

Simone Catarina de Oliveira Rinaldo



Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, Campus Araraquara
simonecatarinarinaldo@gmail.com

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo



Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
srrlsigolo@gmail.com

EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA EM CONSTRUÇÃO¹

RESUMO

A educação infantil constitui-se um ambiente promissor para se discutir mudanças nas concepções e atitudes da equipe escolar sobre a inclusão. O método de pesquisa utilizado foi a abordagem qualitativa, de natureza descritiva. Teve por objetivo identificar as propostas para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um município do interior paulista. Participaram do estudo três profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) e os pais (pai e mãe) de duas crianças com TEA. Foram realizadas entrevistas semi estruturadas que exploraram dois eixos principais - Eixo 1: propostas para a inclusão de crianças na Educação Infantil e Eixo 2: avaliação dos pais acerca do processo inclusivo dessas crianças na escola comum. Os resultados mostraram que a proposta inclusiva na Educação Infantil acontece por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade da itinerância, modelo que não é o ideal na visão dos gestores e dos pais, porém, remete-nos a uma tentativa de atender toda a demanda das crianças nessa etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Processo educacional. Transtorno do espectro autista.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: AN INCLUSIVE PROPOSAL UNDER CONSTRUCTION.

ABSTRACT

Early childhood education is a promising environment to discuss changes in the school team's conceptions and attitudes about inclusion. The research method used was a qualitative approach, with a descriptive nature. It aimed to identify proposals for the inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in a city in the interior of São Paulo. Three professionals from the Municipal Department of Education (SME) and the parents (father and mother) of two children with ASD participated in the study. Semi-structured interviews were carried out that explored two main axes - Axis 1: proposals for the inclusion of children in Early Childhood Education and Axis 2: evaluation of parents about the inclusive process of these children in the regular school. The results showed that the inclusive proposal in Early Childhood Education takes place through the Specialized Educational Assistance (AEE), in the itinerancy modality, a model that is not ideal in the view of managers and parents, however, it leads us to an attempt to meet all the demand of children at this stage of basic education.

Keywords: Early Childhood Education. Educational Process. Autistic Spectrum Disorder.

Submetido em: 17/08/2020

Aceito em: 19/05/2021

Publicado em: 31/08/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p219-241>



1 INTRODUÇÃO

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Oferecida em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Considerada a primeira transição da família para a escola, caracterizada como um momento de extrema importância para as experiências infantis, de forma mais acentuada nesse primeiro nível em relação às etapas subsequentes (SIGOLO, 2014).

As concepções adotadas pelo Brasil sobre a criança e seu desenvolvimento, bem como as orientações quanto à estrutura organizacional da educação infantil, sugerem uma preocupação em atender as demandas do desenvolvimento e uma visão de sujeito único considerando suas especificidades. Isso nos leva a refletir sobre a proximidade da proposta da Educação Infantil com parâmetros e princípios da inclusão que considera o indivíduo exatamente desta forma, como alguém ímpar e próprio. Nessa perspectiva, esta etapa escolar é considerada ambiente propício para a prática educacional inclusiva (RINALDO, 2016).

Pesquisas destacam a importância de intervir na educação infantil, “[...] para a implementação de práticas inclusivas, que seria justamente a porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional” (MENDES, 2010, p. 253). Muitas vezes, a escola de Educação Infantil é o primeiro convívio social extra familiar da criança. Por isso, nesta etapa de ensino é fundamental que os profissionais envolvidos estejam atentos às vivências que estão sendo proporcionadas a estas crianças, preparando-se para serem exemplo e planejando práticas pedagógicas que explicitem aspectos de respeito e valorização da diversidade.

A inclusão escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) ainda é um desafio para os profissionais envolvidos com a área. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), prevê o acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. A ideia central é a necessidade de se buscar respostas para as necessidades educacionais especiais deste alunado. Tal política busca superar a visão da Educação Especial, como algo substitutivo ao Ensino Comum. Trata-se de uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o

atendimento educacional especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10).

Na educação infantil, no contexto das crianças PAEE, estão aquelas com o transtorno do espectro autista (TEA), que sistematicamente apresentam desafios para o seu processo educacional, fruto muitas vezes de suas características específicas, ou ainda, de estereótipos predeterminados por concepções equivocadas dos profissionais e familiares que se relacionam com elas.

As discussões sobre o processo de inclusão escolar têm sido frequentes em vários contextos, quer sejam na esfera das políticas educacionais, nas escolas, quer sejam nas produções acadêmicas e na sociedade. No entanto, tais discussões ainda são pertinentes e necessárias na medida em que há, na Educação Infantil, muitas dúvidas, principalmente em relação às alternativas práticas de como fazer a inclusão. Percebe-se que a busca pela inclusão das crianças com TEA está em construção.

A relevância do trabalho está na escolha da população alvo – crianças com TEA que, sistematicamente, têm apresentado desafios para o seu processo educacional, fruto, muitas vezes, de suas características específicas, ou ainda, de estereótipos predeterminados por concepções equivocadas dos profissionais e familiares que se relacionam com estas crianças.

Este trabalho teve por objetivo caracterizar as propostas para inclusão de crianças do PAEE, especificamente para as crianças com TEA, na Educação infantil, em um município do interior paulista. Para tanto, contou com a avaliação dos pais dessas crianças sobre o processo de inclusão na escola comum, como também com os dados da SME por meio da avaliação dos gestores da Educação Especial e da Educação Infantil.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O TEA é caracterizado por déficits persistentes em dois domínios principais: comunicação social e interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Contudo, tais características apresentam-se em diferentes níveis de severidade nas pessoas com esse transtorno. Por isso, vem sendo utilizada, ao longo dos últimos anos, a expressão “espectro autista”, para indicar essa variabilidade nos quadros clínicos.

