

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

ANDRÉA APARECIDA FRANCISCO VITAL

**TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE UMA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO
2016

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

ANDRÉA APARECIDA FRANCISCO VITAL

**TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE UMA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese vinculada à linha de pesquisa: Políticas e formas de atendimento em educação, psicologia e saúde: estudo das políticas nacionais relacionadas às pessoas com deficiências, procedimentos especializados e programas de atendimento público e privado.

Apoio: CAPES

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Eloisa Famá D'Antino

SÃO PAULO
2016

V836t Vital, Andréa Aparecida Francisco.

Transtorno do espectro do autismo e o atendimento educacional especializado de uma rede municipal de educação do Estado de São Paulo – Andréa Aparecida Francisco Vital. 2016.

156 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento) -
Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Maria Eloisa Famá D'Antino

Referências bibliográficas: f. 141-148.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Prática pedagógica.
3. Transtorno de Espectro do Autismo (TEA). I. Título.

CDD 371.94

ANDRÉA APARECIDA FRANCISCO VITAL

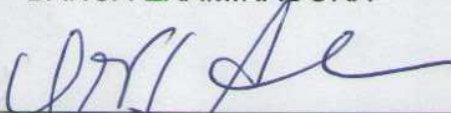
**TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE UMA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do grau de doutora no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

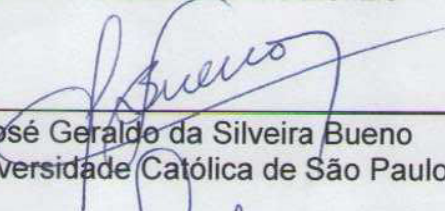
Apoio: CAPES.

Aprovada em 06/06/14.

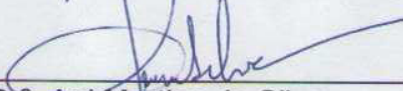
BANCA EXAMINADORA



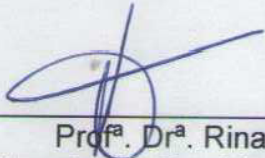
Prof.ª. Dr.ª. Maria Eloisa Famá D'Antino - Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr. José Geraldo da Silveira Bueno
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Prof.ª. Dr.ª. Ani Martins da Silva
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª. Dr.ª. Rinaldo Molina
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª. Dr.ª. Sílvia Marcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Dedico aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo do Ensino Fundamental I e II, e ao Atendimento Educacional Especializado, bem como às suas respectivas professoras, com o desejo de estar colaborando para que todos tenham melhor qualidade de ensino.

AGRADECIMENTOS

A Deus, energia vital de toda a existência.

Ao Tiago Bonfim, meu amor, amigo e companheiro, minha eterna gratidão pela cumplicidade, paciência e dedicação; por sempre acreditar em mim, me ajudar e por todo o seu apoio. Muito obrigada por estar sempre ao meu lado!

À linda Sofia, que tanto amo, pelo companheirismo e fiel acolhimento.

Ao meu pai, meus irmãos e em memória da minha mãe, que, infelizmente, partiu antes do término desta minha empreitada.

À querida Prof^a. Dr^a. Elói, minha eterna gratidão, por ter sido minha orientadora, amiga, companheira desde o mestrado. Com diretrizes seguras, sempre me incentivou, acreditou em mim e, com sua imensurável competência, me ajudou a concluir esta etapa. Meu agradecimento estende-se por possibilitar que eu alçasse voos longínquos, por ter me arremessado para além das fronteiras, em busca de conhecimentos para além do que eu sonhava, os quais foram adquiridos com a experiência do doutoramento sanduiche. Levarei eternamente comigo a doce lembrança do imenso prazer de trabalhar ao seu lado.

Aos Professores Doutores Ani Martins da Silva e José Geraldo Silveira Bueno, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Décio Brunoni, por acreditar em mim e pelas valiosas sugestões que me trouxeram muitas aprendizagens.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, que muito me ensinaram, com seus conhecimentos, durante a minha formação.

A todos os amigos que contribuíram de forma direta e indireta para a construção deste trabalho.

A todos os profissionais da Secretaria de Educação de Barueri, pelo acolhimento, e à Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SDPD), nas pessoas de Angela e Janaina pela disponibilidade em nos ajudar neste trabalho.

E, um agradecimento especial à Universidade Presbiteriana Mackenzie, por mais uma vez ter me dado uma das maiores oportunidades na vida.

Aproveito para agradecer a todos que me ajudaram e me acolheram na realização do doutoramento sanduíche na Universidade do Porto. À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Rosa Soares Nunes. À Prof^a. Dra. Teresa Gonçalves, da Escola Superior de Educação e à Prof^a. Isabel Carvalho, ambas de Viana do Castelo. À Dr^a. Maria Conceição Menino (DGEST/Ministério da Educação), por acreditar em nossa pesquisa e pela sua solicitude em nos ajudar; pelo acolhimento e pela facilitação ao acesso às Unidades de Ensino Estruturados. Aos alunos com TEA da rede pública de ensino e a todas as professoras que foram brilhantes comigo, pelo acolhimento e por permitirem que eu adentrasse na prática cotidiana das suas funções. A todos que tornaram essa minha experiência um momento de grande e inesquecível aprendizado, serei eternamente grata!

Agradeço especialmente o apoio recebido da CAPES, sem o qual não poderia ter realizado esta importante empreitada da minha vida.

Finalizo dizendo a todos que essa conquista não é só minha; ela é também de cada um de vocês. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

“...qualquer um, independentemente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na sua vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do quotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias por violência se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer”.

José Saramago

(A Jangada e a Pedra, p. 193)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral mapear e analisar as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito do Atendimento Pedagógico Especializado destinado aos alunos com TEA, inseridos no Ensino Fundamental I e II da rede municipal de educação de Barueri/SP. Elegemos como objetivos específicos: 1) traçar o perfil profissional dos professores que atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE); 2) analisar a estrutura do AEE para o atendimento dos alunos com TEA; 3) analisar o ambiente onde era desenvolvido o AEE, na época da pesquisa, e verificar se o mesmo contemplava as reais necessidades dos alunos com TEA; 4) identificar quais aspectos da aprendizagem eram mais valorizados pelos professores do AEE; 5) conhecer as barreiras e os facilitadores que os professores apontaram para a efetivação da inclusão do aluno com TEA; 6) identificar as articulações entre os trabalhos oferecidos no ensino regular e no AEE; 7) conhecer as estratégias utilizadas, no AEE, para o atendimento do aluno com TEA. A amostra foi composta por 16 professores das salas de recursos multidisciplinar (SRM), os quais atendiam os alunos com diagnóstico comprovado de TEA, matriculados no ensino Fundamental I e II. Apoiamo-nos nas diretrizes da abordagem metodológica qualitativa de pesquisa, tendo três instrumentos de coleta, dois roteiros de observação e um questionário semiestruturado, elaborados pela pesquisadora, e que foram aplicados aos professores. Também contamos com um Caderno de campo onde foram registrados os dados de observação da prática pedagógica desenvolvida no AEE. Os dados gerais obtidos, referentes aos alunos com TEA desta amostra, apontaram que dos 63 alunos com TEA, apenas 18 (28%) estavam matriculados no ensino regular e usufruíam do apoio do Atendimento Educacional Especializado. Ao traçarmos o perfil dos professores que atuavam no AEE entre os alunos com TEA, naquele contexto, uma das constatações a que chegamos foi de que apesar de todos terem a formação exigida pelas diretrizes nacionais, alguns não se consideravam aptos a atender esse público. Em relação aos aspectos pedagógicos propriamente ditos, os resultados mostraram que não existia, por parte dos professores, uma prática comum de entendimento, concernente à ação pedagógica a ser desenvolvida, tampouco havia uma diretriz metodológica compatível com as características singulares dessa clientela. Sugerimos que se promova maior

investimento na formação do professor; maior articulação entre os professores do AEE e os professores do ensino regular; melhor estruturação e sistematização do Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos com TEA; maior investimento no monitoramento do desenvolvimento desses alunos; melhor articulação entre a tríade gestores, professores e familiares, quanto à ação educativa como possível via para o fortalecimento da inclusão, do desenvolvimento e da aprendizagem desse alunado no sistema público de educação do município.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Prática Pedagógica, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

ABSTRACT

This research had the general objective of mapping and analyzing the pedagogical interventions in the Specialized Educational Attendance (SEA) care for pupils with ASD, inserted in elementary school I and II, the municipal education system in Barueri / SP. Specific objectives elected: 1) to trace the professional profile of teachers who work in the Specialized Educational Attendance (SEA); 2) analyze the SEA framework for the care of students with ASD; 3) analyze the environment where it is developed the SEA and ensure that it addresses the real needs of students with ASD; 4) identify which aspects of learning are most valued by SEA teachers; 5) know the barriers and facilitators that teachers point in the execution of inclusion of students with ASD; 6) identify the links between the jobs offered in regular education and SEA; 7) know the strategies used in the SEA to the student service with ASD. The sample consisted of 16 multidisciplinary resources room (MRR) teachers who attend the students enrolled in elementary school I and II with proven ASD diagnosis. We rely on the guidelines of the qualitative methodological approach, with three instruments collection, two routes of observation and a semi-structured questionnaire developed by the researcher, applied to teachers. We also have a field notebook where pedagogical practice observation data was recorded, developed in the SEA. General data regarding students with ASD in this sample showed that among the 63 students with ASD, only 18 (28%) are enrolled in regular education and enjoy the support of the Specialized Educational Attendance. When tracing the profile of teachers who work in the SEA with students with ASD, one of the conclusions was that although everyone has the training required by national guidelines, some do not consider themselves able to meet the public. Regarding the pedagogical aspects themselves, the results showed that there isn't a common understanding by teachers of which pedagogical action should be developed, neither there is a methodological guideline compatible with the unique characteristics of this clientele. We suggest that there should be greater investment in teachers' education; better dialogue between SEA teachers and teachers of regular schools; a better structure and systematization of Specialized Educational Attendance offered to students with ASD; more investment in monitoring the development of these students; better articulation inside the *managers, teachers and family triad* about

the educational actions as a possible way to strengthen inclusion and development and learning in the public system of municipal education.

Keywords: Specialized Educational Attendance, Teaching Practice, Autism Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Tempo de atuação no magistério e, se atuou ou não, na educação especial segregada.	88
Figura 2.	Representação gráfica da diferença nas pontuações dos fatores facilitadores na atuação em AEE.	89
Figura 3.	Representação gráfica da diferença nas pontuações dos fatores dificultadores da atuação do professor no AEE.	91
Figura 4.	Nível de satisfação das professoras em trabalhar no AEE.	95
Figura 5.	Adesão das famílias aos atendimentos do AEE.	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Pasta do aluno transita pelos espaços comuns dos professores.	100
Tabela 2.	Entrevista com os pais.	102
Tabela 3.	Percurso escolar.....	102
Tabela 4.	Registro sobre os aspectos comportamentais.....	105
Tabela 5.	Registro sobre os aspectos de comunicação.	105
Tabela 6.	Registro sobre as estereotipias.	105
Tabela 7.	Rregistros sobre o aspecto de interação social.	105
Tabela 8.	Observações do ensino regular para o AEE.	106
Tabela 9.	Atividades desenvolvidas no AEE.	109
Tabela 10.	Atividades relacionadas com o conteúdo do ensino regular.....	111

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PARTE I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
CAPÍTULO 1. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	16
CAPÍTULO 2. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Brasil	19
CAPÍTULO 3. Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ..	29
CAPÍTULO 4. Atendimento Educacional Especializado (AEE)	37
CAPÍTULO 5. Município de Barueri/SP	42
3. PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO	57
3.1 OBJETIVOS	58
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
3.3. 1ª AÇÃO	61
3.4. 2ª AÇÃO	77
3.5. 3ª AÇÃO	77
4. ANÁLISE DOS DADOS	78
4.1. RESULTADOS E DISCUSSÕES	79
4.2. PERFIL DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARTICIPANTES DESTA AMOSTRA.....	82
4.3. ANÁLISE DOS DADOS DOS PRONTUÁRIOS	98
Caso 1 – Aluno 2 e Professora P. 1	116
Caso 2 – Aluno 8 e Professora P. 11	124
Caso 3 – Aluno 9 e Professora P. 11	125
Caso 4 – Aluno 12 e Professora P. 14	127

Caso 5 – Aluno 14 e Professora P. 6	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	141
ANEXOS.....	149

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, atuando em diferentes ramificações da educação na perspectiva da educação inclusiva – mais especificamente na capacitação profissional de professores do ensino fundamental I e II, para o atendimento da pessoa com deficiência e/ ou Transtornos do Desenvolvimento – novas angústias, frustrações e questionamentos foram se apresentando em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)¹, no ensino regular.

A fim de continuar minha incessante busca por respostas às questões relativas à educação inclusiva, ingressei no Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento. Assim, a presente pesquisa, circunscrita ao campo educacional, tem por tema o atendimento educacional especializado, ofertado aos alunos com TEA que se encontram matriculados no Ensino Fundamental I e II na rede pública municipal.

Esta investigação tem como campo empírico o município de Barueri, SP, lócus de vários estudos de pós-graduandos do programa supracitado. Vale ressaltarmos, a colaboração da Secretaria de Educação deste município, ao acolher-nos e dar total acesso ao atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com TEA. Tal disposição em manter parceria com a comunidade acadêmica demonstra seu anseio em continuamente melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos da sua rede.

Frente ao exposto e em consonância com as questões que me levaram a buscar o doutorado, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: mapear e analisar as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito do Atendimento Pedagógico Especializado destinadas aos alunos com TEA, inseridos no Ensino Fundamental I e II, da rede municipal de Barueri/SP. E como objetivos específicos: 1) traçar o perfil profissional dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE); 2) analisar a estrutura do AEE para o atendimento dos alunos com TEA; 3) analisar o ambiente onde é desenvolvido o AEE e verificar se o mesmo contempla as

¹ Anteriormente denominado **Transtornos Globais do Desenvolvimento**, conforme American Psychiatric Association (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 4ª Edição Revisada (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artmed; 2002

reais necessidades dos alunos com TEA; 4) identificar quais aspectos da aprendizagem são mais valorizados pelos professores do AEE; 5) conhecer as barreiras e os facilitadores que os professores apontam na efetivação da inclusão do aluno com TEA; 6) identificar as articulações entre os trabalhos oferecidos no ensino regular e no AEE; 7) conhecer as estratégias utilizadas no AEE para o atendimento do aluno com TEA.

Almejamos, assim, que esta investigação forneça elementos para refletir sobre a política municipal de inclusão dos alunos com TEA, no âmbito das ações dessa Secretaria e das ações presentes no cotidiano das escolas de sua Rede. Reflexões essas que, esperamos, possam ser compartilhadas com os profissionais da educação do município, tornando efetiva a parceria entre a Universidade Presbiteriana Mackenzie e a Secretaria Municipal de Barueri, SP, materializando, desta forma, uma das funções da Universidade, qual seja, estender suas ações à comunidade.

Sabe-se que, em nossa sociedade, a proposta de construção de um sistema educacional inclusivo tem amparo legal e baseia-se em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade (OLIVEIRA e LEITE, 2007). Sendo assim, um dos maiores desafios da educação, nas últimas décadas, tem sido estabelecer o equilíbrio entre a expansão do acesso, oriundo da democratização da educação, e a qualidade do processo educacional que está sendo ofertado à população escolar em geral. A democratização se fundamenta no discurso político educacional inclusivo, como disse Bueno (2001). Ou seja, é por meio da conjunção entre a qualificação das escolas e o empenho político de largo alcance que a democratização da escola pública será construída.

Portanto, consolidar um sistema educacional inclusivo – especialmente em um país como o nosso, com dimensões territoriais tão grandes e diversas, com crescente número de matrículas de alunos em todo o sistema educacional, com a diversidade na formação de professores, dentre outros inúmeros condicionantes que tornam esse universo tão complexo – é tarefa que exige um esforço extraordinário de toda natureza tanto do macro quanto dos microssistemas.

2. PARTE I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

A escolha por direcionar esta pesquisa a alunos com TEA matriculados na rede regular de ensino se deu em função de alguns condicionantes. O primeiro, pelo fato de se haver reconhecido um significativo aumento de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em crianças e adolescentes, nos últimos tempos.

Conforme o DSM 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), o autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento. Ele se caracteriza tanto pelo desenvolvimento acentuadamente atípico diante das interações sociais e das situações de comunicação, quanto pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Tais comprometimentos se apresentam antes dos três anos de idade, tornando-se mais perceptíveis ao longo do desenvolvimento. Segundo a APA (2013), em indivíduos acometidos por esse transtorno observa-se uma dificuldade qualitativa para relacionar-se e comunicar-se, de maneira regular, com as pessoas, desde o início da infância.

Alguns estudos apontam o autismo como sendo o terceiro mais comum distúrbio do desenvolvimento, apresentando-se entre quarenta a 130 casos por cem mil (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004). A pesquisa realizada por Fombonne (2009), envolvendo 17 países, aponta a sua prevalência variando entre sete e 13 autistas para dez mil indivíduos. Vale destacar que o diagnóstico é clínico, e deve ter como base os critérios do DSM-5 (APA, 2013). Já o segundo condicionante, baseia-se no fato de que “estima-se que cerca de 50 % das pessoas com TEA apresentam algum grau de deficiência intelectual”. (KHOURY, SCHWARTZMAN et. al, 2014, p. 6).

Os transtornos do espectro do autismo, TEA, anteriormente denominado de Transtornos Globais do Desenvolvimento, incluíam, no DSM IV, o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno Global do Desenvolvimento, sem outra especificação, e as Síndromes de Asperger e Rett. No DSM 5 esses quadros foram absorvidos e compõem o que, hoje, é denominado de Transtornos do Espectro Autista-TEA, que, após doze anos de estudos, foi oficialmente publicado em 18 de maio de 2013,

sendo a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. (DSM-5, 2013).

Os Transtornos do Espectro do Autismo se apresentam como diagnóstico único, mas com gradações diversas e com uma divisão representada em dois grupos de sintomas, quais sejam déficit na comunicação e interação social, e padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. (DSM-5, 2014, p. 53).

A despeito de críticas sofridas por alguns autores, a APA entendeu não haver vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão anterior, e justifica que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico, dificultando um diagnóstico apropriado (ARAÚJO, LOTUFO NETO, 2014). De todo modo, em razão do seu início precoce e do seu curso crônico, o Transtorno do Espectro do Autismo engloba um conjunto complexo e heterogêneo de dificuldades, o que limita e prejudica o funcionamento do indivíduo nos múltiplos e interdependentes aspectos de seu desenvolvimento, e com impacto direto na família e na escola. (KLIN, 2006; PAULA, RIBEIRO, TEXEIRA, 2011; SCHWARTZMAN, 2011).

A estimativa apresentada por um estudo de prevalência brasileira sugere que o autismo e suas variações afetam uma em cada 370 crianças, ou 0,3% dessa população, devendo existir aproximadamente quarenta mil crianças e adolescentes com TEA no Estado de São Paulo. Assim, é possível afirmar que o TEA tornou-se um dos transtornos do desenvolvimento mais comuns, com um alto impacto de ordem qualitativa e quantitativa, tanto na vida pessoal como familiar e social. (PAULA et al., 2011; FOMBONNE, 2009).

Araújo e Lotufo Neto (2014) apontam que a análise funcional do comportamento dos indivíduos com TEA é imprescindível para o planejamento das intervenções. Deste modo, ressaltam a importância de se conhecer as características presentes nos TEA, a fim de que se possa estabelecer propostas e programas pedagógicos direcionados ao atendimento das necessidades específicas desse grupo, privilegiando as áreas de comprometimento que compõem o quadro, além, é claro, daquelas condições e características de desenvolvimento e funcionalidade de cada indivíduo em particular. Conhecer o diagnóstico e compreender a descrição do quadro e as características fenotípicas comportamentais (nos TEA) deveria ser uma prerrogativa

para todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com essa população escolar, não como forma de discriminação a partir de rótulos, mas, sim como meio auxiliar importante para que se estabeleçam procedimentos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais, considerando-se, como dito, suas características e idiossincrasias.

De modo geral, segundo o atual DSM-5 (2013), as dificuldades apresentadas por esse grupo são clinicamente significativas e persistentes. Elas se manifestam por um conjunto de sinais e sintomas que incidem tanto na comunicação social quanto nas interações sociais, assim especificados:

1. déficits na comunicação verbal e não verbal; falta de reciprocidade social; dificuldade expressiva para desenvolver e manter relacionamentos de amizade compatível com seu estágio de desenvolvimento;

2. padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das seguintes características: comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns; excesso de apego a rotinas e padrões de comportamento ritualizados e interesses restritos. (DSM-5, 2014).

CAPÍTULO 2. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Brasil

Buscando conhecer o atual cenário das produções científicas referentes à inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil, temática desta pesquisa, passamos a apresentar dois estudos de revisão bibliográfica, um desenvolvido em 2012 e o outro em 2013.

O primeiro estudo foi realizado por Oliveira e Paula (2012), eles utilizaram três estratégias na revisão da literatura; analisaram artigos científicos indexados à Biblioteca Virtual em Saúde (BVS, BIREME), que incluem as bases de dados Medline, Lilacs, Biblioteca Cochrane e Scielo. Na primeira estratégia encontraram 361 estudos; destes, apenas dois artigos tratavam de pesquisas desenvolvidas aqui no Brasil, e se referiam ao processo de inclusão de crianças com TEA. Na segunda estratégia, utilizando descritores diferentes daqueles usados na primeira, encontraram 21 artigos, os quais, no entanto, resultaram nos mesmos dois encontrados na estratégia anterior. Na terceira estratégia, também com descritores diferentes das duas estratégias anteriores, encontraram 45 artigos, porém, nenhum deles preenchia os critérios almejados para a pesquisa. Optou-se, portanto, por descrever os dois artigos encontrados nessa primeira revisão bibliográfica.

O primeiro artigo refere-se a uma pesquisa desenvolvida por Farias, Maranhão e Cunha (2008). Tendo como referência a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, fizeram entrevistas com as duas professoras. Utilizaram a Escala de avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (*Mediated Learning Experience Rate Scale - MLE Scale*) para avaliar o padrão de interação professor-aluno. O objetivo consistia em analisar e discutir a prática pedagógica dessas duas professoras e seus dois alunos com TEA em fase de educação infantil, e investigar as concepções dos professores acerca de vários aspectos que envolvem a educação inclusiva, desde a formação profissional até as políticas públicas de educação especial e inclusão, tendo como interesse principal a análise da competência das professoras, a fim de avaliar se elas estavam preparadas para atuar na educação inclusiva, de forma a promover o desenvolvimento das crianças autistas.

Observa-se que o universo dessa pesquisa foi a educação infantil; apesar de considerarmos sua amostra pouco expressiva, suas conclusões corroboram com as teorias vigentes, pois apontam como ferramentas fundamentais à inclusão de crianças com TEA, nos anos iniciais da escolarização, a prioridade de se estimular a fala, a interação socialização/linguagem e a educação, dentre todos os outros estímulos próprios dessa fase. Destaca-se a conclusão, considerando sua relevância para discussões futuras, como segue:

Por fim, cabe concluir que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva pode ser caracterizada como uma grande utopia por parte dos educadores, das pessoas com deficiência e dos seus familiares, que devem estar todos comprometidos com uma educação de qualidade. No entanto, faz-se necessário que se produzam propostas com efeitos reais no processo de inclusão, que alcancem de forma pragmática o fazer pedagógico com vistas à inclusão [...]. (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

O segundo artigo da revisão bibliográfica, a qual foi desenvolvida por Oliveira e Paula, em 2012, remete a uma pesquisa, realizada por Gomes e Mendes (2010). Ela possui bastante relevância para nós, na medida em que trata de um estudo que contou com a amostra expressiva de 33 professores, com abordagem descritiva e aspecto quanti-qualitativo, tendo como objetivo geral caracterizar, a partir da perspectiva de seus professores, os alunos com autismo, matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte, bem como descrever como vinha ocorrendo a escolarização desses alunos nas escolas comuns. Para tanto, contaram com a participação de trinta e três professores da rede regular de ensino do município, os quais tinham contato direto e diário com alunos com autismo; utilizaram questionário semi-estruturado e a escala CARS (*Childhood Autism Rating Scale*). Como objetivos específicos, buscaram traçar as características básicas dos alunos matriculados; analisar como se dava a matrícula desses alunos e levantar informações sobre o tipo de suporte dado aos alunos e aos professores; levantar dados sobre a frequência dos mesmos nas aulas; além de informações sobre a aprendizagem dos conteúdos pedagógicos.

Como principais resultados foram identificados três tipos de suportes à escolarização dos alunos com TEA: a) auxiliar de vida escolar; b) acompanhamento

extraescolar de profissionais especializados; c) escolarização especializada, ofertada no contraturno do horário da classe regular.

No tocante à dinâmica escolar do aluno, mais precisamente, com relação à frequência às aulas e à permanência nas salas de aula, elas demonstraram que as estratégias desenvolvidas favoreciam esses aspectos. Porém, não havia garantia de que os mesmos estavam se beneficiando de todo o conteúdo desenvolvido naquele ambiente, uma vez que, no que se refere à participação e à realização das atividades propostas, verificaram que somente de 10 a 50% dos alunos realizavam, com frequência, o que era proposto.

Em relação aos procedimentos de avaliação, constataram que na educação infantil a avaliação era igual à aplicada aos demais alunos; entretanto, no 1º ciclo a avaliação era predominantemente diferenciada, e nos 2º e 3º ciclos constataram que enquanto metade dos professores relatou avaliar de maneira diferenciada os alunos com autismo, os demais disseram não haver diferença na avaliação.

No que tange à aprendizagem de habilidades pedagógicas, esses alunos não foram avaliados nesse quesito devido às características específicas e diferenciadas das atividades dessa etapa de escolarização. O percentual de alunos do 1º ciclo que sabiam ler, escrever e fazer contas ficou abaixo de 10 %, e no 2º e 3º ciclos, abaixo de 60%. Constataram que, no geral, a maioria dos alunos com autismo (90%) não conseguiam acompanhar os conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Quanto ao modo como os professores julgavam o comportamento desses alunos com TEA, os comportamentos considerados como difíceis de “lidar” eram manifestados “às vezes”, cerca de 60 a 70% de frequências em todas as etapas. (GOMES; MENDES, 2010).

Como se pode verificar, esse estudo não se propôs a analisar as ações e nem as intervenções pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado.

Ao analisar os resultados dos dois estudos acima, verifica-se que nos anos iniciais da educação, na fase da educação infantil, não há discrepâncias acentuadas entre o desenvolvimento dos alunos com e sem TEA, o que não permanece nas fases posteriores. Existem dois aspectos nesta questão, os quais merecem nossa análise. O primeiro pode nos reportar à melhor capacidade de propiciar um ambiente inclusivo na

educação infantil, dado que as atividades e conteúdos pedagógicos se apresentam de forma lúdica, embora o primeiro estudo tenha apontado a necessidade de se priorizar os estímulos na fala e a interação social das crianças com TEA. O segundo aspecto provoca um questionamento sobre a estrutura dos ciclos posteriores (ensino fundamental e médio), isto é, consiste em indagar se os mesmos estão preparados para atender a todos os alunos, respeitando a pluralidade, que, para tal, exige a organização do ambiente e, para alguns alunos com TEA, adaptação aos conteúdos oferecidos.

Embora o segundo estudo tenha apontando, por um lado, que se garantiu a permanência dos alunos nas salas de aulas, por outro, constatou que tal garantia não foi suficiente para assegurar o acesso ao conteúdo desenvolvido. Sendo assim, resta-nos indagar: onde o processo de inclusão está se esmorecendo nesse caminho entre a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio? Ora, os resultados apontam a acentuada dificuldade dos alunos com TEA de se apropriarem dos conteúdos propostos e, no entanto, tais dificuldades serviam, ironicamente, de apoio discursivo para o funcionamento das escolas segregadoras. Estaremos vivendo um retrocesso? Bueno (2013) discorre sobre esse fato de maneira elucidada, quando diz:

“... se é verdade que a maioria esmagadora dos processos de ensino segregados para os alunos com deficiência nada mais fez do que reiterar a imputação das dificuldades de escolarização sobre suas características intrínsecas, os processos de inclusão escolar parecem seguir o mesmo diapasão, ou seja, os alunos com deficiência passam a ter o direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas”. (BUENO, 2013, p. 31).

O segundo estudo da revisão bibliográfica, desenvolvido por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), tinha como objetivo identificar o que as produções científicas nacionais, publicadas entre 2008 e 2013, revelavam sobre a inclusão de pessoas com TEA, para tanto, realizaram a busca eletrônica de artigos, teses e dissertações, nas bases de dados SciELO, Bireme e Capes; ao final, encontraram e descreveram 28 produções.

Optou-se por apresentar, a seguir, as produções que se aproximam dos objetivos dessa pesquisa, isto é, pesquisas que foram desenvolvidas em escolas regulares do ensino fundamental I e II, que contavam com o apoio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, oriundas do serviço público. Das 28 produções

apresentadas nessa revisão, fez-se a leitura de todos os resumos, sendo excluídos, conseqüentemente, vinte estudos, por não serem compatíveis com os critérios de seleção adotada, restando, assim, oito produções que tratam da escolarização do aluno com autismo; destas, uma já foi apresentada acima (GOMES e MENDES, 2010), restando sete, que correspondem aos critérios de seleção aqui escolhido e serão apresentadas, resumidamente, a seguir.

Braga (2009) pesquisou as concepções de aprendizagem e desenvolvimento de 15 professores que trabalhavam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, os quais atuavam diretamente com crianças com autismo. O pesquisador procurou saber, também, se as respectivas concepções interferiam na prática pedagógica em sala de aula. Os resultados apontaram que havia pouca relação entre as concepções teóricas dos professores e as suas práticas, cuja prevalência incidiu na concepção de caráter histórico cultural, e nas práticas pedagógicas calcadas na base behaviorista.

Vale ressaltar que tais abordagens trazem concepções diferentes do papel do professor, do ambiente e do aluno, ao serem colocadas em prática, conforme descreve Santos (2005). Na abordagem comportamentalista, sistematizada por Skinner, o homem é considerado como produto do meio, podendo ser manipulado e controlado por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade e por seus dirigentes. Já, segundo a abordagem histórico-cultural, sistematizada, inicialmente, por Vigotski, Leontiev e Luria, as relações sociais e o ambiente são predicados ao desenvolvimento do aluno, tendo como referencial social todos os alunos, e tendo o professor como o mediador entre o aluno, o objeto de estudo e o mundo ao qual pertence.

Os dois próximos estudos se propuseram a pesquisar como se dão as interações sociais dos indivíduos com TEA. Ambos apontaram acentuada dificuldade de interação e inclusão dos mesmos, e sinalizaram a necessidade de melhor planejamento, organização e comunicação entre os profissionais, para se garantir resultados favoráveis ao desenvolvimento do aluno com TEA.

Brandão (2009) se propôs a analisar as interações sociais de um aluno com autismo, na escola regular, denominada como Escola Classe, e na Escola Parque, que tem como proposta complementar a escola comum, cujo currículo é constituído de Artes

e Educação Física da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os resultados dessa pesquisa apontaram que existia uma significativa diferença de ritmo de desenvolvimento do aluno com autismo em relação aos demais alunos, o que exigia uma reorganização da distribuição do grupo na sala de aula, para se garantir que o aluno com autismo, além do uso de material didático individual, sempre estivesse próximo da professora. Na Escola Parque, não havia diferença na realização das tarefas pedagógicas, uma vez que os conteúdos desenvolvidos naquele espaço não exigiam o domínio da leitura e da escrita.

