

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Juliana de Moura Borges

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA:
PERCEPÇÕES DOS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE SANTO
ANDRÉ**

**São Caetano do Sul - SP
2022**

JULIANA DE MOURA BORGES

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA:
PERCEPÇÕES DOS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE SANTO
ANDRÉ**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profª Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul – SP
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

BORGES, Juliana Moura de

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA: PERCEPÇÕES DOS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ/ Juliana de Moura Borges. – São Caetano do Sul: USCS, 2022.

155 p.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sanny Silva da Rosa

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2022.

1. Escolarização de crianças com TEA. 2. Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 3. Gestores Escolares. 4. Município de Santo André. 5. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 24/06/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (Orientadora – USCS)

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas (UNIFESP)

Dedico este trabalho a todos os professores, gestores e membros da equipe escolar que acreditam e lutam pela educação inclusiva, pública e de qualidade para todos. Em especial àqueles que trilharam comigo este caminho, tornando-se minhas referências em concepções e resistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e oportunidade de cursar o mestrado.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Sanny Silva da Rosa, por estar sempre presente, me orientando com toda sua paciência, dedicação e conhecimentos. Não existem palavras para agradecer todos os ensinamentos e incentivos. Muito obrigada, por tudo, não tenho palavras para agradecer o carinho e gratidão pela senhora.

Ao meu querido Prof. Dr. Rodnei Pereira, que me orientou no início desta jornada que é o mestrado.

Ao Prof. Dr. Marcos Cézar de Freitas, toda minha admiração e respeito pelas contribuições acadêmicas, em que tive a oportunidade de ser sua aluna ouvinte na disciplina Pesquisa etnográfica escola pública e inclusão, pela UNIFESP, gratidão por aceitar o convite de estar na minha banca de qualificação e pelas contribuições e considerações. Agradeço também por aceitar fazer parte deste momento tão significativo da minha trajetória.

À secretaria de Educação de Santo André, pelo apoio à pesquisa realizada por seus docentes.

Agradeço em especial à Gerência de Educação Inclusiva e todas as pessoas que fazem parte do serviço, na pessoa da Gerente Sandramara Morando Gerbelli e da Coordenadora Tatiana Zanini.

Às professoras do Atendimento Educacional Especializado que atuam na Sala de Recursos Multifuncional, especialmente minha Assistente Pedagógica, Luciana de Lyra.

Às PAEIs amigas e parceiras na luta da Educação Inclusiva e por terem participado da minha pesquisa.

Às Aps, que além de serem parceiras se tornaram amigas que carregarei para a vida.

Agradeço em especial as minhas amigas, Marina, Débora de Lurdes, Mariana, Camila, Amanda, Aline, Carol, Salua, Liliane, Lorayne, Poliana, Lara, Cássia, Gabi, Milena, Ju Amaral, karla, Aline, Débora N., que são companheiras de estudos, risadas e pequenos surtos, com quem compartilhei e vivenciei toda minha jornada formativa.

Sou muito grata pelo apoio e companhia nos cursos, congressos, palestras, viagens, reuniões, encontros *online* e afins.

Às minhas companheiras de trabalho na prefeitura de Santo André, que se tornaram amigas, Viviane Ferrareto (Vivi), Rejane, Cintia, Rita, Camila, Wal, Naiana, Chay, que também acompanharam minha trajetória e meu percurso formativo.

Gratidão em especial ao meu marido, pelo incentivo e pela paciência, por sempre me apoiar através de palavras de ânimo e incentivo, mesmo diante de minha ausência por causa do mestrado.

RESUMO

Este estudo insere-se no contexto mais amplo dos debates e reflexões sobre os limites e possibilidades da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, instituída no Brasil no ano de 2008. Como objeto específico, a pesquisa focalizou no processo de escolarização das crianças com hipótese de autismo ou diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na perspectiva das equipes gestoras da rede municipal de educação de Santo André. O objetivo geral foi compreender os desafios e possibilidades de escolarização das crianças com TEA no contexto das políticas de educação inclusiva desse município, localizado na região do Grande ABC Paulista. Os objetivos específicos foram: descrever o fluxo de atendimento e as ações realizadas pelos equipamentos públicos do município de Santo André com vistas à escolarização de crianças com hipótese de autismo ou já diagnosticadas com TEA; conhecer os desafios para a inclusão de crianças com hipótese de autismo ou diagnosticadas com TEA, na percepção de integrantes de equipes gestoras da rede pública municipal de Santo André; identificar as lacunas formativas dos atores envolvidos nos processos de inclusão de crianças com TEA em escolas da rede municipal de Santo André na percepção das equipes gestoras. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, combinando as seguintes técnicas de coleta de dados: a) pesquisa documental; b) roda de conversa realizada com duas Assistentes Pedagógicas (AP) e duas Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEI), representantes das unidades escolares; c) entrevista semiestruturada com uma representante da Gerência de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. A análise dos dados foi realizada com base nos procedimentos metodológicos da análise de prosa em diálogo, com as contribuições teóricas de autores alinhados com o paradigma da inclusão, que entende o acesso à educação e a permanência na escola como um direito humano fundamental de todos os alunos. Os dados apontam que apesar de o município possuir uma longa trajetória de políticas de educação inclusiva, com investimentos sistemáticos em infraestrutura e processos formativos dos profissionais, ainda existem barreiras atitudinais que dificultam a inclusão e a escolarização de crianças com TEA nas salas de aula comuns; ademais, nesse processo, os saberes da área da saúde ainda prevalecem sobre os saberes pedagógicos construídos e sistematizados nas práticas cotidianas das escolas. Como produto técnico-tecnológico desta pesquisa, propõe-se a elaboração de um protocolo de ações que oriente os gestores a conduzirem o atendimento e as orientações necessárias à inclusão e escolarização da criança com TEA, que só se efetiva por meio da garantia do direito de aprender e conviver com seus pares nas escolas comuns.

Palavras-chave: Escolarização de crianças com TEA. Transtorno do Espectro Autista. Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Gestores Escolares. Município de Santo André.

ABSTRACT

This study is part of the broader context of debates and reflections on the limits and possibilities of the National Policy on Special Education in an Inclusive Perspective, instituted in Brazil in 2008. As a specific object, the research focused on the schooling process of children with hypothesis of autism or diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) from the perspective of the management teams of municipal education system of Santo André. The main goal was to understand the challenges and possibilities of schooling for children with ASD in the context of inclusive education policies in this municipality located in the Greater ABC Paulista region. The specific objectives were: to describe the flow of care and actions carried out by public facilities of Santo André with a view to the schooling of children with a hypothesis of autism or already diagnosed with ASD; to know the challenges for the inclusion of children with autism or diagnosed with ASD in the perception of members of management teams of the municipal public network of Santo André; to identify the training gaps of the actors involved in the processes of inclusion of children with ASD in schools in the municipal network of Santo André from the management teams' point of view. The methodological approach adopted was qualitative, combining the following data collection techniques: a) documentary research; b) conversation circle held with two Pedagogical Assistants (AP) and two Advisory Teachers of Inclusive Education (PAEI), representatives of the school units; c) semi-structured interview with a representative of the Inclusive Education Management of the Municipal Department of Education. Data analysis was carried out based on the methodological procedures of prose analysis in dialogue with the theoretical contributions of authors aligned with the inclusion paradigm that understands access to education and permanence in school as a fundamental human right of all students. The data show that although the municipality has a long history of inclusive education policies, with systematic investments in infrastructure and training processes for professionals, there are still attitudinal barriers that make it difficult for children with ASD to be included and educated in common classrooms; moreover, in this process, knowledge in the health area still prevails over pedagogical knowledge constructed and systematized in the daily practices of schools. As a technical-technological product of this research, it is proposed the elaboration of a protocol of actions that guides the managers to conduct the service and the necessary guidelines for the inclusion and schooling of the child with ASD, which is only effective through the guarantee of the right to learn. and live with their peers in common schools.

Keywords: Schooling of children with ASD. Autistic Spectrum Disorder. Special Education Policies from an Inclusive Perspective. School management. Municipality of Santo André.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro da organização dos serviços prestados pelo CAEM	73
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Itens da Sala de Recursos Multifuncionais- Tipo- I	39
Quadro 2- Especificação dos itens da Sala de Recursos Multifuncionais-Tipo II.....	40
Quadro 3– Marcos Regulatórios Internacionais e Nacionais da Educação para Todos	45
Quadro 4– Classificação Internacional de Doença que caracteriza o TEA - CID11..	54
Quadro 5 – Número de Alunos por tipo de deficiência – Santo André (2021).....	77
Quadro 6 – Unidades de Contexto e Categorias de Análise	79
Quadro 7 - Caracterização dos participantes	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do discurso
AD	Atendimento Domiciliar
ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Atendimento Hospitalar
AIE	Agente de inclusão escolar
AP	Assistente Pedagógica
APA	Associação Americana de Psicologia
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASD	Autism Spectrum Disorder
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREM	Centro de Reabilitação Municipal
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIFs	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FMABC	Fundação de Medicina do ABC
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NUPEI	Núcleo de Práticas Educativas Inclusivas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor do Atendimento Educacional Especializado
PAEI	Professor (a) Assessor (a) de Educação Inclusiva

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIIS	Programa Integrado de Inclusão Social
PMSA	Prefeitura Municipal de Santo André
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSA	Prefeitura de Santo André
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RC	Roda de Conversa
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI Inclusão.	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEFP	Secretaria de Educação e Formação Profissional
SOOP	Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEG	Transporte Escolar Gratuito
TFEs	Transtorno Funcionais Específicos
UE	Unidade de Ensino

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO / MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	19
2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS	24
2.1 A inclusão de pessoas com deficiência ao longo da história brasileira	24
2.2 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	35
2.3 A inclusão escolar das crianças com TEA	44
3 SABERES (E NÃO SABERES) SOBRE AS CRIANÇAS COM TEA	50
3.1 Saberes (e não saberes) sobre o autismo	50
3.2 Saberes necessários à escolarização da criança com TEA.....	59
3.3 Saberes pedagógicos.....	62
4 A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NA PERSPECTIVA DAS GESTORAS DE SANTO ANDRÉ	68
4.1 Abordagem metodológica	68
4.2 A Educação Inclusiva no município de Santo André	70
4.3 Sistematização e organização dos dados	77
4.3.1 Perfil das participantes e caracterização das escolas.....	79
4.3.2 As políticas de educação inclusiva na perspectiva das gestoras.....	82
4.3.3 Expectativas de escolarização de crianças com TEA.....	96
4.3.4 Saberes sobre crianças com TEA.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS- PARADOXO DA INCLUSÃO	105
6 O PRODUTO	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A	130
APÊNDICE B	133
ANEXO A	135
ANEXO B	140
ANEXO C	146
ANEXO D	153

APRESENTAÇÃO / MEMORIAL

Nasci na cidade de Santo André, no Estado de São Paulo. Estou casada há 14 anos com Daniel Borges Júnior e não temos filhos. Meus pais são Benedito Queiroz do Nascimento e Isaura Gomes de Moura Nascimento, falecida desde 1993, e tenho um irmão mais velho. Minha mãe nasceu em Natal, Rio Grande do Norte, onde viveu sua infância; depois, na vida adulta, veio morar na cidade de Santos.