Por este motivo, se justifica a escolha de tal nomenclatura nessa tese, tendo em vista o desenvolvimento das pesquisas na área. O TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce: autismo de Kanner; autismo de alto funcionamento; autismo atípico; transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação; transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger.

De acordo com o DSM V, os prejuízos na interação social são amplos, podendo interferir nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais) que regulam a interação social. Ainda estão presentes nesses sujeitos o repertório restrito de atividades e interesses, a inflexibilidade nas rotinas, os padrões comportamentais ritualizados, a hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais e/ou os interesses incomuns em aspectos sensoriais do ambiente, que afetam a qualidade das brincadeiras (American Psychiatric Association [APA], 2013).

O diagnóstico do TEA é realizado, em média até os três anos de idade e se faz com base na observação comportamental, sendo os critérios relacionados com prejuízos significativos na interação social, na comunicação verbal e não verbal e nos aspectos comportamentais (RAPIN; TUCHMAN, 2009; SCHWARTZMAN, 2014). Não há um teste biológico que auxilie no diagnóstico; é recomendada uma avaliação multidisciplinar.

As características do TEA são manifestadas precocemente, sendo de fundamental importância o diagnóstico e os estímulos nos anos iniciais (COSSIO *et al.*, 2017). Posto isso, considerando a Educação Infantil como um dos primeiros espaços de socialização e aprendizagem fora do contexto familiar, destaca-se a importância da inclusão escolar de crianças com TEA, visto que tal prática oportuniza experiências que são fundamentais para promover o desenvolvimento nessa etapa da vida.

Sobre os estudos em contextos escolares, atualmente as escolas dedicam maior atenção aos casos de TEA devido à popularização do termo por meio da mídia e das políticas públicas no Brasil (BANDEIRA & SILVA, 2017; SCHMIDT ET AL., 2016). Desde 2008, o TEA foi colocado como PAEE e, em 2012, foi regulamentado que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012). Entretanto, Cabral e Marin (2017), em seu estudo de revisão, afirmam que são poucas as pesquisas na área no âmbito nacional, indicando a necessidade de novos estudos e de maior incentivo à publicação de práticas inclusivas.

Estudos acerca da inclusão escolar de crianças com TEA (SANTOS E DINIZ, 2018; WELLICHAN e FALEIRO; FERREIRA; FIORINI; SOLONCA, 2017; MARQUES E GIROTO; LUZ *et al.*, 2016); trataram, dentre outras questões, da percepção docente frente às demandas educacionais do educando com TEA e o que pode ser oferecido por

escolas de Educação Infantil para receber e atender esses alunos. Considerando as dificuldades das crianças com TEA, mas partindo de aspectos positivos que envolvem as possibilidades e os resultados do trabalho de inclusão, cita-se o estudo realizado por Lemos *et al.* (2016), que revelou que a maioria dos professores pesquisados demonstrou reformular suas concepções acerca da criança com TEA, a partir das experiências estabelecidas com essas crianças no cotidiano escolar.

No entanto, para a criança com TEA, ingressar na escola tradicional não é tarefa fácil, devido às especificidades que apresenta (dificuldades na comunicação, na interação social e problemas no desenvolvimento de forma geral). Para a escola também não é. Além de buscar as regularizações necessárias ao cumprimento do direito da criança diante das necessidades jurídicas e das necessidades em termos de formação profissional, há a questão da convivência com os colegas que precisa ser trabalhada de forma esclarecedora, para que episódios de exclusão possam ser evitados (WELLICHAN e FALEIRO, 2017).

De acordo com Rinaldo (2016), o AEE na Educação Infantil no município em que sua pesquisa foi desenvolvida, é estruturado na modalidade da itinerância. A Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017, em seu inciso IV, estabelece que a modalidade itinerante/itinerância é o atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno, quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio (BRASIL, 2017). A proposta do AEE, por meio da itinerância, remete a uma tentativa da SME de atender toda a demanda das crianças PAEE nessa etapa da educação básica. Por outro lado, vista sob a perspectiva da educação inclusiva parece não atender às necessidades das crianças com TEA e suas famílias, mas se constata um movimento na direção almejada.

Na Educação Infantil, o TEA exige do profissional uma atuação baseada na compreensão do que precisa e pode ser trabalhado em sala: a observação do comportamento (tanto da criança com TEA, quanto das outras crianças ao se relacionarem com ela) e a criatividade para propor atividades que integrem as crianças, reforcem atitudes positivas e possibilitem o desenvolvimento. Por meio do incentivo ao brincar em suas variadas formas, a educação infantil possibilita não só o desenvolvimento social, como também o físico, motor e o cognitivo de maneira global, ou seja, cria condições mesmo sem ter (ou ser) o objetivo, para que as crianças alcancem com maiores habilidades o que for estabelecido no trabalho, auxiliando no seu processo de escolarização.

De acordo com Braun e Marin (2018), escolarização é o cumprimento do papel social da escola em garantir que cada aluno se aproprie daquilo que ela oferece – aprender a ler, a escrever, a contar, compreender fenômenos naturais, reconhecer lugares, localizar-se conviver, participar da vida comunitária, produzir, conhecer, descobrir, transformar. Com as garantias legais de acesso é preciso também promover a permanência e aprendizagem por meio da escolarização.

Para tanto, quanto mais próxima a relação entre a família e a escola, melhor será a adaptação do aluno ao contexto escolar. Para isso, como salientou Cia (2014), é necessário que a escola conheça as características e os recursos das famílias, bem como estas últimas conheçam a dinâmica escolar, para conseguir estabelecer uma verdadeira parceria entre ambas e, por consequência, beneficiar a criança PAEE no processo de escolarização.

A atitude dos professores de convocar os pais para aferir comportamentos da criança em casa e na escola, pode referir-se a uma tentativa de estabelecer um elo entre a criança como aluno e a criança como filho, favorecendo a interpretação de algumas questões e norteadando a tomada de decisões da família. Os pais, por sua vez, necessitam entender a importância dessas informações para o desenvolvimento do filho e buscar favorecer o esclarecimento de dúvidas pelo professor, garantindo um trabalho de colaboração.