O estudo de Marocco (2012) teve como objetivo compreender os modos de interação de sujeitos com autismo, partindo-se de uma perspectiva autopoietica. Para tal, analisaram os comportamentos interativos de seis alunos com autismo, uma professora da escola regular, uma professora do AEE, outros profissionais que atendiam esses alunos e as famílias desses alunos. Utilizaram entrevistas semiestruturadas e contaram com diários de campo, tendo como finalidade a análise dos comportamentos interativos entre eles. Foi destacado que o AEE em questão assumia um papel de articulador e de referência para os professores da escola de ensino regular, uma vez que está descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) que o mesmo deve apoiar o grupo de profissionais da escola regular. Apontaram que as professoras conquistaram “um espaço que é respeitado dentro da escola”, porém, os encontros coletivos entre todos os profissionais, para a troca de experiências, informações e apoio pedagógico, eram escassos, e que o excesso de demanda atribuída aos professores durante o horário dessas reuniões, dificultavam as trocas e os apoios que, por consequência, ocorriam de modo informal, nos corredores. Isso também foi percebido nos resultados das entrevistas, em que a comunicação apareceu como sendo algo a ser melhor desenvolvido nas relações, e que o processo de inclusão dos alunos com autismo ainda gerava muita tensão. Em suma, consideraram que a interação é algo a ser pensado nos processos educacionais.

Apesar de ser exposto na legislação o direito à educação das pessoas com deficiência, assim como o atendimento educacional especializado, tendo essa última oferta sido regulamentada pela Resolução CNE/CEB 02/2001, ainda nos deparamos com

práticas segregadoras e, até mesmo, práticas que ignoram tais direitos, como veremos nos próximos quatro estudos a seguir:

Serra (2008), em seu estudo, estabeleceu como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com autismo em dois municípios da Baixada Fluminense. O pesquisador fez o levantamento da legislação brasileira, que fundamenta a educação inclusiva no Brasil, a fim de se confrontar com a realidade das escolas, utilizando, para isso, entrevistas com os professores, os familiares e colegas da sala de aula. Constatou que esses municípios contavam ainda com quatro modalidades de atendimento aos alunos autistas, são elas: primeira modalidade, “classe especial”, que atendia somente a alunos com autismo, e na qual os mesmos não tinham contato com as salas de aulas regulares; segunda modalidade, “sala de recursos”, em que os “alunos com autismo mais grave” eram atendidos individualmente, diariamente, durante uma hora; terceira modalidade, “preparação para inclusão”: o aluno frequentava a sala de recursos e a classe regular por algum tempo; e na quarta modalidade, o aluno frequentava a sala regular com “pouca adaptação curricular”. Nessa pesquisa não houve descrição específica das intervenções do Atendimento Educacional Especializado.

Cruz (2009) investigou a experiência escolar de dois adolescentes autistas cursantes do 7º ano do Ensino Fundamental, os quais contavam, também, com um atendimento semanal numa instituição especial, ambas da rede pública. Os dois alunos frequentavam o ensino regular todos os dias, e, uma vez por semana, no contraturno, frequentavam a instituição que é especializada no atendimento de crianças com autismo. O trabalho desenvolvido nessa instituição tem caráter clínico, com atendimentos fonoaudiológico, psicológico e terapêutico-ocupacional.

Os resultados analisados, atinentes às práticas pedagógicas da escola regular, demonstram a complexidade existente nessa situação. A partir de tais resultados, a pesquisadora infere que tanto os alunos com autismo “como os professores vivenciavam uma situação complexa, certamente dolorosa para todos”, e que a inclusão desses alunos causava a “desorganização para o trabalho dos professores, para os demais alunos, e até mesmo para os outros profissionais que lá atuavam”. Ela conclui que as condições nas quais se encontrava o ensino regular analisado eram insuficientes para atender às necessidades desses alunos com autismo.

A pesquisa de Lazzeri (2010) teve como objetivo analisar como a rede municipal de ensino fundamental de Santa Maria/RS se organizou para responder às Políticas Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). Constatou-se que as classes especiais foram extintas em 2008, e que alguns alunos foram prejudicados com as novas formulações do sistema municipal e acabaram sendo remanejados para as escolas do Estado. Encontrou-se oito alunos com autismo, que estavam matriculados em seis escolas do ensino fundamental e que recebiam o apoio do Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Segundo os dados apresentados, a escola 2 (as escolas foram denominadas por Algarismos Sequenciais) relatou que o aluno “costumava não ficar muito tempo na sala de aula regular”; sendo assim, três dias durante a semana ele recebia o atendimento de uma educadora especial, durante o segundo período de aula – esse aluno não participaria do AEE; na escola 3, o AEE era oferecido aos alunos no mesmo horário da aula regular, em comum acordo entre os pais, a escola e a professora da classe regular. Sendo assim, o aluno era retirado, em média, duas vezes por semana, por um período que podia variar de 45 minutos a 1h30; já na escola 5, o aluno não participava do AEE, devido ao fato de a família não ter condições de retornar com o aluno no contraturno. Os tipos de intervenções desenvolvidas no AEE não foram descritas e pode-se observar que os serviços oferecidos substituem o ensino regular.

Franceschi (2012) analisou as intervenções propostas, entre os anos de 2009 e 2010, por um município paulista que optou por manter uma escola pública especializada em atendimento de alunos autistas. A educação, na perspectiva da inclusão, só era ofertada aos alunos com outros tipos de deficiência, enquanto que os alunos com autismo contavam somente com o atendimento dessa escola especial. Segundo a pesquisadora, a secretaria argumentava que tal situação acontecia devido à dificuldade de se garantir a efetiva inclusão dos alunos com autismo, uma vez que a coordenação da escola, baseada na teoria comportamental, com a utilização do TEACCH *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação), resistia ao processo de inclusão.

A pesquisa de Melo (2010) teve como objetivo desvendar as percepções dos professores da rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro, no que tange às estratégias pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo em processo de inclusão. Partiu do pressuposto de que estudando profundamente os processos de ensino e aprendizagem do aluno com autismo, se poderia favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos demais alunos da sala de aula regular. Foi um estudo de caráter etnográfico, com 376 professores, que, de modo coletivo, elaboraram cem planos de aula voltados à educação de todos os alunos. Apesar da relevância do estudo, dada a amplitude do seu acesso, o foco eram as intervenções na sala de aula regular, e não na do AEE. É importante destacar que os resultados indicaram que estratégias pedagógicas, as quais consideram as peculiaridades existentes no grupo, refinam o planejamento, tornando os objetivos mais claros, dando sentido ao conhecimento, motivando, assim, o processo de aprendizagem.

Como pudemos observar até aqui, temos, nas produções científicas nacionais, pouquíssimos estudos sobre a prática pedagógica desenvolvida durante os Atendimentos Educacionais Especializados ao atenderem os alunos com TEA. Tal fato justifica o objetivo a qual a nossa pesquisa se propõe, qual seja, o de mapear e analisar as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito do atendimento pedagógico especializado destinadas aos alunos com TEA, em um município paulista.

Considerando-se que a escolarização, para essas crianças, é indispensável, e que o ambiente escolar deve ser apropriado, oferecendo condições adequadas à inclusão, na ausência dessa estruturação, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar, para que a escolarização se efetive, assim como, para discussões acerca da melhor forma de educá-los (SERRA, 2008; CAMARGO e BOSA, 2009).

Serra (2008) ressalta que a inclusão, a qualquer preço, pode significar um equívoco e um desrespeito à identidade dos sujeitos e que, apesar dos discursos inclusivos, as necessidades de uma criança com autismo vão muito além do “pacote educacional” que as escolas têm a oferecer.

Considerando a gradação no comprometimento cognitivo e comportamental que as crianças com TEA podem apresentar, autores como Alves e Lisboa (2010) apontam que nem todos os alunos com TEA se beneficiam da escolarização em classe comum. A eficácia dependerá das condições da escola, da preparação de seus profissionais e das características de cada criança. Alguns se dão bem pedagogicamente em escolas regulares, apesar de não conseguirem se socializar, e aqueles cuja inteligência é mais comprometida têm mais possibilidades em escolas especiais.

Angel Rivière, catedrático em psicologia cognitiva, que dedicou mais de trinta anos da sua vida para investigar o desenvolvimento de pessoas autistas, sugere que nenhuma dessas soluções educativas (regular, especial ou específica para TEA) deve ser excluída, *a priori*, por razões puramente ideológicas, nem deve ser entendida como uma sentença para a vida escolar do aluno, mesmo porque em qualquer uma dessas situações o seu desenvolvimento deve ser priorizado (RIVIÈRE, 2004).

Nesse sentido, vários autores relatam que, no caso de alunos com TEA, cujo quadro clínico costuma se apresentar de forma heterogênea, faz-se necessário uma avaliação específica, concreta, processual e contínua, de cada caso, a fim de indicar as soluções educativas adequadas.

Considerando-se a complexidade do Transtorno do Espectro do Autismo, a necessidade de avaliação específica e individual de cada caso, a importância de um atendimento educacional bem planejado e organizado, para atender a tamanha diversidade, optou-se por apresentar, a seguir, as garantias legais da oferta educacional em nosso país.

CAPÍTULO 3. Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Muito anterior à Constituição Federal de 1988 – que traz em seu Art. 205 a educação como direito de todos, em “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” – ainda na década de 1940, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento pioneiro que estabeleceu a proteção universal dos direitos humanos, divulgado como uma norma a ser alcançada por todas as nações declaradas signatárias, dentre elas o Brasil, apresentou em seu Art. 26.1. a instrução como um direito assegurado:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (ONU, 1948).

No entanto, foi a partir da década de 1990, já do século XX, portanto, que ocorreram amplos debates nacionais voltados às reformas políticas educacionais em prol da inclusão das pessoas com deficiência. Movimento este, inspirado e em consonância ao que vinha sendo desenvolvido e debatido internacionalmente (CEPAL/UNESCO, 1992).

A partir daí, surgiram uma gama de documentos legais que norteiam a política nacional da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, entre eles, pode-se destacar: Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001), Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009), Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), Nota Técnica nº 62/2011 MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2011), CNE/CEB LEI Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012).

Considerando a Carta Magna de 1988 como o documento mais importante para o ordenamento jurídico brasileiro, todos os documentos desenvolvidos posteriormente a esse feito devem refletir os dispositivos legais nele determinado. Portanto, toda política nacional de educação, na perspectiva da educação inclusiva, tem

os seus preceitos calcados nos princípios dos direitos humanos, e almeja incluir não somente os sistemas educacionais, mas também todos os cidadãos historicamente excluídos da sociedade brasileira. Porém, muitos são, ainda, os desafios para a efetivação de tais direitos, uma vez que a legalidade de um direito expresso juridicamente, não é suficiente para a sua efetivação (SOUZA, TAVARES, 2013; CURY, 2002; VIEIRA, 2001).

Em 2006, aconteceu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que se constituiu em um documento aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a fim de proteger os direitos das pessoas com deficiência. Nele são cobradas, aos Estados, medidas efetivas para a oferta da educação inclusiva. De forma progressiva, foi incorporado à política nacional, a partir do Decreto Nº 186/2008 do Artigo 24, as medidas que estabelecem ações para a Educação.

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2008).

Sabe-se que a democratização da educação, por si só, não garantiu o acesso a ela, por todos; para tanto, faz-se necessário incansáveis lutas sociais. Apesar de essa democratização ser, historicamente, algo bastante penoso, no que tange às questões jurídicas, inúmeros ganhos foram conquistados à base de muita batalha, entre eles, o da educação como um direito social, o qual Teixeira (2008), assim, descreve:

O direito à educação é um direito fundamental que se inclui entre os direitos sociais previstos na Constituição, no artigo 6º, segundo o qual “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. (TEIXEIRA, 2008).

Dados atuais elucidam o quanto ainda precisa ser investido para que se tenha uma educação de qualidade ofertada a todos os cidadãos brasileiros. Convivemos com a histórica falta de investimentos, por parte do Estado, no campo educacional, o que resulta em dados como os da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, divulgada em 2013.

O Pnad aponta uma taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, estimada em 8,5%, o que corresponde a 13,3 milhões de pessoas, colocando o Brasil em oitavo lugar no *ranking* mundial da taxa de analfabetismo.

Tal situação pode ainda se agravar se estendermos nossas atenções às pessoas com “necessidades educacionais especiais”, que abrange muito além das pessoas com deficiência, conforme definido na Declaração de Salamanca (1994) – documento conceituado mundialmente em prol da inclusão social, resolução das Nações Unidas, que qualifica os princípios, a política e a prática em educação especial – ao determinar que “*necessidades educacionais especiais* refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em decorrência de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” Sendo assim, impossível não indagar, quem são as crianças ou os jovens com dificuldades de aprendizagem? Estão incluídos entre os 8,5% de analfabetos do país? Ou ainda, as crianças com deficiência estão recebendo o apoio necessário, na escolarização, para que não estejam enquadrados em tais estatísticas?

Sabe-se que a política de inclusão segue uma marcha lenta e árdua na dinâmica da sociedade brasileira, uma vez que, significativa parcela dos cidadãos que a constitui ainda são excluídos socialmente, havendo, hoje, um contingente enorme de pessoas desfavorecidas, privadas de condições básicas à subsistência.

Nesse sentido, Martins (2009) discorre sobre os conceitos de exclusão e privação com total maestria, ao dizer:

[...] a exclusão é apenas um *momento* da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação do emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança. É isso, em termos concretos, o que vulgarmente chamamos de pobreza [...]. (MARTINS, 2009, p. 18).

Constata-se que os incluídos, nesta sociedade, são as pessoas capazes de alimentar o capitalismo, e talvez essa seja a justificativa para os inúmeros investimentos no setor educacional tecnicista, explicitando, assim, os interesses do Estado por desenvolver políticas de inclusão nesse setor, que, segundo Martins (2009):

São políticas de inclusão das pessoas no processo econômico, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E também ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. (MARTINS, 2009, p. 20).

A aplicação de um direito expresso legalmente exige esforço de muitos, por longas e indefinidas décadas, a fim de se assegurar sua efetividade; lutas incansáveis que se aferram à maleabilidade legislativa, dada a sua passividade interpretativa, fato que torna um direito juridicamente expresso, em algo frágil, isto é, que pode vir a ser depreciado a qualquer momento. Um exemplo dessa flexibilidade está na Constituição Federal de 1988, que apresenta a educação como direito de todos, estendendo a obrigatoriedade, por parte do Estado, a oferecer o ensino fundamental a todos. Porém, mais adiante, na EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996, foi apresentada uma nova versão, retirando a obrigatoriedade por parte do Estado desta oferta, deixando de ser um “direito público subjetivo”. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases restituiu-se esse caráter. Estes contornos foram devidamente explicados por Horta (1998), assim descritos:

[...] A Constituição aprovada em 1988 estendia a obrigatoriedade do ensino fundamental a todos, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Isto implica, com relação aos poderes públicos, a obrigação de oferecer ensino fundamental [...]. A Emenda Constitucional 14, entretanto, deu nova versão ao dispositivo em questão. De acordo com esta nova versão, o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria não constitui obrigação do Estado, embora continue sendo “dever do Estado” assegurar sua oferta gratuita para todos. Isto significou retirar do texto constitucional o caráter de “direito público subjetivo” para o acesso ao ensino fundamental daqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria e a imputação de responsabilidade da autoridade competente pelo seu não-oferecimento. A Lei de Diretrizes e Bases restituiu ao ensino fundamental a dimensão de obrigatoriedade e o caráter público subjetivo. (HORTA, 1998).

Outro exemplo da maleabilidade legislativa, que atravancam a evolução das políticas públicas de educação inclusiva deste país, consiste na revogação do Decreto nº 6571/2008, com a publicação do Decreto nº 7611/2011. Durante três anos o decreto nº 6571/2008 serviu como valioso instrumento para efetivar a educação inclusiva, uma vez que o mesmo dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), substituindo, assim, o termo “Educação Especial”, com a garantia do financiamento da

União, Estados e Municípios para a ampliação desse atendimento, conforme os artigos a seguir:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008).

Estabelece-se o AEE como apoio oferecido aos alunos, público alvo da Educação Especial – no contraturno da escola regular – de forma complementar ou suplementar à escolarização, mas nunca de forma substitutiva. Sendo assim, as instituições especializadas se tornariam parceiras da escola regular, oferecendo seus serviços como AEE, no contraturno do ensino comum, de modo não substitutivo.

Passados menos de três anos, tal decreto foi revogado, com a publicação do Decreto nº 7611/2011, o qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá-lhes outras providências. O mesmo retoma o termo “Educação Especial”; nele, o governo reconsidera a necessidade do apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas especializadas, com atuação exclusiva na educação especial, porque em seu Art. 8º aponta o vigor do Art. 14 do Decreto Nº 6.253/2007, como segue:

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011).

Vale esclarecer que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda

Constitucional nº 53/2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Ele é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação.

Tais medidas geraram polêmicas e inúmeras manifestações por o todo país. Em resposta a tal movimento, em menos de um mês o MEC lançou uma Nota Técnica de Nº 62/2011, com o intuito de explicar o Decreto 7611/2011, como segue:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009. (BRASIL, p. 1, 2011).

Porém, vale citar mais um exemplo, o qual evidencia o quanto essa Nota Técnica Nº 62/2011 não foi capaz de elucidar algumas questões polemizadas, ao apontar que:

O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar. (BRASIL, 2011).

Percebe-se que a palavra “especialmente” traz uma imprecisão verbal capaz de dar margem a um sentido de maior abrangência a esse apoio financeiro, podendo o mesmo vir a amparar instituições privadas (não públicas) especializadas que atendam pessoas com deficiência dentro da faixa etária de escolarização obrigatória.

Bueno (2008) nos apresenta, em uma das suas análises, um acontecimento que pode ilustrar melhor o que está sendo descrito. Bueno reporta-se ao conceito de inclusão, que aparece para substituir o paradigma da integração, alicerçado pela Declaração de Salamanca (1994). Ele apresenta uma análise bastante intrigante, mostrando que a primeira publicação feita em nosso país, lançada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, em 1994, traz uma tradução fidedigna ao texto original em espanhol, publicado pela UNESCO. Entretanto, entre essa primeira publicação e as publicações disponíveis hoje em dia,

existem algumas modificações que nos remetem a questionamentos. Segundo ele, a redação da tradução impressa, publicada pela CORDE em 1994, diz: “as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias (...)”. Já na versão disponível no site da CORDE, em 2007, o termo “escolas comuns” foi substituído por “escolas regulares” e o termo “orientação integradora” passou a ser, doravante, “orientação inclusiva”. Sobre isto, Bueno (2008) afirma que:

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educacionais especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva. (BUENO, 2008, p. 45-46).

Apontam-se, aqui, diferentes movimentos, que são marcos de embates políticos-ideológicos, por meio dos quais é possível mostrar um pequeno exemplo de como as nossas legislações são constituídas, e o quão complexa é a elaboração de uma diretriz e sobre isso Flach (2011) diz que:

Uma Constituição não se elabora ao simples prazer dos legisladores, mas representa as reivindicações, as aspirações dos diversos segmentos da sociedade. Ela representa o resultado das correlações de forças, muitas vezes antagônicas, que refletem a vontade de uma nação. (FLACH, 2011).

Sabemos que toda legislação é passível de diferentes interpretações, o que pode dar margem a inúmeros contornos: faz-se o uso de palavras reconhecidas como sendo sinônimos, quando não o são; trocas terminológicas sem esclarecimentos posteriores. São fatos já discutidos por vários teóricos (BUENO, 2008; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2014; PRIETO, 2004) que se mantêm atentos e dispostos a enfrentar sofríveis batalhas, sem as quais tais contornos passariam, por muitos de nós, despercebidos, com o poder de alterar completamente o curso do que está sendo oferecido.

Um dos mecanismos mais importantes que instrumentalizam o indivíduo, aumentando a possibilidade de exigir seus direitos, é justamente a educação. Ela é uma fonte real de esclarecimento e fortalecimento e, para tanto, necessita de uma legislação

que expresse as reais necessidades da sociedade a que se destina, sendo imprescindível que se descreva objetivamente suas competências em todas as instâncias.

Contamos com uma legislação bastante extensa, com forte poder, seja por decorrência da luta por parte dos cidadãos ou de dominação e desresponsabilização por parte do Estado, e, nesse sentido, utilizando-nos das palavras de Teixeira (2008):

[...] pode-se dizer que de sua adequada prestação decorre a realização dos objetivos fundamentais do País, estabelecidos no artigo 3º da Lei Maior, quais sejam, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalidade, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum. (TEIXEIRA, 2008).

Apresentando compromissos de diferentes ordens, elementares e complexos, ora beneficiando diretamente o Estado, ora resistente ao benefício do cidadão, os fundamentos já não são mais o problema; devemos nos preocupar, portanto, em como protegê-los:

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p. 17).

Com a preocupação de proteger os direitos sociais já conquistados, deve-se ter atenção em como se garantir oportunidades iguais a todos os cidadãos brasileiros. Garantir que seja extinta a privação, e se extinção for algo utópico demais para a questão aqui discutida, que sejam ao menos consideradas as possibilidades de se igualar as oportunidades em busca de se reduzir as desigualdades.

CAPÍTULO 4. Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Após o Brasil ter aderido ao texto (Decreto Nº 3.956/2001) que foi estabelecido na Convenção de Guatemala, em 1999, com objetivos claros de “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” ocorreu a implantação de diretrizes para ampliar o acesso das pessoas com deficiência à educação.

Desde 2001 vem ocorrendo forte movimentação, no Brasil, a fim de que sejam estabelecidas diretrizes em favor da política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Vale destacar, aqui, algumas dentre as quais foram implementadas para o delineamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual se constitui num serviço pedagógico complementar ou suplementar, oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, como apoio à educação regular básica.

O Art. 2º da Resolução Nº 4/2009, define sua função como:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (CNE/CEB Nº 4/2009).

Em 2001, por meio da Lei nº. 10.172/01, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, o qual estabeleceu vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. No mesmo ano, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001), que define em seu Art. 5º, quem são os alunos que se beneficiam com os apoios da Educação Especial, como segue:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/super dotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB, 2001).

Uma vez definido quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, ficou determinado que o atendimento escolar dos mesmos tivesse início na educação infantil, assegurando os serviços de educação especial sempre que houvesse necessidade, mediante devida avaliação, de atendimento educacional especializado.

Em 2006, aconteceu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conforme citada acima, a qual tinha por finalidade proteger os direitos das pessoas com deficiência. Em 2007 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEE) apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com intuito de constituir políticas que promovam educação de qualidade para todos os alunos, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, assegurando:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL,2007).

Também em 2007 foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que dispões de inúmeras ações em prol da melhoria da educação do país, e no que se refere à educação especial, determina a ampliação da quantidade das salas de recursos multifuncionais (equipamentos para a Educação Especial), ou seja, espaço para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da capacitação de professores para atuação nessas salas.

Assim, em 2007, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) instituiu o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PORTARIA NORMATIVA N^o-

13/2007), a fim de apoiar a organização dos sistemas educacionais públicos para a oferta do AEE, buscando assegurar o acesso dos alunos público alvo a esse atendimento, além de fortalecer a inclusão destes nas salas de aulas regulares. Em seu Artigo 1º Parágrafo Único, apresenta a configuração da sala de recurso multifuncional como sendo “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”.

Em setembro de 2008, o MEC, por meio do Decreto 6.571/2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, e, como já expresso anteriormente, foi revogado pelo Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Quanto às características do professor e do aluno referente ao Atendimento Educacional Especializado, foi apresentada a Resolução CNE/CEB Nº. 04/2009, que define, em seu Artigo 12, que o professor, para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), “deve ter uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência, e formação específica para a Educação Especial”. Em seu Artigo 13, descreve suas atribuições, como segue:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, CNE/CEB, 2009).

Assim, almeja-se que o Atendimento Educacional Especializado se configure num conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade a serem prestados de forma complementar ou suplementar como apoio à formação dos alunos no ensino regular, visando a identificação e estruturação dos recursos e estratégias pedagógicas que possibilitem a eliminação das barreiras que impeçam a plena participação dos alunos, considerando suas especificidades e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Espera-se que esse apoio aconteça de maneira articulada com a proposta do ensino regular, com atividades diferenciadas das desenvolvidas em sala de aula regular (BRASIL, CNE/CEB, 2009), mas em conformidade com as necessidades educacionais especiais apresentadas pelo educando.

Em seu Artigo 4º, define o público-alvo desse atendimento como:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC/SECADI, 2007).

Vale aqui ressaltar que, em dezembro de 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pela Lei nº 12.764, em prol da garantia de direitos e de condições da pessoa com TEA, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelecendo diretrizes para sua consecução, e, em seu parágrafo 2º, considerando a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

Em seu Art. 3º, estão expostos os direitos da pessoa com TEA, direitos comuns a qualquer cidadão brasileiro, tais como, vida digna, integridade física e moral, segurança, lazer, acesso às ações e aos serviços da saúde; bem como acesso à

educação e ao ensino profissionalizante. Porém, no que diz respeito à educação, apresenta, em parágrafo único, condição diferenciada:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012).

Como exposto até então, a inclusão vem sendo alicerçada pelas diretrizes nacionais, que, muitas vezes, se efetivam mais pelo compromisso de responder ao que está sendo imposto, e menos em respostas às necessidades educacionais propriamente ditas, o que pode gerar uma possível seletividade, uma vez que a falta de estrutura não contempla a demanda de todos. Cury (2008) descreve esse cenário dizendo que “se a inserção do direito à educação tornou-se, hoje, um princípio e uma norma do ordenamento jurídico brasileiro, e se a atual realidade indica uma *inclusão excludente e seletiva...*”, podemos afirmar que, ainda não existe uma educação voltada às condições de equiparação de oportunidades.

Diante do exposto, o que se espera da política de inclusão escolar é que a sua proposta tenha como base a igualdade de oportunidades; que ela possa superar as inúmeras questões conceituais, os embates e contornos políticos, para que a inclusão escolar não se resuma apenas à garantia de acesso do aluno com deficiência ao espaço escolar, sem a providência efetiva da educação de qualidade. Muito já se conquistou neste setor, mas sabemos que muito ainda precisa ser feito para alavancar a educação rumo à qualidade.

Traçou-se até aqui, um breve panorama das políticas de inclusão de ordem nacional. Pretende-se, adiante, apresentar, brevemente, o município de Barueri, campo empírico dessa da pesquisa, tal como suas diretrizes para o desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

CAPÍTULO 5. Município de Barueri/SP

A fim de se conhecer um pouco o município de Barueri/SP, faz-se necessária uma breve apresentação do perfil do município, a despeito de constar, no site do mesmo, informações dos últimos censos apresentado à prefeitura. Estima-se que a população residente em 2007 seja de 252.748 habitantes. Segundo o relatório do II Censo da Pessoa com Necessidades Especiais de Barueri (2008), “Uma em cada 16 pessoas em Barueri tem necessidades especiais. O censo identificou 2.298 pessoas com deficiência no município, as quais estão presentes em 6,1% dos domicílios”. Atualmente, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, Barueri conta com 245.652 habitantes. O ensino fundamental, etapa da educação básica, que corresponde aos anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º), nas escolas públicas de Barueri, é totalmente municipalizado.

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de Barueri/SP, por contar com alguns aspectos condicionantes, tais como:

- a) por se tratar de um universo conhecido devido à realização da pesquisa do mestrado ter sido desenvolvida na referida rede de ensino;
- b) por haver um *campus* da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com cursos superiores de Fisioterapia e Educação Física no Município de Barueri (*Campus Tamboré*), o que tem gerado diversas parcerias com órgãos públicos municipais;
- c) por estar localizado na zona oeste da região metropolitana da Grande São Paulo, a uma distância de 26,5 quilômetros do marco zero de São Paulo, portanto, muito próxima à localização da Universidade Presbiteriana Mackenzie (*Campus São Paulo*);
- d) por ter toda a população concentrada em zona urbana, não possuindo zona rural, facilitando, conseqüentemente, o acesso dessa população à educação básica;

- e) por apresentar, nos últimos anos, investimentos quanto ao atendimento dos alunos com deficiência, sobretudo, na área do Atendimento Educacional Especializado;
- f) por ter 45.226 alunos matriculados (25.353 matriculados no Ensino Fundamental I e 19.873 alunos matriculados no Ensino fundamental II), dentre esses, 784 alunos com algum tipo de deficiência e/ou transtorno global de desenvolvimento, sendo assistidos pelo ensino especializado – Atendimento Educacional Especializado - (81 na educação infantil, 691 no ensino fundamental e 12 na Educação de Jovens e Adultos), segundo informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação de Barueri, em setembro de 2014.

Preende-se, aqui, apresentar recortes da política de inclusão educacional do município de Barueri/SP, buscando analisar, com base na legislação vigente do município, suas diretrizes, acreditando-se que elas sejam desenvolvidas em consonância com a base conceitual que fundamenta a educação como uma instância privilegiada em prol da igualdade de oportunidades, condição *sine qua non* para a garantia de uma sociedade inclusiva.

Segundo Pedroso (2012), o Município de Barueri/SP contava, naquele ano, com duas modalidades de atendimento educacional aos alunos com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento (TGD): um serviço de reabilitação, com um sistema de apoio municipal, sob regência da Secretaria Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SMDPD), e outro de educação inclusiva no ensino regular de responsabilidade da Secretaria de Educação. As duas secretarias funcionavam de maneira independentes, regidas pelas diretrizes legais do município, como segue:

Apresentando sua competência na Lei Orgânica de 1990, em seu Art. 144:

O Município organizará e manterá programas de educação pré-escolar, responsabilizando-se prioritariamente pelo ensino fundamental, observados os princípios constitucionais sobre educação, as diretrizes e bases estabelecidas em lei federal e as disposições suplementares da legislação estadual.

Pedroso (2012) apresentou uma seleção de cinco documentos legais, os quais o município salienta como relevantes para a compreensão da estrutura educacional do

mesmo, destacando aqueles referentes ao atendimento da pessoa com deficiência do município de Barueri/SP. Sobre estas leis, serão realizados alguns recortes, a fim de serem analisados, aqui, visando, assim, responder ao objetivo desta pesquisa. São elas:

- 1) Lei Orgânica - Câmara Municipal de Barueri, SP nº 54 de 1990 - Aspectos gerais sobre a educação no município;
- 2) Deliberação Nº 004 - Conselho Municipal de Educação, Barueri, SP de 2001 - Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino;
- 3) Deliberação Nº 002 - Conselho Municipal de Barueri, SP de 2005 - Dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos;
- 4) Deliberação Nº. 005 - Conselho Municipal de Educação, Barueri, SP - Institui o Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Barueri e nas escolas mantidas pela Fundação Instituto de Educação de Barueri – FIEB;
- 5) Lei complementar Nº 256 - Prefeitura Municipal de Barueri de 2010 - Cria a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Debruçaremos sobre o primeiro documento legal, respeitando a ordem cronológica, e faremos alguns recortes, destacando, principalmente o que se refere à educação na Lei Orgânica - Câmara Municipal de Barueri, SP, nº. 54 de 1990, que dispõe sobre os Aspectos gerais no município. Com intuito de comprovar sua importância para o município, destaca-se o Art. 1º:

O Município de Barueri, parte integrante da República Federativa do Brasil, pessoa jurídica de direito público, no pleno uso de sua autonomia política, administrativa e financeira, rege-se pela Constituição Federal, Constituição do Estado de São Paulo e por esta Lei Orgânica, votada em dois turnos com interstício mínimo de dez dias e aprovada por dois terços dos Membros da Câmara Municipal. (CME, 1990).

Constata-se, na Lei Orgânica, em seu Art. 144, aquele concernente à Educação, que o município se organiza, mantendo programas de educação pré-escolar, priorizando o ensino fundamental, norteando-se pela constituição e diretrizes

estabelecidas pela ordem federal e pelas disposições da legislação estadual. Apresenta-se em parágrafo único sua preocupação com o ensino pré-escolar e com a erradicação do analfabetismo, com atenção àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

No que se refere ao atendimento à pessoa com deficiência, destaca-se o Art. 146. “O Município garantirá atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Entende-se como atendimento educacional especializado, um serviço oferecido aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contraturno da escola comum, de forma complementar ou suplementar à escolarização regular.

Nota-se no artigo citado anteriormente a palavra “preferencialmente”, termo muito comum em alguns documentos legais que norteiam a educação deste país, o mesmo dá condições de escolha entre o atendimento educacional especializado ofertado pela escola pública e o ofertado por iniciativas privadas. Acreditamos que enquanto o atendimento educacional especializado estiver atrelado à possibilidade de ser ofertado pela iniciativa privada, isso dará condição de distanciamento dos governos – sejam estaduais ou municipais – da manutenção e monitoramento do que está sendo oferecido. Essa expansão do acesso, por si só, não é garantia de um atendimento satisfatório. Mendes (2014) faz um apontamento que muito corrobora com esse raciocínio, ao dizer que:

[...] apesar dos instrumentos que forçam uma padronização da política de inclusão escolar pelo Ministério da Educação no contexto dos municípios, essa política acaba sofrendo múltiplas traduções e em vários níveis, de modo que as políticas locais acabam assumindo diferentes contornos. (Mendes,2014, p. 25).

