEZES, A.. **Ensinar e aprender**: desafios para educação do século XXI. Curitiba: ABPMC, 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. **A construção da Identidade Infantil - A sociopsicomotricidade Romain-Thiers. e a ampliação do espaço terapêutico**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996.

OLIVEIRA, Daniela dos Santos Ferreira; SILVA, Anderson Douglas Pereira Rodrigues da. Autismo e a educação: ciência ABA (análise do comportamento aplicada) como proposta de intervenção na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 569–584, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2517. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2517>. Acesso em: 5 out. 2024.

ORÇO, C. L.; FERREIRA, D.; VICENTINI, R. B. de. A Cultura e a Memória no Contexto Escolar. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 139-146, jul./dez. 2013.

PARRELA, I.; NASCIMENTO, A.. Memória Institucional e Arquivologia: uma discussão teórico-metodológica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.24, número especial, p.176-188, jan./mar. 2019.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F.. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 2, p. 342–357, 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v24i2p342-357. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/155742>.. Acesso em: 10 jun. 2024.

PENIN, S. T. S.. Profissão Docente. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

POLLAK, M.. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**. v. 5, n. 10, p. 200-2012, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%20.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ROSA, M. V. F. P. de.; ARNOLDI, M. A. G. C.. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUEDA, V. M. da S.; FREITAS, A. de; VALLS, V. M.. Memória Institucional: uma revisão de literatura. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 4, n. 1, p.78-89, 2011.

SANTOS, A. C. P.. Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: a importância docente. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 03–14, 2021. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/138>. Acesso em: 28 set. 2022.

SANTOS, A. R. dos; TELES, M. M.. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. **Anais...** III Simpósio Educação e comunicação. De 17 a 19 de Setembro de 2012. p. 77-87. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf> & gt. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M.. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. UFSC/PPGEP/LED, Florianópolis-SC, 2005. Disponível em: ccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA FILHO, R. B.; BABOSA, E. S. C.. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/20575>. Acesso em 10 maio 2024.

SILVA, G. M. da. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/6/12>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, J. F. L. e; SILVA, L. G. da; SILVA, R. dos S.; PARENTES, M. D. da S.. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, L. P. (Org.). **Autismo: pesquisas e relatos**. Campo Grande: Editora Inovar, 2021.

SPILLER, A.; PONTES, C. C. C.. Memória organizacional e reutilização do conhecimento técnico em uma empresa do setor eletroeletrônico no Brasil. **RBGN**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 96-108, set./dez. 2007.

THIESEN, I.. **Memória institucional**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

TSANG, L. P. M. et al. Autism spectrum disorder: early identification and management in primary care. **Singapore Med J**. 2019 Jul;60(7):324-328. doi: 10.11622/smedj.2019070. PMID: 31378825; PMCID: PMC6658658.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B.. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

APÊNDICE A - ACEITE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO EVA CABREIRA GOMES



Credenciamento: Portaria Nº 597, de 05/05/2017 - DOU de 08/05/2017

Aceite: Centro de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes

Declaro que temos conhecimentos e estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado "O Manejo de Professores da Educação Infantil com Alunos com TEA, no Município de Balneário Gaivota S/C: Entendendo a Memória Social e Institucional", proposto pela pesquisadora Jessi Pereira da Rosa. O referido projeto será realizado nos Centros de Educação Infantil Eva Cabreira Gomes e Abelhinha, e os sujeitos na elaboração do site +Educação Inclusiva serão os professores da Educação Infantil seus auxiliares, gestores educacionais, profissionais de área afins e comunidade em geral. Demais dados referente a pesquisa serão coletados nas bases de dados bibliográficos e entrevistas.

Assinatura e Carimbo do Responsável pela Instituição

29.308.371/0001-50
 C.E.I. EVA CABREIRA GOMES
 RUA 10 - VALDOMIRO JOSE HOMEM, Nº1185
 ITAPUA - BALNEÁRIO GAIVOTA - SC
 FONE: (48) 3563-1542
 ceievacabreira@gmail.com

Gabriela da Silva Borja
 Coordenadora
 CEI EVA CABREIRA GOMES

APÊNDICE B - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questionário para o Projeto de Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais
"CONTRIBUIÇÕES DA MEMÓRIA SOCIAL E INSTITUCIONAL PARA A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL JUNTO A ALUNOS COM AUTISMO"

Pesquisadora: [Jessi Pereira da Rosa](#)

PROFESSOR

Nome: (Iniciais) _____

Sexo

Idade

Tempo de atuação na Educação Infantil

Formação profissional e tempo de atuação

Atuação profissional

Conte sobre tua experiência com crianças com comportamentos que se enquadram no espectro autista?

Na tua opinião, quais as dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Na tua opinião, quais os aspectos positivos no trabalho com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Conte o que você lembra sobre a primeira situação com que você teve contato com crianças com comportamentos característicos no espectro autista? Como foi para você? O que você sentiu?

Quais os principais aprendizados que você teve ao trabalhar com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como você sente a sua preparação para atuar junto a essas crianças? Por que?