Dessa forma, a escola comum, para receber crianças com TEA e/ou com qualquer outra deficiência, deve pensar em um ambiente inclusivo para que aconteça a escolarização. A partir desta afirmação Rinaldo (2016) verificou que a SME participante de sua pesquisa vem atualizando suas propostas para a Educação Infantil e Inclusiva do Município em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de todas as crianças matriculadas. Sobre o processo de escolarização e de inclusão das crianças com TEA concluiu que as professoras o desenvolvem de forma a inseri-las na sociedade, entendendo que este processo deve ser iniciado na primeira etapa da educação básica. Já para os pais, a inclusão acontecerá a partir do momento em que a escola estiver preparada e dispuser de recursos materiais, humanos e arquitetônicos para atender a demanda dos alunos PAEE, considerando que a permanência e o prosseguimento dos estudos dessas crianças dependem da reorganização do sistema educacional e de uma revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais.

3 MÉTODO

Este estudo caracterizou-se quanto à abordagem, como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Quanto aos procedimentos, enquadra-se na pesquisa de campo que se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, sob o parecer nº 1.051.969, cumprindo assim todas as recomendações que constam na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, com o registro no CAAE: 39494814.4.0000.5400, sobre a ética em pesquisa com seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram do estudo três profissionais da SME, sendo duas da Divisão de Educação Especial (coordenadora e diretora, CDEE e DDEE, respectivamente) - uma da Divisão de Educação Infantil (supervisora de ensino, SEEI) - e os pais (P1 e P2), na figura de pai e mãe, de duas crianças com TEA matriculadas na Escola Municipal de Educação Infantil Integral (EMEI) indicada pela SME.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semi estruturadas que objetivaram compreender o funcionamento da Educação Inclusiva, na Educação Infantil e o processo de inclusão de crianças com TEA por meio da avaliação dos pais.

Todas as entrevistas foram gravadas. Tiveram uma duração variável entre 28min, a dos Pais 1 e 57min dos Pais 2. Vale ressaltar que a mãe e o pai de cada criança estiveram presentes durante a realização da entrevista.

Os dados coletados das entrevistas foram transcritos na íntegra, para garantir a fidedignidade dos fatos. Todo o material foi analisado de forma qualitativa, considerando a Análise de Conteúdo de Bardin (2002), organizados em categorias conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Assuntos
Contexto da SME	Educação Infantil	Crianças atendidas Crianças PAEE Crianças fora da escola Atenção ao desenvolvimento das crianças
	Educação Especial	Professores itinerantes Realização dos atendimentos do AEE Política ou ações voltadas para a atenção às crianças PAEE/TEA Salas de Recursos Multifuncionais e Itinerância Avaliação da implementação da política de Educação Especial do município
Pais	Escola	Processo de escolarização na educação infantil e avaliação do processo de inclusão

As categorias foram estabelecidas com base nos roteiros de entrevistas (SME e Pais). Em seguida, foram organizados eixos para apresentação dos resultados, os quais foram: eixo 1: propostas para a inclusão de crianças na Educação Infantil e eixo 2: avaliação dos pais acerca do processo inclusivo dessas crianças na escola comum.

Eixo 1. Propostas para a inclusão de crianças na Educação Infantil.

Este eixo tratou sobre a caracterização da educação infantil no município, as políticas e ações no âmbito da educação especial voltadas para essa etapa da escolarização.

1. 1 Contexto da Educação Infantil no município

O município onde a pesquisa foi realizada situa-se no centro-oeste do Estado de São Paulo, aproximadamente a 320 quilômetros de distância da capital paulista. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) vive, neste município, um total de 343.937 habitantes.

A SME participante da pesquisa administra um amplo sistema de ensino envolvendo escolas de Educação Infantil; de Ensino Fundamental; classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. De acordo com a Coordenadora da Divisão de Educação Especial (CDEE), o município conta com 65 escolas municipais de Educação Infantil, sendo 21 EMEIIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integral); 22 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil-parcial) e 22 EMEIs que atendem tanto o parcial quanto o integral. Ainda, atribui verbas de subvenção às creches conveniadas, num total de 29 instituições filantrópicas.

Com o objetivo de atender ao desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade, a Supervisora de Ensino da Educação Infantil (SEEI) declarou que a SME objetivou ampliar o número de escolas com a construção de novos prédios e reformar os espaços das escolas já existentes em termos de adequações para o público infantil quanto a infra estrutura/acessibilidade e proposta curricular, por meio do trabalho colaborativo entre especialistas, diretores e professores, proposta voltada para a perspectiva histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica.

O município atende toda a demanda na faixa etária de quatro e cinco anos de idade, ou seja, 10.484 crianças na rede de ensino e 3.369 crianças nas creches conveniadas. Já a faixa etária de zero a três anos, isto é, 1.168 crianças, não é atendida na totalidade, isso porque não é obrigatório (SEEI).

“De quatro a cinco anos, praticamente, nós temos essa demanda toda já assistida, na educação infantil, praticamente, nós não temos esse segmento fora da escola” (SEEI).

Outra preocupação específica para essa faixa etária é a merenda escolar. Este seguimento conta com nutricionistas responsáveis pela alimentação das crianças. Caso alguma necessite de uma alimentação diferenciada, sem lactose ou por sonda, por exemplo. Nesses casos, os profissionais das instituições conveniadas, como a APAE dão o suporte especializado para orientação. Para os casos sociais, a SME conta com uma Assistente Social, em parceria com as famílias, numa rede de proteção à criança.