Meu pai nasceu em Pernambuco e, aos 18 anos, veio morar e trabalhar em Santos, onde conheceu minha mãe. Ela não teve muito estudo, fez até a antiga 4ª série do primário e meu pai, quando menor, também interrompeu os estudos na antiga 4ª série, voltando a estudar na fase adulta, pois tinha a responsabilidade pelo sustento da casa onde moravam sua mãe (minha avó) e suas três irmãs menores.

Namorou à distância, inicialmente, indo ver minha mãe apenas aos finais de semana, e não era em todos que podia ir devido ao custo financeiro, pois minha mãe morava em Santos e meu pai em Diadema. Os dois se conheceram quando meu pai foi até Santos à procura de um terreno para comprar e ficou hospedado na casa de um amigo que morava próximo à residência onde minha mãe morava com a tia, chamada Júlia.

Meu pai, com todo seu esforço, conseguiu emprego em uma empresa e começou a estudar no Instituto Universal Brasileiro, local em que fez cursos e se formou eletricitista; depois cursou mecânica de automóveis. Após alguns anos de namoro, meu pai comprou uma casa no bairro Vila Floresta, em Santo André. No mesmo terreno tinha outra casa - eram duas casas geminadas - que foi comprada meio a meio por ele e um amigo chamado "Bento". A casa que descrevi foi a casa onde nasci e permaneci durante toda minha infância, adolescência e fase adulta.

Frequentei a educação infantil em uma escola privada que era próxima da minha residência. O ensino fundamental I e II e o ensino médio cursei em escola pública estadual. No ensino médio cursei magistério em uma escola estadual, chamada Celso Gama, localizada no bairro Vila Assunção. Logo arrumei meu primeiro emprego na área de educação, numa ONG filantrópica que atende a crianças, jovens e adultos com deficiência. Permaneci nessa instituição de 1998 até 2002.

Anos depois, iniciei minha formação acadêmica na graduação, no curso de Pedagogia, que concluí no ano de 2010. Na primeira pós-graduação concluí a

especialização em Psicopedagogia em 2013, depois fiz um outro curso de pós-graduação, em Educação Especial e Inclusiva, finalizado no ano de 2014. Passei pela experiência de lecionar em escolas privadas de educação infantil por dez anos.

No ano de 2015 ingressei na rede municipal de ensino da Prefeitura de Santo André, através de concurso público. Naquele momento a gestão da cidade era do prefeito Carlos Grana (PT - Partido dos Trabalhadores). Logo após assumir o cargo de professora de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, foi atribuída a mim a turma do 4º ano, do período da manhã, pois a professora da turma havia acabado de se aposentar.

Ao final do primeiro ano com essa turma de 4º ano fui indicada para ser professora coordenadora do Programa Mais Educação¹. Fiquei um ano na função, pois o programa foi encerrado no ano de 2016, com o fim do mandato do prefeito Carlos Grana.

No ano de 2017, já na gestão do prefeito Paulo Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foram organizadas novas ações vinculadas à Gerência de Educação Inclusiva, entre elas o processo seletivo de novos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais². Como eu já havia trabalhado na educação especial (em uma escola especial) e já tinha cursado pós-graduação envolvendo o atendimento às pessoas com deficiência, resolvi participar do processo seletivo e fui aprovada para atender aos alunos com deficiências nas salas (SRM) nas unidades escolares.

Trabalhei nessa função atendendo alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Também realizei o trabalho de AEE domiciliar, no qual atendia alunos com respiração mecânica e que, por algum motivo de doença ou outra fragilidade na saúde, estavam impossibilitados de frequentar a escola.

¹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

² Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.

Os alunos atendidos no AEE Domiciliar têm, além das questões de saúde, alguma deficiência. No ano de 2018, juntamente com o atendimento domiciliar, auxiliei os atendimentos em Sala de Recursos tipo II para alunos com baixa visão e cegueira. Desde 2019 atuo como Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI), profissional que oferece suporte pedagógico para professores, estagiários e equipe escolar no atendimento educacional aos alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de Santo André.

Com o objetivo de me aperfeiçoar, realizei alguns cursos na área, como Curso de Extensão Universitária de Formação de Professores do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa; Formação Continuada de Professores; “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, Extensão: Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada”.

Em minha trajetória acadêmica envolvendo pesquisas e estudos voltados para a área das deficiências, participei de Congressos em que apresentei trabalhos sobre estratégias de atendimento de alunos com TEA e sobre o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional e no atendimento Domiciliar. Também participei de eventos e cursos de formação sobre deficiência visual e cegueira, em 2018.

Em eventos promovidos pela Prefeitura Municipal de Santo André compartilhei meu trabalho realizado com alunos com TEA no ensino fundamental, discorrendo sobre o tema: “Propostas e Estratégias para Desenvolver com Alunos com TEA”. Naquele mesmo ano, participei de um congresso sobre Educação Especial e Inclusiva organizado pela Universidade Federal do ABC (UFABC); apresentei com outra professora da rede um trabalho voltado para alunos do Ensino Fundamental com Transtorno do Espectro Autista.

Decidi fazer o curso de Mestrado Profissional em Educação da USCS para aprimorar minha prática docente, pois acredito que a pesquisa gera novos conhecimentos e traz contribuições para o desenvolvimento dos profissionais. Nesse percurso, minha trajetória de estudos acerca do Transtorno do Espectro do Autismo se intensificou na busca de compreender melhor os processos inclusivos de crianças com TEA na escola regular e de minimizar as barreiras ainda existentes no seu processo de escolarização. Mas principalmente porque sou uma defensora do direito

de todos à educação e porque continuo acreditando na escola como um espaço privilegiado de convivência com as diferenças.

1 INTRODUÇÃO

A instituição da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, garantiu o direito de matrícula e de permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares. A efetivação dessa política nos espaços escolares suscitou muitos questionamentos acerca da Educação Inclusiva por parte dos professores, gestores e membros das unidades escolares. Esses questionamentos se referem a dúvidas e incertezas quanto à adaptação dessas crianças nas salas regulares, questões relacionadas a comportamentos e como promover um processo de ensino que favoreça a aprendizagem de crianças com condições diferentes das consideradas “normais”.

O interesse por esse tema de pesquisa surgiu a partir da minha vivência como Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI) na rede municipal de ensino de Santo André. A principal atribuição dessas profissionais que atuam de forma itinerante em Creches, nas Escolas Municipais de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) é colaborar na inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aulas regulares.

Como parte das equipes gestoras das escolas em que atuam, oferecem suporte e orientações teórico-pedagógicas aos agentes de inclusão escolar e às famílias, participam do planejamento, da organização e da rotina diária a escola, oferecem orientações às famílias e participam dos processos de encaminhamentos dos aluno(as) com deficiência para serviços de apoio (saúde) e atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

O cargo de PAEI foi criado no ano de 1999, no mesmo período em que foi criado o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), diante da necessidade de promover apoio ao processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Vinculado à Secretaria de Educação e Formação Profissional, esse órgão, hoje denominado de Gerência de Educação Inclusiva, até hoje é responsável pela organização do trabalho das PAEI.

No trabalho de assessoria às escolas, o processo de escolarização das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um dos mais desafiadores e que despertam maior preocupação. Em minha prática profissional, tenho me deparado com o grande desconhecimento dos professores e das equipes gestoras

sobre as características das pessoas classificadas nesse espectro, assim como sobre como manejar e utilizar estratégias pedagógicas que favorecem o processo de aprendizagem e socialização dessas crianças

O preconceito e a falta de aceitação de que somos diferentes e aprendemos de maneiras diversas são as principais barreiras que impedem os processos inclusivos dos alunos com deficiência nas escolas comuns. No caso das crianças com TEA as resistências podem ser ainda maiores, pois, devido às suas características e especificidades, essas crianças representam um grande desafio aos professores. Nesse sentido, concordamos com Mantoan quando diz que, para termos uma escola inclusiva, necessitamos de muitos esforços:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p.32)

A escola moderna é uma instituição que, historicamente, se organizou para classificar, selecionar e, portanto, excluir os menos aptos. O modo como o ensino é ministrado e as formas e critérios com os quais as aprendizagens são avaliadas, em geral, levam à exclusão e à segregação. Quando o aluno não corresponde às exigências e padrões impostos pela sociedade ele é excluído, conseqüentemente acaba não exercendo seu direito de aprender.

Neste trabalho de pesquisa procuramos problematizar algumas questões relacionadas à educação inclusiva voltando nossa atenção especificamente para o processo de escolarização das crianças com TEA na rede municipal de Santo André. Essa rede de ensino, como será mostrado no decorrer do trabalho, possui uma longa trajetória de políticas públicas de educação inclusiva, iniciada no final dos anos 1980, tendo estruturado e consolidado uma série de serviços de atendimento comprometidos com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Tratando-se de um direito de todos, previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em diversas outras normativas decorrentes desta legislação, começamos por levantar algumas indagações: o que dizem os documentos oficiais sobre a educação inclusiva e, mais especificamente, sobre os direitos e os serviços de atendimento à criança com TEA?