Dentro da escola, como você descreve que é realizado o manejo com as crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como as informações são passadas entre os profissionais da psicologia, professores, direção, coordenação e pais de crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como os problemas são gerenciados entre os profissionais da psicologia, professores, direção e coordenação com relação a crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Participou ou participa de atividades variadas visando a preparação para a atuação com crianças do espectro autista? Se sim, de quais atividades você participa e/ou participou?

Como é o suporte da gestão escolar para melhor atuar junto a essas crianças? O suporte foi recebido livremente ou foi necessário exigir esforços para receber? Que tipo de suporte acredita que deveria receber?

Que tipo de recursos você tem acesso para dar suporte aos professores (livros, revistas, sites, etc.)? Quais recursos usou ou usa? Você compartilha esses recursos com outros professores?

Caso fosse desenvolvido um recurso virtual para essa finalidade, usaria e recomendaria a outros professores?

Quais mudanças no comportamento dos profissionais da psicologia, professores, direção e funcionários ocorreram com o aumento do número de crianças com características do transtorno do espectro autista?

Como as informações referentes às decisões e às soluções dos problemas são registradas na escola com relação à gestão das mudanças provocadas pelo aumento do número de crianças com características do transtorno do espectro autista?

Como são as reuniões em termos de decisões e planejamentos? Elas são efetivas?

COORDENADORA

Nome: (Iniciais) _____

Sexo**Idade****Tempo de atuação na Educação Infantil****Formação profissional e tempo de atuação****Atuação profissional**

Conte sobre tua experiência com crianças com comportamentos que se enquadram no espectro autista?

Na tua opinião, quais as dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Na tua opinião, quais os aspectos positivos no trabalho com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Conte o que você lembra sobre a primeira situação com que você teve contato com crianças com comportamentos característicos no espectro autista? Como foi para você? O que você sentiu?

Quais os principais aprendizados que você teve ao trabalhar com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como você sente a sua preparação para atuar junto a essas crianças? Por que?

Dentro da escola, como você descreve que é realizado o manejo com as crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como as informações são passadas entre os profissionais da psicologia, professores, direção, coordenação e pais de crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como os problemas são gerenciados entre os profissionais da psicologia, professores, direção e coordenação com relação a crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Participou ou participa de atividades variadas visando a preparação para a atuação com crianças do espectro autista? Se sim, de quais atividades você participa e/ou participou?

Como é o suporte da gestão escolar para melhor atuar junto a essas crianças? Que tipo de suporte você oferece? Se não, que tipo de suporte acredita que deveria ou poderia oferecer?

Que tipo de recursos você tem acesso para dar suporte aos professores (livros, revistas, sites, etc.)? Quais recursos usou ou usa? Você compartilha esses recursos com outros professores?

Caso fosse desenvolvido um recurso virtual para essa finalidade, usaria e recomendaria a outros professores?

Quais mudanças no comportamento dos profissionais da psicologia, professores, direção e funcionários ocorreram com o aumento do número de crianças com características do transtorno do espectro autista?

Como as informações referentes às decisões e às soluções dos problemas são registradas na escola com relação à gestão das mudanças provocadas pelo aumento do número de crianças com características do transtorno do espectro autista?

Como são as reuniões em termos de decisões e planejamentos? Elas são efetivas?

AUXILIAR DE TURMA**Nome:** (Iniciais) _____**Sexo****Idade****Tempo de atuação na Educação Infantil****Formação profissional e tempo de atuação****Atuação profissional**

Conte sobre tua experiência com crianças com comportamentos que se enquadram no espectro autista?

Na tua opinião, quais as dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Na tua opinião, quais os aspectos positivos no trabalho com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Conte o que você lembra sobre a primeira situação com que você teve contato com crianças com comportamentos característicos no espectro autista? Como foi para você? O que você sentiu?

Quais os principais aprendizados que você teve ao trabalhar com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como você sente a sua preparação para atuar junto a essas crianças? Por que?

Dentro da escola, como você descreve que é realizado o manejo com as crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como as informações são passadas entre os profissionais da psicologia, professores, direção, coordenação e pais de crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como os problemas são gerenciados entre os profissionais da psicologia, professores, direção e coordenação com relação a crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Participou ou participa de atividades variadas visando a preparação para a atuação com crianças do espectro autista? Se sim, de quais atividades você participa e/ou participou?

Como é o suporte da gestão escolar para melhor atuar junto a essas crianças? O suporte foi recebido livremente ou foi necessário exigir esforços para receber? Que tipo de suporte acredita que deveria receber?

Que tipo de recursos você tem acesso para dar suporte aos professores (livros, revistas, sites, etc.)? Quais recursos usou ou usa? Você compartilha esses recursos com outros professores?

Caso fosse desenvolvido um recurso virtual para essa finalidade, usaria e recomendaria a outros professores?

Quais mudanças no comportamento dos profissionais da psicologia, professores, direção e funcionários ocorreram com o aumento do número de crianças com características do transtorno do espectro autista?