Uma das ações implementadas para melhorar a educação infantil foi o Conselho Escolar, por meio dos indicadores da qualidade na educação, o INDIQUE. Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de auto avaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. Foi elaborado com base em sete dimensões consideradas fundamentais para a qualidade da instituição de Educação Infantil: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção de saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

De acordo com a SEEI das sessenta e cinco escolas de Educação Infantil existentes no município, em vinte e seis já tinham estruturado o Conselho Escolar, que por sua vez participavam deste movimento de avaliação da educação infantil. A SME, por

meio da avaliação nacional, o INDIQUE, busca qualidade na etapa da escolarização. Para isso, conta com a participação da família. “O Conselho Escolar, amplamente sendo trabalhado com a avaliação nacional, o INDIQUE sendo aplicado, avaliação da qualidade na educação infantil, com ampla participação da família, buscando o estreitamento da escola-família” (SEEI).

Outra decisão da SME para melhorar a qualidade da educação infantil e atender os alunos com deficiências dessa etapa foi a proposta da Inclusão, datada de 2005, que conta com o atendimento de professores especialistas em salas de recursos (SR) e salas de recursos multifuncionais (SRM's) para o ensino fundamental e de professores especialistas itinerantes para a educação infantil. Além disso, os alunos matriculados recebem atendimento de instituições conveniadas com a prefeitura no contra turno.

Nós temos também como proposta a inclusão, uma proposta do município, desde 2005, a inclusão. Compõe esse quadro da SME os professores especialistas, que são também os professores itinerantes, que vão para a escola fazer o trabalho com as crianças e os professores que atuam nos polos, no contra turno, para fazer o atendimento mais individualizado (SEEI).

1.2 A Educação Especial na perspectiva inclusiva

A Educação Especial na perspectiva inclusiva busca superar a visão da Educação Especial, como algo substitutivo ao Ensino Comum. Trata-se de uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10).

Em consonância com as leis nacionais sobre a Educação Especial, o município criou em 2005 o Serviço de Educação Especial para atender alunos PAEE, matriculados nas unidades escolares da rede municipal de ensino. Dados da Divisão de Educação Especial do município mostram o atendimento de 249 crianças com deficiências na Educação Infantil. Desse número, 81 são de crianças com TEA e 20 sem conclusão diagnóstica, aproximadamente 33% do total de crianças com deficiências (DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2019).

A implementação da educação inclusiva no município completou quinze anos em 2020 e, neste período, algumas ações foram realizadas a fim de atender os alunos PAEE, tais como: a criação da Divisão de Educação Especial; a implantação do AEE - as SR e SRMs para o ensino fundamental / EJA e o atendimento na modalidade da itinerância para a Educação Infantil. Para essa etapa é disponibilizado o cuidador - profissional que acompanha a criança com deficiência durante o período escolar.

A divisão de educação especial já é uma; o oferecimento do atendimento do AEE para essas crianças que são atendidas no turno. Então, é diferente do ensino fundamental, que tem salas de recursos e daí o atendimento é no contra turno. O cuidador é uma ação também (DDEE). Fizemos adesão de duas salas de recursos para educação infantil que é a nova proposta do MEC, eles solicitaram a indicação de duas escolas, com alguns critérios que eles apontam e daí nós informamos. Porém, o MEC... você informa hoje, quem sabe daqui dois anos chega. O negócio demora; nós temos as parcerias com as entidades. O encaminhamento vai via secretaria, então, o atendimento é mais rápido. Como tem muita procura, acaba acontecendo uma lista de espera para o aluno iniciar esse atendimento com a psicologia, a fono-audiologia, fisioterapia, T.O., médico, nutricionista, outras áreas (CDEE).

Percebe-se que a SME, por meio da Divisão de Educação Especial, procura reorganizar o serviço a fim de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social das crianças PAEE, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades, uma vez que a inclusão escolar nos remete à perspectiva de uma escolarização qualificada, de aprendizado e sucesso acadêmico com vistas a uma nova configuração no espaço escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo.

Nesse sentido, devido ao acesso maior à informação sobre deficiência, os pais procuram por vagas nas escolas e a SME tem o dever de providenciar, independentemente se há condições adequadas como: número suficiente de professores ou de SRM's. O direito de estar na escola foi um dos benefícios que esta política afirmou como também a qualidade dos atendimentos em prol de uma efetiva escolarização.

Diante da preocupação em atender as demandas do desenvolvimento da criança, a parceria dos pais com a escola se justifica pelo benefício de promover o processo educacional nessa etapa de ensino. Dessa forma, é necessário que a escola conheça as características e os recursos das famílias, assim como as famílias conheçam a dinâmica escolar.

Outras dificuldades foram apontadas pela CDEE nesse contexto, como o número insuficiente de professores itinerantes na educação infantil. O desafio da Divisão de Educação Especial para o futuro é lutar por um professor em cada escola, tendo ou não alunos com deficiência. Isso facilitaria o contato com os pais no convencimento sobre a importância dos atendimentos, tanto nas SRM's, como nas instituições especializadas. Sabe-se que muitos pais não o fazem por dificuldades financeiras ou outros problemas pessoais. Da mesma forma há professores que não aceitam trabalhar com o aluno com deficiência, o que impede o avanço em seu desenvolvimento e aprendizagem, pois a responsabilidade por este processo recai apenas sobre o professor do AEE.

Apesar de atender todos os alunos, ainda falta professor, independente se tivesse aluno com deficiência ou não, um professor da educação especial em cada escola... isso a gente ainda não conseguiu, então, gerenciar a falta

de professor, principalmente na educação especial, é o maior desafio (CDEE).

Nesse sentido, a formação continuada de professores foi apontada pelas gestoras da Educação Especial como:

[...] favorável ao desenvolvimento das crianças PAEE. Tal formação é oferecida pela SME, na modalidade presencial e/ou a distância, também, nos momentos de horário de trabalho pedagógico (HTP) conduzido pelos diretores das unidades e por meio de palestras, orientações de especialistas das universidades e das instituições conveniadas com a prefeitura” (CDEE).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca a necessidade de investimentos na formação de professores capacitados, para atuar nas salas regulares com os alunos PAEE, bem como professores especializados para atuação em AEE.