Ainda seguindo essa discussão, podemos constatar que nessa legislação existe pouca referência ao setor educacional e ao atendimento educacional especializado. Vale destacar, aqui, a título de curiosidade, que a APAE de Barueri foi fundada em 1996, conforme consta no relatório do II Censo da Pessoa Portadora de Deficiência (2008), portanto, respalda o que foi exposto.

O segundo documento legal é a Deliberação Nº 004 - Conselho Municipal de Educação, Barueri, SP de 2001, que dispõe sobre o atendimento de alunos com

necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino.

Consideram que:

- a educação especial para atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizada na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio;
- o atendimento desses alunos em classes comuns mostra-se mais eficaz na medida em que proporciona sua integração, permanência, progressão e sucesso escolar;
- os paradigmas atuais da inclusão escolar desses alunos vêm exigindo a reorganização da educação especial visando a ampliação dos serviços de apoio especializado e a renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho;
- a rede municipal já possui formas diversificadas para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. (CME, 2001).

Pode-se observar que, na primeira consideração também aparece a possibilidade de os alunos com necessidades educacionais especiais serem atendidos pelos “centros de apoio”, geralmente da iniciativa privada, mantidos por convênios. Vê-se, aqui, a necessidade de o município também considerar um meio efetivo de monitoramento do que se está ofertando, uma vez que o acesso, de algum modo, está sendo garantido. Se esta deliberação dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas da rede municipal de ensino, logo, poderíamos pensar que esses “centros de apoio” são de responsabilidade do município. Mas não é isto o que acontece: falta maior acompanhamento do que é ofertado por eles e de quais são os resultados dessas ofertas.

Observa-se, na terceira consideração, que a educação à pessoa com deficiência ainda está sendo declarada como uma modalidade, mediante o exposto relativo à preocupação com as exigências para a reorganização da educação especial em responder aos paradigmas da inclusão escolar. Sendo assim, não houve preocupação de se reformular, ou inovar a escola em defesa de um novo paradigma, mas sim reduz-se o discurso inovador, a um grupo de alunos, aqueles com necessidades educacionais especiais.

Na quarta consideração há a afirmação de que a rede municipal possui formas diversificadas para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Porém, no Art. 6º se apresenta a possibilidade de o atendimento ser ofertado por outras instituições. Conforme discutido posteriormente.

Analisando a Deliberação em seu Art. 1º:

São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentem significativas diferenças físicas sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem. (CME, 2001).

Vale aqui uma ressalva, destacando as duas palavras “dificuldades ou impedimentos”, ao considerar que as duas são sinônimas, pode-se pensar que estão, assim, dispostas para reforçar uma ideia. Sendo assim, pode-se inferir que, nesse artigo, a pauta é a dificuldade do aluno. Além disto, sabe-se que qualquer aluno pode apresentar alguma dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Todos têm necessidades educacionais especiais, ao considerar a individualidade de cada um. Sabe-se que, se a prática estiver planejada a partir das dificuldades do aluno, provavelmente não terá mecanismos suficientes de motivação e de estimulação. É necessário que ela seja desafiadora. Um bom professor tem de ter um bom planejamento, e este bom planejamento deve ser oriundo do conhecimento que se tem sobre o aluno.

O professor que conhece o seu aluno, que avalia, que enxerga as potencialidades que o educando tem, sabe, claramente, o percurso que deve seguir. Perrenoud (2000, p. 29) corrobora com esta afirmação, ao dizer: “Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliados para aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados”.

Encontra-se, nesta deliberação, algo intrigante. No parágrafo único do Art. 2º, sobre o ingresso do aluno na 1ª série, foi destacado que, aos alunos com necessidades educacionais especial aplicariam as mesmas regras previstas no regimento da escola. Entretanto, em seu Art. 6º, está explícita a orientação que se deve tomar quanto ao encaminhamento para outros acompanhamentos em instituições mantidas ou conveniadas com a Prefeitura Municipal de Barueri, não públicas, aos que apresentarem deficiências com severo grau de comprometimento.

Vale, aqui, destaque ao Art. 6º:

Os alunos que apresentarem deficiências com severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados para acompanhamento paralelo às respectivas instituições mantidas ou conveniadas com a Prefeitura Municipal de Barueri. (CME, 2001).

Vale uma recapitulação: na 4ª consideração desta Deliberação Nº 004 consta que “a rede municipal já possui formas diversificadas para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais”, já, em seu Art. 6º, está descrito que pode haver necessidades que extrapolem os recursos oferecidos pelo município. Isso nos possibilita afirmar que temos, aqui, uma autodenúncia: o município assume que as “formas diversificadas” são limitadas e estáticas, sem dinamismo, como se os recursos oferecidos pudessem prever todas as necessidades que os alunos pudessem apresentar e, o que não coubesse nesta previsão, seria desprovido de atendimento. Neste sentido, a falta de dinamismo impossibilita a escola de enfrentar novos desafios.

Nesta Deliberação, não está descrito o que se considera como deficiência com grau severo de comprometimento, nem os critérios de avaliação para diagnóstico e encaminhamento dos mesmos.

Nos Artigos. 9º, 10º e 13º, fala-se sobre a organização dos serviços de apoios e sobre a oferta de sala de recursos, conforme segue:

Artigo 9º - Na organização dos Serviços de Apoios Pedagógicos na Educação Municipal nas unidades escolares, observar-se-á que a sala de recursos será destinado a atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 a 15 alunos, de modo a atender de dois ou mais turnos tendo como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 (duas) horas diárias e 10 (dez) horas semanais para cada aluno.

Artigo 10º - O encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais para as salas de recursos far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente Deliberação.

Artigo 13º - Caberá à Secretaria de Ensino Fundamental:

I – Propor a criação de sala de recursos nas unidades escolares que se fizerem necessárias.

II – Orientar e manter as escolas informadas sobre os serviços ou instituições especializadas existentes na região, mantendo contatos com as mesmas, de forma a agilizar o atendimento de alunos.

III – Criar mecanismos para que as classes especiais atualmente existentes sejam gradativamente extintas de forma a atender os paradigmas da inclusão. (CME, 2001).

Pode-se observar que os avanços quanto ao atendimento da pessoa com

deficiência intelectual na rede municipal de educação vêm acontecendo gradativamente e, porque não dizer, vagarosamente, considerando-se que entre o período de 2001 a 2009, o serviço apresentava, em sua maior atuação, caráter médico e não educacional, conforme apontado por Vital (2009):

O setor de atendimento clínico concentra a maioria dos profissionais do DAE (*Departamento de Apoio Especializado*), visto que, do total de 36, 14 são da área clínica, como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e terapia ocupacional, fato que parece apontar para um modelo clínico de atendimento realizado em ambiente externo às escolas, uma vez que esses profissionais se encontram trabalhando na Escola de Educação Especial, em atendimento clínico, e não fazem parte da equipe de apoio às escolas regulares [...], entretanto, o descompasso entre a área clínica (14 profissionais) e o apoio pedagógico às escolas (oito psicopedagogas) [...]. (VITAL, 2009, p. 50).

Pode-se observar que, até o ano de 2009 o investimento aplicado por parte da Secretaria de Ensino Fundamental neste setor, não propiciava avanços imediatos, já que, em 2009, segundo a mesma autora, contava-se com apenas oito psicopedagogas oferecendo apoio pedagógico às escolas da rede, que possuíam somente duas salas de recursos: uma para o atendimento da pessoa com deficiência visual e a outra para o atendimento da pessoa com paralisia cerebral; numa época em que a rede municipal contava com 1201 alunos com deficiência matriculados no ano de 2008. Acresce-se, ainda, que somente a partir de 2005 fez-se cumprir as legislações estaduais e federais, visto o significativo aumento das matrículas na rede municipal de ensino. Até 2004, os alunos com deficiência eram, prioritariamente, atendidos pela Escola de Educação Especial do Município.

Ainda no Artigo 13º, inciso II, aparece a orientação para que as escolas se mantenham informadas sobre os serviços de atendimento às pessoas com deficiência, existentes na “região”, isto é, externo às escolas; além de serem orientadas a manter contato com as mesmas, tendo por finalidade agilizar o atendimento. Mais uma vez a orientação acontece destacada do contexto escolar, à margem; acreditamos que o foco desse apoio deveria se concentrar no atendimento que está sendo oferecido. Entre os Incisos II e III, existe certa contradição: como já foi dito, o inciso II, a nosso ver, fortalece os atendimentos externos, enquanto o inciso III apresenta preocupação em extinguir as classes especiais, e atender os paradigmas da inclusão.

O terceiro documento legal diz respeito à Deliberação Nº 002/05 - Conselho Municipal de Barueri/SP, que dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos. Esse documento não traz nenhuma referência ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

O quarto documento legal equivale à Deliberação Nº. 005/09 - Conselho Municipal de Educação, Barueri/ SP, que institui o Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Barueri e nas escolas mantidas pela Fundação Instituto de Educação de Barueri – FIEB, a partir de 2010. Sobre esse documento, teremos um olhar mais criterioso, entendendo, aqui, o Atendimento Educacional Especializado como um apoio imprescindível para o ensino regular, sobretudo se o mesmo for oferecido pelo município, respeitando, assim, os preceitos da educação inclusiva.

Essa Deliberação inicia suas considerações salientando os fundamentos da Constituição Federal, relacionados à cidadania, à dignidade e aos direitos de igualdade dos cidadãos, bem como à necessidade de se instituir o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mas vale, aqui, destacar a terceira consideração, como consta:

- que ao fazer menção ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, refere-se, não a Escolas Especiais, mas àquilo que é necessariamente diferente no ensino regular, para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, ou seja, instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo, não sendo substitutivo ao ensino comum; (CME, 2009).

Observa-se que existe uma relação direta da proposta do AEE em oferecer “[...] àquilo que é necessariamente diferente no ensino regular [...]”. O termo “necessariamente diferente” nos parece preocupante, na medida em que dá margem a um distanciamento tamanho, capaz de criar um vale intransponível entre os dois serviços. O que dificulta o cumprimento de outras diretrizes que orientam um diálogo entre os profissionais dos dois serviços, é o que será discutido mais adiante. Cabe acrescentar que, mesmo indiretamente, assume-se que o ensino regular não está preparado para atender a todos. Tal postura se confirma na afirmação de que esta oferta “diferente” será necessária para a “eliminação de barreiras, as quais as pessoas com deficiência têm para

relacionar-se com o ambiente externo”, impondo aqui, uma condição de incapacidade a todas as pessoas com deficiência, de se relacionarem com o meio.

Provavelmente essas afirmativas, no tocante à preocupação com a interação da pessoa com deficiência, tenham sido influência da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ratificada em 2008). Mas, infelizmente, não há a citação dela no início dessa Deliberação. Segundo Caiado (2009), a Convenção assume que “a deficiência resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades”. Sendo assim, muda-se o foco da deficiência, que antes recaía sobre o aluno, e que agora transfere-se para as barreiras sociais que impedem a participação do mesmo na vida social. Salieta-se que seria interessante se houvesse, nos documentos oficiais do município, a indicação direta da convenção citada.

Após as considerações discutidas acima, seguem, nessa Deliberação, 19 artigos dentre os quais a alguns deles se dará destaque, buscando, assim, a continuidade de respostas aos objetivos deste trabalho. Faremos, portanto, alguns recortes pertinentes ao que esta discussão se destina.

No Art. 3º apresenta-se o que se espera do AEE, como serviços complementar ou suplementar, intentando eliminar as barreiras existentes do aluno com necessidades educacionais especiais, propiciando, com isso, sua melhor participação na sociedade e o desenvolvimento da sua aprendizagem.

A título de esclarecimento, segue o público, considerado alvo do AEE, nesta Deliberação, como descrito no Art. 4º:

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

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

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (CME, Del. 005/2009).

O Art. 5º dessa Deliberação apresenta o que se considera como recursos de acessibilidade à educação, desde condições de acesso ao currículo, pontuando a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, até o mobiliário, o acesso à comunicação, à informação e ao transporte.

Centraliza-se no Art. 6º o AEE da rede pública municipal e define a estrutura do atendimento, como segue:

O AEE, para as escolas da rede pública municipal, deverá ser ofertado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais, da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública. (CME, Del. 005/2009).

Entretanto, o parágrafo único desse artigo diz: “Para as escolas mantidas pela FIEB, a oferta do AEE a que se refere o caput do artigo, fica sob responsabilidade de sua Superintendência”. Infelizmente esta pesquisa não teve acesso às escolas às quais está se referindo este parágrafo, não sabemos, por exemplo, se essas escolas “mantidas” são conveniadas, e não públicas. Assim sendo, mais uma vez, deparamo-nos com a possibilidade de atendimento externo e de difícil monitoramento por parte do município, uma vez que essas instituições têm autonomia na construção de seus currículos, cujos conteúdos, na maioria das vezes, são descontextualizados da realidade de ensino oferecido pela rede municipal de educação.

O Art. 7 descreve como considera as Salas de Recursos Multifuncionais, quanto aos espaços e materiais pedagogicamente adequados para tal atendimento. Também se refere a um Centro de Atendimento Educacional Especializado:

...o local em que se encontram salas de recursos adequadas, pedagogicamente, às necessidades específicas dos alunos, com professores habilitados, e orientação de profissionais da área de saúde e outros equipamentos e profissionais que permitam o desenvolvimento completo das atividades de aprendizagem e de plena participação na sociedade. (CME, Del. 005/2009).

Vale destacar o termo “professores habilitados” e caracterizar, aqui, o professorado do AEE de Barueri. Tendo como parâmetro o Art. 13º, que diz “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial”.

Pedroso (2012) mostra que o AEE contava com 27 professores com a formação básica distribuída assim: um professor com formação em magistério; 15 professores pedagogos; um professor historiador; um psicólogo; um matemático; um letrista e sete que não especificaram. Ao final, 26 % não colocaram sua formação no questionário que foi aplicado nesta pesquisa. Sendo assim, torna-se necessário que seja reaplicado um novo questionário para se averiguar qual a formação específica desses professores, que não a apresentaram. Ele ainda faz a ressalva, dizendo que “A formação dos professores de AEE também parece incompatível com a diversidade de deficiências atendidas e com as orientações da SEESP / MEC (BRASIL, 2006)” que, de modo explícito, apresenta a necessidade de formação específica:

Na formação dos professores especializados, além da graduação, a proposta é criar cursos de especialização em educação de pessoas com deficiência, cada um deles focando uma das deficiências, diferenciando essa formação daquela para professores do ensino regular, mas formação em ciência da educação continua sendo a base da formação desse e de todos os Professores. (SEESP/MEC, BRASIL, 2006).

Passamos, agora, para o Art. 8º, que apresenta declaradamente a possibilidade da oferta do AEE em instituições não públicas, com responsabilidades distanciadas do que se está previsto nos documentos oficiais do município, como segue:

O AEE, previsto no artigo 6º, poderá, ainda, realizar-se, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, mediante convênio, firmado de acordo com a necessidade da administração pública, devendo contar com regulamentação própria, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação ou da FIEB, conforme o caso.(CME, 2009).

Esse artigo demarca, mais uma vez, um retrocesso diante de uma proposta rumo à política de inclusão. A este propósito, Mendes (2006) faz uma colocação que merece destaque, possibilitando reflexão sobre tais disparidades recorrentes nas legislações deste país, as quais trazem a impressão de que estamos em um eterno retrocesso ou, até mesmo, um recomeço.

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, ou seja, correremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo [...]. (Mendes, 2006).

Em seu Art. 11º apresenta-se o distanciamento, por parte do município, do parecer médico para o encaminhamento ao AEE às escolas mantidas pela FIEB, o que pode estar sinalizando o pouco comprometimento, temido nesta pesquisa, por parte do Estado, em acompanhar todo o trajeto de atendimento, desde a avaliação até o monitoramento do atendimento oferecido ao aluno com deficiência.

Art. 11º - Para que o aluno seja encaminhado ao AEE, no caso das escolas da rede pública municipal, deverá apresentar parecer emitido por profissional do órgão competente da Secretaria de Educação e Parecer Médico, sendo que, no caso das escolas mantidas pela FIEB, essa exigência ficará a cargo da Superintendência. (CME, 2009).

O Art. 14º apresenta as atribuições do professor do AEE, seguindo fielmente as diretrizes federais (BRASIL, CNE/CEB, 2009), como segue:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores da classe do ensino regular e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (CME, 2009).

Vale aqui um destaque para o Inciso VII, considerando a formação dos professores do AEE apresentada acima, torna-se necessário uma nova investigação, tanto sobre como se dá a formação deles, quanto à utilização das tecnologias assistivas, em benefício da autonomia e da participação dos alunos na classe comum. Será que é possível garantir a formação de todos, para tal função?

O Art. 15º aponta uma importante questão referente à necessidade de

articulação entre os professores de AEE e os professores das classes comuns, para a elaboração do planejamento a ser desenvolvido pelo AEE, como segue:

Artigo 15 - A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, em articulação com os demais professores do ensino regular com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social ou outros necessários ao atendimento, sob a supervisão do órgão competente. (CME, 2009).

Consideramos essa prática imprescindível para que o AEE cumpra o seu papel de minimizar as possíveis barreiras às quais o aluno com deficiência possa ter no contexto da sala de aula, necessitando, assim, de organização com relação ao tempo dos profissionais de ambos os lados (AEE e classe comum) e dedicação por parte dos mesmos, em prol do desenvolvimento do aluno em questão.

E, finalmente, o 5º documento oficial, a Lei Complementar Nº 256, de 2010 que “dispõe sobre a criação da secretaria dos direitos da pessoa com deficiência e dá outras providências”. Em seu Ar. 2º apresenta o que compete à Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SDPD), o que segue:

- I. formular políticas públicas e propor diretrizes que contribuam à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e de sua família;
- II. coordenar a política municipal de atenção à pessoa com deficiência;
- III. assessorar o governo do município nos assuntos relativos à pessoa com deficiência;
- IV. implementar ações governamentais dirigidas à pessoa com deficiência, atuando de maneira harmônica com as demais Secretarias do Município e outros órgãos e entidades da Administração Pública Municipal em prol da inclusão social da pessoa com deficiência;
- V. promover espaços inclusivos à pessoa com deficiência, visando o exercício pleno de sua cidadania;
- VI. formular e executar, direta ou indiretamente, em parceria com instituições públicas ou privadas, programas, projetos e atividades à pessoa com deficiência;
- VII. estimular e apoiar a implementação de melhorias nas áreas básicas de atendimento à pessoa com deficiência;
- VIII. promover a realização de estudos, debates e pesquisas sobre a vida e a realidade da pessoa com deficiência;
- IX. capacitar os diversos setores da sociedade para o atendimento da pessoa com deficiência;
- X. - conscientizar sobre problemas, necessidades, potencialidades e direitos da pessoa com deficiência, abordando, também, as questões ligadas a seus familiares (Lei Complementar, 2010).

Vale o destaque para o Inciso V: “promover espaços inclusivos à pessoa com deficiência, visando o exercício pleno de sua cidadania”, registra-se, assim, uma condição diferenciada para com as pessoas com deficiência em relação às demais pessoas, como se todo o espaço oferecido no município não fosse adequado a todos os cidadãos que nele transitam; onde apenas uma parte poderia usufruir de tudo. Sendo assim, espaços diferenciados se tornam necessários para os deficientes. Esses tipos de “excessos” de preocupação em “incluir”, tornam-se, por vezes, excludentes. Tal fato deixa evidente que ainda não se tem, ideologicamente, o preparo para se conduzir uma sociedade inclusiva.

A despeito de estarmos acompanhando a política desenvolvida para a efetivação do Serviço de Apoio Educacional, oferecido aos alunos com deficiência do município, desde o ano de 2008, vale o esclarecimento de que o primeiro levantamento dos dados relativos à estrutura do serviço de apoio do município de Barueri foi desenvolvido por Vital (2012). Naquela época, o órgão responsável era o Departamento de Apoio Especializado (DAE), instituído no ano 2000. Ainda não havia a Secretaria de Direitos da Pessoa com Deficiência (SDPD). O município contava com apenas duas salas de recursos: uma para pessoas com deficiência visual e outra para pessoas com paralisia cerebral ou encefalopatia crônica não progressiva. O DAE contava com 36 profissionais atuando nas áreas técnicas e administrativas; desses, 14 profissionais eram da área clínica, e oito psicopedagogas ofereciam apoio pedagógico às escolas. Esse eletivo atendia, em dezembro de 2008, 1.088 alunos no Ensino Fundamental, mais 113, na educação infantil.

Em 2012, segundo pesquisa realizada por Pedroso (2012), o município havia extinguido o DAE, para instituir, em 2010, a Secretaria de Direitos da Pessoa com Deficiência (SDPD). A partir da sua instituição, pode-se observar uma evolução significativa na oferta do serviço de apoio, que passou de duas salas multifuncionais em 2009, para 21 salas de recursos, que apoiavam os 1.208 educandos com Necessidades Educacionais Especiais com a oferta do AEE.

3. PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO

Ao se analisar a educação, nas últimas décadas, pode-se destacar as duas últimas delas como sendo aquelas de grande importância ao desenvolvimento da educação, na perspectiva da educação inclusiva no país e no mundo. Ocorreram inúmeras conquistas legislativas em defesa da garantia de direitos das pessoas com deficiência e houve empenho na implementação de serviços de apoio para a efetivação de tais direitos; elucidou-se a concepção de que um sistema educacional inclusivo é aquele que respeita as diferenças, equipara as oportunidades e proíbe qualquer forma de discriminação.

No Brasil, como dito anteriormente, consideramos que um dos principais marcos foi a adesão aos objetivos estabelecidos na Convenção de Guatemala (1999), ao se dispor a eliminar qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiência, e especificamos, aqui, o quanto oportuno foi, e tem sido, o estudo do ambiente educacional para que se tenha a efetivação de tal objetivo, uma vez que educação é direito de todos e dever do Estado. Desse modo, “a educação inclusiva, ao contribuir com a superação da segregação de alguns grupos sociais, abre possibilidades de desenvolver resistências individuais ao preconceito” (CROCHÍK, et al., 2011).

À medida que fomos vivenciando os desdobramentos da educação na perspectiva da educação inclusiva, na busca incessante de melhor responder às necessidades emergenciais e circunstanciais dos direitos de todos à educação, e concomitantemente à apropriação das teorias, foi sendo engendrada a problemática central dessa pesquisa, como segue:

- A organização do ensino municipal de Barueri/SP para o atendimento de alunos com TEA expressa a expansão do acesso ao ensino regular para todos e a garantia do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais?

As indagações secundárias, vertentes da problemática anterior:

- O Atendimento Educacional Especializado aos alunos com TEA está sendo prestado como apoio ao ensino regular ou como um serviço paralelo? Esse atendimento está suprindo as reais necessidades desses alunos?
- Como o município efetivou a oferta apresentada em parágrafo único da Lei 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, referente ao direito a ter um acompanhante especializado, quando necessário, na escola?

3.1 OBJETIVOS

Diante da complexidade apresentada, estabelecemos como objetivo geral **mapear e analisar as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito do Atendimento Pedagógico Especializado destinadas aos alunos com TEA, inseridos no Ensino Fundamental I e II, da rede municipal de Barueri/SP**. Nesse contexto, almejamos alcançar com essa investigação os seguintes objetivos específicos:

- 1) Traçar o perfil profissional dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- 2) Analisar a estrutura do AEE para o atendimento dos alunos com TEA;
- 3) Analisar o ambiente onde é desenvolvido o AEE e verificar se o mesmo contempla as reais necessidades dos alunos com TEA;
- 4) Identificar quais aspectos da aprendizagem são mais valorizados pelos professores do AEE;
- 5) Conhecer as barreiras e os facilitadores que os professores apontam na efetivação da inclusão do aluno com TEA;
- 6) Identificar as articulações entre os trabalhos oferecidos no ensino regular e no AEE;
- 7) Conhecer as estratégias utilizadas no AEE para o atendimento do aluno com TEA;

Assim, almeja-se que esta investigação ofereça conteúdos capazes de refletir sobre a política municipal de educação na perspectiva da educação inclusiva dos alunos com TEA, no âmbito das ações da Secretaria do Município de Barueri/SP, bem como junto aos apoios presentes no cotidiano de sua Rede escolar.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico adotado para coleta e análise dos dados. Destacamos que a realização desta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob a inscrição CAAE 38736514.2.0000.0084.

Local de realização do projeto de pesquisa

Como apresentado anteriormente, foi escolhido como *locus* da coleta de dados o município de Barueri/SP, localizado na região metropolitana de São Paulo, a 29 km da capital; possui uma área de 64 km², 100% urbanizada. Com base nos dados colhidos do site desse município, em que apresenta os últimos censos apresentado à prefeitura, estima-se que a população residente, em 2007, seja de 252.748 habitantes. Segundo o II Censo da Pessoa com Necessidades Especiais de Barueri (2008), para cada 16 pessoas de Barueri, um tem necessidades especiais. “O censo identificou 2.298 pessoas com deficiência, no município, as quais estão presentes em 6,1% dos domicílios”. Atualmente, Barueri conta com 245.652 habitantes. O ensino fundamental, etapa da educação básica, que corresponde aos anos iniciais (1º ao 5º) e aos anos finais (6º ao 9º), nas escolas públicas de Barueri é totalmente municipalizado.

Participantes da pesquisa

A amostra foi composta pelos professores das salas de recursos multidisciplinar (SRM) que atendem os alunos matriculados no ensino Fundamental I e II, os quais tiveram o diagnóstico comprovado de TEA, pela equipe multidisciplinar da

Clínica de Transtornos do Espectro Autista do Mackenzie de São Paulo, até o ano de 2012, e que frequentam regularmente o ensino regular e, no contraturno, o serviço de Atendimento Educacional Especializado.

Instrumentos

Foram utilizados dois roteiros de observação e um questionário semiestruturado (elaborados pela pesquisadora) aplicados aos professores; também contamos com um Caderno de campo para registrar todos os dados de observação.

Abordagem metodológica

Nesta pesquisa, preocupadas em apresentar maior fidedignidade aos objetivos propostos, optamos por utilizar a abordagem metodológica qualitativa.

A proposta metodológica de caráter qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, de forma quase independente, teve como principal objetivo compreender o universo analisado. Essa abordagem, segundo Sampieri et al. (2006), tem como foco principal entender o fenômeno estudado em seu cotidiano. Seguindo esse mesmo raciocínio, Fachin (2006, p.81), ao dizer que essa abordagem “é caracterizada pelos seus atributos e relaciona aspectos não somente mensuráveis, mas também definidos descritivamente”, também corrobora com o raciocínio aqui empregado.

Ainda preocupadas em melhor apresentar e descrever os dados da coleta da Análise dos Prontuários, pela quantidade de dados que consideramos razoáveis, primeiramente, foram tabulados no programa EXCEL® (*Microsoft Office*) e, posteriormente, foram transformados em variáveis categóricas, sendo inseridos no software IBM SPSS *Statistics*, versão 22, ano 2013, por meio do qual foram extraídos gráficos que garantem uma melhor visualização dos resultados. Também foram descritos os dados colhidos pelo instrumento Roteiro de observação 2, que será apresentado mais adiante, com a finalidade de traçar o perfil dos professores.

Após a inserção, foi processada a análise estatística descritiva e as frequências; foram extraídas tabelas tanto em níveis frequenciais quanto percentuais.

Todos os dados foram descritos: alguns grupos de dados foram cruzados; outros, no entanto, foi utilizada a divisão simples, isto é, foram apenas separados pelas respostas obtidas nas seguintes categorias: não, sim, parcialmente, não há dados.

Os participantes receberam a Carta de Informação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme requerimentos éticos de pesquisa com seres humanos, que foi apreciada e assinada.

Enfim, com o intuito de mapear e analisar as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado com os alunos com TEA matriculados no Ensino Fundamental I e II, da rede municipal de Barueri/SP, alguns caminhos precisaram ser traçados anteriormente, no sentido de se definir a amostra final desta pesquisa, bem como os instrumentos que seriam utilizados para tal. Assim, a fim de se explicitar, detalhadamente, cada etapa de delineamento da pesquisa, descreveremos, por ações, os caminhos traçados.

3.3. 1ª AÇÃO

Iniciou-se a presente pesquisa com a elaboração de uma sequência de atividades que foram desenvolvidas de maneira simultânea. Procurou-se analisar a atual estrutura do serviço de apoio do município e caracterizar os alunos com TEA matriculados na Rede municipal de Barueri que frequentavam regularmente o ensino regular e, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado, conforme as diretrizes nacionais de educação.

Atualmente, o Ensino Especializado é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, conta com 23 Salas de Atendimento Educacional Especializado, com 34 professores assumindo essas salas e atendem 784 alunos com algum tipo de deficiência e/ou transtorno global de desenvolvimento, sendo assistidos pelo ensino especializado (81 na educação infantil, 691 no ensino fundamental e 12 na Educação de Jovens e Adultos), segundo informações obtidas pela Secretaria Municipal de Educação de Barueri, em setembro de 2014.

Para a caracterização dos alunos com TEA, matriculados na rede no ensino fundamental I e II, e frequentando o Atendimento Educacional Especializado no

contraturno do ensino regular, partiu-se de dados pré-existent, levantados pelos pesquisadores Araújo (2012), Pedrosa (2012) e Baptista (2012). Dados esses referentes ao número de alunos matriculados na rede municipal de Barueri até o ano de 2010, com diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento, confirmado pela Equipe multidisciplinar da Clínica de Transtorno do Espectro Autista do Mackenzie. Essas avaliações aconteceram em mutirões realizados entre os anos de 2011 e 2012.

Iniciou-se o delineamento da amostra em 2013, a partir de uma planilha denominada, pela Clínica TEA/MACK, como Planilha Mestre. Nela constavam 114 alunos matriculados no ensino fundamental I e II, na rede municipal de Barueri/SP, com TEA ou com suspeita de TEA, até o ano de 2010. Alguns desses alunos estavam, segundo indicava a planilha, “em fase de avaliação”; outros, com o diagnóstico de “Transtorno Global do Desenvolvimento” (terminologia utilizada na época para TEA) descartado; outros, ainda, constavam como “perda” ou “evadido”. Sendo assim, houve a necessidade de atualizar os dados para podermos selecionar os casos elegíveis para esta amostra, considerando que nos anos de 2011 e 2012, houve uma força tarefa dos profissionais da Clínica TEA/MACK, realizando, periodicamente, mutirões no município de Barueri/SP, avaliando todos esses alunos.

Como descrito anteriormente, os participantes desta pesquisa foram os professores das salas de recursos multifuncionais (SRM) dos alunos matriculados no ensino fundamental I e II que tiveram o diagnóstico comprovado de TEA, conforme explicado anteriormente, e que frequentavam, regularmente, o ensino regular, e, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado.

Durante o segundo semestre de 2013, direcionamos nossos esforços para a atualização desses dados. Após algumas tentativas junto à Secretaria da Educação, (SE) em busca de dados atualizados, estabeleceu-se que, para tal levantamento, deveríamos entrar em contato com todas as escolas. Foi nesse momento que recebemos autorização para total acesso às informações necessárias nas escolas.

Entramos em contato com todas as escolas via telefone (com diretores, coordenadores ou responsáveis), para confirmar se o aluno estava frequentando a unidade regularmente, bem como para saber qual a série que cada um estava cursando no ano vigente. Além desses objetivos, também procurávamos confirmar se existia a

frequência do mesmo no Atendimento Educacional Especializado (AEE)² no contraturno, conforme diretrizes nacionais.