No caso específico do município estudado, quais são os serviços e ações desenvolvidos pela atual Gerência de Educação Inclusiva para a efetivação dos direitos das crianças com deficiência? Como essa política é vista e compreendida pelos profissionais que atuam nas escolas, especialmente pelos que integram as equipes gestoras das unidades escolares?

Diante desses diversos questionamentos, chegamos à formulação da questão que norteou a presente pesquisa: Quais são os desafios e as possibilidades do processo de escolarização das crianças com hipótese de autismo ou já diagnosticadas com TEA, na perspectiva dos gestores da rede municipal de Santo André? Assim, o objetivo geral deste estudo foi compreender os desafios e as possibilidades de escolarização de crianças com TEA no contexto das políticas públicas de educação inclusiva no município de Santo André.

Com vistas a alcançar esse objetivo, definimos os seguintes **objetivos específicos**, que nortearam o desenvolvimento das diferentes etapas deste estudo:

- Descrever o fluxo de atendimento e as ações realizadas pelos equipamentos públicos do município de Santo André com vistas à escolarização de crianças com hipótese de autismo ou já diagnosticadas com TEA;
- Conhecer os desafios para a inclusão de crianças com hipótese de autismo ou diagnosticadas com TEA na percepção de integrantes de equipes gestoras da rede pública municipal de Santo André;
- Identificar as lacunas formativas dos atores envolvidos nos processos de inclusão de crianças com TEA em escolas da rede municipal de Santo André, na percepção das equipes gestoras.

Com o intuito de conhecer as produções mais recentes sobre o tema, realizamos buscas no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte cronológico de 2017 a 2020, com os descritores “Educação Especial”, “Educação Inclusiva” e “Santo André”. Nesse levantamento identificamos 7 dissertações e 9 teses. Especificamente sobre Educação Especial e Inclusiva no município de Santo André encontramos apenas uma dissertação, defendida em 2018.

Durante o levantamento de estudos correlatos sobre a temática, observamos que grande parte desses estudos retrata a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e remetem a analisar a legislação e o processo de implementação dos serviços da Educação Especial. Quanto ao processo de

escolarização das crianças com TEA, foram encontrados poucos trabalhos voltados ao tema, sendo essa temática ainda menos discutida quando se trata da perspectiva das equipes gestoras das unidades escolares. Acerca do TEA, a maior parte dos artigos e publicações encontrados são de carácter clínico e produzidos na área da saúde (psicologia/psiquiatria), com os quais procuramos dialogar no decorrer da escrita desta dissertação.

Tendo em vista a natureza da problemática de investigação e os objetivos acima mencionados, a abordagem adotada na pesquisa foi qualitativa, combinando fontes documentais e de campo. Na etapa empírica, utilizamos como metodologia de coleta de dados a realização de uma roda e conversa que envolveu duas Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEIS) e duas Assistentes Pedagógicas. Além disso, realizamos uma entrevista com uma representante da Gerência de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santo André.

Quanto à concepção teórica, o estudo foi fundamentado a partir das contribuições de autores que discutem o campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como Mazzotta (1995), Miranda (2003), Mantoan (1989, 2003, 2006 e 2015), Cury (2005), Freitas (2020), Orrú (2012 e 2017), Cunha (2012), Diniz (2007), Bosa (2002), Chiote (2013), Sasaki (2012).

Além desta introdução, em que procuramos contextualizar as origens da pesquisa e justificar o foco de interesse, esta dissertação foi organizada em seis seções. A segunda seção traz uma discussão sobre os marcos legais e conceituais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de fazer uma breve apresentação dos marcos legais da inclusão dos alunos com TEA no Brasil. A terceira seção procura oferecer um panorama sobre os saberes e não saberes acerca do autismo ao longo da história, com vistas a problematizar a hegemonia dos conhecimentos produzidos na área da saúde sobre os da área de educação.

Na quarta seção, após uma breve apresentação do percurso metodológico da pesquisa, são apresentados os dados levantados e analisados nas duas etapas desta investigação. Primeiro, com base em dados documentais, apresentamos o fluxo de atendimento e as ações realizadas pelos equipamentos públicos do município de Santo André com vistas à consecução das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; com base nos dados coletados na pesquisa empírica são apresentadas e analisadas as percepções dos sujeitos integrantes das

equipes gestoras sobre os desafios e possibilidades de escolarização de crianças com TEA nas escolas da rede municipal de Santo André.

Compondo as considerações finais, a quinta seção traz uma síntese das principais conclusões a que chegamos a partir das reflexões proporcionadas pela articulação entre os dados da pesquisa e as contribuições teóricas que foram utilizadas na análise do objeto deste estudo, as quais foram de suma importância para problematizar alguns paradoxos da inclusão. Finalmente, a sexta e última seção traz uma proposta de produto técnico resultante da pesquisa, que tem como objetivo oferecer uma ferramenta de gestão que favoreça a promoção dos processos de inclusão e escolarização da criança com TEA nas unidades escolares da rede municipal de Santo André.

2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS

Esta seção tem como objetivo expor, inicialmente, os marcos legais e conceituais das políticas de educação inclusiva, assim como explicitar os paradigmas que marcaram o processo de desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil. Abordaremos, em seguida, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e, mais especificamente, as políticas públicas de educação inclusiva implementadas no município de Santo André.

Compreender todo o processo histórico da educação especial é de suma importância para analisarmos as conquistas e retrocessos em relação aos direitos de pessoas que estiveram à sombra das leis e foram, por muito tempo, excluídas e discriminadas no interior dos sistemas educacionais, particularmente as pessoas com deficiência.

2.1 A inclusão de pessoas com deficiência ao longo da história brasileira

Sassaki (2012) dividiu em quatro paradigmas os períodos históricos referentes ao tratamento dado às pessoas com deficiência pela educação: 1) Exclusão (rejeição social); 2) Segregação (institucionalização); 3) Integração (modelo médico da deficiência); 4) Inclusão.

O primeiro paradigma é caracterizado pela exclusão social. A exclusão das pessoas com deficiência é fenômeno muito antigo, mas que permeia as práticas sociais até os dias atuais, conquanto nas últimas décadas elas passaram a ser tratadas como sujeitos de direitos diante de tratados e leis em âmbito nacional e internacional.

As pessoas com deficiências têm uma longa história de luta para terem seus direitos reconhecidos pela sociedade. Conforme relatos de estudos históricos, as PCDs³ quase sempre foram vistas como seres desqualificados e inferiores, sendo que em alguns períodos da história foram até mesmo privadas de viver. Castro (2013, p.1) descreve que na Antiguidade:

Os bebês nascidos disformes deveriam ser expostos, a deformidade da criança ou a pobreza da família bastavam para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou seu abandono. Na Roma antiga os bebês

³ A sigla PCD significa pessoa com deficiência. Identifica as pessoas que tenham algum tipo de deficiência, que pode ser de nascimento ou adquirida durante a vida.

malformados eram enfeitados ou afogados. Estes podiam ser perfeitamente mortos, atirados ao mar ou queimados. Acreditava-se que as deformidades traziam mau agouro para comunidade e para a família.

O ato de tirar a vida dos recém-nascidos que possuíam deformidades ou traços de anormalidade era encarado como algo correto. Na antiga Grécia prevaleceu a rejeição ou o abandono até que fossem conduzidas ou levadas à própria morte. Botur e Manzoli (2007, p.66) relatam que:

Em Esparta crianças portadoras de deficiências física ou mental eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Antiga Grécia. Porém o fato mais marcante na sociedade grega em relação às pessoas com deficiência foi a prática da eliminação. Desde o arremesso até a exposição proposital há uma situação de abandono que conduzia na grande maioria das vezes à morte, assim fica evidente que fatores tais como a preservação da força e da saúde física determinava o destino das crianças, futuros guerreiros.

As práticas de exclusão ou de extermínio dessas pessoas perduraram até o surgimento do Cristianismo, quando a Igreja começou a encará-las como seres merecedores de cuidados, fornecendo a elas algum abrigo e alimentação (SANTOS VELANGA; BARBA, 2017). Estudos apontam que no século VI surgiram algumas instituições, como os hospitais, com o objetivo de abrigar e “proteger” as pessoas com deficiência. Com efeito, na prática, tais organizações tinham a finalidade de segregar esse público do convívio da sociedade (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

No final da Idade Média ainda predominavam concepções marcadas pelo misticismo, ocultismo ou pela lógica de que os males ocorriam com a permissão divina, crenças que se aplicavam às pessoas com deficiência. Tal entendimento foi sendo substituído ao longo dos tempos pela concepção médica de considerar as pessoas com deficiência como doentes. Segundo descrevem Botur e Manzoli (2007, p. 67):

As pessoas com deficiências são entendidas como doentes precisam de cuidados dos médicos e têm direitos a procedimentos de reabilitação física adequados, desta maneira a medicina começa a ganhar forte espaço, e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo, sendo, portanto, o modelo médico utilizado para uma melhor compreensão das deficiências.

Os saberes médicos são aceitos como adequados para as pessoas com deficiência, pois a medicina traz consigo a ideia de que essas pessoas necessitam de cuidados e da possibilidade de reabilitação. O modelo médico passa a ser visto como o que compreende a doença e pode, portanto, tratar as deficiências. A partir dessa retrospectiva histórica, Mantoan (1989) vai dizer que esse modelo médico e psicológico de tratamento é o que ainda prepondera entre os pedagogos no processo de inclusão e de escolarização desses sujeitos.

Até o século XVIII, entretanto, não existia ainda um esclarecimento sobre as “doenças” associadas à deficiência, o que propiciou a visão de que essas duas condições justificavam a necessidade de institucionalização (RODRIGUES, 2008). O segundo paradigma, o da institucionalização, teve início no século XIX e perdurou ao longo do XX, marcado pela ideia de segregação das pessoas doentes e/ou com deficiência. Elas passaram, então, a ficar reclusas, confinadas, em abrigos, asilos e clínicas, onde eram submetidas a cuidados básicos, como alimentação, abrigo e vestuário.