A formação para os professores: tem a formação da Secretaria e além disso tem a formação no HTP. Os diretores das escolas nos chamam ou o professor da área e pessoas de fora, das entidades parceiras, por exemplo, para trabalhar as questões do desenvolvimento infantil e as questões das deficiências nos HTP (CDEE).

De acordo com o documento que regulamenta a oferta do AEE na Educação Infantil (BRASIL, 2015), o professor da Educação Especial deve investigar as necessidades e habilidades de cada criança, a partir de metodologia de estudo de caso. Em seguida, elaborar um plano de atendimento especializado e orientar os professores do Ensino Comum e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança.

Eixo 2: Processo educacional e de inclusão das crianças com TEA na escola/sala de aula comum.

A respeito do processo educacional de crianças com TEA, Vasques (2009a, 2009b) admite que na construção de processos inclusivos encontram-se obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de sua escolarização. Em consequência de sua estruturação psíquica singular apresentam comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante. Tais diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para a inclusão escolar, justificando-se, assim, a ausência de atendimento ou o encaminhamento para espaços de reeducação. Há a proposição de que exista uma centralidade do diagnóstico na condução dos percursos educacionais desses sujeitos que é identificado como o ato de desvelar e/ou decodificar.

Em outra perspectiva, defende-se que a relação diagnóstico-escolarização implica a construção de uma leitura, a invenção de possibilidades. Não sendo possível determinar a veracidade das diversas teorias, o processo de escolarização inclui em um não-saber constitutivo. Como não há um percurso preestabelecido, garantido e antecipado pelo diagnóstico, o professor e a escola responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar de seu aluno. Daí a base de sua conduta ser ética, em lugar de um método ou técnica.

A SME orienta os professores no trabalho com este público, pois, de acordo com a legislação do município, o professor não precisa ser especialista em TEA. O cargo é para Especialista em Educação - Professor de Educação Básica - Especial. Entretanto, alguns professores buscaram a especialização em Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Em caso de remoção, esses professores e aqueles que já tiveram experiência, sempre que possível, são designados a assumir a sala em que tais crianças estiverem matriculadas, pois, de acordo com Gomide (2009), podem ocorrer dificuldades no processo educacional de tais crianças se o professor não tiver conhecimento sobre o transtorno, pois a falta de informação suscita conceitos preconcebidos de que a criança não consegue aprender, pois “vive em seu próprio mundo”. Diante deste conceito a priori, o professor pode acreditar na inexistência de estratégias que possibilitem seu aprendizado.

Os professores das escolas que recebem alunos com tais dificuldades precisam ter suas práticas profissionais adequadas e preparadas para atuar de forma significativa. Algumas escolas até preferem professores que já tenham experiência no assunto. A atualização e as competências profissionais são fatores de muita importância nesse contexto, além das competências sócio-afetivas-psicológicas (BASILIO; MOREIRA, 2014).

A via da formação e da experiência educacional é caminho possível para se romper com os mitos ainda existentes no senso comum, acerca dos alunos que apresentam o TEA. Há a necessidade de o professor ter uma concepção sobre esses alunos desvinculada de uma ideia relacionada aos mitos, segundo Anjos (2013), pois as concepções das pessoas acabam interferindo diretamente na forma de olhar e de educá-los. A formação do professor deve permitir uma reflexão crítica do ser humano e de suas idiossincrasias, fortalecida pela imprescindível relação teoria – prática de modo a atender as reais necessidades de seu aluno.

Os estudos de Anjos (2013), Correia (2012) e Chiote (2011) constataram os avanços no desenvolvimento de criança com TEA, quando há mediação pedagógica durante o brincar, apostando nas possibilidades do aluno enquanto criança e não apenas

nas características de seu transtorno. Assim, evidencia-se a necessidade de se planejar e organizar as ações pedagógicas eficazes para suscitar o aprendizado de todas as crianças, fortalecendo também as relações intra e interpessoais, contemplando estes aspectos desde a formação inicial e continuada dos professores (COSTA, 2015). Portanto, é na formação de professores que estes são instrumentalizados para que possam fazer o levantamento das características e necessidades das crianças, e assim planejarem aulas que promovam a aprendizagem de todos, fazendo adequações quando necessário, para atender todo seu alunado com qualidade (COSTA, 2015).

O trabalho realizado pelo Serviço de Educação Especial se pauta na orientação pedagógica realizada por professores especializados que fazem visitas semanais às escolas para trabalhar com os alunos PAEE. As ações sustentam-se (deveriam sustentar-se) no trabalho colaborativo entre professor de Ensino Comum e professor itinerante de educação especial: ambos em atuação conjunta, por meio do plano de ensino individualizado, planejam, avaliam, direcionam o trabalho pedagógico e de vida diária para esses alunos, no intuito de promover seu desenvolvimento, aprendizagem e autonomia.

Entretanto, os dados apontaram que esta proposta não se aplica à realidade da educação infantil, visto que os professores não dispõem de tempo e espaço adequados para viabilizar o ensino colaborativo. A dinâmica existente não atende, de fato, aos princípios do ensino colaborativo.

De acordo com Mendes (2012), neste modelo, um professor de Ensino Comum e um professor especialista dividem todas as responsabilidades de uma sala de aula, ou seja, elaboram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes, situação que não se assemelha com a descrita pelas profissionais da Divisão de Educação Especial:

Os professores entram às sete e meia e as crianças entram às oito, então, eles têm meia hora em que eles podem trocar, podem, né..., eu acredito que nas escolas de educação infantil tem o semanário, né, que é o plano de aula pra semana, né, que o professor, ele tem o acesso... A relação dos dois, aí depende muito do professor. Tem aquele professor que aceita, que abraça, então, o trabalho vai. Nós temos os professores que não aceitam, então, o trabalho fica um pouco isolado (DDEE).