Após levantamento desses dados, constatou-se que, dos 114 alunos da Planilha Mestre, 12 recebiam outros apoios do município sob os cuidados da Secretaria de Direitos da Pessoa com Deficiência, por estarem com idade incompatível com a fase de Ensino Fundamental ou Ensino Médio; 63 tiveram o quadro de TGD confirmado, destes, 34 frequentavam regularmente a sala de AEE, os demais (39 alunos) não se beneficiavam do AEE pelos seguintes motivos: 10 não frequentavam o AEE; 2 não frequentavam o AEE, pois estavam sem professor para assumir a SRM; 7 formaram-se; 10 alunos evadiram ou constavam, na planilha, como “perda”; 4 alunos foram transferidos da rede; 2 não frequentavam o AEE, pois estavam em avaliação na clínica; 1 aluno não teve autorização do Abrigo onde mora, para participar das avaliações e da pesquisa; 2 eram da Educação Infantil e 1 aluno não frequentava porque a sala de AEE estava em reforma.

Reiterando, após selecionarmos somente os alunos com Transtorno com Espectro do Autismo (TEA), que na época em que tivemos acesso aos dados da Secretaria de Educação estavam matriculados e frequentavam o ensino fundamental I e II, restaram 63 alunos; destes, apenas 34 frequentam regularmente o AEE no contraturno do ensino regular.

Sendo assim, foram as 16 professoras de AEE, que atendiam esses 34 alunos com TEA, que participaram da nossa amostra. Vale esclarecer que, esses alunos estavam subdivididos: alguns em salas comuns, outros em salas distintas, algumas localizadas na própria escola, outras em escolas próximas à residência.

Passaremos a apresentar os dados referentes ao que foi oferecido a esses alunos, pelo serviço de apoio (salas de AEE). Portanto nosso ambiente de pesquisa foram as 14 salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), denominadas pela rede municipal de educação como “Polos”, onde 16 professoras atendiam.

Concomitantemente ao levantamento dos sujeitos da amostra, aconteceram algumas reuniões com os responsáveis da Secretaria de Educação do município, com o

² Atendimento Educacional Especializado - AEE será neste trabalho utilizado, indistintamente, por sala de apoio multifuncional e sala de recursos, uma vez que, em textos legais, são assim denominados.

objetivo se conhecer a atual estrutura de atendimento educacional regular e especializado do município, assim como os instrumentos utilizados para os apoios aos alunos assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado.

Naquelas reuniões, puderam-se confirmar informações concernentes à estrutura do município, sobre alguns serviços referentes ao Atendimento Educacional Especializado. Na busca de se aproximar da realidade dos dados expostos, propôs-se uma visita a uma sala de AEE, que, segundo a secretaria, era considerada como uma sala modelo de AEE. De tal visita resultou a definição dos instrumentos e dos procedimentos de coleta de dados, os quais serão apresentados posteriormente.

A visita à sala de AEE, considerada pelo município como modelo, foi realizada pela pesquisadora e por sua orientadora, em maio de 2013, e conduzida pela professora da mesma. A sala é equipada com mesas, brinquedos, computador, rádio, livros e vários estímulos visuais, inclusive bastante decorada com adereços próprios da educação infantil e ensino fundamental. Na ocasião, atendia a três alunos com TEA e seus respectivos prontuários, os quais nos foram disponibilizados, onde constavam os seguintes dados:

Aluno A, primeiro ano do Ensino Fundamental I.

No prontuário da sala constava:

- 1) anamnese; e uma entrevista inicial com os pais com informações gerais sobre os atendimentos anteriores;
- 2) avaliação Inicial e individual do aluno;
- 3) termo de responsabilidade assinado pelos pais por aceitarem o apoio

Aluno B, primeiro ano do Ensino Fundamental I.

No prontuário da sala constava:

- 1) ficha de encaminhamento da prefeitura;
- 2) AEE – dados do aluno: laudo, atendimentos (dados pessoais; adequação curricular; aspectos comportamentais);
- 3) protocolo de Avaliação Inicial do AEE : aspectos psicomotores – coordenação motora fina; esquema corporal; função visomotora; vestibular e

proprioceptivo; aspectos cognitivos – percepção e memória, raciocínio lógico/matemático, função comunicativa, linguagem escrita ; aspectos socioafetivo – reações singulares, normas, regras e limites; comportamento interpessoal, atividades propostas aos alunos;

4) entrevista familiar: história pregressa; desenvolvimento psicomotor da linguagem e distúrbios motores e Atividade de Vida Diária (AVD); manipulações/hábitos inadequados; ambiente familiar; vida social; situação de saúde; atendimento externo;

5) relatório da professora do AEE quanto ao atendimento;

6) plano de atendimento mensal;

7) controle de frequência;

8) avaliação do quarto bimestre – relatórios com fotos;

9) relatório semestral;

10) orientação para os pais;

11) relatório de contatos com os pais.

Aluno C, educação infantil.

No prontuário constava:

1) encaminhamento ao serviço de apoio especializado com a consideração da professora sobre a avaliação. O encaminhamento ocorreu em 10/10/2012, e a avaliação inicial, em 22/10/2012;

2) algumas sugestões de atividades para atender às necessidades do aluno, e um encaminhamento para outros atendimentos extra escolares (esses documentos foram assinados por um profissional da SDPD);

3) ficha de matrícula;

4) entrevista com os pais;

5) termo de responsabilidade do AEE;

6) declaração de atendimento no CAPSI.

Nota-se que os conteúdos dos prontuários não estavam padronizados.

A professora relatou inúmeros avanços a propósito do desenvolvimento das crianças, considerando-os, claramente, como frutos do que estava sendo desenvolvido;

disse existir troca de informações com as professoras da sala de aula regular, afirmando, assim, que “*existia* pleno envolvimento, e parceria, do AEE com os professores da sala regular” (grifo nosso em itálico); não houve acesso aos relatórios dessas parcerias, nem de como era feito o monitoramento do atendimento por ambos os serviços. A professora relatou que todos os encontros e orientações das intervenções pedagógicas eram feitos, oralmente, entre ela e os professores das salas regulares.

Quanto ao encaminhamento dos alunos ao AEE, ele se dava por meio de um relatório realizado pela coordenadora da escola em parceria com a professora. Nesse relatório era necessário estar descrito, ao menos, três habilidades, em que a criança apresentaria algum déficit, considerando, assim, que o serviço desenvolvido pelo AEE pudesse vir corroborar com o desenvolvimento da mesma. Juntamente a esse relatório, era feita uma entrevista com os pais, a fim de expor a situação, e sondar, com os mesmos, tais comportamentos observados. Além do encaminhamento e da entrevista com os pais, era necessário um laudo médico do quadro clínico do aluno.

Quanto aos protocolos de atendimento, por parte da secretaria, para monitoramento do acompanhamento do trabalho desenvolvido nas salas de AEE, nos foram apresentados vários protocolos, os quais a professora do AEE deveria mantê-los atualizados referentes a cada atendimento. Constavam neles:

1. Avaliação Inicial e Individual - com questões abertas, referentes ao desenvolvimento do aluno em vários aspectos (motor, cognitivo, socialização etc.);
2. Plano de atendimento Anual; plano de atendimento mensal; planilha de comparecimento do aluno;
3. Orientações ao professor do ensino regular sobre o atendimento ao aluno para a realização da Avaliação Inicial e Individual.

Na ocasião (maio 2013), solicitamos cópias desses protocolos, para análise, porém não os obtivemos. Ao contrário, fomos informados de que os mesmos estavam passando por um processo de revisão, e que assim que estivessem prontos para serem inseridos na rotina do município, seriam disponibilizados. Após várias tentativas, e quinze meses de espera, os protocolos nos foram disponibilizados em agosto de 2014.

Como dito anteriormente, a ação acima exposta foi geradora dos instrumentos

e procedimentos que foram utilizados para a coleta de dados. Os instrumentos se constituem em questionários semiestruturados e estruturados (elaborados pela pesquisadora) que foram aplicados aos professores. Os instrumentos e o procedimento estão descritos seguir.

Instrumentos:

Roteiro de observação 1

Roteiro de Observação:
Prontuário do aluno no AEE / Adaptação Curricular / Ambiente

Data: _____

Observadora

Dados Gerais

Escola regular:

AEE na escola:

Nome da professora (AEE):

Nome completo do aluno com TEA:

Data de Nascimento: _____

Série:
Horário ensino regular:
Tempo de permanência E.F.:
Horário AEE:
Dias da semana:
Controle de frequência:

Prontuário da sala do AEE:

A1. Anamnese

A1.1. Não A1.2. Completo A1.3. Incompleto

B1. Percurso escolar

B1.1. Não B1.2. Completo B1.3. Incompleto

C1. Os prontuários dos atendimentos ao aluno com TEA (AEE e ensino regular) transitam em espaço comum?

C 1.1. Não

C 1.2. Sim

C 1.3. Parcialmente

D1. Registros de Aspectos:

D1.1 Comportamentais

D1.1.1. Não D1.1.2. Sim Quais:

D1.2 Comunicação

D1.2.1. Não D1.2.2. Sim Quais:

D1.3 Estereotipias

D1.3.1. Não D1.3.2. Sim Quais: -

D1.4 Interação Social

D1.4.1. Não D1.4.2. Sim Quais:

E1. Observações do ensino regular ao que se refere as necessidades a serem trabalhadas com o aluno com TEA, para facilitarem o seu desenvolvimento na sala de aula regular:

E1.1. Não E1.2. Completo E1.3. Incompleto

F1. Planejamento do AEE

F1.1. Não F1.2. Completo F1.3. IncompletoF1.4. Semanal F1.5. Mensal F1.6. Bimestral F1.7. Semestral

G1. Atividades desenvolvidas no AEE

G1.1. Não G1.2. Completo G1.3. Incompleto

H1. Atividades desenvolvidas que demonstram relação com os conteúdos da sala regular

H1.1. Não H1.2. Completo H1.3. Incompleto

I1. Avaliações

I1.1. Não I1.2. Sim

Especifique:

J1. Dados das Avaliações Externas

J1.1. Não J1.2. Sim

Especifique:

K 1. Adaptação curricular para o atendimento do aluno com TEA; em conformidade com a sala regular.

K1.1. Não KJ1.2. Sim K1.3. Especifica para esse aluno

L 1. Como é realizado o contato com o professor de sala regular para troca de informações sobre o aluno e/ou sobre as adaptações curriculares?

M1. Proposta específica para alunos com TEA quanto a comportamento, comunicação e interação social

M1.1. Não M1.2. Sim

Especifique:

Especificação dos itens da Sala Tipo I(*):

Equipamentos

<input type="checkbox"/>	02 Microcomputadores
<input type="checkbox"/>	01 Laptop
<input type="checkbox"/>	01 Estabilizador
<input type="checkbox"/>	01 Scanner
<input type="checkbox"/>	01 Impressora laser
<input type="checkbox"/>	01 Teclado com colméia
<input type="checkbox"/>	01 Acionador de pressão
<input type="checkbox"/>	01 Mouse com entrada para acionador
<input type="checkbox"/>	01 Lupa eletrônica

Mobiliários

<input type="checkbox"/>	01 Mesa redonda
<input type="checkbox"/>	04 Cadeiras
<input type="checkbox"/>	01 Mesa para impressora
<input type="checkbox"/>	01 Armário
<input type="checkbox"/>	01 Quadro branco
<input type="checkbox"/>	02 Mesas para computador
<input type="checkbox"/>	02 Cadeiras

Materiais Didático/Pedagógico

<input type="checkbox"/>	01 Material Dourado
<input type="checkbox"/>	01 Esquema Corporal
<input type="checkbox"/>	01 Bandinha Rítmica
<input type="checkbox"/>	01 Memória de Numerais I
<input type="checkbox"/>	01 Tapete Alfabético Encaixado
<input type="checkbox"/>	01 Software Comunicação Alternativa
<input type="checkbox"/>	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
<input type="checkbox"/>	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
<input type="checkbox"/>	01 Dominó de Associação de Idéias
<input type="checkbox"/>	01 Dominó de Frases
<input type="checkbox"/>	01 Dominó de Animais em Libras
<input type="checkbox"/>	01 Dominó de Frutas em Libras
<input type="checkbox"/>	01 Dominó tátil
<input type="checkbox"/>	01 Alfabeto Braille
<input type="checkbox"/>	01 Kit de lupas manuais
<input type="checkbox"/>	01 Plano inclinado – suporte para leitura
<input type="checkbox"/>	01 Memória Tátil

(*) Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP, 2010)

N 1. Quanto a adequação do ambiente para o atendimento ao aluno com TEA:

- N 1.1. Adequado, considerando os estímulos visuais e táteis.
- N 1.2. Inadequado, considerando o excesso de estímulos visuais e táteis.
- N 1.3. Parcialmente adequado, considerando os estímulos visuais e táteis.

Questionário 1**Questionário aplicado aos profissionais do AEE da rede de ensino do município de Barueri, SP.**Nome: Data de nascimento

Formação:

Graduação: Não Sim

Especifique:

Área:

Onde cursou:

Ano de Conclusão:

Em andamento:

Tempo de atuação no magistério:

Já atuou na Educação Especial? Não Sim

Tem formação específica para atuar no AEE?

 Não Sim

Especifique:

Área:

Onde cursou:

Ano de Conclusão:

Em andamento:

Carga horária de trabalho no AEE:

Em atendimento com aluno: Hora específica para planejamento e outras atividades:

Satisfação em atuar no AEE:

 Muito satisfeito Satisfeito Pouco satisfeito

No caso de pouco satisfeito, especifique em 3 palavras os dificultadores:

Em sua experiência, em relação à frequência dos alunos no contraturno, a adesão das famílias de alunos com TEA aos atendimentos do AEE pode ser considerada:

Boa Regular Fraca

Em 2012 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pela Lei nº 12.764. Você conhece esse documento:

Não Sim

Nesse documento, Art. 3º, parágrafo único, ficou assegurado que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado.

Você tem conhecimento da existência desse acompanhante especializado?

Não Sim

Qual a especialização dele?

Especifique em três palavras, qual o tipo de apoio ele oferece ao aluno com TEA na sala regular:

Opcional:

Endereço eletrônico: Telefone:

Roteiro de observação 2**Roteiro de Observação Direta no Atendimento AEE – *in locus***

Data: _____ Visita: _____

Observadora: _____

1. Identificação:Polo:

_____Nome da Professora AEE:

_____Nome do aluno:

Dia da semana: _____ Horário da aula: _____

Horário de chegada da Profa. _____

Atendimento em grupo: _____

Atendimento individual: _____

Horário de chegada do aluno: _____

Início do atendimento: _____

Término do atendimento: _____

2. Aspectos Didáticos:Planejamento da aula: _____ Proposta sequencial: _____ .

Atividade Proposta:

Objetivo da proposta:

Materiais utilizados:

Realização da proposta:

Relação professor x aluno:

3. Características do aluno:

Comunicação:

Comportamento:

Término do atendimento: _____

Outros registros da observadora: _____

3.4. 2ª AÇÃO

No primeiro momento, a coleta de dados se deu por meio do preenchimento dos instrumentos acima. A pesquisadora foi a todas as salas de AEE, as quais atendiam os alunos participantes dessa pesquisa e, junto com o professor, preencheu cada instrumento. Nesse momento, também foram colhidos os dados dos prontuários dos alunos, que ficavam nas salas de AEE.

3.5. 3ª AÇÃO

A fim de se analisar a prática pedagógica desenvolvida nas salas de AEE, com os 16 professores que atendiam aos alunos com TEA, optou-se por realizar a observação *in locus*, utilizando a técnica de amostragem aleatória simples, que consiste em atribuir um número a cada sujeito da amostra, escrever esses números em papéis pequenos, colocá-los num recipiente; após misturá-los, retira-se, de forma aleatória, a quantidade de papéis referente ao número desejado para a amostra a ser pesquisada.

Optou-se por realizar a técnica de amostragem simples pelo número de alunos, pelo fato de que, cada professora atendia a mais de um aluno. Sendo assim, aos 18 alunos com TEA que fizeram parte dessa pesquisa foi dado um número; os mesmos foram escritos em papéis pequenos e colocados num recipiente; depois de misturados, foram retirados cinco papéis referentes aos cinco alunos sorteados, a serem, subsequentemente, observados durante três atendimentos consecutivos na sala de AEE.

As respectivas professoras foram convidadas a aceitar e a participar dessa ação. Mas não informávamos a data na qual iríamos realizá-la, com o intuito de nos aproximarmos, ainda mais, dos acontecimentos diários do AEE; inclusive, os alunos que faltassem no dia da observação, ou quando a professora estivesse ausente, seriam registrados como ausentes, com a observação válida. Durante essas observações, contamos com um caderno de campo para registrar todos os acontecimentos.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Ainda preocupadas em melhor apresentar e descrever os dados da coleta da Análise dos Prontuários, pela quantidade de dados que consideramos razoáveis, primeiramente, foram tabulados no programa EXCEL® (*Microsoft Office*) e, posteriormente, foram transformados em variáveis categóricas, sendo inseridos no software IBM SPSS *Statistics*, versão 22, ano 2013, por meio do qual foram extraídos gráficos que garantem uma melhor visualização dos resultados.

Para o tratamento e para a análise dos dados obtidos com o Roteiro de observação 1 – Prontuário do aluno no AEE, utilizamos o programa SPSS 6,0 para Windows, com a finalidade de se criar um banco de dados que facilitasse o cruzamento entre as informações coletadas e as informações provenientes de diversas pesquisas relativas ao TEA, conforme já descrito anteriormente.

Os dados foram resultantes das aplicações dos instrumentos, das observações e descrições do caderno de campo, e, após a análise qualitativa, os dados foram cotejados e discutidos à luz do referencial teórico.

4.1. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme descrição acima, iniciamos nossa 2ª Ação com a pesquisa de campo. Visitamos todas as escolas das salas de recursos – onde era desenvolvido o AEE e onde os 34 alunos da nossa amostra eram atendidos – a fim de analisarmos os prontuários do AEE dos mesmos. Vale ressaltar que, no segundo semestre de 2013, em primeiro contato telefônico com cada escola, foi-nos confirmado que eles estavam matriculados no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, frequentando a ambos, regularmente. Porém, constatamos, no primeiro semestre de 2015, que a realidade era diferente do que havia sido confirmado. Podemos observar a situação da matrícula e frequência desses alunos na Quadro 1 abaixo:

Quadro 1. Matrícula e frequência dos alunos no ensino regular e no AEE.

Aluno	Ensino regular – frequência	AEE - horários	AEE - dias da semana	Frequência no AEE
Aluno 1	Integral	8h00 às 9h00	Terça e sextas	Assíduo
Aluno 2	Integral	9h30 às 10h20 - 10h20 às 11h10	terça e sextas	Assíduo
Aluno 3	É adaptado / tolerância baixa	13h50 às 14h40	Segunda (grupo) e terças (individual)	50% aprox.
Aluno 4	Integral (necessita de adaptação, mas mãe não aceita)	9h30 às 10h20 - 8h40 às 9h30	Terça e sexta	Regular
Aluno 5	Adaptado 13h00 às 16h30	10h20 às 11h10	Segunda e terça	Regular 45%
Aluno 6	Adaptado (2ª, 4ª e 6ª das 9h00 às 11h50 e 3ª e 5ª não frequenta)	13h50 às 15h30	Sexta	Quase nula
Aluno 7	Integral	8h00 às 9h30	Terça	Assíduo
Aluno 8	Integral	8h50 às 9h40	Terça e quinta	Assíduo
Aluno 9	Só 1 x por semana (solicitação da família)	10h30 às 11h20 e 12h10 às 13h00	Segunda e terça	Assídua
Aluno 10	Integral	8H40 às 9H40	Segunda e quinta	Assídua
Aluno 11	Adaptado, frequenta 2 x por semana	10h30 às 11h20	Segunda e sexta	Péssima
Aluno 12	Adaptado 4xpor semana 13h00 às 15h00	7h10 às 8h00	Terça e quinta	-
Aluno 13	Adaptado 9h00 às 11h00 2x p. sem. 2ª e 3ª feiras	14h40 às 16h10	Segunda	Regular
Aluno 14	1 x p. sem. e 1 aula	9h00 às 10h00	Sexta	Péssima
Aluno 15	Integral	10h00 às 11h00 10h00 às 11h00	Terça e quinta	Péssima
Aluno 16	Não consegue ficar em sala de aula, freq. AEE e educ. física	9h00 às 10h00	Terça e quinta	Assídua
Aluno 17	Frequenta	12h10 às 14h30 e 17h00 às 18h00	Terça e quinta	Não constava no prontuário

Aluno 18	Integral	10h20 às 11h10	Terça	Assíduo
Aluno 19	Não frequenta	15h30 às 17h10	Segundas	Assídua
Aluno 20	Integral	Não frequenta		
Aluno 21	Não frequenta	Não frequenta		
Aluno 22	Não frequenta	Não frequenta		
Aluno 23	(prof. não soube informar)	Não frequenta		
Aluno 24	(desistiu ao terminar o E. F. I em 2014)			
Aluno 25	Manhã	Não frequenta		
Aluno 26	Não está frequentando	Não frequenta		
Aluno 27	Não está frequentando	Não frequenta		
Aluno 28	Manhã	Não frequenta		
Aluno 29	Não frequenta	10h00 às 11h30	Segunda e quinta	Assíduo
Aluno 30	Formou-se			
Aluno 31	Formou-se			
Aluno 32	Formou-se			
Aluno 33	Frequenta	APAE		
Aluno 34	(mudou de Estado)	AEE - horários	AEE - dias da semana	Frequência no AEE

Podemos verificar e afirmar, segundo dados da Quadro acima, que dos 34 alunos matriculados no ensino regular e no AEE, apenas oito alunos (1, 2, 4, 7, 8, 10, 15 e 18) os frequentam regularmente, respeitando o horário de aula do ensino regular (período da manhã, das 7h00 às 11h50 e, período da tarde, das 13h00 às 17h50). A professora do Aluno 4 fez uma observação de que o mesmo necessitaria de adaptação de horário, referente ao ensino regular, mas a mãe havia recusado a aceitar qualquer redução da carga horária dele, por isso, ele frequentava o período integral.

Utilizaremos essa observação para discutir o que vem a ser os horários adaptados que se efetivavam na redução da carga horária de aula do aluno. O Ministério da Educação considera essa prática inadequada, o que está expresso na NOTA TÉCNICA Nº 24 (MEC/SECADI/DPEE, 2013) de Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, quando aponta:

Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados; (MEC/SECADI/DPEE, 2013).

Essa inadequação é de fácil entendimento, visto que o esperado é que a política de inclusão escolar seja uma proposta que tenha como base a igualdade de

oportunidades. Essa prática de redução da carga horária de aula do aluno com deficiência é uma prática bastante comum, de maneira que, a princípio, ela é estabelecida para que o aluno se adapte ao ambiente escolar. Porém, em alguns casos, percebemos ser necessário que esse período de adaptação seja melhor assistido e delimitado, para que essa prática provisória não se estabeleça como regra.

Embora o Aluno 3 frequentasse o ensino regular em horário adaptado, não constava no prontuário qual era o tipo de adaptação. A professora relatou que ele tinha baixa tolerância para frequentar o período integral de aula; o mesmo frequentava o AEE duas vezes por semana e sua frequência era de aproximadamente 50%. O Aluno 5 também tinha o horário adaptado, frequentando das 13h00 às 16h30. O Aluno 6 frequentava o ensino regular somente às segundas, quartas e sextas, também, com horário adaptado, isto é, das 9h00 às 11h50. O Aluno 9, a pedido da família, só frequentava o ensino regular uma vez por semana, e, às segundas e terças-feiras, frequentava, assiduamente, o AEE. O Aluno 11 frequentava o ensino regular e o AEE duas vezes por semana, mas no AEE tinha muitas ausências. O Aluno 12 frequentava o ensino regular quatro vezes por semana, durante duas horas (13h00 às 15h00); não constava, em seu prontuário, sua frequência no AEE. O Aluno 13 frequentava o ensino regular duas vezes por semana, durante duas horas (9h00 às 11h00), e o AEE uma vez por semana, durante uma hora e meia. O Aluno 14 frequentava o ensino regular uma vez por semana, durante uma hora, e o AEE, que também acontecia uma vez por semana, com duração de uma hora; mas ele também tinha péssima frequência. A respeito do Aluno 16, a professora relatou que ele não conseguia permanecer em sala de aula, por isso frequentava o ensino regular somente nas aulas de educação física; já, o AEE, frequentava assiduamente, duas vezes por semana, durante uma hora. Sobre o Aluno 17, não constava se o horário no ensino regular era adaptado, a professora não soube nos informar. Sendo assim, os Alunos de 1 a 18 (18 alunos), são os que compõem a nossa amostra, na qual consideramos, também, os que frequentam em horário adaptado. Os demais Alunos (19 aos 34) foram excluídos da nossa amostra, por não corresponderem aos critérios admitidos nesta pesquisa. Os Alunos 19 e 29 não frequentavam o ensino regular, frequentavam somente o AEE. Os Alunos 25 e 28 frequentavam somente o ensino regular. Os Alunos 21, 22, 24, 26 e 27 não estavam

frequentando nem o ensino regular, nem o AEE, sendo que, o Aluno 24 constava, no prontuário, que a família desistiu de trazê-lo para escola, em 2014, quando concluiu o Ensino Fundamental I. O Aluno 23, não frequentava o AEE e a professora não soube informar se ele estava frequentando o ensino regular. Os Alunos 30, 31 e 32 formaram-se. O Aluno 33 frequentava o ensino regular e frequentava o AEE da APAE, e o Aluno 34 mudou de Estado.

Portanto, seguem abaixo os dados dos prontuários dos 18 alunos, indicados acima, que fazem parte dessa amostra. Iniciaremos com os dados dos perfis dos docentes.

4.2. PERFIL DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARTICIPANTES DESTA AMOSTRA

Buscando traçar o perfil dos docentes que atuavam, na época da pesquisa, no AEE do município de Barueri, SP, aplicou-se o Questionário 1 (apresentado acima), visando, *a priori*, conhecer a formação acadêmica dos mesmos, bem como alguns aspectos das suas experiências práticas profissionais. Os dados oriundos das respostas, no que tange à formação em nível de graduação, especialização e pós-graduação serão apresentados na Quadro 2, abaixo.

Quadro 2. Perfil dos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede de ensino de Barueri, SP, de acordo com a formação na graduação; pós-graduação; mestrado; doutorado e formação específica para atuar no AEE.

Variáveis/ Professores	Idade	Formação Graduação/ Área/Local/ Conclusão	Formação Pós-graduação/ Área/Local/ Conclusão	Formação Mestrado/ Local/Ano	Formação Doutorado / Local/Ano	Formação específica AEE
Professor 1	53	Educação Especial - Def. Intelectual / UNICID/1998	Psicopedagogia/ Uninove/2012 e AEE/FALC/2014	-	-	Pós-graduação AEE/FALC/2014
Professor 2	44	Pedagogia/ UFSCAR/2012	-	-	-	Educação Especial/UNIFI EO/1998
Professor 3	53	Pedagogia/Fac. "Campos Sales"/ 2004	Educação Especial/FALC/ 2009 – Psi/ Anhanguera/2011	-	-	Educação Especial/FALC/ 2009
Professor 4	33	Pedagogia/ Uniararas/2008	Educação Especial/UNAR /2011	-	-	Não

Professor 5	41	Pedagogia/UNIFIEO /1998	Educação Especial Def. Física e Def. Intelectual/Gama Filho/2000	-	-	Def. Intelectual/Gama Filho/2000
Professor 6	47	Pedagogia/UNICastelo/1992	Educação Inclusiva/Araçariquama/2007 Psicopedagogia/Pirapora do Bom Jesus/2013e AEE/Pirapora do Bom Jesus/2015	-	-	Educação Inclusiva/Araçariquama/2007-
Professor 7	29	Pedagogia/FALC Carapicui/2009	-	-	-	Def. Intelectual/APAE-SP/2006
Professor 8	62	Pedagogia/UNIBAN/2007	Educação Especial com ênfase em Def. Mental/Faculdades do Brasil/2012	Psicopedagogia/Faculdades Brasil/2012	-	Educação Especial – def. mental /FALC/2008
Professor 9	55	Estudos Sociais/FATEMA/2002	Educação Especial/UNIG/2004	-	-	AEE/FOCCUS /2015
Professor 10	64	Pedagogia/Fac. Campos Salles/1989	Habilitação em Def. Mental/USP/1998	-	-	MEC/2014
Professor 11	31	Educação/Pirapora de Bom Jesus/2005	Educação/Carapicui -	-	-	Educação/Pirapora/Cursando
Professor 12	47	Pedagogia/UNIFEO/2005	Educação Especial/Anhanguera/2008 e Psicopedagogia/Anhanguera/2013	-	-	Educação Especial/Anhanguera
Professor 13	64	Psicologia/Fac. São Marcos/ – Pedagogia/Fac. Campos Salles/ -	Recursos Humanos/FAAP/ -	Psicologia Educacional/FIEO/2014	-	Especialização Def. Mental/ FIEO/(-)
Professor 14	31	Pedagogia/Mackenzie/2008	-	-	-	Pedagogia/Def. Mental /Mackenzie
Professor 15	58	Pedagogia/UNIFIEO/2003	Educação Inclusiva/Especial/UC/SP/2009	-	-	Educação Especial/ FALC/2010
Professor 16	36	Pedagogia/Univers. Luterana do Brasil/2011	Educação Especial/Def. Intelectual/2013	-	-	TGD/Sala de recursos/Artes Inclusivas – Centro C.P.P. Osasco – 2013 e 2014

Constatamos, entre as 16 professoras investigadas, que todas possuíam formação em nível superior, o que as habilitavam para o exercício da docência. Essa formação não era muito diversificada entre elas, uma vez que 81% eram graduados em Pedagogia; uma (6%) das professoras graduou-se em Educação Especial – Deficiência Intelectual; uma (6%) em Estudos Sociais e outra (6%) em Educação. Apenas uma das

docentes (6%) teve oportunidade de cursar mais de uma graduação, portanto, tinha formação em Psicologia e Pedagogia. Esses dados correspondem às orientações da SEESP / MEC (BRASIL, 2006) e da Resolução CNE/CEB Nº. 04/2009, que expressam a necessidade de uma formação que as tornem capazes de exercer o papel de docentes, sendo essa a premissa para atuar no AEE.

Em relação à formação especializada, a Resolução CNE/CEB Nº. 04/2009 indica que o professor que atua no AEE deve ter “formação específica para a Educação Especial”. Essa formação é, geralmente, ofertada na graduação, como uma habilitação; em cursos de extensão ou na pós-graduação; enfim, são cursos que habilitam o professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

Verificamos, no Quadro acima, que 100% das professoras tinham alguma especialização, e que 62,5% tinham duas especializações. Dados que se adéquam às orientações da Resolução Nº. 04 (BRASIL, CNE/CEB, 2009). Algumas professoras responderam ao questionário, referente a essa formação, por meio de questões diferentes, mas que, ainda assim, foram aqui contabilizadas; outras duplicaram a resposta, sendo, nesse caso, uma delas desconsiderada.

Podemos dizer que as especializações estavam concentradas em 3 áreas: Educação Especial/Educação Inclusiva/Deficiências contando com 75% das formações das professoras; Psicopedagogia com 25%; e AEE com 12,5%. Duas (12,5%) das professoras tinham habilitação em Deficiência Mental, sendo que uma delas, a P. 10, respondeu que tinha especialização “MEC”, não especificando a área; o mesmo aconteceu com a P.11, ao responder “Educação”. Uma das professoras além da especialização em Deficiência Mental, também tinha especialização em Recursos Humanos; outra, além da Educação Especial/Def. Intelectual, tinha especialização em TGD/Sala de recursos/ Artes Inclusivas.

Das 16 professoras, duas (12,5%) tinham formação específica em Atendimento Educacional Especializado, que, provavelmente, são cursos oriundos da parceria entre a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) e diferentes Instituições de Ensino Superior, e que têm o propósito de responder às exigências de capacitação do professor, para que consiga atuar no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais, para a realização do AEE. Essas instituições

ofertam cursos de especialização, em sua maioria, na modalidade de educação à distância.

Duas docentes possuíam Mestrado, uma em Psicopedagogia e a outra em Psicologia Educacional.