Dessa forma, a partir do paradigma da institucionalização, a sociedade desenvolveu maneiras de “cuidar” das pessoas com deficiência com base na ideia de confinamento em instituições, locais onde elas eram deixadas pela vida toda. Foi nesse período que surgiram as escolas especiais, modelo adotado primeiramente na Europa e depois nos Estados Unidos, Canadá. Anos mais tarde esse modelo de educação chegou ao Brasil.

O terceiro paradigma descrito por Sasaki (2012) se refere à integração, ainda baseado nos entendimentos do modelo médico de deficiência, que começou a ser praticado no início dos anos 1940. Os serviços ofertados, segundo esse novo paradigma, visavam à reabilitação das pessoas com deficiência. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) esse modelo fundamentou-se na lógica assistencialista, devido ao grande número de pessoas com deficiência deixadas pela Segunda Guerra Mundial. Entretanto, as famílias não queriam que seus filhos fossem segregados, isto é, separados da sociedade, mas integrados a ela por meio da educação. O modelo de integração escolar surge, então, em consequência dos questionamentos envolvendo as práticas de segregação realizadas nas instituições do paradigma anterior (SASSAKI, 2012).

Segundo o modelo da “integração”, o aluno teria que se adaptar à escola para poder ser inserido nas salas de aula, sem que os professores e profissionais de

educação tivessem preparo ou formação adequada para promover tal integração. Nessa perspectiva, portanto, para tornar-se integrada, a pessoa com deficiência precisaria se encaixar nos padrões estabelecidos pela escola e atender às expectativas da educação regular. Sobre o paradigma da integração, Mantoan (2006) observa que:

Nas situações de integração escolar nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para estes casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (MANTOAN, 2006, p.18)

Em contraposição ao paradigma da integração, surge o modelo da inclusão. Matos e Mendes (2014) relatam que esse movimento teve seu início nos Estados Unidos, a partir de questionamentos relacionados ao atendimento dirigido às pessoas com deficiência, na intenção de defender um sistema de ensino com qualidade para todos.

Em 1994, na Espanha, reuniram-se representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais para a definição de um novo modelo, constituído com base em princípios políticos e procedimentos próprios para educação especial na perspectiva da inclusão (CARVALHO, 2007). A partir da Declaração de Salamanca, podem ser notadas, em diversos países do mundo, políticas voltadas às necessidades educacionais especiais com vistas à inclusão dos alunos em escolas regulares. Este documento foi constituído para orientar sobre a inclusão escolar, fundamentado no princípio de que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p. 5)

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca colaborou para que se comesçassem a definir políticas de educação inclusiva e ações educacionais na

perspectiva de atender a diversidade e especificidades dos sujeitos no interior dos sistemas de ensino.

Ao tomarmos a história da educação brasileira percebemos logo que a preocupação com a escolarização dos alunos com deficiência foi tardiamente colocada, tanto na pauta das políticas educacionais quanto nas práticas escolares. Os movimentos políticos voltados à educação das pessoas com deficiência, no Brasil, tiveram seu início no final dos anos 1950 e início dos 1960, ou seja, no século XX (MAZZOTA, 1996). No entanto, há um período anterior no qual começaram a surgir no país instituições direcionadas especificamente aos cuidados das pessoas com deficiência. Elas utilizaram como referência as instituições já existentes na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, onde surgiram os primeiros serviços especializados nesse tipo de atendimento

Um marco importante dessa história, no Brasil, foi o decreto imperial de 10 de setembro de 1854, que criava, pelas mãos de D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O Instituto foi inaugurado aos 17 de dezembro de 1854, inspirado em uma instituição francesa da cidade de Paris, chamada *Institution des Jeunes Aveugles*, em português, Instituição para Jovens Cegos. (MAZZOTA, 1995). Anos mais tarde, no mês de janeiro de 1891, o Instituto mudou de nome, passando a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), para homenagear o professor, seu ex-diretor.

Em 1945 foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, no ano de 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro, cuja sede, em São Paulo, foi inaugurada em 1961. Daí em diante, por todo Brasil foram sendo criadas outras APAEs, constituindo, posteriormente, uma federação em nível nacional, voltada apenas ao atendimento das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1995)

Ao longo da história essas instituições – mais próximas do modelo médico e do paradigma da “institucionalização” - foram se estabelecendo e ofertando para as PCDs estruturas locais que tinham como objetivo a reabilitação e serviços que promoviam o cuidar. Se por um lado a criação desta sigla representou, sem dúvida, um avanço conceitual, por outro, ao destacar a ideia de reabilitação e do cuidar, assim como a oferta de serviços específicos e especializados, em separado, promovia a segregação.

Embora representassem uma conquista histórica, naquele momento, no

atendimento às pessoas com deficiência, essas instituições trabalhavam com uma lógica assistencialista. Com a expansão destas instituições que eram, em sua maioria, privadas e filantrópicas, o Estado brasileiro desobrigou-se de garantir escola aos estudantes com deficiência. Assim, observamos, no período do final dos anos 1950 e início dos 1960, uma crescente criação de escolas especiais com oferta educacional e com atendimento multiprofissional, em centros de atendimento assistencial, os chamados “centros de reabilitação”.

No ano de 1961, com a promulgação da Lei Federal de nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Estado passou a considerar o atendimento aos deficientes nos sistemas públicos de ensino, com base no direito dos “excepcionais”⁴ à educação (BRASIL, 2006). Mas, em 1971, já no regime militar, a Lei Federal de nº 5.692/71 definiu que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essa lei, portanto, significou um retrocesso na direção indicada na LDBEN de 1961 quanto a possibilitar a inserção desses alunos nas redes regulares de ensino, na medida em que reforçava a ideia de segregação em escolas especiais.

Passos importantes foram dados no período da redemocratização do país, quando a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, estabelece “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, s.p). Na sequência do texto da Constituição Cidadã, o Artigo 208 inciso I, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Além disso, o Artigo 208, Inciso III, prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Assim, foi com a CF de 1988 que, pela primeira vez na história brasileira, o Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos, independente da condição do sujeito, ou seja, prevendo a sua obrigação e responsabilidade em relação ao processo educacional formal das pessoas com deficiência.

⁴Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual.

Como se observa, as conquistas descritas até o momento direcionaram, primeiramente, a integração escolar dos alunos com deficiência e superdotados, o que pressupõe que eles deveriam ser “adaptados” ao contexto escolar e aos critérios estabelecidos pelo ensino regular. A obrigatoriedade de atender a esse público fez surgir, na prática, dois subsistemas responsáveis pela educação das pessoas com deficiência: o das escolas especiais e o das salas especiais no interior das escolas comuns.

Nesse contexto, houve um movimento de transição do paradigma da segregação para o da integração (Miranda, 2003). Em outras palavras, os alunos que até então não estudavam nas escolas comuns passaram a estar no mesmo espaço, mas continuariam separados por grupos em classes especiais. Manton (2015) nos esclarece o sentido do processo de integração a seguir:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTON, 2015 p.27)

A proposta de integração escolar selecionava os alunos através de parâmetros de normalidade, ou seja, aqueles utilizados para selecionar os alunos que poderiam estar na turma, grupo da sala regular. A metodologia de seleção destes alunos, neste paradigma, não considerava as diferenças entre os candidatos e seus diferentes modos de aprender. Os alunos com deficiência, “selecionados” para conseguirem permanecer no sistema, seguiam as estratégias e programas organizados pela escola, como as adaptações dos componentes curriculares para balancear os obstáculos que dificultavam sua aprendizagem. Ou seja, no paradigma da integração a escola procura meios que permitam que o aluno com deficiência esteja presente na sala regular, porém, as práticas pedagógicas não mudam para atender às diferenças; o aluno tem que se adaptar às demandas educacionais impostas ao grupo como um todo.

A Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989) tornou obrigatória a oferta de escolas para pessoas com deficiência, o que levou à criação de escolas especiais de caráter público e privado. Essa lei ofereceu também orientações voltadas ao apoio e à integração social das pessoas com deficiência. E definiu, ainda, como crime a recusa de matrícula

dos estudantes com deficiência em qualquer etapa e modalidade de ensino, podendo essa recusa ocasionar multa de um a quatro anos de prisão para os responsáveis.

Fez parte do percurso de amadurecimento da política nacional de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência a participação do Brasil, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em que o país passou a aderir às políticas voltadas à educação inclusiva, movimento que já estava acontecendo mundialmente.

Alguns anos mais tarde, nesta mesma direção, o Brasil participou, em 1994, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Nesta ocasião, foi elaborado um documento denominado Declaração de Salamanca – anteriormente citado - que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Foi nesse contexto que, naquele mesmo ano, o governo brasileiro publicou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), oferecendo um maior direcionamento conceitual para o processo de integração das pessoas com deficiência em classes comuns nas escolas regulares. De acordo com a PNEE, de 1994, os “portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

No entanto, apesar de essa política manter os estudantes com deficiência agrupados com os demais estudantes, não trazia ainda orientações voltadas às práticas pedagógicas, nem às diferentes maneiras de aprendizagem desses estudantes. Em outras palavras, garantiu a elas o acesso físico à escola, mas não o processo de socialização e escolarização com base em um processo didático-pedagógico voltado às suas necessidades e especificidades.

Dois anos mais tarde, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que, em seu Capítulo V, estabelece que a modalidade da Educação Especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Desta forma, a LDBEN de 1996 avança e propõe mudanças nas escolas brasileiras para atender a todas as crianças, independentemente das suas condições sociais, culturais e étnicas. Para tanto, a Lei nº 9.394/96 prevê ainda que os sistemas de ensino deverão assegurar métodos, recursos, formações para os professores e

técnicas para atender aos alunos com deficiências, entendidas como transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Além disso, determina a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Com isso, as redes de ensino passaram a ter o dever de disponibilizar e promover todos os recursos necessários para que todos os alunos, sem distinção, aprendam e se desenvolvam. Com tais mudanças, a legislação atual provoca e alimenta o desenvolvimento de preocupações dos envolvidos com o campo da educação em torno da questão da inclusão escolar.