Quando o professor especialista faz o HTP, este professor tem que ter mais de 5 anos na rede para participar do HTP e ele é itinerante, ele tem uma sede, então, ele tem que fazer o HTP nessa sede. Só que daí ele tem mais duas escolas, por exemplo, que ele vai, então, além desse momento que ele pode conversar na primeira meia hora, no fim da aula ou até durante a aula, quando eles estão juntos, quando uma escola precisa de uma orientação, de um apoio maior, de uma conversa entre os professores daí o professor da educação especial pede autorização para realizar o HTP na outra escola que atua (CDEE).

De acordo com as profissionais da Divisão de Educação Especial, cada professor é responsável por atender a demanda de crianças PAEE de duas a três escolas, que organiza o seu cronograma de modo a acompanhá-las durante o período de aula. O trabalho volta-se para a estimulação, dessa forma, para atividades pedagógicas mais lúdicas, dinâmicas, bem como no auxílio de atividades de vida diária.

Cada itinerante tem de duas a três escolas. De acordo com a necessidade dos alunos ele monta horário, permanece na escola o período todo e acompanha os alunos nas atividades diárias, tira o aluno quando é preciso, em alguns momentos, mas, na educação infantil, como é estimulação mesmo e as atividades são mais dinâmicas, lúdicas, então, eles ajudam na área pedagógica [...] ele acompanha no parque também, que é o horário, tem criança que precisa, na hora da alimentação, né, ajuda no banheiro, atividades de vida diária mesmo (CDEE).

Ao professor itinerante é atribuído o atendimento da criança com deficiência (individual ou no grupo), sua avaliação, estudo de caso com a família e encaminhamento. Deve trabalhar de forma colaborativa com os professores regentes auxiliando-os no planejamento das atividades, adaptações curriculares ou de materiais quanto às necessidades e especificidades de cada deficiência. Ainda, deve elaborar o plano individualizado da criança, manter sua documentação organizada e atualizada.

O professor itinerante atende o aluno, avalia o aluno junto com o professor do Ensino Comum, trabalha colaborativamente, faz os encaminhamentos, auxilia nas adaptações curriculares ou nas adaptações de material. Ele orienta também o cuidador, orienta a equipe escolar. Além do atendimento individual, do atendimento em grupo, deve manter toda a documentação do aluno em ordem, atualizada... ele faz a avaliação, tem o estudo de caso que é feito com a família (CDEE).

De acordo com a CDEE, o trabalho do professor itinerante é avaliado mensalmente pela equipe da SME em visitas às escolas nas quais atua. Nessas visitas são realizadas reuniões para ouvi-lo acerca do trabalho, das dificuldades e necessidades. Ainda é avaliado, a cada dois anos, pelo diretor de sua escola sede, por meio de uma avaliação padronizada, enviada à Divisão. A progressão na carreira também é avaliada tendo por critério sua formação em serviço, ou seja, número de cursos durante o ano.

Devido aos prejuízos causados na comunicação e que acabam por interferir na integração com outras crianças, além do comportamento, algumas vezes inadequado, é preciso que o professor da Educação Especial contribua orientando os profissionais da escola. Além disso, ele deve atuar na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as necessidades visualizadas para cada aluno diagnosticado com o transtorno (DIAS, 2019).

A colaboração entre o professor da Educação Especial e do Ensino Comum, na mesma sala, é conhecida como de Ensino Colaborativo ou Co-ensino. Este serviço teve

início na década de 80 nos Estados Unidos. Faz parte da proposta de alguns países como serviço de apoio para favorecer a escolarização de alunos PAEE na classe comum das escolas regulares e vem sendo apontada como uma das estratégias mais promissoras. No Brasil, esse tipo de serviço ainda é pouco conhecido e/ou realizado pelos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais, nem sempre com os elementos que se constituem numa interação verdadeiramente colaborativa entre os professores (ZERBATO, 2014).

Diante desse cenário, para que o processo de escolarização das crianças com TEA seja efetivo, os pais devem participar dele. O dever legal de matricular seus filhos na rede regular de ensino e zelar por sua frequência permite cobrar da escola os direitos das crianças, como a garantia de vagas, o ensino de qualidade, a capacitação dos professores, a infra estrutura adequada e a acessibilidade necessária.

O processo de escolarização das crianças participantes da pesquisa teve início no berçário da escola particular. De acordo com os pais, nesse período, as dificuldades eram de adaptação. Na idade de quatro anos, são outras.

Ah, ele não acompanha a turma, como o nome, ele só identifica o nome dele; conhecimento das cores, o desenho é diferente dos colegas... acho que é porque ele não fala. Ele chama a atenção dos colegas cutucando, parece que está agredindo (Pais1).

A professora me passou que ele se distrai muito fácil. Quer brincar na hora de fazer a atividade. [...] Olha, ele está melhorando, ele tem algumas dificuldades de parar, de fazer determinadas atividades [...] Pelos trabalhos que a gente vê, as que antes ele desempenhava menos, hoje evoluiu (Pais 2).

Os pais participantes da pesquisa acompanham a vida escolar dos filhos participando das reuniões marcadas ou em situações em que as professoras precisam conversar com eles. Estes são o elo entre a escola e a instituição especializada onde os filhos são atendidos. Por isso, de acordo com Silva e Mendes (2008) é fundamental potencializar, ao longo da educação infantil, a relação mais direta e cotidiana possível a fim de encorajar e empoderar os pais a exporem suas opiniões e adquirirem habilidades para participarem da tomada de decisões a respeito de seus filhos.

A compreensão de ter um filho com TEA pode causar desorganização e levar certo tempo de adaptação e aceitação. Alguns pais podem reagir ao diagnóstico e até mesmo à hipótese, de forma intensa, além de encontrarem dificuldades em compreender as causas do transtorno. A maneira como lidarão com a situação e o processo de superação dependerão, exclusivamente, de como a família encontra-se organizada em relação à

complementaridade de papéis conjugais e a rede de suporte e apoio (SILVA; DESSEN, 2001).