Dando continuidade à análise dos dados, que foram obtidos por meio da aplicação do Questionário 2, o Quadro 3, abaixo, continuará apresentando os dados referentes ao perfil dos professores do AEE. Agora, tendo como ponto de interesse, as questões que dizem respeito à atuação do professor, como segue:

Quadro 3. Perfil dos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede de ensino de Barueri, SP, de acordo com a formação na graduação; pós-graduação; mestrado; doutorado e formação específica para atuar no AEE.

Variáveis/ Professores	Tempo de atuação - magistério	Atuação Edç. Esp. segregada	Carga horária de trabalho no AEE	Facilitadores	Dificultadores	Satisfação em atuar no AEE
Professor 1	21anos	Sim	Com aluno=26h/a Planejamento =14 h/a	Capacitação SE(DAPEE)/ Autonomia no desenvolvimento do trabalho/ Participação dos pais	Falta de interesse e colaboração dos professores e gestores; Desconhecimento do que é TEA; Compromisso com o alunado na questão de avaliação e adequação curricular.	Satisfeito
Professor 2	25 anos	sim	Com aluno=26h/a Planejamento =14 h/a	Autonomia/Apoio DAPEE/Estímulo a participação de cursos e congressos em horário de trabalho	Visão da comunidade em relação ao AEE (depósito); Falta de materiais ao prof. Sala regular; Não organização do prof. ao solicitar materiais do AEE (aluno passar o tempo)	Satisfeito
Professor 3	10anos	Não	Com aluno=26h/a Planejamento =14 h/a	Família presente; troca de informações entre prof. AEE e Prof. sala regular	Distância entre o polo e a escola regular do aluno.	Muito satisfeito
Professor 4	-	Sim	Com aluno=26h/a Planejamento =7h/a	-	Falta de material adequado; falta de comprometimento familiar; falta de apoio; Prof. sala regular sem compromisso em	Pouco satisfeito

					trabalhar com o aluno	
Professor 5	21 anos	(não respondeu)	Com aluno=26h/a Planejamento =14 h/a	Pesquisas próprias (palestras, cursos de curta duração)	Falta de material específico; falta de comprometimento familiar; falta de compartilhar o processo do desenvolvimento com outros profissionais que também atendem o aluno.	Satisfeito
Professor 6	25 anos e 3 meses	sim	Com aluno=26h/a Planejamento =14 h/a	Os alunos são carinhosos e demonstram gostar dos atendimentos, sendo eles prazerosos.	Quando encontram-se agitados recusam-se a participar das atividades propostas. Dificuldade de locomoção de alguns, dificultando da família trazê-los ***	Muito satisfeito
Professor 7	10 anos	sim	Com aluno=26h/a Planejamento =14 h/a	Participação ativa de algumas famílias.	Falta de materiais; excesso de alunos; Falta de formação por parte da prefeitura.	Satisfeito
Professor 8	15 anos	Não	Com aluno=26h/a 7HATI e 3HAC	A tecnologia, as brincadeiras e cadeiras de rodas	As características da própria síndrome.	Muito satisfeito
Professor 9	17 anos	não	Com aluno=26h/a Planejamento =14 h/a	Empatia com o aluno; participação da família; gestão e prof. sala regular; materiais adequados e frequência nos atendimentos	Dificuldade de aceitação da patologia por parte da família, quando o diagnóstico é precoce o desenvolvimento é melhor	Muito satisfeito
Professor 10	4 anos	Não	Com o aluno = 30h/a	Colaboração dos pais; materiais pedagógicos; leituras e pesquisas que faço sobre o assunto; anos de experiência com o PEBl.	Espaço adequado e um professor ajudante em sala de aula (?****)	Muito satisfeito
Professor 11	12 anos	Sim	Com aluno=26h/a Planejamento =14 h/a	Apoio da família.	Em relação a equipe de gestão e os professores que não se envolvem com o atendimento do aluno; acesso até a escola	Muito satisfeito

Professor 12	25 anos	Não	Com aluno=26h/a planejamento=7h/a	Recursos tecnológicos/materiais pedagógicos concretos; família frequente; cuidadores envolvidos; professores comprometidos; escola regular inclusiva.	-	Muito satisfeito
Professor 13	15 anos	Sim	Com aluno=26h/a planejamento=7h/a	Aluno carinhoso (nunca agrediu); conseguir ter atenção, concentração e memória para as coisas que lhe interessa.	Em ter autonomia/independência em alguns aspectos e iniciativa.	Muito satisfeito
Professor 14	10 anos	Sim	Com aluno=26h/a planejamento=10h/a	-	Acredito que não temos um espaço adequado que ofereça a real necessidade de aprendizagem para esses alunos.	Pouco satisfeito
Professor 15	16 anos	sim	Com aluno=26h/a planejamento=14h/a	-	Falta de interesse PEBII; família desmotivada	Satisfeito
Professor 16	17 anos	Não	Com aluno=26h/a planejamento=14h/a	Trabalho em equipe – CAPS e APAE juntamente com o AEE	Espaço físico da Escola e quantidade de alunos por classe; falta de recursos materiais.	Muito satisfeito

Optamos por dividir a análise agrupando algumas colunas, conforme figuras abaixo:

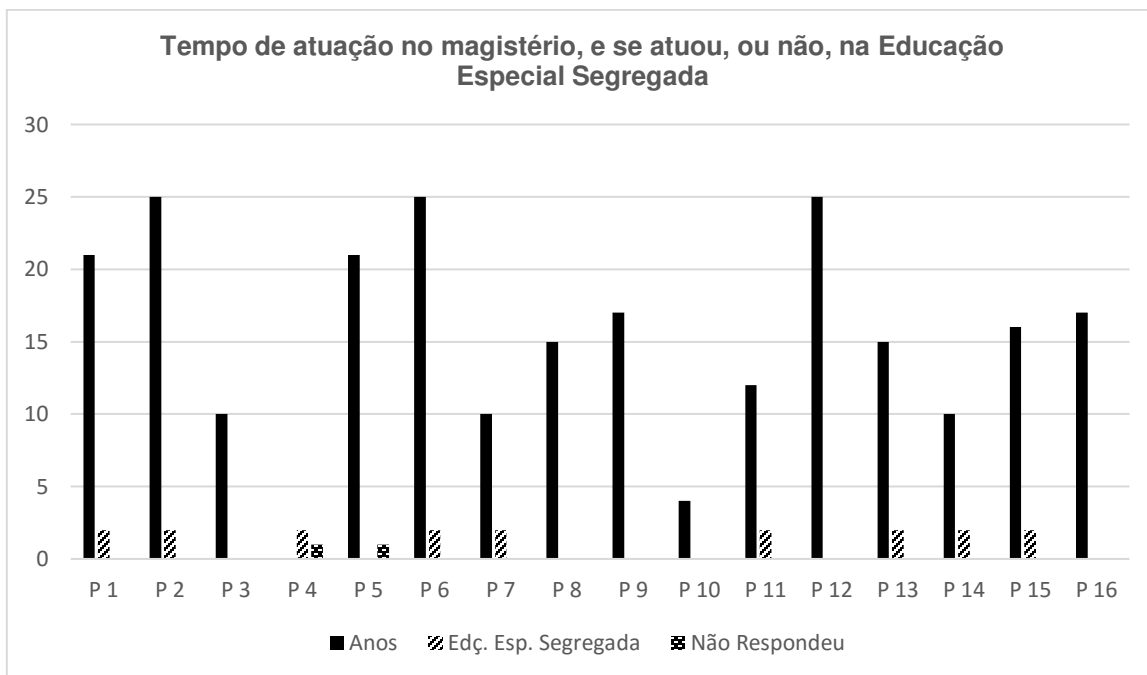


Figura 1. Tempo de atuação no magistério e, se atuou ou não, na Educação Especial Segregada.

Pudemos verificar, na figura acima, que 56% das professoras tinham entre 10 e 20 anos de experiência no magistério; 31% das professoras tinham acima de 20 anos de experiência, apenas uma professora tinha menos de cinco anos de experiência no magistério, e uma delas não respondeu a essa questão do questionário. Das 16 professoras, desconsiderando uma, que não respondeu a essa questão, nove (56%) já atuaram na educação especial, em escola especial, ou seja, em modelo segregado.

Em relação à carga horária semanal do professor de AEE, todas cumpriam 40 horas/aulas de 50 minutos, cada uma; as mesmas eram distribuídas, igualmente, entre todos os professores, segundo a Coordenadora do AEE da Secretaria de Educação de Barueri; essas horas eram divididas em 26 h/a para atendimento do aluno e as demais para planejamento (HTI – horas de trabalho Individual, HAC – horas de trabalhos coletivos e HA – horas de projeto). Pudemos verificar que, das 16 professoras que responderam a essa questão, seis apresentaram carga horária semanal diferente da estabelecida pela rede municipal, o que demonstra não terem pleno conhecimento de sua carga horária de trabalho. Por consequência, podemos inferir que elas podem desconhecer o modo como a mesma pode estar subdividida.

Acreditamos ser de suma importância que o professor tenha plena clareza da

sua carga horária de trabalho e de como a mesma deve estar distribuída, uma vez que uma parte é destinada ao atendimento ao aluno e a outra parte é destinada ao planejamento. Em campo, com frequência, os professores relatavam que as horas destinadas ao planejamento eram insuficientes; sendo assim, se o professor não tivesse plena organização das suas horas, e ciência do destino das mesmas, elas poderiam passar sem que ele tivesse usufruído efetivamente delas.

Analisaremos, a seguir, as respostas em relação aos fatores facilitadores e os dificultadores diante da atuação desenvolvida no AEE com os alunos com TEA. As respostas foram descritivas; sendo assim, optamos por categorizá-las, a fim de se facilitar a análise. Considerando que algumas professoras não responderam essa questão ou responderam parte dela, resolvemos analisar o número de respostas efetivas, como segue na figura abaixo:

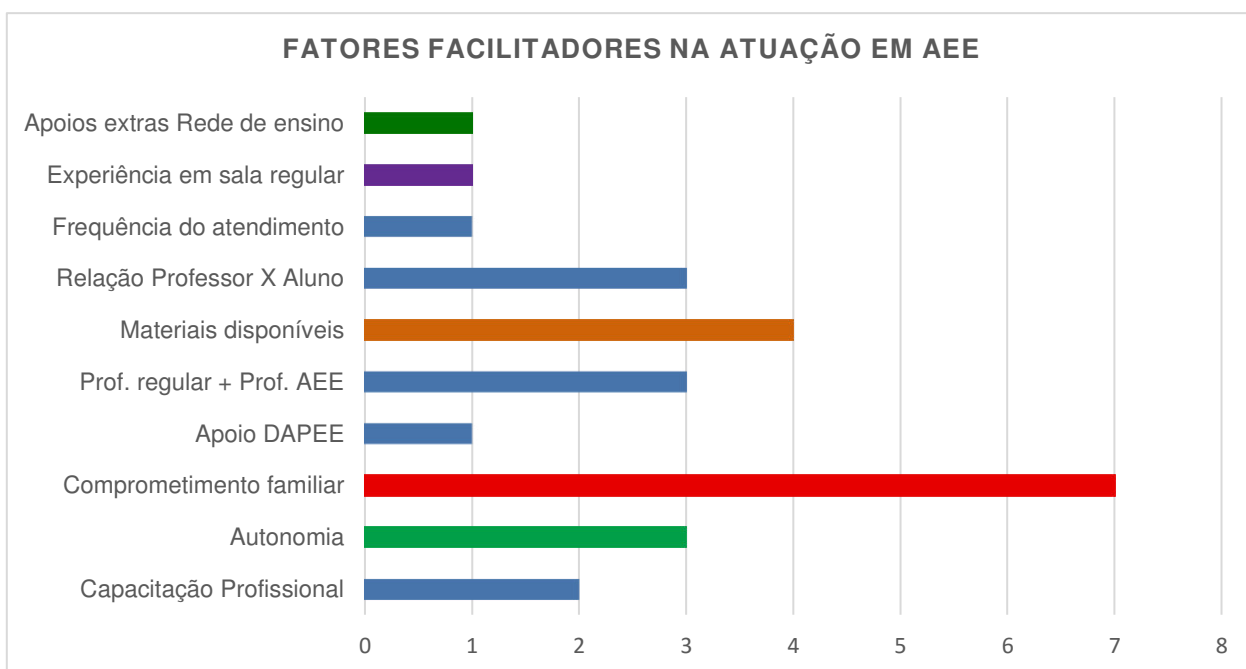


Figura 2. Representação gráfica da diferença nas pontuações dos fatores facilitadores na atuação em AEE.

Foram apontados 26 fatores considerados facilitadores para a atuação da professora no AEE, apresentados por 13 professoras que responderam a essa questão (3 professoras deixaram em branco/sem resposta); após categorizarmos, esses fatores resultaram em 10 categorias; destas, a primeira, com maior indicação de fator facilitador

da atuação, foi o “Comprometimento familiar”, apontado por sete professoras. Vários autores apontaram a parceria entre a família e escola como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Segundo Kaloustian (1988), é evidente que o contexto familiar exerce grande influência no sucesso ou no fracasso escolar das crianças. Assim sendo, a educação credita, na participação dos familiares, os resultados de melhor desempenho, tanto no desenvolvimento escolar do próprio aluno, quanto na constituição de uma sociedade melhor.

O segundo facilitador mais indicado pelas professoras foi o “Materiais disponíveis”, indicado por quatro professoras; em terceiro lugar ficaram 3 categorias empatadas: “Prof. regular + Prof. AEE”, “Relação Professor X Aluno” e “Autonomia”; em quarto lugar ficou a “Capacitação Profissional”, indicada por 2 professoras; quanto às demais, receberam somente uma indicação individualmente, que foram: “Apoios extras Rede de ensino”, “Experiência em sala regular”, “Frequência do atendimento” e “Apoio DAPEE”.

Vale destacar que, na categoria “Capacitação profissional”, uma das professoras indicou “Estímulo à participação de cursos e congressos em horário de trabalho” como sendo um facilitador da atuação, o que é questionável, uma vez que a proposta era de analisar a atuação do professor no exercício da sua função, e não fora dela.

Temos conhecimento de que às quartas-feiras as professoras não atendiam alunos, esse dia ficava reservado para as formações e reuniões que aconteciam na Secretaria de Educação. Se essa professora se referiu às formações que aconteciam nessas datas (às quartas-feiras), consideramos também como sendo um fator facilitador. Mas se ela se referiu às situações de convocações, para o comparecimento na Secretaria de Educação, nos dias de atendimento ao aluno, em que o mesmo precisaria ser dispensado, para que a professora pudesse se deslocar (isso aconteceu em uma das visitas, como veremos mais adiante), nesses casos, consideramos como sendo um fator dificultador, visto que gera prejuízo ao atendimento. Sabemos que nem todas as dificuldades são de âmbito externo, sendo assim, é imprescindível que o professor não se exima do atendimento; que utilize esse período atendendo o aluno, e, mesmo que o aluno se ausente, que esse período de “aula vaga” possa servir para organização,

planejamento e/ou repensar suas ações e práticas pedagógicas.

Outro indicador a que também merece destaque reporta à categoria “Relação Professor X Aluno”, já que as indicações se referiam ao comportamento do aluno (“os alunos são carinhosos”) ou “empatia com o aluno”, e não à relação estabelecida entre o professor e o aluno. Acreditamos que imputar ao comportamento do aluno o julgamento da qualidade da ação desenvolvida na sala de AEE é responsabilizar por demais o aluno pelo atendimento que lhe é oferecido.

Analisaremos, agora, os fatores que dificultaram a atuação das professoras, no exercício de sua função no AEE. Observe-se a figura a seguir:

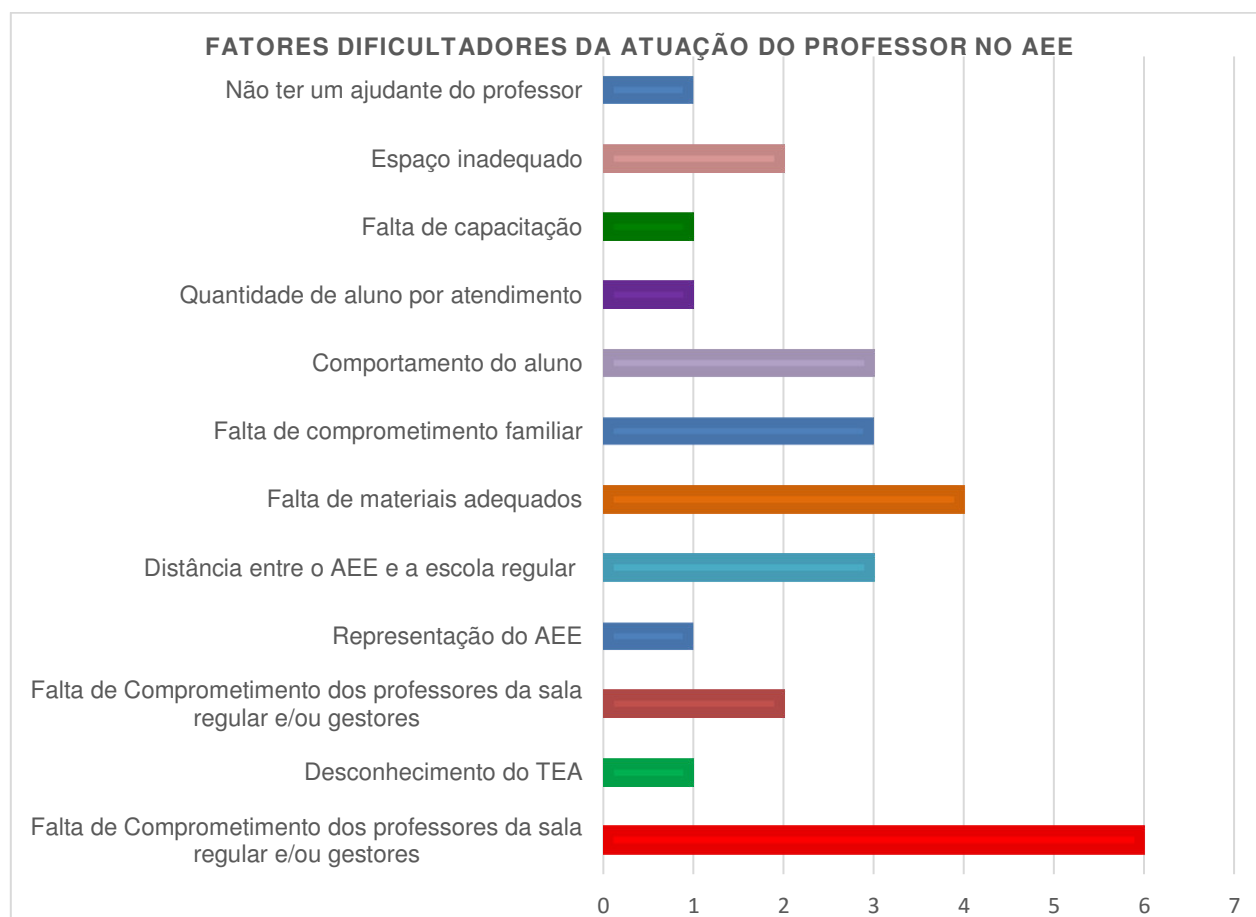


Figura 3. Representação gráfica da diferença nas pontuações dos fatores dificultadores da atuação do professor no AEE.

Contabilizamos 29 fatores dificultadores da atuação das professoras no AEE, apresentados pelas quinze professoras que responderam a essa questão. Começaremos

pelo apontamento da professora P. 16; ela descreveu dois fatores dificultadores, que aconteciam fora do ambiente da Sala de Recursos: “espaço físico da escola” e “quantidade de alunos por classe”. Faremos, aqui, uma breve análise.

Em relação ao “espaço físico da escola”, partiremos do entendimento de Escolano e Frago (1998, p. 77), ao dizerem que “o espaço educa”. Nesse caso, se justificaria uma análise mais aprofundada do espaço escolar, onde essa Sala de Recursos está instalada, a fim de verificar se o espaço está contribuindo, efetivamente, com os que dele ocupam, em se tratando de aquisição de saberes, competências e valores, que são desenvolvidos nele e a partir dele.

O outro fator dificultador seria a “quantidade de alunos por classe”. Nesse quesito, muitos estudos apontam a superlotação das salas de aulas como sendo algo que não favorece uma educação de qualidade. Esse é um dos desafios do Ministério da Educação, que reconhece o quão prejudicial é a superlotação das salas de aula, inclusive para integridade do professor; podemos verificar isso no PARECER CNE/CEB Nº: 18/2012, ao mencionar que:

Outros estudos estaduais, regionais ou de âmbito nacional confirmam esses dados sobre a saúde dos professores, sobretudo no que se refere às principais doenças que acometem estes profissionais e as razões mais citadas para esta situação, entre elas a superlotação das salas de aula, barulho, número excessivo de aulas, entre outras. (CNE/CEB Nº:18, 2012).

A professora P. 12 não respondeu a essa questão. Ao categorizarmos os 29 fatores, resultaram 12 indicações, consideradas, aqui, fatores que dificultaram a ação da professora no AEE.

Das 12 categorias, a “Falta de comprometimento dos professores de sala regular e/ou gestores” foi o fator apontado, pelas professoras (seis delas), que mais dificultavam suas atuações em AEE. Sabemos que essa colaboração entre os profissionais é um desafio de cada unidade escolar. Concordamos com Baptista (2011) e Jesus, e com Baptista e Caiado (2013), quando afirmam que o AEE (sala de recursos multifuncionais) é um agente de transformação da escola, desde que o trabalho colaborativo entre os professores seja efetivo, na medida em que a transformação da escola acontece a partir da incorporação, por parte de todos, dos valores que nela são expressos.

Um ambiente educacional colaborador facilita o exercício da função de todos os profissionais. Inclusive, essa parceria é fundamental para que a atribuição de número VIII (Resolução CNE/CEB Nº. 04/2009) “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum...”, se efetive. Essa colaboração também está apontada na NOTA TÉCNICA Nº 24 (MEC/SECADI/DPEE, 2013) de Orientação aos Sistemas de Ensino, para a implementação da Lei nº 12.764/2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que diz:

Os professores das classes comuns e os do AEE devem manter interlocução permanente com o objetivo de garantir a efetivação da acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos. (MEC/SECADI/DPEE, 2013).

O segundo fator dificultador, indicado por quatro professoras, foi “Falta de materiais adequados”. Vale destacar que, os “Materiais disponíveis” foram apontados por quatro professoras, como sendo fator facilitador da prática, o que exige, neste momento de nosso trabalho, uma análise mais cuidadosa.

Na pesquisa de campo, numa 1ª Ação, aplicamos o Questionário 1 – Roteiro de observação, o qual possibilitou que observássemos o ambiente e os materiais didáticos pedagógicos disponíveis. Exceto as salas de recursos, que tinham sido implantadas há pouco tempo, em relação ao dia da observação, todas estavam com os materiais completos, conforme as diretrizes do Manual de Orientação do Programa de Implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP, 2010). É sabido que, ao considerar a singularidade do aluno, deve-se, também, considerar as diferentes demandas e os diferentes recursos que cada um necessita, como indicado na atribuição do professor de AEE (Resolução CNE/CEB Nº. 04/2009), item I, que cabe a ele “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos.” Essa situação atesta a necessidade constante da oferta de formação continuada aos professores, para que os mesmos façam melhor uso dos recursos que lhe são dispostos.

Em terceiro lugar, ficaram empatados os fatores “Comportamento do aluno”, “Falta de comprometimento familiar” e “Distância entre o AEE e a escola regular”, fatores que já foram discutidos anteriormente. Em quarto lugar, ficaram empatados os fatores

“Espaço inadequado” (também discutido anteriormente) e “Desconhecimento do TEA”. Infelizmente, esse “desconhecimento”, citado pela professora, não foi mencionado em relação a quem ela se referiu: se aos professores, às famílias ou à sociedade. Sendo assim, acreditamos que a formação profissional e as parcerias entre a escola e a comunidade, que propiciam encontros de formação, trocam de conhecimento, podem contribuir para minimizar esse dificultador.

Por último, restaram os fatores “Representação do AEE”, “Quantidade de aluno por atendimento”, “Falta de capacitação” e “Não ter um ajudante do professor”. Os primeiros três fatores já foram discutidos anteriormente; quanto ao último, “Não ter um ajudante do professor”, a professora não esclareceu se era referente à sala de recursos ou à sala regular. É sabido que, em ambas, esse é um grande desafio dos municípios; inclusive, o acompanhante de sala regular é um direito previsto na Lei nº 12.764. Porém, essa oferta implica em um aumento considerável no quadro de funcionários, o que acarretaria um custo elevado para o município.

Vale ressaltar que, três professores apontaram, como dificultador, aspectos referentes ao comportamento do aluno com TEA e, como já foi dito anteriormente, consideramos questionável responsabilizar o aluno no indicador de fatores que dificultam o trabalho desenvolvido no AEE. Isso remete, mais uma vez, à necessidade de investimento contínuo na formação do professor. Quando às características apresentadas pelo aluno com TEA, que são próprias do “espectro”, são consideradas dificultadoras, deparamo-nos com um problema muito complexo, expondo a necessidade premente de formação, a fim de esclarecer a função do Atendimento Educacional Especializado, a quem esse serviço se destina, e evidenciar quais são as atribuições almeçadas do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais.

Analisaremos, na sequência, o nível de satisfação das professoras que trabalhavam no AEE. Considerando como “satisfação”, o que nos apresenta Oliveira (2009, p. 196), ao defini-la como “um conjunto de sentimentos favoráveis ou desfavoráveis, com os quais os empregados veem seu trabalho”. Verifiquemos a figura a seguir:

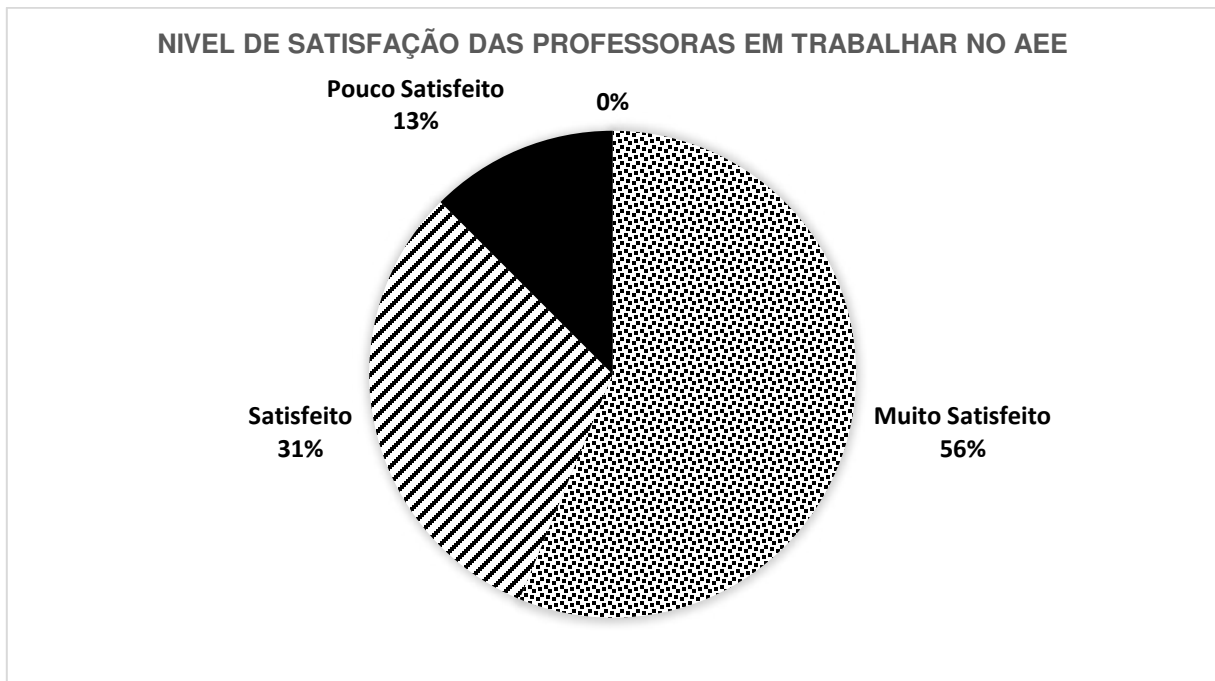


Figura 4. Nível de satisfação das professoras em trabalhar no AEE.

Podemos observar que, apesar de as dezesseis professoras terem indicado 29 fatores que dificultavam suas atuações no AEE, 87% delas se declararam como muito satisfeitas ou satisfeitas em trabalhar no AEE. As duas professoras (13%) que se declararam pouco satisfeitas com o trabalho também não apresentaram nenhum fator como sendo facilitador das suas atuações no AEE. Isso nos possibilita acreditar que os fatores indicados como dificultadores são passíveis de serem ajustados, seja com maior investimento na formação dos professores, seja na área motivacional de todos os envolvidos na educação. Enfim, consideramos esse resultado como sendo um fator positivo, na medida em que pode justificar o emprego de uma força motriz, por parte de todos, principalmente, dos gestores, para transformar os fatores dificultadores em facilitadores ou, ao menos, neutralizá-los.

A próxima e última parte da análise do perfil dos docentes diz respeito à adesão das famílias ao atendimento e à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída em 2012, pela Lei nº 12.764. Observe o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4. Adesão das famílias ao atendimento e à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Variáveis/ Professores	Adesão da família pelo AEE	Conhecimento da Lei 12.764/2012	Conhecimento da existência do acompanhante	O aluno com TEA tem o apoio do acompanhante	Formação do acompanhante
Professor 1	Boa	Sim	Não	Não	
Professor 2	Regular	Sim	Não	Não	
Professor 3	Boa	Sim	Sim	Sim	Professora
Professor 4	Fraca	Sim	Não	Não	
Professor 5	Regular	Sim	Sim	Não	
Professor 6	Boa	Sim	Não	Não	
Professor 7	Regular	Sim	Não	Não	
Professor 8	Boa	Sim	Não	Não	
Professor 9	Regular	Sim	Não	Não	
Professor 10	Boa	Sim	Sim	Não	
Professor 11	Boa	Sim	Sim	Não	
Professor 12	Boa	Sim	Não	-	
Professor 13	Boa	Sim	Não	Não	
Professor 14	Regular	Sim	Não	Não	
Professor 15	Boa	Sim	Sim	Não	
Professor 16	Boa	Sim	Sim	Não	

A figura a seguir ilustra os dados do Quadro acima, observe:

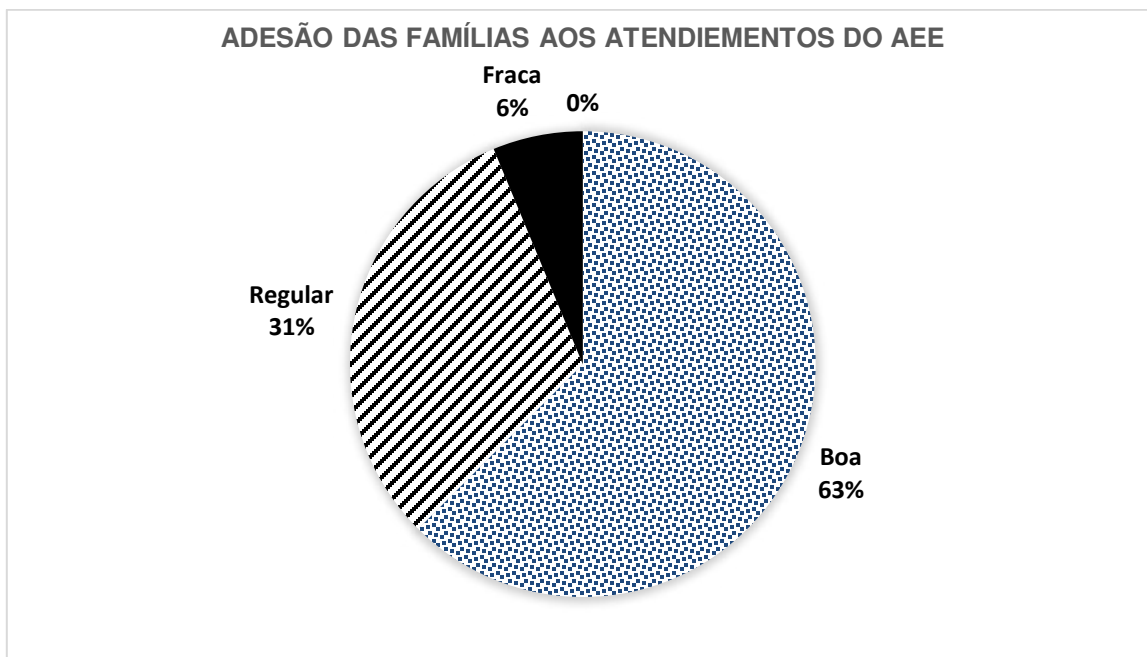


Figura 5. Adesão das famílias aos atendimentos do AEE.