Logo após a promulgação destes documentos a educação inclusiva começa a ganhar espaço. Um dos indicadores dessa mudança teórico-prática, então em processo, foi o incentivo para que os atores desta discussão promovam uma mudança conceitual, explicitada, entre outros aspectos, pela utilização do termo inclusão. Tais mudanças começam a aparecer não somente no Brasil, mas em outros países, como explica González (2005, p.14):

O termo inclusão está sendo adotado nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, com a ideia de dar um passo à frente do que pretendeu a proposta integradora, que não tem servido para dar respostas à diversidade que se origina no seio da comunidade como se havia pretendido.

Neste percurso, verificamos que no ano de 1999 foi promulgado o Decreto nº 3.298/99, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção de pessoas com deficiências. Com tal decreto se institui a Educação Especial como modalidade que perpassa de maneira transversal todos os níveis e modalidades de ensino, estabelecendo-a também como complementar ao ensino regular. Importante registrar que, naquele mesmo ano de 1999, houve a Convenção da Guatemala, convenção interamericana que declarava em seu horizonte a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

Em 2001, o Brasil aderiu à Convenção de Guatemala, sendo o texto aprovado no país através do Decreto nº 3.956/2001. O texto dessa normativa reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que todos os cidadãos, validando

assim o direito de não serem expostas à discriminação, ou seja, que lhes sejam proporcionadas condições de igualdade e dignidade como direito irrevogável para todo o ser humano (BRASIL, 2001)

Após a promulgação do referido decreto, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo no art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p.1)

As diretrizes trazem orientações para que os sistemas de ensino possam promover ações públicas e práticas inclusivas, a fim de iniciar processos inclusivos dentro de espaços escolares que remetem à integração escolar. A esse respeito, Rodrigues (2005, p. 62) diz que:

[em] um momento de transição, de busca de uma nova ordem relativa aos serviços prestados aos alunos com necessidades especiais, as Diretrizes Nacionais podem servir de base para que as escolas operacionalizem a transição do modelo da integração para o modelo da inclusão.

No dia 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, para o período 2001-2011. O Plano (PNE) direcionou as metas para a educação em nível nacional, com o objetivo de que fossem cumpridas dentro do tempo determinado. Além de trazer diretrizes gerais para a educação básica, esse documento oferecia diretrizes para uma educação especial na perspectiva inclusiva, de preferência junto com os demais alunos nas escolas regulares (NASCIMENTO, 2018).

A autora explicita que as metas e os objetivos do PNE 2001-2011 estavam destinados a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiência, e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, previa a ampliação dos serviços, envolvendo a participação dos municípios e das comunidades locais.

Freitas (2021) descreve que o Plano Nacional de Educação de 2001 repercutiu a disposição então existente e exigiu um processo de reconfiguração da Educação Especial. Desde então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica estenderam esse redimensionamento de propósitos

para o universo da formação de professores.

A partir de 2003, já na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o MEC assumiu a responsabilidade de promover a sedimentação daquilo que passou a ser denominado “sistemas educacionais inclusivos”, combinando estratégias de gestão para disseminar o AEE como, por exemplo, a regulamentação, em 24 de abril de 2002, da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Esses últimos dispositivos procuraram garantir o direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência auditiva, assim como o direito garantido por lei sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em qualquer lugar em nossa sociedade. Além de reconhecê-la, foi preciso conhecê-la, razão pela qual a disciplina de Libras foi inserida, de forma obrigatória, nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e demais Licenciaturas, pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Já o reconhecimento dos direitos sociais das pessoas autistas, e em particular, a frequência dessas crianças em escolas regulares, é bem mais recente. Os conhecimentos específicos necessários à sua escolarização permanecem até hoje negligenciados nos cursos de formação inicial e continuada de professores, como se verá mais adiante.

O conjunto das legislações instituídas nesse período aponta o percurso das políticas públicas voltadas à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, nos perguntamos se tal política, declaradamente preocupada com a superação da segregação dos alunos com deficiência ou necessidades especiais, não a estaria reproduzindo quando trabalha com a “seleção” do chamado público-alvo.

Na direção desse questionamento, Freitas (2020, p.249) observa que: “Em certo sentido, integrar tornou-se um modo de transferir a segregação externa para o âmbito interno da escola.” Sobre a mesma questão, Mantoan esclarece:

Os dois vocábulos “integração e inclusão” -, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teóricos-metodológicos divergentes. Destaquei os termos porque acho ainda necessário frisá-los, embora admita que essa distinção já poderia estar bem definida no contexto educacional. (MANTOAN, 2015, p.26)

Em suma, sabemos que, em muitos casos, a escola não mudou e ainda não atende a todos de modo a promover de fato a inclusão. Por essa razão, faz-se

necessário continuarmos aprofundando essa reflexão para que possamos distinguir, na prática, as ações que efetivamente promovem a inclusão daquelas que se reduzem à integração e que não se comprometem com a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos por meio de um efetivo processo de escolarização.

Para tanto, é importante nos atermos sobre as concepções e medidas estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, visando o fato de que é esse dispositivo que nos oferece base legal para resistirmos às ameaças de retrocesso que pairam sobre o país desde a ruptura institucional representada pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, em 2016.

2.2 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Através do Decreto nº 6.949/2009, o Brasil proclamou a execução dos compromissos assumidos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU, em 2006, ratificada no Protocolo Facultativo assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Mediante esse protocolo, o governo brasileiro assumiu o compromisso de garantir o acesso das pessoas com deficiência a uma estrutura de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para possibilitar os meios de garantir as condições de seu efetivo funcionamento no sistema educacional geral e em prol da superação da deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008 é resultante desse compromisso.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) foi destinada a abranger todo o território nacional e orientar os entes federados (Distrito Federal, estados e municípios) no desenvolvimento de programas e ações para acesso e permanência dos alunos com deficiência - inclusive os que possuem transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - no ensino regular. Espera-se, assim, ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, com dupla matrícula, sendo esse atendimento no contraturno do ensino regular, o que visa pôr fim ao modelo de integração.

Além de pretender romper com a segregação, a PNEEPEI de 2008 se coloca explicitamente contra a exclusão educacional, social de qualquer tipo de condição, principalmente para o público-alvo da educação especial que historicamente não teve

acesso aos mesmos direitos humanos das pessoas ditas normais. Contudo, vale lembrar o alerta feito por Bueno (2011) de que, sendo uma política de governo, e não de Estado, ela está sujeita à adesão, ou não, dos entes federados e até mesmo a possíveis retrocessos.

[...] a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), não tem o mesmo caráter fático, mas pode ou não ser seguida, pois se trata de uma proposição de governo e não de Estado. Tanto é assim que não depende de aprovação das câmaras institucionais, como o Poder Legislativo ou o Conselho Nacional de Educação, em como não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como documento norteador, mas sem o caráter fático da legislação. (BUENO, 2011, p.11)

Sabemos que essa política, além de ser um documento orientador para atender aos alunos com deficiência no ensino regular, inclui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que procura romper com um passado de segregação e de exclusão. Como política pública inclusiva, ela valida ações voltadas não apenas para a educação especial, mas preocupa-se com todas as questões geradas pelas diferenças e desigualdades físicas, psicológicas, sociais, culturais.

Tal perspectiva tem sido adotada pelo município de Santo André, lócus desta pesquisa, desde o começo dos anos 1990, como veremos mais adiante. Como tal, as políticas de educação inclusiva se enquadram no conjunto de políticas sociais democráticas que, segundo Cury (2005), se destinam a diminuir as desigualdades sociais. Nesse sentido, não se aplicam exclusivamente às pessoas com deficiências, mas a um conjunto mais amplo da população que, historicamente, tiveram seus direitos alijados. Como explica o autor,

Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. (CURY, 2015, p. 15)

Constantemente nos referimos à inclusão considerando apenas os alunos com deficiência, mas as políticas de educação inclusiva se referem a todos que, de uma maneira ou de outra, não se enquadram no padrão de "normalidade" admitido pelo senso comum. Acerca do que se entende por normal e anormal, Orrú (2017, p.23)

destaca que: “Para toda fragilidade e/ou diferença existe uma ordenação. Posta a gradação entre o normal e o anormal, atribuem formas de normalizar o indivíduo, entre elas, a medicalização da vida escolar e da sociedade.” No que tange especificamente às pessoas com deficiência, no Brasil, tivemos avanços significativos nas últimas três décadas, uma vez que dispomos de uma legislação educacional que não apenas garante o acesso, mas também traz orientações específicas em relação aos espaços e recursos necessários à efetivação de direitos.

O texto da PNEEPEI esclarece que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) será realizado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), prioritariamente, dentro da própria escola e no contraturno da sala regular de ensino. Além disso, reafirma explicitamente as funções das salas próprias da Educação Especial, que não se confundem com o reforço escolar nem com um substitutivo ao ensino da sala regular.

Para o aluno ter o acesso ao Atendimento Educacional Especializado é necessário que esteja matriculado e frequentando a sala regular de ensino, o que gera para o FUNDEB uma dupla matrícula, como nos dá, a saber, “o Decreto nº 6.571, que institui, no âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE)” (BRASIL, 2010).

Os serviços oferecidos nas SRM também são uma oferta obrigatória do poder público aos alunos contemplados como público-alvo da educação especial. Tornando obrigatória a efetivação do serviço por parte das escolas regulares, houve um aumento da procura pelo atendimento, o que contribuiu para a quebra do modelo de integração encontrada nas escolas e classes especiais, favorecendo o exercício dos direitos das pessoas com deficiências nos espaços educacional e social.

A descentralização do sistema educacional brasileiro, ao atribuir a responsabilidade de uma postura inclusiva aos estados e municípios, tende a favorecer não apenas aos alunos com deficiência, mas também o aprimoramento pedagógico das escolas. Como observa Sousa (2013, p. 17), “o próprio sistema educacional, que desenvolverá um olhar capaz de acolher cada educando nas suas especificidades e, assim, poderá avançar na qualidade do ensino, estabelecendo mudanças nos paradigmas sociais”.

As SRM nos municípios foram instituídas por meio da Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007, porém a sua efetivação foi concretizada com a Política da

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que estabeleceu esse espaço específico para a realização do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares, deixando a organização destes espaços a critério dos sistemas de ensino.