Os pais muitas vezes se vêem diante de decisões difíceis de tomar e, diante disso, o apoio dos profissionais deve transcender à mera observação, proporcionando-lhes, momentos de orientação e o preparo para lidar com as adversidades. Dessa forma, Capellini (2011) refere que é papel da escola propiciar às famílias a vivência de situações que lhes permitam ser ativas e participantes nessa parceria; e não expectadores. Ou seja, é preciso rever o conceito de participação dos pais nas atividades que desenvolvem, assim como as funções que lhes são solicitadas.

A criança diagnosticada com TEA tem assegurado por lei seu direito à educação no ensino regular, no entanto, a qualidade do profissional e das instituições tem sido fator de grande preocupação, uma vez que, para que de fato essa inclusão aconteça, o professor precisa inserir nos processos educativos, os apoios necessários (sejam eles recursos humanos ou materiais), além de proporcionar a essa criança o convívio mais adequado possível, de acordo com os parâmetros legais (DIAS, 2019).

A inclusão no Ensino Comum é bastante falha em virtude do despreparo dos professores e da escola de maneira geral. Os pais consideraram que a inclusão de fato se dá com uma escola preparada para receber qualquer aluno, independentemente de ter deficiência ou não, com professores capacitados e recursos materiais, humanos e arquitetônicos adaptados para melhor atender às crianças, como é possível observar em seus relatos:

Inclusão na educação infantil... ah, eu acho que é muito falho [...] A escola não está preparada pra receber essas crianças, sabe? [...] Os profissionais têm que ser capacitados. Primeiramente é o profissional, tem que ter o profissional capacitado para lidar com essas crianças. E, assim, um material didático que facilite para eles, né... eu penso assim, não sei (Pais 1).

Eu acho que o sistema deveria ter mais profissionais porque querendo ou não, de manhã, a sala dele tem quinze, dezessete alunos para uma professora, se parar para pensar é muita coisa, né, tudo bem que tem a cuidadora que ajuda, mas, mesmo assim, é muita coisa (Pais 2).

O problema dos recursos humanos, físicos e materiais, assim como da formação dos professores para a educação inclusiva é reflexo de uma política governamental que atinge a educação como um todo, com destaque para a Educação Infantil e a Educação Especial (DE VITTA *et. al.* 2010). Como ressalta Dall'Acqua (2007), à medida que a inclusão toma espaço nas organizações institucionais educacionais, “torna-se cada vez mais necessário e complexo o processo de formação de professores da educação especial” (DALL'ACQUA, 2007p. 116), seja na definição de seus papéis educacionais ou

na consolidação de práticas pedagógicas e de condições profissionais para o enfrentamento de uma realidade em mudança.

Qualquer proposta de educação inclusiva para crianças com TEA deverá ser feita dentro de escolas regulares. Assim sendo, terá a finalidade de diminuir os preconceitos e evitar o isolamento social, possibilitando, dessa forma, a aquisição de novas habilidades, uma vez que um dos principais marcadores desse transtorno é o déficit na interação social (LÜDKE. 2011). Nesse sentido, as possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno com TEA, mas despontam como possibilidades a serem construídas, a partir dos sujeitos e das instituições. Assim, proporcionar às crianças com TEA oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo, sem desconsiderar a importância da mediação do professor neste processo.

Nesse sentido, as possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno com TEA, mas despontam como possibilidades a serem construídas a partir dos sujeitos e das instituições. Assim, proporcionar às crianças com TEA oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo, sem desconsiderar a importância da mediação do professor neste processo.

Contudo, para as gestoras da SME, a Educação Especial no município apresenta avanços significativos em seus quinze anos de implantação. Algumas mudanças poderiam ser implementadas para beneficiar o processo de inclusão escolar, a começar pela implantação das SRM's na educação infantil, um período em que o professor do AEE trabalharia de forma efetiva as necessidades das crianças. Este trabalho seria ampliado no contexto do grupo, da sala de aula, pensando que o foco é a estimulação do desenvolvimento. Outra proposta seria a garantia de um cuidador por escola, podendo ser maior em função da necessidade. A última e a mais importante seria o trabalho de mudança nas concepções de alguns professores, pais e funcionários sobre a deficiência, pois a compreensão e a aceitação destas dificuldades aprimorariam o trabalho com as crianças do PAEE.

Nesta pesquisa, os pais foram ouvidos, tiveram a oportunidade de avaliar o processo de inclusão dos seus filhos na escola comum. Assim, identificaram falhas nesse processo: o despreparo dos professores e da instituição escolar de maneira geral. Para eles, a inclusão só será possível quando o corpo docente for capacitado e o sistema de

ensino prover recursos materiais, humanos e arquitetônicos adaptados para melhor atender as crianças, independentemente de ter ou não alguma deficiência.

4 CONCLUSÃO

As discussões sobre o processo de inclusão escolar têm sido frequentes em vários contextos, quer sejam na esfera das políticas educacionais, nas escolas, quer sejam nas produções acadêmicas e na sociedade. No entanto, ainda são pertinentes e necessárias na medida em que há, na Educação Infantil, muitas dúvidas, principalmente em relação às alternativas práticas. As questões como fazer a inclusão? O que é necessário para que ela se efetive? Ainda permanecem como um desafio.

Acredita-se, contudo, que o momento histórico atual permite que se viva a inclusão no cotidiano das escolas, à medida que se busca atender apropriadamente os alunos PAEE, especificamente os alunos com TEA. Dessa forma, não há nada que esteja pronto e acabado, e sim em construção.

A proposta do AEE, por meio da itinerância, na Educação Infantil, remete-nos a uma tentativa da SME de atender toda a demanda das crianças PAEE nessa etapa da educação básica. Por outro lado, vista sob a perspectiva da educação inclusiva parece não atender às necessidades das crianças com TEA e suas famílias, mas se constata um movimento na direção almejada.