Podemos observar que a maioria, 63% das professoras, considerou que as famílias aderiam bem ao serviço de apoio do AEE; 31% acreditaram que a aderência era regular; e apenas uma professora (6%) considerou que as famílias não tinham boa aceitação desse apoio. Note que, essa professora P.4, também não indicou nenhum fator facilitador da sua atuação, e declarou-se pouco satisfeita em trabalhar no AEE. Sendo assim, podemos inferir que esses fatores estão interligados: a insatisfação dessa professora pode estar refletindo o seu modo de atuação, o que, conseqüentemente, pode estar gerando descrédito das famílias em relação a esse serviço.

Não pretendemos aqui ignorar as possíveis condições que interferem na motivação e atuação do professor, como bem apontado por Marchesi:

Não pode ignorar o conjunto de condições que influem no trabalho do professor. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação. (MARCHESI, 2004, p.44).

Mas acreditamos, como dito anteriormente, e a repetição é proposital, que investir continuamente em capacitação dos professores e na motivação profissional seja um bom caminho para solucionar tal questão. E para tal feito, consideramos como sendo

imprescindível o envolvimento dos diretores e de toda equipe de profissionais da escola, para que assim, o professor do AEE não se sinta sozinho e único responsável pela inclusão do seu aluno com TEA.

Sabemos que muitas das insatisfações declaradas pelos professores participantes dessa pesquisa, provém da dificuldade em saber como lidar com o aluno com TEA, pela falta de clareza e conhecimento do que e como deve ser oferecido esse apoio; um relato de uma das professoras, ilustra com maior clareza o que está sendo discutido, que disse: *“Não me considero preparada para trabalhar com alunos autistas”*.

Outro quesito que nos propomos a analisar aqui, e que remete ao Quadro 4, diz respeito à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída em 2012, pela Lei nº 12.764. Podemos observar que todas as professoras (100%) declararam conhecer esse documento, mas apenas seis (37,5%) disseram ter conhecimento desse acompanhante na rede. Das quinze professoras, apenas uma, a P. 3, declarou que o seu aluno com TEA tinha um acompanhante em sala de aula regular; relatou que essa conquista foi resultado do incessante empenho da mãe do aluno, e que esse acompanhante era professor e o ajudava nas questões pedagógicas/tarefas diárias. Uma das professoras não respondeu a essa questão sobre esse acompanhante.

4.3. Análise dos dados dos prontuários

Nessa 2ª Ação, ao visitarmos todas as escolas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde acontecem os atendimentos os 34 alunos da amostra, pudemos verificar que apenas 18 deles estavam frequentando regularmente os serviços (ensino regular e AEE). Sendo assim, apresentaremos, abaixo, os dados colhidos dos 18 prontuários das SRM, onde acontece o AEE. Não tivemos acesso a um desses prontuários, porque, mesmo a professora tendo sido avisada da finalidade da nossa visita, com antecedência, ao chegarmos à escola, ela disse que o prontuário não estava acessível a ela, de modo que pudesse nos disponibilizar; neste caso, os dados foram colhidos por meio dos seus relatos.

Vale ressaltar que consideramos o prontuário do aluno, ou “Pasta do Aluno”,

assim denominado pela SE desse município, um documento de suma importância para a realização da ação educativa, uma vez que, nessa pasta deve constar toda trajetória de vida do aluno, bem como de todo percurso educacional, as intervenções, os atendimentos, relatórios, enfim, todos os dados que possibilitam o conhecimento e o monitoramento do desenvolvimento do aluno, além dos dados de atendimentos extraescolar, caso haja, como intervenções especializadas.

A SE disponibilizou, a todos os professores de AEE, as diretrizes para que a Pasta do Aluno fosse organizada, em protocolo que tinha como título “ORGANIZAÇÃO DA PASTA DO ALUNO NA SALA DE AEE”, e trazia descrito quais eram os documentos que deviam compor essa pasta, eram eles:

- 1º) identificação do aluno AEE com foto;*
- * registro das matrículas por onde o aluno passou;*
- 2º) encaminhamento com laudo atualizado;*
- 3º) recusa /ou aceitação do trabalho no AEE*
- 4º) entrevista Familiar;*
- 5º) avaliação inicial;*
- 6º) plano anual;*
- 7º) relatórios e devolutivas;*
- 8º) folha de frequência (deveria estar anexada em todo o final do ano letivo).*

Neste protocolo existia uma observação para que a folha de frequência e o Planejamento Mensal do aluno estivessem em uma pasta específica, a fim de “facilitar a visualização, organização e o manuseio durante os atendimentos e visitas”. Supomos que “visitas” se referem ao deslocamento da professora do AEE até à escola de ensino regular em que o aluno estaria matriculado. Além dessa Pasta do Aluno ser uma ótima ferramenta para se conhecer o aluno e o seu desenvolvimento, ela seria, também, fundamental, enquanto apoio ao realizar-se o planejamento. Por isso, consideramos que ela deveria ser de uso comum e irrestrito a todos os professores (SRM e ensino regular). Isto se torna ainda mais relevante se pensarmos nos professores especialistas do ensino

fundamental II, que pela própria estrutura de ensino, permanecem menos tempo na escola; para eles, esse instrumento é indispensável para suas práticas educativas.

A SE disponibilizava o total de 11 documentos, denominados como “Protocolos do AEE”, a serem preenchidos pelos professores de AEE, são eles: Dados de identificação; Entrevista com os pais; Registro de matrícula; Recusa do AEE; Termo de responsabilidade do AEE; Avaliação inicial e individual do aluno realizada semestralmente; Plano anual do AEE; Plano de atendimento mensal; Relatório individual do aluno; Folha de frequência mensal; Formulário de contato com os pais; Termo de transferência de AEE; Termo de visita do professor; Encaminhamento AEE. Além desses protocolos, acreditamos que seria interessante acrescentarem os dados dos Planos de Aulas. Adiante, discutiremos mais sobre isso.

Apesar de haver indicação de que todos esses protocolos deveriam estar devidamente preenchidos e organizados na Pasta do Aluno e na pasta específica (do planejamento mensal), constatamos que nem todas as pastas estavam organizadas conforme as orientações: em algumas faltavam certos documentos, em outras, os documentos estavam parcialmente preenchidos.

Iniciaremos apresentando e discutindo os dados sobre a disposição das Pastas dos Alunos a todos os professores e, posteriormente, o que elas continham. Depois, apresentaremos os dados referentes às Entrevistas com os Pais (protocolo de registro de dados de anamnese e fatos do histórico de vida do aluno) preenchidos pelo professor do AEE em reunião com os mesmos; e os dados do percurso escolar do aluno, conforme os quadros que seguem. Cabe informar que, os dados que constam no questionário serão complementados pelos dados anotados no caderno de campo:

Tabela 1. Pasta do Aluno transita pelos espaços comuns dos professores.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	2	11,1	11,1	11,1
	Parcialmente	15	83,3	83,3	94,4
	Sem dados	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

A partir das respostas das professoras, referentes ao fato de a Pasta do Aluno

estar acessível a todos os professores e transitar pelos espaços comuns dos mesmos, encontramos:

- a) 15 (83,3%) das professoras afirmaram que as pastas dos alunos ficavam, “parcialmente”, à disposição dos demais professores, isso quer dizer que as pastas dos alunos permaneciam na sala de AEE, mas estavam à disposição do professor da sala regular, bastando que o mesmo a procurasse para ter acesso a ela.

Essa disposição é algo bastante complexa dentro dessa estrutura educacional, se considerarmos que os atendimentos aconteciam em horários opostos. Sendo assim, nem sempre que o professor da sala regular estivesse na escola correspondia ao horário que o professor do AEE estivesse presente. Fato comprovado pelos relatos de 22 % dessas professoras, que alegaram nunca terem sido procuradas pelo professor do ensino regular.

Dentro desse conjunto de professoras houve também outras 22 % que relataram uma alternativa para melhorar o acesso dos professores do ensino regular aos dados dessa Pasta do Aluno. Elas disponibilizam uma cópia dos relatórios de desenvolvimento do aluno (denominados como “devolutivas”); e, uma dessas professoras relatou que dispõe a Pasta do Aluno nas reuniões que aconteciam trimestralmente.

- b) duas (11%) das professoras afirmaram que a Pasta do Aluno não transitava em espaços comuns dos professores. Essas professoras, de cujos dados são oriundos, estavam no polo de AEE de escola diferente da do ensino regular a que o aluno frequentava. Esse nos parece representar os casos mais preocupantes e de maior desafio da SE; considerando-se que, estando em escolas distantes, a possibilidade de troca de informações e experiências entre os profissionais que atendiam esse alunado, se tornava ainda mais difícil, em alguns casos, essa troca só acontecia trimestralmente, como indicado no item anterior.

- c) uma das professoras (5,6%) não respondeu a essa questão.

Referente a mais um documento que compõe a Pasta do Aluno, as Entrevistas com os pais:

Tabela 2. Entrevista com os pais.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	1	5,6	5,6	5,6
	Completo	12	66,7	66,7	72,2
	Incompleto	4	22,2	22,2	94,4
	Sem dados	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Das 18 Pastas dos alunos, verificamos que:

- a) 12 (66,7%) tinham o documento Entrevistas com os pais, preenchido na íntegra;
- b) 4 (22,2%) os documentos estavam incompletos;
- c) 1 (5,6%) o documento não havia sido preenchido;
- d) 1 (5,6%), como vimos, não tivemos acesso a uma das Pastas do Aluno.

Se pensarmos que essa coleta foi realizada no quinto mês do ano, podemos apontar, aqui, um quadro preocupante, uma vez que, estando incompleto ou não preenchido, pode-se inferir que o professor teve pouco contato com a família, o que o impossibilitou de colher esses dados, a fim de conhecer melhor seu aluno. Dados esses importantes para compor a elaboração do planejamento.

Referente ao que consta na Pasta do Aluno sobre o percurso escolar do mesmo:

Tabela 3. Percurso escolar.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	1	5,6	5,6	5,6
	Completo	13	72,2	72,2	77,8
	Incompleto	3	16,7	16,7	94,4
	Sem dados	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ao analisarmos as pastas dos alunos, para colhermos registros referentes ao percurso escolar dos mesmos, observamos que:

- a) 13 (72%) constavam o percurso escolar dos alunos;
- b) 3 (16%) os dados estavam incompletos;
- c) 1 (5,6%) não estavam descritos, nem mesmo em documentos, os dados referentes ao que estamos analisando;
- d) 1 (5,6%) não tivemos acesso.

Observe-se que nenhum dos 17 alunos está no 1º ano do ensino fundamental, o que poderia ser uma justificativa para a falta desses dados. Dentre eles, três casos nos parecem mais preocupantes: um deles concerne a um aluno que está no 7º ano, de cujo percurso escolar não há nenhuma referência; os outros dois casos reportam-se a alunos que frequentam o 5º ano, mas que em suas pastas não constam dados referentes ao ano de 2014, e, em outro deles, só existem dados de 2011 e 2013, dizendo que ele frequentou outro polo. Aqui fica uma questão observada, quando o aluno é transferido de polo de AEE, os dados coletados não o acompanham, o que, para nós, seria extremamente útil, pois teríamos condições de orientar, previamente, os professores da nova escola, sobre quem é esse aluno e sobre o que já foi oferecido pedagogicamente a ele.

Essa prática, se efetivada pelo professor, poderia ajudá-lo a dar sequência ao processo educativo, uma vez que, se o novo professor não tiver acesso a esse histórico, terá que recomeçar, avaliando habilidades básicas desse aluno; um processo que pode ser demorado, caso o aluno não tenha comunicação verbal. Sendo assim, enfatizamos a necessidade desses dados, da Pasta do Aluno, “ser do aluno”, como um tipo de documento de identificação escolar, de modo que, independentemente da escola a que o aluno esteja frequentando, essa pasta possa acompanhá-lo.

A maioria das professoras disseram ter dificuldade de encontrar os professores do ensino regular, principalmente aquelas que atendiam aos alunos do ensino fundamental II. Assim, podemos afirmar que se o prontuário ou pasta do aluno não estiver completo e transitando em todos os espaços comuns aos professores que atendam esse aluno, provavelmente algum professor ficará sem ter acesso a dados

importantes do desenvolvimento desse aluno.

A seguir, analisaremos dados dos prontuários referentes aos aspectos que dizem respeito ao funcionamento do aluno, sendo eles: comportamentais, de comunicação, estereotípias e interação social. Dados que, a nosso ver, são muito importantes, considerando-se a complexidade do espectro e as diferentes formas de apresentação dos sinais e sintomas. Assim, conhecer melhor o aluno com TEA é imprescindível para a elaboração do planejamento.

Aproveitamos essa oportunidade, em que mencionamos a funcionalidade do aluno, para apresentarmos, rapidamente, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (2008): uma classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS) que apresenta um foco na funcionalidade dos sujeitos, com o intuito de trazer à luz as capacidades e potencialidades dos sujeitos avaliados (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

A CIF vem sendo empregada em vários países do mundo, que a utilizam como base na elaboração de protocolos e instrumentos de avaliação, para que seja possível conhecer e avaliar diferentes e complementares funções dos sujeitos, abarcando as dimensões de corpo, atividade e participação, e fatores contextuais e ambientais. (MICCAS; VITAL; D´ANTINO, 2014).

Com isso, acreditamos que valeria o esforço da rede, via gestores e professores, de estudar essa classificação, para a elaboração ou aprimoramento do protocolo em uso, por se tratar de uma classificação que pode corroborar com essas avaliações, pela abrangência multidimensional a que se propõe.

Voltemos aos dados coletados. Dois protocolos, disponibilizados pela SE: Avaliação Inicial e Individual do Aluno Deficiente e Orientações para o aluno NEE para o desenvolvimento pedagógico adaptativo (semestralmente), orientam para a descrição dos aspectos que iremos analisar a seguir:

Tabela 4. Registro sobre os aspectos comportamentais.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	1	5,6	5,6	5,6
	Sim	16	88,9	88,9	94,4
	Sem dados	1	5,6	5,6	100
	Total	18	100	100	

Tabela 5. Registro sobre os aspectos de comunicação.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	16	88,9	88,9	88,9
	Sem dados	2	11,1	11,1	100
	Total	18	100	100	

Tabela 6. Registro sobre as estereotipias.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	5	27,8	27,8	27,8
	Sim	10	55,6	55,6	83,3
	Sem dados	3	16,7	16,7	100
	Total	18	100	100	

Tabela 7. Registros sobre o aspecto de Interação Social.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	2	11,1	11,1	11,1
	Sim	13	72,2	72,2	83,3
	Sem dados	3	16,7	16,7	100
	Total	18	100	100	

A partir dos registros encontrados nas pastas dos alunos, no que se refere à funcionalidade dos mesmos, encontramos:

- a) aspectos comportamentais e de comunicação presentes em 88,9 % e em 11,1% das pastas. Esses dados eram inexistentes;
- b) dados referentes às estereotipias em 55,6% das pastas;
- c) dados referentes à interação social do aluno em 72,2% das pastas.

Constar os dados relativos aos aspectos comportamentais e de comunicação do aluno em 88,9% das pastas é um bom resultado, visto que a questão comportamental do aluno com TEA, segundo relatos das professoras, parecia ser a questão mais preocupante e de difícil manejo para os professores que atendiam a alunos com TEA.

Em pouco mais da metade das pastas existiam registros informando se o aluno apresentava ou não estereotipias. Esse dado deveria aparecer em todas as pastas, visto que a criança com TEA poderia apresentar estereotipias em momentos de ansiedade ou de nervoso; fato que justifica um registro detalhado concernente a esse aspecto.

Em 72,2% das pastas havia registros sobre o aspecto de interação social, o que também consideramos positivo, uma vez que esse aspecto poderia orientar o professor da sala regular a intermediar, se necessário fosse, a interação desse aluno com os demais alunos da turma.

Agora, veremos se haviam observações do ensino regular, no que tange às necessidades a serem trabalhadas no AEE com o aluno com TEA, a fim de facilitarem o seu desenvolvimento, ao acompanhar o conteúdo de sala regular. Observemos:

Tabela 8. Observações do ensino regular para o AEE.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	14	77,8	77,8	77,8
	Completo	1	5,6	5,6	83,3
	Incompleto	2	11,1	11,1	94,4
	Sem dados	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Somente em uma das pastas, das 17 analisadas, existia um relatório que trazia, brevemente, alguns dados sobre o desenvolvimento do aluno, tais como: “avanço significativo na coordenação motora fina; o aluno já realiza contagem até 30, na

seqüência, porém com dificuldade para escrever números; e o aluno realiza as atividades com interesse e tem boa tolerância às mudanças de atividades”.

Pudemos verificar que, embora esses dados relatassem o desenvolvimento do aluno em sala de aula, a professora não os considerava algo relevante a ser trabalhado no AEE, a fim de melhorar o desempenho do aluno durante o acompanhamento do conteúdo da sala regular.

Vamos analisar, agora, os dados referentes ao planejamento do AEE. A SE disponibiliza o protocolo “Plano de atendimento mensal – AEE”, que tem o modelo abaixo:

PLANO DE ATENDIMENTO MENSAL - AEE

Nome do aluno: _____

Duração da atividade: _____

Área a ser priorizada: _____

Semana de _____ à _____ de 2013

JUSTIFICATIVA	OBJETIVO	HABILIDADE	ATIVIDADE/MATERIAIS	DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

OBS: Imagem ilustrativa, alteramos a formatação, mas mantemos os conteúdos.

Iremos descrever, aqui, um caso a partir do qual, analisando a Pasta do Aluno, verificamos que não constavam os dados de planejamento, nem mensal nem anual. Quando questionamos a professora, ela disse que nos enviaria por email, alegando que o tinha preenchido no computador. Passados poucos dias, recebemos dessa professora os Planos de Atendimento Mensal do AEE.

Vale descrevermos, aqui, parte desses planos que recebemos. Ela nos enviou três planos: “Plano de atendimento mensal – AEE”, que, pelo título, eram para ser mensais; porém, no primeiro plano, no campo que constava a duração da atividade,

estava escrito “março/abril”, e no item área a ser priorizada, estava escrito “Avaliação Inicial”; o segundo plano, na duração da atividade, se inscrevia “maio/junho/julho 2015”, e a área a ser priorizada, coordenação motora; e o terceiro plano, reportava aos meses de agosto e setembro, e daria prioridade a cores e textura.

Após o exposto acima, algumas questões se fazem necessárias, sobretudo em relação ao plano mensal: como se dava o seu preenchimento, sendo que ele se realizava ora bimestralmente, ora trimestralmente? Acreditamos que se existisse a obrigatoriedade de esse plano ser preenchido mensalmente, nele estariam descritas as atividades que seriam desenvolvidas nos atendimentos, o que serviria como um orientador da ação do professor, dificultando, assim, a possibilidade de se trabalhar com improvisação. Infelizmente, não tivemos acesso ao modo como a coordenação enxergava essa disparidade entre o que era solicitado e o que estava descrito.

No período em que as 17 pastas, ou prontuários, dos alunos, foram analisadas, observamos que a maioria das professoras estavam em fase de avaliação inicial com os seus respectivos alunos, e, por isso, os planejamentos dos meses referente ao semestre que realizamos a coleta, ainda não tinham sido desenvolvidos. Algumas professoras apresentaram o Planejamento Mensal embora preenchido bimestralmente ou trimestralmente, e uma das professoras estava com o planejamento mensal completo. Vale dizer que duas não tinham o planejamento, pelo motivo de o aluno ser pouco frequente.

Esses dados nos revelam que, mesmo havendo a tentativa da SE de padronizar os dados que deviam constar nessas pastas dos alunos, ainda assim, os protocolos não estavam sendo preenchidos conforme as orientações e, além disso, os planejamentos que, pelo título, teriam de ser mensais, não eram desenvolvidos por todas, conforme o almejado.

Agora, analisaremos as atividades que eram desenvolvidas no AEE, em seguida verificaremos se existiam essas atividades nas pastas dos alunos e/ou descrição do que estava sendo desenvolvido. Note que houve um prontuário, ao qual não tivemos acesso; portanto, iremos descrever os dados de 17 prontuários.

Estávamos cientes de que na Pasta do Aluno não era obrigatório constar as atividades desenvolvidas no AEE, conforme as orientações da SE, portanto,

consideramos aqui, a possibilidade de existir uma pasta conjunta a do aluno, constando toda atividade ofertada ao aluno e como o mesmo as respondia, enfim, uma pasta de arquivo das atividades realizadas, prática muito comum no exercício da prática pedagógica.

Analisemos a tabela a seguir:

Tabela 9. Atividades desenvolvidas no AEE.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	8	44,4	44,4	44,4
	Completo	3	16,7	16,7	61,1
	Incompleto	6	33,3	33,3	94,4
	Sem dados	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Das 17 pastas de alunos analisadas, encontramos:

- a) três (16,7%) contavam as atividades desenvolvidas no AEE;
- b) oito (44,4%) das pastas dos alunos não contavam as atividades desenvolvidas no AEE;
- c) seis (33,3%) apresentavam algumas atividades;
- d) não tivemos acesso a uma pasta.

Das pastas que informavam todas as atividades desenvolvidas, se verificou que: uma dessas professoras desenvolvia um portfólio para cada aluno, utilizando fotos, bem como a descrição de todas as atividades realizadas e de como o aluno respondia ao que era proposto (tivemos acesso a esse material). Outra professora fazia o registro diário das intervenções e respostas do aluno; trimestralmente apresentava e discutia sobre o que era desenvolvido com os professores das salas, segundo ela mesma.

Uma das professoras, em cuja pasta do seu aluno não constava atividade, disse que “*não trabalhava com papel, e que suas propostas envolviam jogos, desafios etc.*” (grifos nossos em itálico). Acreditamos que, mesmo em atividades lúdicas seria interessante um relatório sobre o que se desenvolve ali e o modo pelo qual o aluno

responde à intervenção. Esses registros serviriam de orientação às intervenções a serem desenvolvidas em sala de aula.

Vale aqui uma observação. Uma das professoras que justificou não haver atividades desenvolvidas no AEE na pasta do aluno, dizendo que “O AEE não trabalha com conteúdos, mas, sim, com as habilidades”, foi a mesma que aplicou em abril de 2015 uma atividade comum, referente aos conteúdos curriculares de alfabetização (reconhecimento da vogal A), inclusive, uma prática pedagógica muito utilizada na educação infantil. Sobre isso discutiremos mais adiante.

Os referidos dados nos remetem a alguns questionamentos sobre a afirmação de algumas professoras, que, ao dizerem que o AEE trabalha com habilidades, consideram-se desobrigadas de trabalhar com os conteúdos curriculares do ensino fundamental. Assim, nos perguntamos, sobre quais habilidades elas estariam se referindo? Seriam as habilidades básicas (consciência de si; cuidados pessoais, atividades de vida diária, etc.) ou as habilidades básicas motoras (andar, pular, correr, etc.)? Ou seriam, ainda, as habilidades adaptativas (sociais, cuidado pessoal, de comunicação, autonomia, etc.)? Enfim, são inúmeras as habilidades a serem desenvolvidas no período escolar; entre elas, as habilidades cognitivas: escrita, leitura, raciocínio lógico matemático, etc.

Como vimos anteriormente, uma das atividades desenvolvida (no mês anterior a essa coleta) é típica da grade curricular dos anos iniciais de alfabetização e, enquadra-se nas habilidades cognitivas básicas para leitura e escrita (reconhecimento de vogais), o que demonstra a indefinição de quais habilidades deveriam ser desenvolvidas pelo professor de AEE.

Além desse problema, podemos ainda questionar sobre a infantilização da atividade referida, considerando-se que o aluno, na ocasião, estava do 4º ano do ensino fundamental. O problema da infantilização das intervenções pedagógicas, com o aluno com necessidades educacionais especiais, era frequente nas práticas desenvolvidas na época da educação especial do modelo segregado, em que educadores priorizavam habilidades iniciais com objetivos típicos dos currículos pré-escolares, ignorando o desenvolvimento social, psicológico e biológico do aluno.

Sabemos que não é esperado que o professor do AEE trabalhe com os

conteúdos curriculares do ensino fundamental, mas acreditamos que a configuração desse serviço expresso nas diretrizes nacionais (BRASIL, CNE/CEB, 2009) como um “conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade a serem prestados de forma complementar ou suplementar como apoio à formação dos alunos no ensino regular” visa uma estruturação sistemática das práticas pedagógicas e que tenham articulação com a proposta do ensino regular. Sendo assim, nos parece propício que de algum modo estejam descritos as atividades desenvolvidas e o modo como o aluno responde ao que está sendo proposto.

Diante desses fatos, o educador deve estar atento ao que está propondo, isto é, observar se as atividades estão respondendo à equiparação de oportunidades tão mencionada nas diretrizes educacionais. Caso contrário, não estará propiciando, efetivamente, condições que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno. Neste sentido, concordamos com Tuleski e Eidt (2007), ao frisarem que “tais práticas legitimam a culpabilização da criança pelo não aprender, tornando-a facilmente alvo de rotulações[...]”.

Mais uma vez, temos de apontar o quão importante seria um planejamento mensal e um plano de aula; neles poderiam constar vários dados que serviriam de orientação tanto ao professor do AEE quanto ao professor de sala regular.

Em relação à questão alusiva às atividades que demonstram alguma relação com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Observemos a tabela abaixo:

Tabela 10. Atividades relacionadas com o conteúdo do ensino regular.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	15	88,24	88,24	88,24
	Completo	1	5,88	5,88	94,12
	Incompleto	1	5,88	5,88	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Pode-se observar que, apenas em uma pasta de aluno existiam atividades que demonstram alguma relação com o que era desenvolvido em sala de aula regular. Além

dessa, apenas uma professora disse que, além de trabalhar as habilidades, também trabalhava com o conteúdo de alfabetização. Mas essas atividades não eram registradas na pasta do aluno. Sendo assim, não tivemos acesso a elas. Sobre os 15 prontuários, em que não constavam nenhuma atividade que estivesse relacionada com os conteúdos desenvolvidos no ensino regular, quatro professoras disseram não haver necessidade dessa relação. Acreditamos que já discutimos enfaticamente sobre essa questão.

Se analisarmos as atribuições previstas aos professores de AEE, tanto na Resolução Nº 4 do Conselho Nacional de Educação, quanto na Deliberação Nº. 005/09 do Conselho Municipal de Educação, Barueri/ SP, podemos verificar que nelas estão previstas as articulações entre os professores de AEE e os do ensino regular; e que sejam disponibilizados os serviços, os recursos pedagógicos, a acessibilidade e as “estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares”. Sendo assim, não vislumbramos possibilidade de essas atribuições serem cumpridas sem que, ao menos, seja constado na pasta do aluno o que está sendo oferecido a ele e como ele vem respondendo às atividades.

Em relação às avaliações, procuramos dados referentes às avaliações de sala de aula e às avaliações de larga escala, para sabermos se o aluno era avaliado em relação aos conteúdos curriculares do ensino regular; além de analisarmos se existia a preocupação de adaptar os conteúdos dessas avaliações, quando necessário, para que o aluno com TEA pudesse participar dessa prática. Dos 18 alunos, apenas um participava das avaliações externas. A professora relatou não ter acesso às avaliações do ensino regular, mas quando aconteciam as avaliações em larga escala (as externas), essa professora, na medida do possível, tentava acompanhá-lo, para que ele pudesse participar. Ela disse que, infelizmente, por conta da incompatibilidade dos horários, esse apoio, às vezes, se tornava inviável. Por fim, também relatou que a nota do aluno, geralmente, não era computada.

Veremos, agora, sobre adaptações curriculares em conformidade com o conteúdo do ensino regular, como acontecem as articulações entre os professores da sala de AEE e aqueles do ensino regular.

Vale iniciarmos essa discussão a partir do relato de uma das professoras, que apontou alguns dificultadores para que os professores do AEE se comunicassem com os

professores do ensino regular. Ela iniciou com a questão do horário dos atendimentos, que aconteciam em turnos opostos, e apontou esse como sendo um grande dificultador. Os alunos que frequentavam o AEE na mesma escola em que estavam matriculados no Ensino Fundamental ainda eram os privilegiados, pois as professoras relataram ter maior contato com os professores do ensino regular, nas horas de trabalho coletivo, que aconteciam uma vez por semana, mas, para a maioria das professoras, as horas disponíveis para os trabalhos coletivos eram insuficientes.

Nas situações em que o aluno não frequentava o AEE na mesma escola regular em que estava matriculado, a situação era ainda mais grave. Por exemplo, da nossa amostra, duas professoras relataram ter contato com os professores do ensino regular, trimestralmente; outra, mensalmente. Acreditamos que propiciar a relação entre os profissionais dos dois serviços seja um grande desafio para a SE, além de ser algo sobre o qual as professoras relataram preocupação.

Ainda segundo relato da mesma professora, independentemente da localização das escolas, existia certa resistência dos professores especialistas (ensino fundamental II) a discutir sobre o aluno com deficiência, neste caso, sobre o aluno com TEA. Por exemplo, ela relatou que nunca houve procura ou interesse por parte desses professores sobre o seu trabalho.

Esse relato nos remeteu a um estudo apresentado por Santos et. al (2014, p. 85), que apresenta a fala de uma professora ao apontar uma frequente rivalidade profissional entre o professor do ensino regular e os professores do AEE; rivalidade esta, que, na maioria das vezes, surge por “se reconhecerem despreparados para um ensino de orientação inclusiva, deixam recair suas responsabilidades sobre estes”. E concordamos com esse autor, ao indicar a formação continuada dos professores como uma ação que poderia estimular a comunicação entre eles.

Além das questões acima mencionadas, temos, ainda, outras referentes aos alunos infrequentes, os que se recusavam a entrar na sala de ensino regular, os que frequentavam o ensino regular uma vez por semana, e durante uma aula, ou com uma adaptação de horário, tão restrita, que dificultava a prática de adaptar o conteúdo trabalhado no AEE ao conteúdo do ensino fundamental, que ele frequentava.

E, como já vimos, algumas professoras apontaram que qualquer adaptação

curricular era realizada pela coordenadora ou orientadora pedagógica, que fazia a intermediação com o professor do ensino regular.

Continuando, ainda, nesse raciocínio sobre a questão das propostas específicas ao aluno com TEA, sete professoras consideraram que desenvolviam as atividades específicas aos alunos, pois remetiam às questões analisadas na fase da avaliação inicial e, a partir delas, conheciam as habilidades e as potencialidades dos alunos; três professoras responderam que não, pois consideravam que a SE não disponibilizava materiais suficientes e específicos para trabalharem com os alunos com TEA. Sobre isso, já discutimos anteriormente, agora, porém, reafirmamos que a formação constante do professor, orientando-o a fazer melhor uso das ferramentas a que lhe estão disponíveis, pode minimizar esse dificultador; existiam três alunos que, segundo as professoras, não necessitavam de propostas diferenciadas; e dois alunos pouco frequentes, fato que dificultava o desenvolvimento de propostas específicas para eles. Restando, portanto, três professoras que responderam “não existir proposta específica”, sem, no entanto, especificar qual o motivo da inexistência.

E a última questão dessa ação consistiu em analisar o ambiente da SRM em relação aos materiais disponíveis, e em saber como a professora considerava o ambiente em relação ao aluno com TEA em questão.

Pudemos verificar que todos os polos de AEE (SRM) estavam montados conforme o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP, 2010), exceto dois polos, que, na ocasião da coleta, estavam funcionando há menos de dois meses e ainda aguardavam parte dos materiais que seriam disponibilizados, o que, segundo as professoras, seriam providenciados brevemente.