O AEE identifica, prepara e organiza recursos pedagógicos de acessibilidade que possam minimizar ou eliminar as barreiras à participação dos alunos. Ao ser realizado nas salas de recursos multifuncionais, o AEE recebe do governo federal o mobiliário, os recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva para o atendimento dos alunos. Por ser uma modalidade da educação básica, o serviço é garantido para todas as etapas da educação, da educação infantil até o ensino superior.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, esclarece os objetivos do atendimento educacional especializado em seu Art. 3º.

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O processo de implantação de SRM nas escolas e espaços de ensino necessita, para a sua efetivação, seguir as indicações da PNEEPEI, que propõe o atendimento às PCD da educação infantil até o ensino de jovens e adultos, ofertando a essas pessoas oportunidades tanto sociais como de qualificação e escolarização. A PNEEPEI (2008) destaca este trecho:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. (BRASIL, 2008)

A programação do AEE conta com as salas tipos I e II. Para uma melhor visualização dos recursos de que dispõe o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais

das unidades escolares, organizamos a descrição do mobiliário, equipamentos e recursos pedagógicos e tecnológicos nos quadros a seguir:

Quadro 1- Itens da Sala de Recursos Multifuncionais- Tipo- I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógicos
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças – Sequência Lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil (2010a).

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

Quadro 2- Especificação dos itens da Sala de Recursos Multifuncionais-Tipo II

Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2010a).

A solicitação, acompanhamento, fiscalização e entrega dos recursos pedagógicos para utilizar na SRM das escolas são parte de um processo burocrático que se inicia por meio do registro no Censo Escolar. O Manual de Orientação do Programa de implantação de Salas Recursos Multifuncionais traz critérios que orientam os gestores dos sistemas de ensino. Tanto o planejamento da oferta do AEE quanto a indicação das escolas a serem contempladas devem estar dentro dos seguintes critérios:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (BRASIL, 2010a).

A solicitação deve ser feita através da Secretaria de Educação do município, por intermédio do Prefeito, já a solicitação pelos Estados ou pelo Distrito Federal deve ser feita pelo Secretário de Educação, executando os procedimentos para adesão ao programa nas unidades, ficando o compromisso da Secretaria de executar e indicar as escolas que contemplam os requisitos do cadastro, como o espaço físico e professores com formação para atuar no AEE. Os municípios e os estados contemplados ficam encarregados de realizar as organizações para o funcionamento e atendimento das SRM.

Após a confirmação dos requisitos necessários para os espaços escolares implantarem o Programa, as secretarias ficam encarregadas de informar às escolas sobre sua indicação; monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas; orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP); acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos; validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC; promover a assistência técnica, a manutenção e segurança dos recursos; apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE; assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos como descreve o Manual Orientação do Programa Implantação Salas Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010 a).

Como avalia Freitas (2020), a PNEEPEI

[...] colaborou com a democratização do acesso, fornecendo critérios para a reorganização material dos ambientes escolares, proporcionando, por exemplo, indicadores para o uso do Braille, aquisição de lentes e programas de leitura, instalação de rampas de acesso, abrindo um caminho para o que se consolidava adiante como características básicas das “salas de recursos. (FREITAS, 2020, p.251)

Entretanto, segundo o autor, esses recursos não são suficientes para modificar a maneira como as pessoas com deficiência são designadas, em geral, por expressões que contribuem para que continuem a ser estigmatizadas, como por exemplo, “alunos de inclusão” ou “criança de inclusão”. Tais expressões, ao final, as rotulam como “sub-crianças”, e o uso de equipamentos é associado à presença (nem sempre bem-vinda) da deficiência num espaço produzido com signos da eficiência (FREITAS, 2020).

As considerações do autor nos fazem pensar que, embora tenhamos evoluído muito nas questões que envolvem a garantia de direitos à educação em sistemas

tradicionalmente excludentes, esses avanços ainda estão muito restritos às conquistas legais e formais. Existe uma diferença entre o direito regulamentado e sua efetivação na prática. Quando ouvimos autoridades dizerem que a escola é “apenas para alguns”⁵, reforçamos as velhas práticas de exclusão, que hoje encontram fundamento em conhecimentos ditos “científicos”.

Encontramos a escola hoje tomada por critérios de classificação fundamentados em laudos médicos que categorizam os sujeitos com alguma patologia. Esses conhecimentos institucionalizados acabam ditando quem pode ou não aprender e quem pode ou não conviver e se desenvolver junto aos demais alunos, ao grupo. Distinguem, assim, quem pode ser incluído ou não, e quem precisa ter o comportamento controlado. Orrú (2017) descreve os padrões médicos produzidos que, em geral, se impõem dentro das escolas:

A escola se expropria da educação e dá à medicina o poder de dizer quem é que poderá ou não aprender; quem será capaz de conviver com outros alunos; quem não conseguirá atingir os objetivos educacionais propostos pela escola; quem deve ter seu comportamento controlado para não atrapalhar os demais na sala de aula; quem deverá ser segregado; e, inclusive, quem poderá ou não receber atendimento educacional especializado. (ORRÚ, 2017, p.24)

A adesão a esses discursos é mais frequente entre aqueles que não sabem ou não se dispõem a conviver com a diferença e, por isso, tendem a nomear e a discriminar os alunos aos quais a escola não consegue ensinar. Além disso, estamos habituados a transferir a responsabilidade para outros setores quando não alcançamos nossos objetivos. Como afirma Mantoan (2016, p.33), “Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os professores ‘especializados’; assim, não recai sobre nós o peso de nossas limitações profissionais.”

Diante desses grandes desafios, percebemos que, a despeito das iniciativas de diferentes governos que cumpriram com o dever de elaborar leis, decretos e notas

⁵ Em 30 de janeiro de 2019, o então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, afirmou em um vídeo divulgado em sua conta no Twitter, que universidade “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/universidade-nao-e-para-todos-mas-somente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 22 abr. 2022. A mesma opinião foi emitida, em agosto de 2021, pelo terceiro ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro – Milton Ribeiro – ao defender que a universidade deveria ser “para poucos”. Disponível em: <https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/blog/o-ministerio-da-educacao-nao-e-para-todos.htm> Acesso em 22 abr. 2022.

técnicas visando garantir o direito constitucional de acesso e a permanência de todos no ensino regular, ainda temos um longo caminho. Pior do que isso, continuamos sujeitos a retrocessos e ameaças muito concretas ao desmantelamento de direitos arduamente conquistados, de que foi exemplo a recente tentativa de desmonte da PNEEPEI de 2008 pelo governo de Jair Bolsonaro.

A proposta de uma nova política de educação especial veio a público no ano de 2020, o que provocou uma série de reações e manifestações contrárias ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. A respeito dessa tentativa, Maria Teresa Eglér Mantoan, professora da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora do laboratório de estudos e pesquisas em ensino e diferença (LEPED) declarou:

[...] O referido documento, publicado em forma de decreto, faz retroceder todos os esforços empreendidos no país para que o estudante público-alvo da Educação Especial não mais fosse vítima da violência que se constitui a segregação escolar. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/2008), cujo desmonte se deu por ato do executivo federal, buscava assegurar a esse público seu lugar entre os pares de sua geração, em uma escola para todos. Neste grave momento do país, em que o retrocesso se configura como projeto de governo, o LEPED exorta todos os que lutam pela causa e que reconhecem a hierarquização, a categorização e a segregação de pessoas como ato que fere a dignidade humana, a se unirem nesse movimento de resistência e luta. Jamais nos intimidaremos diante dos desmandos do atual governo, especialmente no que diz respeito à educação [...] (CARTA-CONVOCAÇÃO/LEPED, 01/10/2020).

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo também se manifestou com veemência, exigindo a imediata revogação do decreto presidencial, como lemos no excerto a seguir:

A publicação do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, pretende instituir uma política que se autodenomina inclusiva e equitativa, entretanto, impulsiona a criação e manutenção de escolas e classes especiais como serviços especializados, o que caracteriza retrocesso que impactará fortemente na escolarização das pessoas com deficiência, que hoje têm chegado à educação superior como resultado da sinergia de esforço dos últimos anos, bem como fruto do investimento de políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva. [...] O referido decreto é um mecanismo de desresponsabilização do Estado quanto ao direito à educação, aos seus deveres de investimento na manutenção e desenvolvimento de uma escolarização pública e com garantia de uma permanência igualitária e de qualidade [...] (FEUSP, 2020)

O Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, pretendia suprimir o direito das pessoas com deficiência de estudarem nas escolas públicas regulares, pois não só

retirava a obrigatoriedade de matrícula para elas como reforçava a volta das escolas especiais, inclusive por meio de parceria com instituições de interesse privado. Dessa maneira, o referido decreto foi uma das diversas tentativas do governo Jair Bolsonaro de revogar uma série de leis aprovadas após a redemocratização do país, em 1985.

No caso específico que estamos tratando, o decreto presidencial representa uma grande afronta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e, em última instância, à própria Constituição Federal de 1988. Não por outra razão, a medida foi questionada por uma Ação Direta de Inconstitucionalidade junto ao STF⁶ (Supremo Tribunal Federal), que suspendeu sua eficácia por meio de uma liminar. A decisão, entretanto, caberá ao plenário da corte, motivo pelo qual, a depender da direção ideológica dos ventos nos dias que correm, ainda paira como uma grave ameaça de retrocesso.

Nesta seção, realizamos uma breve exposição do processo de implantação da PNEEPEI (2008) nos estados e nos municípios do Brasil. Destacamos aqui que a lei tem procurado garantir os direitos de todos os alunos e as condições concretas para a escolarização das crianças e jovens com deficiência. Cumpre-nos conhecer os desafios e possibilidades de transposição das leis em políticas e práticas efetivas. É o que buscamos verificar nesta pesquisa, que tem como foco mais específico as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.3 A inclusão escolar das crianças com TEA

No ano de 2007, a ONU (Organização das Nações Unidas) instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, a fim de chamar atenção da população em geral para a importância de conhecer e tratar o transtorno, mas apenas em 2018 a data passou a fazer parte do calendário brasileiro como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

Os marcos regulatórios instituídos entre 1990 e 2015 mostram o percurso das políticas públicas voltadas à educação para todos em uma perspectiva inclusiva, no Brasil e no mundo. Uma trajetória marcada por avanços, mas que tardou a contemplar

⁶ O ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 e será submetida a referendo do Plenário. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1> Acesso em 26 de abr. 2022.

especificamente os direitos das pessoas com autismo, como é possível visualizar na ilustração a seguir (Quadro 3).