Como as informações referentes às decisões e às soluções dos problemas são registradas na escola com relação à gestão das mudanças provocadas pelo aumento do número de crianças com características do transtorno do espectro autista?

Como são as reuniões em termos de decisões e planejamentos? Elas são efetivas?

PAI/MÃE/RESPONSÁVEL**Nome:** (Iniciais) _____**Sexo****Idade****Formação profissional e tempo de atuação**

Na tua opinião, quais os aspectos positivos no trabalho da escola com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Na tua opinião, quais as dificuldades enfrentadas no trabalho da escola com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Dentro da escola, como percebe o manejo com as crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como você percebe que as informações são passadas entre os profissionais da escola e pais de crianças com comportamentos característicos no espectro autista? Quais dificuldades você identifica?

Recebe suporte dos professores ou da gestão escolar para compreender o que é trabalhado com seu filho? Que tipo de suporte é recebido? Que tipo de suporte acredita que deveria receber?

Na tua opinião, os professores e a gestão escolar têm preparação e recursos suficientes para atuar no desenvolvimento de crianças com comportamento característicos no espectro autista? O que poderia melhorar?

Que tipo de recursos você identifica que a escola tem acesso para dar suporte aos professores (livros, revistas, sites, etc.)?

Caso fosse desenvolvido um recurso virtual para essa finalidade, recomendaria aos professores?

Na tua opinião, de que maneira a escola e os professores devem criar formas de dar suporte uns aos outros para melhorar a educação de crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Nome: (Iniciais) _____

Sexo

Idade

Tempo de atuação na Educação Infantil

Formação profissional e tempo de atuação

Conte sobre tua experiência com crianças com comportamentos que se enquadram no espectro autista?

Na tua opinião, quais as dificuldades enfrentadas no trabalho da escola com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Na tua opinião, quais os aspectos positivos no trabalho da escola com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como as escolas e os professores da rede municipal estão preparados para receber e dar suporte adequado às crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como as informações são passadas entre a secretaria de educação e a escola com relação a crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como os problemas são gerenciados entre a secretaria de educação e a escola com relação a crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

São desenvolvidas, pela secretaria de educação, atividades (cursos, palestras, etc.) voltadas para a melhor preparação dos professores e da equipe escolar para a atuação com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como é o suporte da secretaria de educação para a escola melhor atuar junto a essas crianças? O suporte foi recebido livremente ou foi necessário exigir esforços para receber? Que tipo de suporte acredita que deveria oferecer?

Quais ferramentas os professores e a escola utilizam para atuar junto às crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Na sua opinião, o que poderia ser melhorado em relação a essas ferramentas?

Caso fosse desenvolvido um recurso virtual para essa finalidade, usaria e recomendaria aos professores e à escola?

Possui contato com os pais das crianças com comportamentos característicos no espectro autista que frequentam a escola? Como ocorre esse contato?

Recebe um feedback desses pais a respeito do processo educacional e atendimento das necessidades dessas crianças? Esse feedback é positivo ou aponta a necessidade de melhorar a atuação junto a esses alunos?

Quais mudanças no comportamento dos profissionais da psicologia, professores, direção e funcionários ocorreram com o aumento do número de crianças com características do transtorno do espectro autista?

PSICÓLOGO

Nome: (Iniciais) _____

Sexo

Idade

Tempo de atuação com crianças com TEA

Formação profissional e tempo de atuação

Atuação profissional

Conte sobre tua experiência com crianças com comportamentos que se enquadram no espectro autista?

Na tua opinião, quais as dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Na tua opinião, quais os aspectos positivos no trabalho com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Conte o que você lembra sobre a primeira situação com que você teve contato com crianças com comportamentos característicos no espectro autista? Como foi para você? O que você sentiu?

Quais os principais aprendizados que você teve ao trabalhar com crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como você sente a sua preparação para atuar junto a essas crianças? Por que?

Dentro da escola, como você descreve que é realizado o manejo com as crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como as informações são passadas entre os profissionais da psicologia, professores, direção, coordenação e pais de crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Como os problemas são gerenciados entre os profissionais da psicologia, professores, direção e coordenação com relação a crianças com comportamentos característicos no espectro autista?

Participou ou participa de atividades variadas visando a preparação para a atuação com crianças do espectro autista? Se sim, de quais atividades você participa e/ou participou?

Que tipo de recursos você tem acesso para dar suporte aos professores (livros, revistas, sites, etc.)? Quais recursos usou ou usa? Você compartilha esses recursos com outros professores?

Caso fosse desenvolvido um recurso virtual para essa finalidade, usaria e recomendaria a outros professores?

Quais mudanças no comportamento dos profissionais de psicologia ocorreram com o aumento do número de crianças com características do transtorno do espectro autista?

Como as informações referentes às decisões e às soluções dos problemas são registradas na escola com relação à gestão das mudanças provocadas pelo aumento do número de crianças com características do transtorno do espectro autista?

Como são as reuniões em termos de decisões e planejamentos? Elas são efetivas?