Considerando o que vários autores (RIVIÈRE, 1995; SERRA, 2008; CAMARGO; BOSA, 2009) nos apresentam como sendo de fundamental importância, isto é, a organização e estruturação do ambiente, respeitando as características típicas dos alunos com TEA, verificamos como as 18 professoras consideravam o ambiente do AEE em relação aos seus respectivos alunos, e constatamos que:

a) seis, consideravam adequado o ambiente, mas fizeram questão de frisar que era

referente ao aluno em questão, e que não seria adequado se fossem considerar todos os alunos com TEA que atenderiam;

- b) 10, consideraram o ambiente inadequado;
- c) dois, consideraram parcialmente adequado: ora o aluno aproveitava o espaço adequadamente, ora estava mais agitado, e o excesso de estímulos dificultava o atendimento.

Entre as professoras que consideravam o ambiente inadequado, uma delas redigiu um relatório apontando que a quantidade de estímulos táteis e visuais do ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais desestruturava o aluno, pois o mesmo tentava pegar tudo o que via pela frente e levava à boca. Segundo ela, essa foi a maneira que encontrou para documentar as dificuldades geradas pelo ambiente, e acreditava que, com isso, poder-se-ia refletir sobre um local mais apropriado para atender o respectivo aluno.

Passamos, a seguir, a apresentar os dados obtidos na 3ª ação, ou seja, nas visitas às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde aconteciam, naquele contexto, os Atendimentos Educacionais Especiais (AEE). Conforme anteriormente dito, essas visitas tiveram como objetivo observar as práticas pedagógicas desenvolvidas *in loco*, e foram realizadas entre outubro e setembro de 2015.

Os alunos sorteados, foram: Aluno 2, Aluno 8, Aluno 9, Aluno 12 e Aluno 14. Optamos por denominar como “Caso”, o conjunto de três visitas de observação da prática pedagógica realizada com cada aluno.

No quadro abaixo constam os cinco Casos - alunos e suas respectivas professoras:

Casos	Alunos sorteados	Professoras
Caso 1	Aluno 2	P. 1
Caso 2	Aluno 8	P. 11
Caso 3	Aluno 9	P. 11
Caso 4	Aluno 12	P. 14
Caso 5	Aluno 14	P. 6

Caso 1 – Aluno 2 e Professora P. 1

O aluno 2 estava com 8 anos, frequentando o 4º ano do ensino fundamental, estava matriculado nessa escola desde o 1º ano. A primeira visita foi numa sexta-feira, ao chegar à escola, a P. 1 já estava lá, e informou que o aluno não iria comparecer ao atendimento e que a mãe havia ligado para justificar sua ausência; disse ser motivo de doença.

A segunda visita, na terça-feira posterior, o aluno chegou no horário (às 9h30). A P. 1 solicitou que ele se sentasse à mesa e aguardasse, enquanto isso ela foi até o armário e pegou o jogo “cai-não-cai”, que estava em fase de construção com sucatas. Primeiramente, solicitou que o aluno contasse a quantidade de tampinhas (21), o Aluno 2 respondeu à sua solicitação, necessitando de pouco apoio; depois ela solicitou que ele contasse os palitos. Ele contou com tranquilidade os 11 palitos. Observamos que ele contava com autonomia até 17, depois disso, para chegar nas 21 tampinhas, ele necessitou da orientação da professora.

Após a contagem, a P. 1 foi novamente até o armário pegar outros materiais para dar continuidade ao atendimento. Pegou papel para forrar a mesa, alguns potes de tinta guache de cores diferentes e alguns pincéis. Notamos que, cada vez que a professora se deslocava até o armário para pegar algo, o aluno se levantava e ia até o notebook e/ou caminhava pela sala. Ela voltou, forrou a mesa, distribuiu os palitos sobre o papel e solicitou que o aluno os pintasse; ele os pintou, utilizando todas as cores que estavam disponíveis; foi trocando conforme ela o foi orientando.

Durante todo o tempo da atividade, o aluno 2 ficou falando “computador”, e repetindo, meio que resmungando, um nome que não conseguíamos entender. Acreditamos que seria o nome de algum jogo de computador. Enfim, ele nos mostrava, explicitamente, seu desejo por mexer nos computadores, tanto no notebook da professora, quanto no computador da sala, que estavam numa mesa ao lado, muito próxima de onde ele estava trabalhando. A obsessão dele por computador era clara! A professora negociava a sua atenção dizendo que ao terminar o que estava sendo proposto, ele iria poder mexer no computador. Apesar de ele não demonstrar disposição para realizar a proposta, em nenhum momento se recusou a fazer.

Enquanto a atividade estava sendo desenvolvida (pintura dos palitos), no pátio, do lado de fora da sala de aula, os demais alunos da escola estavam no intervalo, e era muito alto o barulho que adentrava na sala. Em meio a todo o barulho, existia um som de uma música que, para nós, era irreconhecível. Não conseguíamos identificar qual era a música e nem quem era o cantor. Mas, o aluno 2, sem nenhuma intervenção e, aparentemente apático ao que estava acontecendo à sua volta, de repente disse: - Dejavú (comportamento típico de uma criança com TEA). A professora, surpresa, confirmou o que ele disse, e explicou que se tratar de uma banda musical. Ela perguntou de onde vinha a música que ele estava ouvindo, ele apontou para o computador, que estava do lado oposto de onde vinha a música.

No decorrer dessa atividade, além de a professora ter saído de perto dele, para pegar os materiais, ela ainda precisou sair da sala, para poder chamar a atenção dos alunos que estavam do lado de fora (no intervalo), solicitando que fizessem menos barulho. Foram somente nesses momentos que o aluno 2 dispersou-se: levantou-se da mesa, dirigiu-se ao notebook e/ou andou pela sala. Mas bastava que ela o chamasse para que retornasse à atividade, que, imediatamente, ele voltava ao que estava sendo proposto.

A atividade de pintura durou 45 minutos.

Faltando cinco minutos para acabar o atendimento, eles se dirigiram até o notebook. Nesse momento ele demonstrou muita satisfação em estar ali, sorrindo, enquanto mantinha o olhar fixo na tela do notebook. Ela colocou um jogo de matemática – quantificação – cuja proposta era de que ele contasse os objetos que apareciam na tela e clicasse com o mouse no algarismo correspondente à quantidade; a cada acerto, a tela mudava, e novos objetos apareciam. Ele ficou muito ansioso. Não conseguia se conter, querendo contar os objetos e clicar corretamente na quantidade. Queria ficar clicando no mouse inúmeras e desnorteadas vezes. Por conta da ansiedade dele, a professora interrompeu a atividade, que durou apenas quatro minutos. Ela desistiu do computador, voltou com ele à mesa e solicitou que ele guardasse os materiais utilizados na pintura. Ele obedeceu-lhe tranquilamente, ajudou-lhe a guardar tudo, inclusive pegou algumas tampinhas que haviam caído no chão.

Existia uma boa relação entre a P. 1 e o aluno 2. Eles conversavam bastante. Ele respondia-lhe com frases curtas, uma palavra e, às vezes, utilizando somente sim e não, mas respondia com coerência e de modo inteligível.

Apesar do barulho ensurdecador que adentrava a sala, o aluno 2 não aparentava estar incomodado, demonstrando boa tolerância ao ambiente escolar e, provavelmente, esse tenha sido o facilitador para sua frequência em período integral no ensino regular.

Em relação à sua coordenação motora, o aluno 2 tinha dificuldade para fazer o movimento giratório das mãos, movimento necessário para, por exemplo, abrir tampas, girar a chave na fechadura da porta, etc. Durante todo o atendimento a professora esteve atenta a essa questão, estimulando-o a realizar esses tipos de movimentos para exercitar-se.

Na terceira visita, fui informada, logo na entrada da escola, isto é, na secretaria, que a P. 1 não estava na unidade, pois havia sido convocada a comparecer na Secretaria da Educação.

O relato das observações do Caso 1 termina aqui. Agora faremos alguns apontamentos sobre esse atendimento.

Na primeira observação, questionamos a professora P.1 sobre o planejamento do atendimento que será desenvolvido, ela respondeu que o planejamento era semestral, conforme as orientações da Secretaria da Educação; perguntamos, também, se a proposta desse atendimento era sequencial, isto é, continuação do atendimento anterior, ela respondeu que não.

Consideramos aqui, o planejamento do atendimento a ser desenvolvido com cada educando como uma ação de fundamental importância para a prática educacional, principalmente ao nos referirmos sobre o atendimento do aluno com TEA. Concordamos com Luckesi (1992, p.121), ao definir planejamento como “um conjunto de ações coordenadas, visando atingir os resultados previstos, de forma mais eficiente e econômica”.

Sabemos que existem vários tipos de planejamentos no universo escolar, desde o Planejamento Educacional, que, para Vasconcellos (2012, p. 95), é o de maior abrangência, e que, também, orienta todas as esferas do sistema educacional (governo

federal, estadual e municipal) e ainda incorpora as políticas educacionais do governo. Existe, além disso, o Planejamento Escolar, voltado à instituição escolar, que tem como objetivo organizar as ações, o funcionamento e as propostas pedagógicas. Essa ação é definida por Libâneo (1992, p. 221) como sendo "... um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social." Temos ainda, o Planejamento Curricular como sendo uma ação que corrobora com a reflexão sobre as diretrizes que fundamentam a ação educativa da instituição e auxilia na elaboração do currículo escolar. Ainda segundo Vasconcellos (2012, p.95), "É a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares, que dá a espinha dorsal da escola, desde as séries iniciais até às finais".

E o último que apontaremos aqui, é o Planejamento de Ensino, ação do professor, propriamente dita. Concordamos com a definição de Padilha (2001, p. 33) que respalda o nosso entendimento, ao dizer ser um "... processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constantes interações entre o professor e os alunos...".

Alguns profissionais desenvolvem o Planejamento de Ensino de maneira mais abrangente, definindo e organizando as ações semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente e, nesse caso, é a partir dessa ação que surge o Plano de Aula: um planejamento de aula utilizado para organizar as ações de uma determinada aula ou atendimento. Outros profissionais desenvolvem o planejamento de ensino nos moldes do planejamento do atendimento descrito.

Consideramos aqui, como sendo de suma importância para esse público (alunos com TEA), nessa estrutura de atendimento (AEE), o desenvolvimento do planejamento do atendimento ou plano de atendimento, como queiram; e concordamos com Libâneo (1993), ao dizer que esse planejamento é um instrumento de sistematização dos conhecimentos, das atividades, dos procedimentos e objetivos pré-definidos do que se pretende desenvolver numa determinada aula.

O fato de a professora ter pegado os materiais que seriam utilizados na proposta, depois que o aluno já estava na sala de recursos, e de não ter o planejamento

desse atendimento em mãos, permite-nos pensar na possibilidade de ela ter optado por aquela atividade somente naquele momento, o que se configura numa ação improvisada.

Um dos dificultadores em não seguir um planejamento de atendimento recai sobre a perda de tempo na organização do que será proposto, sobretudo, dos materiais que serão utilizados. Se considerarmos que o atendimento tem duração de apenas 50 minutos e acontece duas vezes por semana, é inconcebível que a professora organize as suas ferramentas de intervenção com o aluno em sala de aula. Cada deslocamento do professor pode acarretar uma distração do aluno com TEA, que, em alguns casos, poderá ser difícil de ser revertida. Contudo, não queremos, com isto, transmitir a ideia de que o planejamento tenha que ser algo rígido, neutro.

Gandin (1998, p.20) nos ajuda a enxergar os fragmentos do planejamento, ao considerá-lo como um processo que envolve a elaboração, a execução e a avaliação, a fim de esclarecer, organizar e sintonizar as ideias, tornando, assim, a ação mais eficiente. Portanto, para muito além de ser uma ação neutra, o enxergamos como uma prática que sistematiza a ação, mas que não a enrijece.

Percebemos que algumas professoras demonstram resistência a desenvolver e utilizar o planejamento (como um instrumento) em sua prática diária. Temos ciência da demanda existente na prática docente, porém acreditamos que o planejamento de cada atendimento resultaria em um instrumento que facilitaria bastante a prática diária do professor.

Gandin (1998, p.20) expõe a ideia de planejamento como um processo que deve ser composto pelo grupo, com o envolvimento de todos, caso contrário, ele pode parecer um instrumento rígido, neutro e de controle, e, nesse sentido, “o autoritarismo seria pernicioso” à ação educativa. Seguindo esse mesmo raciocínio, Padilha (2001, p. 29) também nos apresenta algo que pode justificar a tal resistência dos professores a trabalhar com esse instrumento, ao dizer que, durante a ditadura no Brasil, os planejamentos “foram utilizados com um sentido autocrático”, como instrumentos de dominação e controle. Será essa uma boa justificativa para tal objeção?

Deixemos de lado a questão de dominação e controle, para destacarmos, aqui, o poder organizacional do planejamento, organização essa, considerada necessária e fundamental para o atendimento do aluno com TEA.

Vários países do mundo estão utilizando o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores, na década de 1970, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América) nas intervenções clínicas e educacionais, com a criança com TEA.

Em Portugal, segundo o manual de Normas Orientadoras para as Unidades de Ensino Estruturado que atendem a alunos com TEA, a estrutura do ensino é desenvolvida conforme o programa TEACCH, desde 1996 (MEC, Portugal, 2008), e vem apresentando bons resultados desde então. Fato este que foi comprovado pela pesquisadora, em oportunidade de doutoramento sanduiche entre final de 2015 e início de 2016. Para o âmbito educacional, trata-se de um método sistemático, estruturado, que permite a previsibilidade das ações, tanto do professor, quanto do aluno, o que comprova a necessidade de previsão, organização e sistematização nas intervenções ao aluno com TEA.

Refletiremos, agora, sobre a prática desenvolvida pelo município em relação aos planejamentos, campo da nossa pesquisa. Faremos uma analogia entre a Secretaria de Educação (SE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e entre os planejamentos trimestrais ou semestrais solicitados pela SE e os planejamentos de ensino do professor da SRM.

Acreditamos que a SE, denominada aqui como “sistema macro” (pela sua amplitude e abrangência), tenha como finalidade refletir e avaliar sobre o seu Planejamento Educacional e, assim, solicita de seus professores dos polos de AEE, o planejamento anual, trimestral, semestral; enfim, um planejamento mais abrangente das ações desenvolvidas nele, e que elas estejam descritas de maneira suficientemente estruturadas, para servir de suporte na reavaliação do seu Planejamento Educacional.

Já o professor da SRM, que denominaremos como “sistema micro” (apenas por questão de proporcionalidade em relação a SE), com intenção de conhecer o seu aluno, traçar os objetivos, propor as atividades e estratégias, e avaliar todo o processo da ação educacional, precisa refletir se o planejamento solicitado pela SE, também supre as necessidades de organização, estruturação e sistematização dos seus atendimentos com os alunos com TEA. A partir dessa analogia, por meio da qual dialogamos com os

diferentes tipos de planejamentos, procuramos delinear com maior clareza a dimensão e a necessidade do planejamento (“micro” e “macro”). Ainda podemos pensar que, nessa escala entre micro e macro está a instituição escolar com o Currículo, o Projeto Político Pedagógico, e tantas outras ferramentas de planejamento com fins parcialmente parecidos. Com isso, podemos afirmar que esses planejamentos são ferramentas que movimentam a engrenagem do conhecimento no universo educacional.

Muitos de nós educadores resistimos à prática de seguir um planejamento, por acreditarmos, equivocadamente, que o atendimento tenha de ser algo “liberto”, no qual o aluno possa optar pelo que gosta de fazer. Concordamos com Vasconcelos (1996, p. 43) quando define que “planejamento é processo de reflexão, de tomada de decisão”, e, mediante reflexão, inferimos que o processo deve permitir a flexibilidade, o que é diferente de sugerir o improvisado. Uma vez descrita, pela professora, qual atividade será desenvolvida, quais os materiais que serão utilizados e, principalmente, qual o objetivo daquela proposta, mesmo que o aluno venha a optar por outra atividade, a professora, por experiência, por excelência, por previsão e clareza do objetivo almejado, irá intencionalmente qualquer alteração que ocorra, na ânsia de responder aos seus objetivos. Portanto, planejar também é um ato de constante avaliação.

Ainda relacionado ao planejamento e ao Caso 1, temos um fato a questionar. Em maio de 2015, no momento de análise do prontuário do aluno, a P. 1 disse que o planejamento dele não estava pronto, pois estavam em fase de avaliação inicial e que, após essa fase, o planejamento seria desenvolvido.

Sabemos da importância de uma boa avaliação para o desenvolvimento de um bom planejamento, e que essas ações estão interligadas. Mas ao considerarmos que esse aluno 2 estava nessa escola desde o 1º Ano do ensino fundamental, é questionável que no quinto mês do ano, ele ainda estivesse em processo de avaliação, sem um planejamento estruturado. Voltamos a mencionar a necessidade urgente de formação constante do professor, acrescentando, dessa vez, que se trata de uma condição fundamental para que o mesmo esteja apto a interligar os ganhos do ano anterior com as suas ações e acontecimentos atuais, de modo a propiciar a continuidade do processo de desenvolvimento, tanto do trabalho desenvolvido, quanto do aluno. Isso equivale a movimentar a engrenagem do conhecimento ao âmbito institucional! Senão, ao se

desconsiderar a bagagem dos anos anteriores, corre-se o risco de cair em um constante recomeço.

Como vimos anteriormente, esse Caso refere-se à atividade de reconhecimento da vogal “pinte de azul a vogal A do nome PATATÁ”. Pensamos que, para além da necessidade da adequação curricular (prevista pelas diretrizes nacionais, mencionadas anteriormente), para esse aluno 2, que cursa o 4º ano do ensino fundamental, ainda seria útil aproveitar seu interesse por computador e oferecer atividades pedagógicas de alfabetização pelo computador.

Façamos agora uma rápida reflexão sobre a estrutura desse Atendimento Educacional Especializado, que acontece uma ou duas vezes por semana, durante, no máximo, uma hora e quarenta minutos. Eis um espaço onde cada minuto é uma possibilidade de investimento para o desenvolvimento do aluno, o que, para muitos alunos dessa amostra, é a oportunidade única de receber um atendimento que se propõe a atender às suas reais necessidades, em suas singularidades, de maneira individual e direta. Esse fato, *tout court*, já nos parece motivo suficiente para melhorar a estruturação e a sistematização do ensino ofertado a esses alunos dessa amostra.

Em relação ao ambiente com um barulho ensurdecedor, já discutimos anteriormente o quanto o ambiente, isto é, um local adequado, é fundamental para a oferta da educação. Já vimos que “ele educa”; então, vemos como sendo preocupante que esse atendimento acontecesse em horário do intervalo dos demais alunos da escola. Não tivemos conhecimento sobre a possibilidade da mudança de horário, mas, certamente, era algo que precisaria ser analisado pelos gestores e professores.

Analisaremos sobre o terceiro dia de observação, dia em que a professora havia sido convocada a comparecer na Secretaria de Educação, e que, por isso, não houvera atendimento.

Discutimos, anteriormente, ao traçar o perfil dos docentes, sobre essas situações de convocação, por parte da Secretaria de Educação, do professor em dias de atendimento ao aluno, visto que, para que o professor cumprisse com o que lhe era solicitado, ele precisaria, necessariamente, dispensar o aluno. Não pretendemos discutir sobre o grau de importância dessa convocação, pois não nos cabe tal reflexão, no entanto não nos parece viável resolver uma questão em detrimento do atendimento ao aluno.

Como apontamos, enfaticamente, a ausência de organização, sistematização, estruturação e rotina do atendimento, certamente, se configura num prejuízo imensurável para o desenvolvimento do trabalho e do aluno.

Falamos anteriormente sobre as dificuldades no âmbito da sala de recursos multifuncionais para o atendimento ao aluno com TEA. Nesse momento, vimos que são inúmeras as dificuldades, dentre as quais, a ausência de professores solicitados para outras atividades na Secretaria da Educação, visto que, por norma, já era estabelecido que às quartas-feiras os professores não dessem atendimento aos alunos. Parece-nos questionável que o professor fosse subtraído do seu espaço de trabalho (SRM), ainda que avisasse aos alunos previamente.

Caso 2 – Aluno 8 e Professora P. 11

O aluno 8 estava com oito anos, cursando o 4º ano do ensino fundamental. Estava matriculado nessa escola desde o ano de 2012. Na primeira visita (numa quinta-feira), assim que chegamos à escola, a P. 11 informou que o aluno estava viajando e que ficaria ausente durante todo o mês de setembro. Ela ficou de nos apresentar a declaração da mãe, mas, infelizmente, isso não foi possível. Observe-se que essa P. 11 é a mesma que atendia ao Aluno 9, por isso, chegamos a voltar outras vezes nessa escola, e pudemos comprovar que o aluno realmente não estava frequentando aos atendimentos.

Diante do ocorrido, podemos pontuar alguns questionamentos: Qual seria o motivo que levava a mãe viajar com o filho em período de aulas, se ausentando por um mês? Qual a percepção que a família tinha do papel da escola e do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento do seu filho com TEA? Infelizmente, essas questões não serão respondidas, por falta de tempo hábil para nos aprofundarmos nessas temáticas. Mas acreditamos que os casos de alunos infrequentes, e a falta de comprometimento das famílias nos desenvolvimentos educacionais de seus filhos, sejam mais um desafio que o município tem para resolver. Uma sugestão é intensificar a parceria entre a escola e a comunidade, propiciando movimentos que tragam as famílias para dentro da escola, para que ela se sinta parte integrante do universo escolar.

Como vimos, consideramos essencial que a ação educativa oferecida a esse público (os alunos com TEA), nesses polos de AEE do município em questão, esteja mais bem estruturada, sistematizada com rotinas predeterminadas e, no mesmo grau de importância, vemos a necessidade do melhor envolvimento familiar no processo educativo.

Caso 3 – Aluno 9 e Professora P. 11

O aluno 9, que estava com 15 anos, estava matriculado nesse polo desde 2013, cursando o 9º ano do ensino fundamental, frequentando somente uma vez por semana, a pedido da família. Segundo a professora, antes de entrar nesse polo, ele nunca chegou a frequentar o ensino regular, somente o AEE.

No primeiro dia de observação, fomos informadas de que houve uma alteração nos dias de atendimento desse aluno, que antes aconteciam em dois dias da semana; naquele momento havia passado para um único dia, com dois atendimentos seguidos (2 horas/aulas). Se pensarmos que esse aluno já tinha um histórico de privação no ambiente escolar, o fato de esse atendimento estar restrito a um único dia da semana o privava ainda mais do que lhe é de direito.

Assim como a professora P.1, a P.11 também respondeu que o planejamento era desenvolvido conforme as orientações da SE e acrescentou que o mesmo era desenvolvido mensalmente e anualmente. Também perguntei se a proposta dessa aula era sequencial, ela respondeu que sim.

A atividade proposta foi de pareamento entre cor e formas geométricas. A P.11 relatou que tinha como objetivo trabalhar com habilidades como: linguagem; reconhecimento das cores, reconhecimento das formas geométricas, coordenação motora; e com a postura e a tolerância do aluno em relação ao tempo da atividade. Os materiais utilizados eram: fichas de figura geométricas (emplastificadas) e figuras geométricas (material concreto).

O aluno 9 chegou à escola às 10h45, mas não veio direto à sala de AEE: parou na secretaria, sentou-se no chão e recusava-se a sair dali; bastante agitado, gritava e chorava, demonstrando muito nervoso. A P.11 precisou ir até onde ele estava para

convencê-lo a participar do atendimento. Passados 15 minutos de tentativa, o aluno resolveu adentrar na SRM. Ao entrar, sentou-se no chão, num canto da sala, gritou algumas palavras (a maioria ininteligíveis) e chorou compulsivamente; não demonstrou perceber a nossa presença na sala.

Às 11h18, o Aluno 9 aceitou sentar-se à mesa para realizar a atividade. Os materiais já estavam dispostos; a professora tentou orientá-lo, mas ele não permaneceu nem sequer por 3 minutos: levantou-se e sentou-se num banco encostado na parede, agitado, ainda falando várias palavras desconectas, repetidas e, às vezes, imitando as falas das pessoas, provavelmente, da mãe e do pai.

Ele apresentou uma fala ecológica, que, segundo vários autores (Rodriguez, 1999; KANNER, 1997; KHOURY et al., 2014), essa é uma característica preponderante da pessoa com TEA. Passado mais alguns minutos, levantou-se, foi até o armário e pegou um brinquedo de se fazer bolinha de sabão, começou a brincar, acalmou-se, quando então começou a sorrir, demonstrando satisfação em realizar essa atividade. Permaneceu bastante entretido com essa atividade, de tal modo, que até a professora entrou na brincadeira, tentando pegar as bolinhas no ar e reforçando positivamente o seu comportamento, quando ele conseguia assoprar corretamente para formar as bolinhas, uma vez que, na maioria das tentativas, o Aluno 9, não conseguia controlar o sopro para soltar as bolinhas.

Durante o atendimento, a P. 11 tentou estabelecer diálogos, durante os quais ele chegou a responder a algumas questões, com respostas curtas, usando uma palavra ou duas, “às vezes”, “sim” e “não”. O tempo todo se recusou a realizar o que a professora estava propondo. Às 11h55, a professora comunicou que o atendimento havia acabado. O aluno fechou o brinquedo e guardou no mesmo lugar em que havia pegado; pegou sua mochila e saiu da sala, com tranquilidade.

Durante todo esse atendimento, a professora manteve o celular ligado e “apitando”, inclusive, em alguns momentos, ela chegou a manuseá-lo. Penso que essa situação não propicia um bom atendimento, que, para além de ser inadequado manter o celular ligado, “apitando”, ainda pode ter sido mais um motivo de distração para o aluno, que já estava bastante agitado.

Percebemos que ela ficou bastante aflita com a agitação dele, talvez tenha sido por causa da minha presença na sala, mas também posso pensar que tenha sido pelo fato de ela não saber como lidar com a situação, o que é bastante comum nos casos de instabilidade no comportamento do aluno. Esse é um desafio para o professor, e que, mais uma vez, reforçamos: um trabalho estruturado, sistematizado, juntamente com formações contínuas do professor, tende a minimizar os dificultadores em questão.

Na terceira visita, isto é, na segunda-feira posterior, fui informada, logo na entrada da escola, na secretaria, que a mãe do aluno havia ligado para informar que ele não viria ao atendimento, porque teve uma crise convulsiva que o impossibilitou. Não cheguei a ver a professora.

Vemos nesse Caso 3, mais um caso de aluno infrequente, como citado no caso anterior.

Caso 4 – Aluno 12 e Professora P. 14

A P. 14 foi contratada, pela rede, em março de 2015. Sendo assim, no período da nossa 3ª Ação, havia passado apenas seis meses desde que ela havia começado a assumir aquele polo.

O aluno 12 estava com 17 anos, cursando o 7º ano do ensino fundamental somente uma vez por semana, e apenas durante uma aula. Também era infrequente no AEE, onde, até a presente data, havia comparecido apenas uma vez por mês, desde março. Vale dizer que ele tinha atendimento uma vez por semana no AEE.

No primeiro dia de observação, quando cheguei à escola, o aluno não havia chegado. Ele estava atrasado, o que, segundo a professora, acontecia com frequência. A P. 14 convidou-nos a entrar na sala, para aguardá-lo. Aguardamos aproximadamente 15 minutos, mas o aluno não compareceu ao atendimento; também não houve nenhuma justificativa da família.

Após constatar que o aluno não viria, a P. 14, muito prestativa, começou a apresentar todo material que vinha confeccionando desde que assumiu esse polo, para atender os alunos com TEA, mostrou-nos, rapidamente, os armários, as pastas e os relatórios. Relatou que tudo o que confeccionava, era baseado em pesquisas que fez

pela internet e livros sobre o desenvolvimento do aluno com TEA. Demonstrou motivação e envolvimento com o trabalho que se propôs a realizar, mas, infelizmente, nesse primeiro encontro, não pudemos observar a utilização que ela faria de todo material construído (eram muitos!).

No segundo dia de observação, o Aluno 12 chegou com dezoito minutos de atraso. A P. 14 propôs um jogo com bola, que, segundo ela, era o que ele mais gostava de fazer, e disse que utilizava a bola como instrumento para despertar o interesse do aluno pelo ambiente, e que, na medida em que ele fosse interagindo, ela iria apresentando o Jogo de encaixe com blocos geométricos, os quais já estavam dispostos sobre a mesa. Disse que essa atividade não era sequencial, pois o aluno era infrequente, porém, há algumas aulas, vinha trabalhando atividades de pareamento, utilizando materiais concretos e fichas. Ao questionar a P. 14 sobre o objetivo dessa atividade, ela respondeu que, a princípio, era o de manter a atenção do aluno no momento presente, porque ele se dispersava com muita facilidade.

O tempo todo o aluno ficou jogando a bola na parede e no teto, e quando a mesma caía no chão, não agachava para pegá-la. Era preciso que a professora pegasse a bola e a devolvesse para ele, participando, conseqüentemente, do jogo. O aluno tinha dificuldade nos movimentos da mão direita; pouquíssimas vezes utilizou essa mão para pegar a bola, e quando a utilizou, foi apenas para passar a bola para a mão esquerda.

Quanto ao seu comportamento, o aluno recusava-se a sentar. Segundo relato da professora, o aluno não se sentava, nem mesmo em casa: ficava em pé o tempo todo, movimentando o corpo em forma de pêndulo, e só se deitava para dormir. A professora disse ter conversado com a mãe, e a mesma relatou que foi sempre assim: ou ele está em pé ou deitado, na hora de dormir.

Quando perguntamos sobre o planejamento, ela, com orgulho, disse que foi reconhecida pela SE como sendo muito organizada e por manter os seus relatórios e planejamentos em dia. Pedimos mais detalhes do planejamento que ela desenvolvia; ela respondeu que além do mensal exigido pela SE, ela ainda mantinha um caderno pessoal onde fazia o planejamento de cada atendimento e anotava tudo, sobretudo detalhes das respostas que o aluno apresentava, o que aconteceu durante o atendimento. Tivemos acesso a esse caderno e pudemos verificar que constavam as informações referentes ao

que havia descrito, mas infelizmente, sobre o atendimento do aluno em questão, só havia uma anotação porque, como relatamos acima, ele só tinha comparecido ao atendimento uma vez no semestre em que aconteceu a coleta.

Passados aproximadamente 10 minutos, desde o momento em que havia começado a jogar com a bola, a professora propôs um jogo de encaixe, mas o aluno ignorou sua intervenção. Ela insistiu algumas vezes, tentando intercalar o jogo de encaixe com o jogo de bola, mas o aluno recusou-se a chegar perto da mesa. Nos momentos em que a professora tentou segurar a bola e chamar a atenção dele para o jogo de encaixe, ele olhou ou para cima ou para as mãos, com um olhar vago, sem aparentar sentido ao que se estava fazendo. A professora, então, voltou a jogar bola com ele. Lembrando que o jogo consistia em o aluno jogar a bola no teto, a mesma batia na parede e subia para o teto, ou o inverso; e quando caía no chão, a professora pegava a bola e a arremessava para ele. Bastante repetitivo, o jogo é típico de atividades que atraem as pessoas com TEA.

A professora se esforçou, durante todo o atendimento, para que houvesse interação entre eles, fazendo várias perguntas referentes ao cotidiano do aluno, mas obteve pouquíssimas respostas: ora um sorriso, ora emitia sons ininteligíveis que se intensificavam ao se arremessar a bola. Durante o jogo, a professora se aproximou dele e tocou suas mãos. Ele respondeu ao contato com um sorriso. Segundo ela, havia pouco tempo que o aluno aceitava esse tipo de contato com ela, ou seja, antes ele não respondia e não aceitava que se encostasse nele, permanecendo o tempo todo muito distante.

Ao término do atendimento, o aluno saiu sem apresentar nenhuma alteração comportamental.

No terceiro dia de observação, o aluno não compareceu e, também, não houve justificativa.

Pudemos observar que o aluno 12 era um autista grave. Apresentava várias estereotípias típicas do TEA; não falava, emitia sons ininteligíveis, e quando não estava se movimentando em pêndulo, estava parado com um olhar muito distante, geralmente, olhando para as mãos.