Quadro 3– Marcos Regulatórios Internacionais e Nacionais da Educação para Todos

Ano	Documentos	Direcionamento	Âmbito
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Educação como um direito fundamental de todos	Internacional
1994	Declaração de Salamanca	Acesso aos sistemas educacionais para todos, independente das características e/ ou diferenças	Internacional
1994	Política Nacional de Educação Especial	Diretrizes sobre a política de educação especial no Brasil	Nacional
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96	Diretrizes sobre a educação nacional	Nacional
	Convenção de Guatemala	Esta convenção teve por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade	Internacional – Promulgada no Brasil em 2001
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica,	Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.	Nacional
2007 2009	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) Promulgado no Brasil pelo Decreto nº 6.949 em 2009	Modelo social de Deficiência, pensar ambientes que possam eliminar as barreiras encontradas no ambiente.	Internacional, Nova York, em 30 de março de 2007. Nacional - DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso e permanência ao ensino regular	Nacional
2012	Lei Berenice Piana (12.764/12)	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	Nacional

2015	Declaração de Incheon	Compromisso do país com a inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora	Internacional
2015	LBI-Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015.	Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania	Nacional

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Resultante das lutas de famílias e ativistas em defesa dos direitos das pessoas com autismo, foi aprovada a Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Através dessa lei, sancionada em 2012, pela então presidenta da república, Dilma Rousseff, elas obtiveram os mesmos direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência.

Esse marco legal determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; assim como à educação e proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

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)

Desde então, houve um crescimento do número de crianças e jovens com TEA que passaram a frequentar a escola regular, ampliando as perspectivas de inclusão e escolarização desse público-alvo. Apesar do inegável avanço no que tange ao acesso dessas pessoas a diferentes espaços públicos, sabemos que as leis não garantem por si só a efetivação de direitos, pois estes dependem de uma série de condições e

recursos para a sua concretização, o que não foi suficientemente suprido até os dias atuais.

O processo de inclusão de alunos com deficiência nunca foi fácil e nem simples. No que diz respeito ao TEA, dada a complexidade desse transtorno, a perspectiva de receber crianças com esse diagnóstico nas salas de aulas regulares trouxe muitos questionamentos e resistências. Isso porque a escola, como outras instituições que historicamente cumprem a função adaptar os indivíduos às normas sociais, tem ainda muita dificuldade de aceitar e conviver, na prática, com a diversidade humana.

Além disso, entre outros distúrbios globais do desenvolvimento, as pessoas diagnosticadas ou com suspeita de diagnóstico de autismo eram recebidas, quando muito, em instituições de educação especial, orientadas pelo modelo médico de reabilitação para amenizar suas características e “déficits” cognitivos (CHIOTE, 2013). Quando não, ficavam totalmente excluídas dos processos de escolarização.

Em artigo publicado em 1996, a psicanalista e diretora geral da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, criada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1991, descreveu a situação das crianças consideradas “estranhas”:

Ao procurar atendimento médico e psicológico, deixam de ser chamadas de “estranhas” e recebem nomes “científicos”: são agora psicóticos, borderlines, autistas. Supõe-se então que são portadoras de desordens físicas que os exames nem sempre acusam, fala-se de deficiências auditivas que não são detectadas, de disfunções neurológicas etc. Seja qual for o diagnóstico, o destino dessas crianças é um só: a exclusão. (KUPFER, 1996, p. 10)

Essa realidade começou a mudar um pouco quando o governo federal, nas duas gestões do Partido dos Trabalhadores, (2003-2006; 2007-2010), deu passos mais concretos para a implementação de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi aprovada em 2008. No mesmo ano, o Decreto nº 6.571/2008 instituiu Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, ratificado no ano seguinte pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Essa legislação estabeleceu que:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2008b)

A partir de então, esperava-se que não houvesse mais tempo nem espaço para práticas excludentes e tradicionais dentro das escolas. Naquele contexto, Mantoan se referiu à necessidade de mudar o papel da escola:

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. (MANTOAN, 2003, p.8)

Para atingir esse objetivo é preciso desenvolver um novo olhar para essas crianças e não as classificar a partir de parâmetros de “normalidade”. No caso daquelas com TEA, é importante que sejam vistas em suas potencialidades e não apenas em suas limitações. Antes de tudo, é imperioso reconhecer que elas têm direito às mesmas oportunidades de desenvolvimento e de convivência social que as demais crianças. Concordamos com Chiote (2013, p.21) ao dizer que:

Incluir a criança com Autismo vai além de colocá-la em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Segundo Bondía, “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (2002, p.26 e 27). Em ambientes não escolares, esse processo de mediação ocorre de maneira espontânea entre os adultos e a criança, e desta com outras crianças. Mas a escola é responsável por produzir algo novo no sujeito: introduzi-lo no mundo da cultura e no universo mais amplo de relações sociais. O início desse processo se dá na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escola tem como responsabilidade proporcionar a inclusão da criança com TEA, tanto no ambiente cultural como nas ações que envolvem o currículo escolar. O processo de inserção da criança no mundo se dá a partir da perspectiva do outro, mediado pela linguagem. De acordo com Chiote (2013, p. 30) “A inserção da/na cultura é um processo de dupla mediação (dos signos e do outro), que impulsiona o desenvolvimento infantil.”

Para a criança com TEA não é diferente. Nessa perspectiva histórico-cultural, podemos olhar e esperar que essa criança se desenvolva a partir das oportunidades de participação nas diferentes experiências e práticas culturais que ofertamos a ela e nas interações mediadas pelos professores e pelas demais crianças. Para tanto, é importante que todos os atores envolvidos estejam dispostos a cumprir essa função social da escola, compreendendo que todos os alunos, com ou sem deficiência, possuem limitações que precisam ser consideradas a partir da singularidade de cada um.

A partir da aprovação da Lei nº 12.764/2012, as crianças com transtorno do espectro autista foram consideradas pessoas com deficiência, o que reforçou o seu direito de acesso e permanência na escola regular, conforme determina a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). A escola tem um papel de extrema importância para a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de sua condição. No caso da criança com TEA, a estimulação precoce, oferecida com o apoio do trabalho do AEE, cumpre importante papel nesse processo e para a eliminação de barreiras à escolarização dos alunos com deficiência.

Apesar de todos os avanços legais e dos recursos materiais e humanos apontados até aqui, o processo de inclusão e escolarização das crianças com TEA permanece desafiador, sobretudo, devido à complexidade que envolve os saberes acerca deste transtorno. Por essa razão, consideramos relevante dedicar uma reflexão específica acerca dessa problemática na próxima seção deste trabalho.

3 SABERES (E NÃO SABERES) SOBRE AS CRIANÇAS COM TEA

A palavra autismo é de origem grega (*autós*) e significa “voltar-se para si mesmo”. O termo foi utilizado pela primeira vez pelo médico psiquiatra Eugene Bleuler (1857-1939), ao identificar o comportamento autista como um dos sintomas da esquizofrenia, pela tendência do esquizofrênico de “ensimesmar-se”, isto, é, de exibir comportamentos alheios ao mundo social. Até hoje há um certo consenso de que a principal característica da pessoa autista é que ela se fecha em seu próprio mundo, dada a dificuldade que tem de estabelecer interações com o mundo exterior (Orrú (2012).

Tendo em vista sua complexidade e variabilidade, o que hoje é chamado de “Transtorno do Espectro Autista” desperta ainda muitos questionamentos e dúvidas. Estuda-se muito, mas efetivamente temos poucas respostas. Nesta seção, buscamos reunir e descrever o que tem sido estudado e pesquisado sobre o autismo e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de problematizar os saberes e não-saberes implicados nos cuidados e intervenções dirigidas à criança com TEA no contexto escolar, sobretudo, na perspectiva de uma educação inclusiva.

3.1 Saberes (e não saberes) sobre o autismo

Como mencionado, Eugene Bleuler foi um dos primeiros a definir o comportamento autista como um dos critérios para o diagnóstico de pacientes esquizofrênicos. Esse médico e psiquiatra suíço foi contemporâneo de Sigmund Freud e Carl Jung, com quem dialogou sobre as teorias psicanalíticas nos primeiros anos do século XX sem, contudo, aderir totalmente a elas.

Em 1943, o médico psiquiatra estadunidense, Leo Kanner, iniciou estudos com um grupo de crianças com comportamentos semelhantes que apresentavam sinais de estereotípias⁷, entre outras características comportamentais que dificultavam a interação pessoal. Kanner declarou que as crianças com autismo não apresentavam iniciativa para as relações sociais e não demonstravam reação em situações do cotidiano, remetendo à concepção de que a pessoa com autismo não teria imaginação (BARBOSA, 2014).

⁷ Repetição de gestos amaneirados, permanência em posições estranhas, que fazem parte de um dos sintomas não essenciais da esquizofrenia.

Em 1956, Kanner estabeleceu parceria com o médico e psiquiatra Eisenberg para novas pesquisas em que constataram que comportamentos repetitivos, questões restritas na comunicação, interesses específicos e dificuldade na socialização e interação apresentados por um grupo de crianças poderiam aparecer depois de algum tempo, não sendo necessariamente nos primeiros anos de vida.

De acordo com Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008, p.297-298):

As descrições de Kanner foram rapidamente absorvidas pela comunidade científica. A abordagem etiológica do Autismo Infantil, proposta pelo autor, salientava a existência de uma distorção do modelo familiar, que ocasionaria alterações no desenvolvimento psico-afetivo da criança, decorrente do caráter altamente intelectual dos pais destas crianças. Apesar desta proposição, o autor não deixou de assinalar que algum fator biológico, existente na criança, poderia estar envolvido, uma vez que as alterações comportamentais eram verificadas precocemente, o que dificultaria a aceitação puramente relacional.