Sobre a avaliação das gestoras e dos pais quanto à inclusão escolar das crianças com TEA, a partir dos dados pôde-se perceber que analisaram este item, de maneira geral, como favoráveis, considerando que a inclusão deve ser iniciada na Educação Infantil. Tais resultados demonstraram que, na perspectiva das profissionais, a inclusão acontece, de certa forma, a contento, no entanto, não deixaram de sinalizar dimensões que interferiram neste processo, como a falta de recursos materiais, humano e arquitetônico. Tais pontos também foram mencionados pelos pais das crianças.

A partir dos resultados apresentados, analisando a educação inclusiva e as especificidades do TEA, parece possível encontrar alunos com esta condição, que se adaptam mais ao contexto atual da escola, ainda que necessitem de apoios ou recursos. Outros, porém, acredita-se, distanciam-se do aprendizado formal e talvez nestes casos, seja necessário individualizar e questionar se a escola de hoje tem condições de atendê-los de fato. A decisão pelas propostas educacionais não pode se pautar em questões

gerais da deficiência, mas em todas as condições presentes sejam pessoais, sociais, educacionais e culturais.

Assim, talvez o maior desafio seja compreender que as mudanças da prática pedagógica necessitam ser voltadas para as necessidades individuais do aluno, e não para a ideia formada sobre o grupo que possui determinada patologia. Desta forma, olha-se para o aluno com TEA e não para o seu quadro clínico. O foco está nas aprendizagens da criança com vistas ao que ela tem direito a aprender, e não voltado para as suas impossibilidades educacionais. Se isso não for feito, talvez a concepção de que todo aluno com TEA apresenta as mesmas necessidades se perpetue (AFONSO, 2014).

Por fim, a escola carrega saberes e legitimidade social para propor o projeto político pedagógico, com base na escolarização apropriada para as crianças com TEA, buscando eliminar as barreiras, como conceitos do senso comum, que dificultam a sua permanência na escola, o seu aprendizado e sua socialização.

REFERÊNCIAS

AFONSO, S. R. M. A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor. 2014, 181 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2015). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Arlington: American Psychiatric Publishing.

ANJOS, A. R. dos. Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 173 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BANDEIRA, D. R., & Silva, M. A. Psicodiagnóstico em casos de suspeita de Transtorno do Espectro Autista. In C. Bosa, & M. Teixeira (Orgs), **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica** (pp. 43-62). São Paulo: Hogrefe, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BASILIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão**. 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os->

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução SE 68**, Dez. 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Brasília, DF. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de**

BRAUN, P.; MRIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

CABRAL, C., & MARIN, A. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, 33(142079), 1-30. DOI:<https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>., 2017.

CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. **Dissertação (Mestrado em Educação)** 188 f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2011.

CIA, F.; BORGES, L.; CHRISTOVAM, A. C. C. Relação Família e Escola na Educação Infantil de Crianças Público Alvo da Educação Especial: Possibilidade e Desafios. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Orgs). **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco. Editorial, 2014.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 81-103. 2014.

CORREIA, H. C. A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil. **Dissertação (Mestrado em Educação)** 186 f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

COSSIO, A. P., PEREIRA, A. P. S., & RODRIGUEZ, R. C. C. (2017). Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 23(4), 505-516. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400003>.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 120 f. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências: Bauru, 2015.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil**. Paidéia, v.17, n.36, p.115-122, 2007.

DE VITTA, F. C. F. ; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.415-428. 2010.

desafios-necessidade-da-inclusao/> Acesso em: 10 set.2016

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n, 36, p. 21-32, 2007.

DIAS, R. I. R. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, 2019 – nº 9, Vol. 7.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão e Educação Especial, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

FERREIRA, R. F. A. Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras. 2017. 161p. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil**: caracterização da rotina escolar. 145 f. **Dissertação de Mestrado (Educação)**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências: Marília, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LÜDKE, J. P. R. Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores. 2011. 27 f. **Monografia. (Especialista em Psicologia Escolar e Educacional)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, 2011.

LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, v. XXVI, n. 50, p. 123-142, mar. 2017.

MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. Trabalho docente com alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 895-910, 2016.

MATTOS, L.K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142. 2011.

MENDES, E. G. Tendências atuais na área de formação do professor e a perspectiva de inclusão escolar. IN: MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, E.G.; MALHEIRO, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares / Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (org.). Salvador: EDUFBA, 2012.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R.F. What is new in autism? **Curr. Opin Neurol**, v.21, n.2, p.143-9, 2008.

RINALDO, S. C. O. Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos. 130 f. **Dissertação de Mestrado (Educação Escolar)**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, 2016.

RODRIGUES, I. B.; ANGELUCCI, C. B. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 3, Setembro/Dezembro de 2018: 545-555.

SANTOS, M. P.; DINIZ, C. N. A inclusão dos usuários com Transtorno de Espectro Autista pela prática do letramento informal na biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 92-106, dez./mar. 2018.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. P., PEREIRA, D. M., OLIVEIRA, V. F., NUERNBERG, A. H., & KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 222-235, 2016.

SCHWARTZMAN, J. S. **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 ; PDF

SIGOLO, S. R. R. L. Educação infantil e famílias como base para a escolarização inclusiva. In: CARNEIRO, R. U. C. *et al.* organizadoras. **Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiá, Paco Editorial, 2014.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. **Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

SOLONCA, J. F. Autismo: Desafios do professor no convívio da Educação Infantil. **Revista Redin.**, v. 6, n. 1, p. 1-11, out. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WELLICHAN, D. S. P.; FALEIRO, R. M. C. A inclusão de alunos autistas na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2017.

ZERBATO, A. P. O papel do professor de educação especial na proposta do coensino, 140 fls. **Dissertação de mestrado em Educação Especial**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.