Esse polo foi inaugurado em março de 2015, e foi nessa época que a professora foi contratada. No prontuário da sala de AEE desse aluno não constava nenhum dado do percurso escolar: se já tinha ou não participado de outro atendimento educacional especializado, se sempre foi aluno dessa escola ou qualquer outra, informações referentes às intervenções passadas.

Esse aluno tinha 17 anos, estava no 7º ano do ensino fundamental, que frequentava somente uma vez por semana, durante uma aula, além do AEE, que também acontecia uma vez por semana, mas ele só comparecia uma vez por mês.

Segundo relatos da própria professora, nessa rotina de infrequência ficava impossível estabelecer qualquer tipo de vínculo, seja na relação entre eles ou com o que estava sendo desenvolvido no ensino regular. Sendo assim, podemos afirmar que, ele estava matriculado, mas não estava se beneficiando, em nada, de ambos os serviços oferecidos. Considerando-se que esse foi o seu penúltimo ano na rede, porque no próximo ano ele completaria 18 anos, e com essa idade o município não seria mais obrigado a atendê-lo. Fica o questionamento: qual foi, de fato, o ganho que esse adolescente teve com a educação na perspectiva da educação inclusiva? Será que se ele tivesse a oportunidade de ter recebido um ensino estruturado, sistematizado e organizado, para ele, considerando suas características singulares, considerando suas reais necessidades, ele teria melhores resultados em seu desenvolvimento? Acreditamos que sim! Visto que, a professora relatou que em seis meses de atendimento, ele já apresentava avanços em seu desenvolvimento.

Este Caso 4, referente ao atendimento de um adolescente com TEA grave, é o tipo de quadro que nos faz refletir sobre a necessidade urgente de monitoramento do que está sendo oferecido aos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, pois nos parece óbvio que somente o acesso, nesse caso, desse aluno, não foi suficiente para o seu desenvolvimento. É fato que esse atendimento, na estrutura em que estava, naquela ocasião, não propiciou o desenvolvimento cognitivo e ganhos comportamentais desse aluno. Ele não apresentava ter se beneficiado do que lhe era de direito, visto que, nem adaptado ao ambiente escolar ele estava.

Esse aluno estava matriculado na escola desde o 1º ano. No seu prontuário do AEE não constava absolutamente nada sobre os investimentos pedagógicos dos anos

anteriores. E, a nosso ver, o mais grave de tudo, é a professora ter relatado que ele não frequentava o ensino regular até o ano vigente. Acreditamos que isso explique a infreqüência desse aluno. Neste caso, certamente a família não tinha uma boa representatividade da escola. Podemos afirmar, com isso, que o monitoramento é um grande desafio a que o município precisa assumi-lo urgentemente.

Discutiremos, agora, um pouco sobre a professora. Durante as nossas observações, a professora fez questão de nos mostrar todos os materiais que havia confeccionado, os quais estavam perfeitamente organizados nos armários. Além da organização aparente, ela ainda afirmou, por várias vezes, ser muito organizada, mas que também era muito sistemática, chegando, às vezes, a sentir receio de entregar aos alunos algum material que havia confeccionado, com medo de que eles os estragassem.

É plausível, analisando hoje, ver sua organização, sua motivação e interesse por exercer sua função, mas o apego pode ser um dificultador da ação. Sendo assim, a única ressalva que faremos aqui, é que temos de ficar atentos para não errarmos pelo excesso, com a intenção de estarmos fazendo o melhor.

Caso 5 – Aluno 14 e Professora P. 6

Este Caso 5, iremos começar de maneira diferente, quer dizer, descrevendo um pouco os relatos da professora, referentes ao comportamento do Aluno 14 durante os atendimentos. Esses relatos aconteceram durante a análise dos prontuários, em junho, portanto, antes da observação direta.

O prontuário do aluno estava praticamente vazio, só constavam os dados de identificação, a entrevista familiar e o encaminhamento. A P. 6 disse que, embora tivesse os dados apenas no computador, para imprimir, poderia, mesmo assim, me dizer todas as informações de que eu necessitasse. Ela reclamou muito, pois estava muito insatisfeita em trabalhar no AEE. Sentia muita dificuldade em trabalhar com os autistas (assim dizia), sobretudo com o aluno 14, pois o mesmo recusava-se a entrar na SRM, e quando aceitava entrar, o que segundo ela era raríssimo, se jogava no chão fazendo birras, além de tentar, durante todo o tempo de atendimento, fugir da sala, para ficar correndo pela escola. Disse que se sentia impossibilitada de controlá-lo, devido a sua agitação e força

física. Por isso, quando ele tentava fugir da sala, sempre acabava conseguindo, pois ela não conseguia detê-lo.

Primeiro dia de observação direta:

O aluno 14 tinha 13 anos, naquela ocasião, cursava o 6º ano do ensino fundamental, com horário adaptado: quatro vezes por semana, das 13h00 às 15h00, e duas vezes, o AEE, que teve o seu horário alterado do semestre passado para esse. Ele estudava na mesma escola desde o 1º ano do ensino fundamental, mas a P. 6 começou a atendê-lo somente em 2015 (ano da realização da pesquisa).

No primeiro dia de observação, o aluno chegou no horário previsto, não apresentou nenhuma resistência a entrar na sala, sentou-se à mesa, tranquilamente, e aguardou o início da atividade. O planejamento desse atendimento, segundo relato da professora, era pintura livre em tela (não tive acesso a esse planejamento, escrito), com o objetivo de fazer com que ele permanecesse mais centrado e tolerante às propostas desenvolvidas.

Os materiais estavam dispostos na mesa: tela, potes de guaches de diferentes cores, pincéis e copos cheios de água, para o aluno lavar os pincéis na medida em que fosse necessário.

O aluno 14 mostrou envolvimento e tranquilidade ao realizar o que estava sendo proposto: pintou a tela toda; ia dizendo os nomes das cores conforme a professora ia apontando; chegou a misturar algumas cores nas tampas, fora da tela, mas, na pintura, não houve mistura, nenhuma cor ultrapassou o limite da outra (típico da pessoa com TEA). Porém, explorou todas as cores dispostas, lavando o pincel, quando necessário, secando-os com os papéis. Enfim, realizou perfeitamente o que estava sendo proposto, mas em apenas 20 minutos ele já havia pintado toda a tela.

A professora então lhe perguntou o que ele gostaria de fazer, ele se levantou da cadeira e foi até a janela. A professora insistiu para que ele fizesse alguma coisa, foi então que ela pegou a caixa de lego e a colocou no tapete; em seguida, pediu para que ele se sentasse para jogar. A partir daí o aluno mudou o comportamento: começou a ficar agitado, resmungando, chegando a chorar, inclusive, se recusando a manusear o jogo.

Esse aluno era classificado como alfabético. Pudemos constatar no encontro da 2ª Ação, quando tivemos acesso ao caderno dele, que fica no AEE. Vários exercícios de leitura e escrita constavam no caderno.

Em meio a toda agitação dele, a professora entregou um papel e uma canetinha amarela e solicitou que ele escrevesse o que gostaria de fazer fora da sala de aula. Ele escreveu, com letra bastão, o que pretendia fazer (ele tinha dificuldade para traçar algumas letras; nesses momentos, ele pegava a mão da professora e colocava junto à dele para ela ajudá-lo a grafar). Vale destacar que ele escreveu, como uma lista, de maneira perfeitamente compreensível, o que pretendia fazer fora da sala. Note-se que, apesar de demonstrar muito desejo de sair da sala, não houve nenhuma tentativa de fugir.

Existia boa relação entre eles. A professora conversava com ele durante todo o tempo, estimulando-o a responder às suas perguntas. Ele até respondia algumas, utilizando uma única palavra, pois falava com um pouco de ecolalia, mas conseguia responder coerentemente.

Após ele ter feito a lista do que queria fazer fora da sala, a P. 6 releu com ele o que havia escrito. Solicitou que ele a ajudasse a guardar as peças do lego, ele a ajudou sem nenhuma resistência. Passados 35 minutos de atendimento, a P.6 propôs que eles saíssem para lavar os pincéis no lavatório. O aluno foi até o banheiro segurando os pincéis sujos, os lavou, com a ajuda da P.6, e os entregou. Feito isso, ela, com sua lista de desejos nas mãos, o orienta a seguir o roteiro que escreveu, algo como: ver uma pessoa; ir até a quadra etc. Nesse momento de “passeio”, ele demonstrou muita satisfação, correu sorridente e bem-disposto. Ao término do atendimento, o aluno foi embora tranquilamente.

Vale, aqui, algumas observações. O aluno não apresentou nenhuma dificuldade para entrar na sala, nem resistência a participar da proposta oferecida. Quem propôs a saída dele para lavar os pincéis foi a professora, mesmo sabendo que se ele saísse da sala, não retornaria.

Outra questão pertinente remete à proposta inicial. Acreditamos que, talvez, se a P. 6 tivesse proposto algo mais elaborado, além da pintura livre, se tivesse aumentado o grau de complexidade na pintura, algo que exigisse mais do aluno, para

além de garantir um maior tempo de concentração, de tolerância, se melhorasse a estimulação pedagógica, ele teria realizado o que seria proposto e teria ficado menos ansioso.

Também nos ficou claro que a professora, em seu planejamento, não tinha nenhuma outra atividade após a pintura. O fato de ela ter solicitado que ele escolhesse o que gostaria de fazer, depois, serviu como um distraidor, e foi após esse ocorrido que o aluno começou a se agitar. Mais uma vez, acreditamos que um planejamento mais elaborado da aula, com atividades sequenciais e com graduadas exigências de dificuldades nas realizações, iria ajudar o aluno a permanecer no atendimento, sem apresentar tamanha insatisfação.

No segundo dia de observação, ao chegarmos à sala, a P. 6 disse que já esperava nossa visita, e que deduziu isso porque havíamos estado lá no atendimento anterior.

O aluno chegou sorridente e, mais uma vez, entrou na sala com tranquilidade. A atividade proposta foi pintura em cartaz de E.V.A. a guache, misturando as cores e nomeando-as, conforme fossem surgindo. Os materiais já estavam dispostos sobre a mesa. Após misturar algumas cores e nomeá-las, exemplo: amarelo com azul resultou na cor verde; a professora solicitou que ele desenhasse alguma coisa (árvore, carro, flor, etc.), ele fez um rabisco rápido e disse já ter acabado. Ela solicitou, mais uma vez, que ele, agora, misturasse a cor vermelho com branco; ele misturou e falou, cor-de-rosa.

O aluno realizou todas as propostas sugeridas pela professora, exagerando na quantidade de guache no pincel para ver a tinta escorrer; fazia isso repetidas vezes (comportamento típico de crianças com TEA), mesmo com a professora orientando-o a controlar os excessos.

Mais uma vez não tivemos acesso ao planejamento: essa atividade durou 23 minutos. Após o término, a professora retirou o cartaz de E.V.A., com a pintura, pegou o caderno dele e, com canetinhas, refez toda a atividade (mistura de cores) no caderno, chamando a atenção do aluno para todo o processo; ele, tranquilamente, o acompanhou, registrando as cores e suas variações após a composição. Feitas as respectivas misturas, em espaços delimitados por bolinhas, ela solicitou que ele escrevesse ao lado os nomes das cores de cada bolinha.

Mais uma vez, a relação entre eles estava boa: conversaram durante todo o tempo de atendimento, o aluno respondeu a tudo o que lhe foi perguntado, com poucas palavras, mas coerentemente.

Essa atividade durou 10 minutos.

Após o término, A P. 6 solicitou que ele a ajudasse a organizar os materiais que tinham utilizado, e disse que precisavam sair para lavar os pincéis. O aluno a ajudou a organizar tudo, depois foi até à janela e ficou olhando para o lado de fora, a professora o acompanhou, e assim permaneceram durante alguns minutos. Passados esses minutos, o aluno começou a ficar impaciente e demonstrou querer sair da sala de aula, mas não tentou fugir. Saíram faltando poucos minutos para acabar o atendimento. Ele aproveitou para correr pela escola.

No terceiro dia de observação o aluno não compareceu; a mãe justificou dizendo que iria levá-lo ao médico.

Diferentemente das pontuações negativas em relação ao aluno, que a professora relatou no primeiro contato que tivemos com ela, ele era, na verdade, bastante tolerante ao que lhe era proposto: não apresentava resistência a entrar na sala, e também não tentou fugir nenhuma vez. Passaram-se quatro meses entre o meu primeiro contato até a ocasião da observação; talvez isso seja resultado das intervenções da professora.

Percebemos, claramente, a necessidade de um planejamento para estruturar o atendimento e, assim, poder aproveitar melhor o envolvimento do aluno às atividades.

Esses foram os relatos da nossa 3ª Ação, pudemos observar que as questões pontuadas no Caso 1, se repetem nos demais. O que nos obriga a reafirmar que existe a necessidade premente de melhor estruturar e sistematizar o atendimento. O que nos apareceu de novo foi a necessidade de envolvimento familiar no processo educacional e a necessidade de melhor monitoramento do que está sendo oferecido, por parte da gestão municipal.

Acreditamos que trabalhar com indicadores de monitoramento, intensificar as formações continuadas dos professores e propiciar ações para estreitar as relações com as famílias e com a sociedade, seja um bom caminho a ser percorrido para que se minimizem esses dificultadores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciaremos as nossas considerações finais apresentando nosso parecer quanto a estrutura da educação na perspectiva da educação inclusiva traçada pelas diretrizes federais, que determinam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aconteça uma ou duas vezes por semana, no contraturno do ensino regular, num período de, no máximo, três horas semanais; dentro dessa realidade, ainda temos os casos mais complexos que dizem respeito ao deslocamento, pois alguns alunos que estão matriculados no ensino regular em uma determinada escola, precisam se deslocar para outra unidade escolar para frequentar o AEE.

Consideramos essa estrutura precária e a carga horária de atendimento no AEE muito restrita para garantir o apoio e o desenvolvimento dos alunos com TEA dessa amostra. Como exaustivamente discutido nessa dissertação, inclusive pelo que foi apresentado em nosso embasamento teórico, para responder as demandas e respeitar as especificidades desses alunos com TEA, é imprescindível que se reconheça a importância da estruturação e sistematização do ensino ofertado. Sendo assim, nos parece óbvio que quanto mais comprometida for a funcionalidade do aluno com TEA, mais intensos terão que ser os atendimentos oferecidos a ele.

Dentro desse cenário, reconhecemos que por mais empenhado e comprometimento que a Secretaria de Educação de Barueri/SP e os seus professores possam ter, ainda será um grande desafio atender as especificidades desse grupo.

Vale aqui um pequeno recorte da experiência vivida pela pesquisadora durante o doutoramento sanduíche, em visitas às escolas públicas com Unidades de Ensino Estruturado para o atendimento dos alunos com TEA de Porto/Portugal. Os alunos com TEA, independente do grau de comprometimento, permanecem em período integral na escola, não existia adaptação de horário fora do contexto escolar. No período de observação que aconteceu durante os meses de novembro/2015 a janeiro/2016, todos os alunos estavam adaptados a estrutura de atendimento escolar (horário integral de segunda a sexta-feira).

A temática geral desta investigação buscou conhecer e analisar a organização do ensino municipal de Barueri/SP para o atendimento de alunos com TEA, e verificar se

ela expressa a expansão ao ensino regular, que garanta a todos o atendimento educacional especializado.

Nesse percurso pudemos identificar e mapear a situação dos alunos com TEA, atendidos pela rede, e que usufruem do apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentro dessa temática, pudemos traçar o perfil profissional dos professores do AEE, analisar o ambiente, identificar alguns aspectos da aprendizagem, analisar os facilitadores e os dificultadores para atuação do professor, como também, conhecer a interrelação entre os professores do AEE e os professores de sala regular, além de nos aproximarmos das estratégias utilizadas no AEE para o atendimento desse público.

Como estudado por Vital (2009) e Pedroso (2012), a Rede Municipal de Ensino de Barueri tem apresentado, a partir de 2004, um significativo aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, e, segundo a coordenadora da rede, dentre estes, um expressivo aumento de matrículas dos alunos com TEA.

Os resultados preliminares nos mostraram que dos 63 alunos com TEA matriculados na Rede, 34 frequentavam regularmente a sala de AEE. Ao adentrarmos no universo escolar para conhecer a realidade dessa estrutura, constatamos que, dos 34 apontados anteriormente, apenas 18 frequentavam ambos os serviços, mesmo assim, somente oito frequentavam os serviços em período integral ou com menor adaptação/redução da carga horária. Portanto, apenas 28% dos alunos com TEA, que estavam matriculados no ensino regular dessa amostra, usufruíam do apoio do Atendimento Educacional Especializado.

Diante desse quadro, podemos afirmar que o atendimento não expressa a expansão do acesso, até porque a baixa adesão de alunos com TEA a esse atendimento pode ser pensada não só pela complexidade do espectro, mas também por desconhecimento das famílias sobre a que se destina o apoio e as propostas legais do AEE, e pelo conseqüente distanciamento das escolas por essas famílias. Discutimos anteriormente sobre a importância da família como agente participativo no desenvolvimento do aluno. Assim, acreditamos que esse seja um desafio dos gestores e professores do município: trazer a família para dentro da escola e tornar a família mais comprometida com o desenvolvimento do seu filho.

Propusemo-nos, também, a traçar o perfil dos professores que atuavam no AEE junto aos alunos com TEA, e constatamos que todos tinham a formação exigida pelas diretrizes, mas alguns não consideravam o suficiente para atender esse público. Apontaram como maior dificultador da atuação a falta de comprometimento dos professores da sala regular, com o aluno com TEA, e, por outro lado, o maior facilitador, a presença da família comprometida em acompanhar o desenvolvimento de seu filho.

Um dado que nos pareceu positivo foi que a maioria dos professores estava satisfeita em trabalhar no AEE, o que nos faz acreditar que os dificultadores são fatos passíveis de serem minimizados.

Continuando nesse raciocínio, mas agora focando nos aspectos da aprendizagem propriamente dita, os resultados mostraram que, no entendimento dos professores, na ação pedagógica, não existe uma prática comum a ser desenvolvida, e que tampouco há uma diretriz metodológica compatível com as características singulares dessa clientela, especialmente no que se refere aos aspectos comportamentais repetitivos e estereotipados, de comunicação e interação social e interesses restritos.

Os resultados também apontaram, como maior dificultador, a falta de comprometimento dos professores da sala de aula regular para com os alunos com TEA, além de haver pouco entrosamento entre os professores dos dois serviços. Esse nos parece ser um grande desafio para a SE. Sabemos que esse dificultador parece ter formado suas raízes desde que o processo de inclusão foi estabelecido, e acreditamos que demandará muitos esforços por parte de todos, para que ele seja minimizado.

A nossa sugestão é que se intensifique o investimento na formação continuada do professor, porque muito do que vimos como entraves da oferta desse apoio envolviam questões básicas da formação do professor; questões anteriores à educação especializada, por exemplo, a resistência a perceber o quão importante é o desenvolvimento e a utilização de um planejamento educacional como prática diária. Fato este que, na maioria dos cursos de pedagogia, são exaustivamente discutidos. Enquanto especialista, acreditamos que dever-se-ia conhecer as especificidades e particularidades presentes no espectro do autismo, a fim de poder estabelecer, em seus planejamentos, objetivos e estratégias metodológicas que atendam às necessidades educacionais desse alunado.

O AEE, conforme observado nesta pesquisa, parece atuar como modelo paralelo, e não complementar, ao que é desenvolvido no ensino regular, assemelhando-se ao modelo anteriormente desenvolvido pela educação especial segregada. A diretriz estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação, em conformidade com as diretrizes federais e estaduais, expressa que uma das atribuições dos professores que trabalham no AEE “é estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum”, fato que nessa pesquisa não se observou. Seguramente, caso houvesse uma disposição colaborativa entre os atores educacionais, o atendimento poderia se apresentar de forma mais efetiva.

Uma vez constatado que existiu a expansão do acesso, consideramos como emergencial que a Secretaria de Educação invista no aprimoramento dos docentes e no monitoramento do que está sendo proposto, e no acompanhamento da frequência e desenvolvimento dos alunos com TEA.

Essa experiência vista “de dentro da sala de atendimento”, permitiu-nos enxergar algumas soluções diante de tantas dificuldades relativas ao atendimento do aluno com TEA. Soluções essas que, como dito anteriormente, não nos parecem fáceis de serem resolvidas, mas certamente, iniciativas de melhor estruturação, sistematização e organização da ação educativa, para atender esse público, já solucionariam muitas das questões de dificuldades relatadas nesta pesquisa.

Percebemos que existe o empenho dos gestores da Secretaria da Educação de estruturar e sistematizar o atendimento educacional especializado, que, inclusive, expressa desejo de aproximação com a prática educacional desenvolvida dentro da sala de recursos multifuncionais, por meio do documento orientador do planejamento, o qual sugere o preenchimento mensal do que está sendo oferecido aos alunos.

Reconhecemos a dificuldade em monitorar a sistematização proposta, mas novamente, acreditamos que intensificar os investimentos na formação do professor seja um caminho interessante para facilitar o monitoramento do que está sendo oferecido aos alunos com TEA, e de como os mesmos estão se desenvolvendo.

Outra sugestão que consideramos interessante é melhorar o investimento na tríade gestores, professores e familiares, na ação educativa, a fim de se desenvolver uma

matriz colaborativa no fortalecimento e harmonia dessas três instituições, em prol do melhor desenvolvimento desse alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** – 4ª Edição Revisada (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artmed; 2002.

ALVES, M. M. C; LISBOA, D. O; LISBOA, D. O. **Autismo e inclusão escolar. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** Laranjeiras - SE. 2010. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_11/e11-25a.pdf> Acesso em: 22 mar. 2012.

ARAUJO, R. R. DE. **Estudo piloto para o mapeamento da trajetória em busca de diagnóstico e tratamento do Transtorno do Espectro do Autismo no município de Barueri em São Paulo** – Dissertação de Mestrado, 2012.

ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais** – o DSM-5, Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn., 2014, Vol. XVI, no. 1, 67 -82.

BAPTISTA, C.R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p. 59-76, jul./set. 2011.

BARUERI (Município). Câmara Municipal de Barueri. **Lei Orgânica do município de Barueri, de 05/04/1990.** Barueri: Prefeitura Municipal de Barueri; 1990.

BARUERI (Município). Conselho Municipal de Educação. Deliberação 004, de 05/10/2001. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino e dá providências correlatas. Barueri: CME; 2001.

BARUERI (Município). Conselho Municipal de Educação. Deliberação 002, de 03/10/2005. Dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com nove anos de duração no Sistema Municipal de Ensino e dá providências correlatas. Barueri: CMR; 2001.

BARUERI (Município). Conselho Municipal de Educação. Deliberação 005, de 01/12/2009. Institui o Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Barueri e nas escolas mantidas pela Fundação Instituto de Educação de Barueri – FIEB, a partir de 2010. Barueri: CME; 2009.

BARUERI (Município). Prefeitura Municipal de Barueri. Lei Complementar 256, de

18/08/2010. Dispõe sobre a criação da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Barueri: Prefeitura Municipal de Barueri; 2010.

BARUERI (Município). Relatório do II Censo da Pessoa com Necessidades Especiais de Barueri, Barueri, SP/ 2008 Disponível em: <<http://www.apaebarueri.org.br/dire.cens.php>> Acessado em 17/01/2013.

BAPTISTA, P. F. S. **Avaliação dos sintomas gastrointestinais no transtorno do espectro do autismo: relação com os níveis séricos de serotonina e dieta alimentar** – Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, 2012.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão. Disponível em < <http://direitofma2010.files.wordpress.com/2010/05/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf>> Em 15 Setembro de 2014.

BRAGA, I. S. **Teorizando as práticas de atendimento à pessoa com autismo na rede de escolas públicas do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2009.

BRANDÃO, L. de C. **Interação social em diferentes contextos escolares: estudo de caso de uma criança com autismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 3ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. CNE/CEB Nº: 18, de 2 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. Congresso Nacional LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 19 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacao-continuada> Acesso em: 03 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817> Acesso em 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: SEESP / MEC; 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC/SECADI/DPEE) NOTA TÉCNICA Nº 24 /2013 Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 18 março 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 12 ago. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2722>> Acesso em 04 fev. 2015.

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/>- Acesso em 26 ago 2015)

BUENO, José, G. S. “As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?” In: BUENO, José, G. S.; MENDES, Geovana L.; SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES 2008.

BUENO, José, G. S. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. *Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.*

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação**. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 35, p. 329-338, set/dez. 2009, Santa Maria.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v.21, n.1, p.65-74, 2009.*

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1992.

CROCHÍK, J. L. ; Dulce Regina dos Santos Pedrossian; Alexandra Ayach Anache Branca Maria de Meneses; Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima .**Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva***. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37,n.3, p. 565 -582, set./dez. 2011.*

CRUZ, T. S. U. R. da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: 2009.

CURY, C.R.J. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. *Educação em Revista (UFMG). Minas Gerais, v. 48, p. 205-222, 2008.*

DSM 5 – **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – Fifth Edition – American psychiatric Association, 2013.

ESCOLANO, Augustín; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade – A Arquitetura como Programa**. Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. **Revista Brasileira de educação**

Especial, n. 14, p. 365-384, 2008.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**, 5ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FLACH, Simone de Fátima. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 285-303, set. 2011 - ISSN: 1676-2584

FRANCESCHI, F. **Cartografias do encontro da escola com o autismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia clínica). PUC – São Paulo, 2012.

FOMBONNE, E. **Epidemiology of pervasive developmental disorders**. *Pediatr Res*. 2009; 65(6): 591-8.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto and ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. *J. Pediatr. (Rio J.)* [online]. 2004, vol.80, n.2, suppl., pp. 83-94. ISSN 0021-7557. < <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572004000300011>. >

GLAT, R.; NOQUEIRA, M. L. L. **Políticas Educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. 2003 Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1647/1055>> Acesso em: 17março2016

GADIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1998.

GOMES, C.; MENDES, E. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

HORTA, José Silveiro Baia. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. *Caderno de Pesquisa* nº 104 p. 5-34 jul. 1998.

JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A. “Atendimento Educacional Especializado: anunciando múltiplas lentes”. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A (Orgs.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado**, .Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 11-20.

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: ROCHA, P.S. (org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997. (Título original: *Autistic disturbance of affective contact*, 1943).

KALOUSTIAN, S. M. (org.) **Família Brasileira, a Base de Tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, p. 3-11, 2006. Supplement 1.

KHOURY, L. P.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; SCHWARTZMAN, J. S.; RIBEIRO, A. F.; CANTIERI, C. N. **Manejo comportamental de crianças com**

Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. 1.004,23 Kb;

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111 fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3208>. Acesso em: 15 outubro 2014.

LUCKESI, C. C. “Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica”. In: **O diretor articulador do projeto da escola**. BORGES, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Ideias nº 15.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

MAROCCO, V. **Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

MELO, S. C. **Inclusão em Educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 nº 33, set./dez. 2006.

MICCAS, Camila; VITAL, Andréa Aparecida Francisco; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. **Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 31, n. 94, p. 3-10, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 abr. 2016.

NUNES, D. R.; AZEVEDO, P. M. Q. O; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 557-572 | set./dez. 2013. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Sociologia das organizações: Uma Análise do Homem e das Empresas no ambiente Competitivo**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. **Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.12, n.1, p. 53-65, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada em 10 de dezembro de 1948.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAULA, C. S. de; RIBEIRO, S. H. B.; TEIXEIRA, M. C. T. V. "Epidemiologia e transtornos globais do desenvolvimento". In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 151-158.

PEDROSO, Cristiano. **Caminhos da Inclusão: O Modelo da Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais no Município de Barueri, SP**, São Paulo, 2012 – Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar** / Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRIETO, Rosaline Gavioli. **Sessão Especial ± Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. Disponível na internet em <http://www.educacaoonline.pr.br/art_politicas_de_melhoria_1.asp> . Acesso em 27/02/2004. Disponível em 07 de abril de 2016.

RIVIÈRE, À. "O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento". In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-253.

RODRIGUEZ, L. (1999). "O dizer autista". In: ALBERTI, S. (org.). **Autismo e esquizofrenia na clínica da esquise**. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 1999.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. Ed, São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANTOS R. V. "Abordagens do processo de ensino e aprendizagem". **Revista Integração**, Rio Grande do Sul, Ano XI, No. 40, p.19-31, jan./fev./mai. 2005. Disponível em <ftp://www.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf> Acesso em: 15 de outubro de 2014.

SERRA, D. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. Rio de Janeiro, 2008. 124p. (Tese de Doutorado) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O direito à educação nas constituições brasileiras**. São Paulo, 2008 Disponível em <www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/viewFile/464/460> acessado em 20 de janeiro de 2013.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10>> acessado em 04 de Abril de 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956 – **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização**, 23ª ed. / Celso dos Santos Vasconcellos. – São Paulo: Libertad Editora, 2012. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VITAL, Andréa Aparecida Francisco. **Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculado no Ensino Fundamental I** / Andréa Aparecida Francisco Vital. São Paulo, 2009 - Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento).

VITAL, A. A. F.; SILVA, A. M.; D'ANTINO, M. E. F. "Política municipal de educação especial na perspectiva de educação inclusiva: Um estudo sobre alunos com síndrome de Down". In D'ANTINO, M. E. F. **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: estudos interdisciplinares em educação e saúde no município de Barueri, SP** / editores Maria Eloisa Famá D'Antino, Décio Brunoni, José Salomão Schwartzman. São Paulo : Memnon, 2012.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUIÇÃO

Gostaríamos de convidar a sua Instituição a participar do projeto de pesquisa “Transtorno Do Espectro Do Autismo e o Atendimento Educacional Especializado de uma Rede Municipal de Educação do Estado de São Paulo” que se propõe mapear e analisar as intervenções Pedagógicas realizadas no âmbito do Atendimento Pedagógico Especializado destinadas aos alunos com TEA, inseridos no Ensino Fundamental I e II, da rede municipal de Barueri/SP. Os dados para o estudo serão coletados com a aplicação do instrumento por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os instrumentos de avaliação serão aplicados pelo Pesquisador Responsável, e tanto os instrumentos de coleta de dados quanto o contato interpessoal oferecem riscos mínimos aos participantes.

Em qualquer etapa do estudo, os participantes e a Instituição terão acesso ao Pesquisador Responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas (no endereço abaixo), e terão o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso a essa informação), bem como a identificação do local da coleta de dados.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos o consentimento dessa Instituição para o contato com os Sujeitos de Pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente de que a participação da Instituição e dos Sujeitos de Pesquisa é voluntária e que, a qualquer momento, ambos têm o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e dela retirar-se, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Representante Legal da Instituição: _____

Assinatura do Representante Legal da Instituição: _____

Declaro que expliquei ao Responsável pela Instituição os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, a possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, _____ de _____ de 2014.

Andréa Aparecida Francisco Vital
andreavital.ruiva@gmail.com

Profa . Dra. Maria Eloisa Famá D'Antino
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Rua Piauí, 181, 6º andar
São Paulo - SP

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sujeito de Pesquisa

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa “Transtorno Do Espectro Do Autismo e o Atendimento Educacional Especializado de uma Rede Municipal de Educação do Estado de São Paulo” que se propõe mapear e analisar as intervenções Pedagógicas realizadas no âmbito do Atendimento Pedagógico Especializado destinadas aos alunos com TEA, inseridos no Ensino Fundamental I e II, da rede municipal de Barueri/SP. Os dados para o estudo serão coletados com a aplicação do instrumento por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os instrumentos de avaliação serão aplicados pelo Pesquisador Responsável, e tanto os instrumentos de coleta de dados quanto o contato interpessoal oferecem riscos mínimos aos participantes.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas (no endereço abaixo), e terá o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso a essa informação), bem como a identificação do local da coleta de dados.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente de que a participação é voluntária, e que, a qualquer momento tenho, o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e dela retirar-me, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Sujeito de Pesquisa: _____

Assinatura Sujeito de Pesquisa: _____

Declaro que expliquei ao Sujeito de Pesquisa os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, a possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, _____ de _____ de 2014.

Andréa Aparecida Francisco Vital
andreavital.ruiva@gmail.com

Profa . Dra. Maria Eloisa Famá D'Antino
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Rua Piauí, 181, 6º andar

São Paulo – SP