Na mesma época, o médico pediatra austríaco, Hans Asperger, nomeou seu estudo de Psicopatia Autista, no qual classificou o autismo como um severo transtorno de interação social, de comunicação e “desajeitamento motor”, a partir do acompanhamento de casos clínicos em que coletou histórias familiares, mediu o desempenho de crianças em testes de inteligência, preocupando-se com a abordagem educacional desses indivíduos (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008; CUNHA, 2015).

Esses três médicos tiveram grande importância nas pesquisas iniciais sobre o autismo, mas ao longo dos anos a discussão em torno da temática foi abrindo caminhos para hipóteses mais comportamentais e biológicas a respeito do comportamento apresentado por crianças autistas.

Nas duas últimas décadas (2010-2022) outras hipóteses foram levantadas por estudiosos da área da saúde a respeito das causas do autismo, sendo uma delas relacionada a “causas genéticas ou síndromes ocorridas durante o período de desenvolvimento da criança” (CUNHA, 2015, p. 19). Contudo, sendo presumivelmente uma condição multifatorial, não se sabe ao certo a origem das alterações, podendo ser de ordem hereditária, biológica ou por outras causas até então desconhecidas.

Em trabalho recente, a professora Silvia Ester Orrú (2020), pedagoga brasileira e pesquisadora sobre temas relacionados à educação inclusiva, se reportou em tom crítico ao médico pediatra Christian Gauderer, por compreender o autismo como uma “inadequação do indivíduo ao meio social ou doença crônica como se fosse um mal

incurável e inabilitável, de origem orgânica, com fatores neurológicos de deterioração interacional” (ORRÚ, 2020, p. 334). Essa posição tem sido contestada pela autora em trabalhos recentes em que sustenta a possibilidade de aprendizagem de estudantes com TEA – e, portanto, de sua escolarização – com o argumento de que é preciso encontrar na escola um lugar para a diferença e de uma educação para todos (NOGUEIRA; ORRÚ, 2019).

Mas os estudos de abordagem genética e biológica, desde a década de 1970, realizados, principalmente, nos realizados nos Estados têm predominado para definir condutas de atuação em diversas áreas, inclusive na Educação. A Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou, em 1994, o Manual Diagnóstico e Estatístico IV (DSM-IV): Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Em 1999, a Autism Society of America (ASA) descreveu o autismo como “um distúrbio de desenvolvimento permanente e severamente incapacitante”.

Sobre o Manual da APA, os pesquisadores da área de Psicologia e Psicanálise, Resende, Pontes e Calazans (2015, p.1) explicam que:

Publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é o dispositivo oficial de traçar os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos, sendo utilizado em grande escala no mundo e, tendo assim, grande influência sobre a Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial de Saúde (OMS). Além de ser usado por profissionais da área clínica, o DSM visa a ser incorporado globalmente em outras áreas de atuação, tais como a jurídica, escolar e organizacional.

Os autores explicam, ainda, que os DSM partem de uma perspectiva teórica pragmática, em que o sujeito deve estar no melhor funcionamento social possível. Eles acrescentam o seguinte comentário:

O invisível aos olhos, mas que habita na língua do DSM, é o consenso sobre a “ordem” que a sociedade espera dos filhos das famílias “normais”: que sejam bons, carinhosos, tranquilos, adaptados, que aprendam bem “suas” lições, que comam e durmam bem e que, chegando o momento, estejam dispostos a defender até a morte, na guerra ou na paz, os valores do sistema. [...] A norma, a ordem, a média não explícita é a (classe) média, “modelo”, cujos filhos não devem ser “diferentes” dos pais, moldados pelo american-way-of-life (Jerusalinsky & Fendrik, 2011, p. 34). (RESENDE; PONTES; CALAZANS, 2015, p. 536)

No mês de maio de 2013, foi publicada uma nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5). O DSM-5 manteve a classificação do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, acrescentando mudanças de critérios para o diagnóstico do autismo. A partir desta data a palavra autismo foi substituída pela terminologia TEA -Transtorno do Espectro do Autismo.

Segundo Khoury *et al.* (2014, p.11):

O DSM-5 agrupou e incluiu quatro das cinco categorias dos TID do DSM-IV na condição de Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Foram elas: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. De acordo com o DSM-5, esses transtornos não terão mais validade em termos de condições diagnósticas distintas. Assim, passarão a ser considerados no mesmo espectro do autismo.

O DSM-5 divide o TEA em três graus de comprometimento: o nível 1, considerado “leve”, exige apoio para a comunicação e interação social; o nível 2, considerado “moderado”, exige apoio terapêutico substancial; o nível 3, considerado “severo”, exige apoio terapêutico muito substancial e prescrição de medicamentos, (CUNHA, 2015).

Para Resende, Pontes e Calazans (2015, p.541), as mudanças de classificação dos transtornos contidos no DSM-5 aumentam as possibilidades de diagnósticos, mas diminuem os meios de tratamento, “já que a terapia oferecida é medicamentosa em paralelo com a terapia cognitivo-comportamental”. As consequências práticas dessa tentativa de prever, classificar e controlar os transtornos mentais são graves e levarão à “medicalização da vida”, pois:

Para os sujeitos, incluem tratamento desnecessário com *medicamentos que não têm eficácia comprovada*, além de apresentarem efeitos colaterais conhecidos, tais como *estigma*, diminuição da responsabilidade e controle próprio, uma vez que os problemas da vida *diária serão medicalizados* como transtornos mentais para a melhor adaptação do homem à sociedade moderna. (RESENDE, PONTES, CALAZANS, 2015, p. 542, grifos nossos)

Os riscos e consequências descritos acima têm sido uma realidade observada nas escolas, principalmente pela tendência das pessoas a se submeterem à autoridade médica e às “verdades” prescritas nesses manuais. Como o DSM-5, o Código Internacional de Doenças (CID-10) passou a ser uma referência para o diagnóstico de crianças com suspeita de TEA (Código F84: Transtornos Globais do

Desenvolvimento (TGD); Autismo Infantil (F84. 0); Autismo Atípico (F84.1); Síndrome de Asperger (F84.5).

Em 2018, a Classificação Internacional de Doenças foi revista, chegando ao CID 11, que caracteriza o TEA em diversas subcategorias, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4– Classificação Internacional de Doença que caracteriza o TEA - CID11.

6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado
6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado

Fonte: Instituto Inclusão Brasil (2019, s.p).

Entender o que é o TEA e quais os fatores presentes na pessoa com essa condição é importante para eliminar preconceitos e estigmas e estabelecer relações que valorizem e respeitem as pessoas em suas individualidades e singularidades. O TEA é uma condição permanente e os critérios de diagnóstico são clínicos, realizados a partir de testes neuropsicológicos que analisam o comportamento do sujeito, cujas características aparecem durante os primeiros anos de vida na infância (SCHWARTZMAN, 2015).

No decorrer desta pesquisa observamos que os estudos iniciados por Kanner (1943) até chegar às classificações do DSM e da CID descrevem características parecidas. Porém, essas características se manifestam com graus de intensidade diferentes em cada pessoa.

Por não ter uma causa definida para o TEA até hoje, o que existem são diferentes interpretações produzidas em diferentes áreas do conhecimento acerca desse transtorno. Conforme aponta Bosa (2002), não existe um consenso relacionado ao autismo, e as concepções acerca desse transtorno dependem de interpretações teóricas distintas sobre a relação entre o desenvolvimento humano e psicopatologia. Bosa (2002, p. 37) argumenta que: “[...] nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome - eis a razão pela qual a necessidade do trabalho em equipe e o respaldo da pesquisa”.

Conforme mencionado, os estudos da área médica se voltam para fundamentos genéticos ou neurológicos, como também para causas orgânicas. Nesses casos, o acompanhamento é realizado através de uso de medicamentos com vistas à padronização de comportamentos sociais. Essa abordagem de “medicalização da existência”, assim designada por Resende, Pontes e Calazans (2015) tem recebido críticas e resistências, como informam os autores:

[...] em 2011, foi lançado o Movimento Internacional *Stop-DSM*, uma iniciativa que tem como objetivo a crítica ao critério único de diagnóstico clínico proposto pelo DSM. Esse movimento propõe um questionamento em relação à lógica classificatória do DSM, defendendo, em contrapartida, uma abordagem subjetiva e clínica do sofrimento psíquico. (RESENDE, PONTES, CALAZANS, 2015, p. 536)

Moyses e Collares (2013, p.11) se referem a tais abordagens como imposições relacionadas aos comportamentos caracterizados como normais e a conduta para trazer a naturalização dos comportamentos [...] “levando à crença generalizada de que se deve agir segundo determinados moldes [...]”. Concordamos com os autores ao argumentarem que a medicina, de certa forma, determina quem é normal ou não é. E, ao determinar os padrões de normalidade e de anormalidade, ela alimenta os estigmas e preconceitos que persistem na sociedade.

Muitos estudos do campo da Psicologia abordam o tema a partir da linha comportamental, realizando intervenções com modelos prontos de comportamento, treinamento individual, sequenciado e progressivo de habilidades com aplicação de esquemas de reforços (CHIOTE, 2013). Os estudos psicológicos da linha cognitivista compreendem que as interações devam buscar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, pois acreditam que o prejuízo linguístico

(verbal e não-verbal) resulta do isolamento social, que acarreta déficits cognitivos e de comunicação (LAMPREIA, 2004).

Já a abordagem psicanalítica prioriza intervenções por meio de tratamentos terapêuticos clínicos ou educacionais. A psicanálise compreende o autismo como uma falha, algo que a criança não tem, ou não recebeu ao nascer e na fase inicial de seu desenvolvimento. Nesse caso, as interações com o Outro (adulto) vêm para promover e possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento da criança que sofre dessa síndrome ou transtorno (VASQUES, 2003).

Em estudo sobre a deficiência, que focaliza mais especificamente a cegueira, Diniz (2007, p.8) levanta um ponto que talvez também se aplique ao fenômeno que estamos analisando: “o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida”. Nessa direção, as abordagens da psicologia quanto interações sociais e estudos sobre a linguagem enfatizam a importância de ambientes interativos e do papel do adulto no desenvolvimento das funções comunicativas:

A partir da perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, Garton (1992) pontua a importância do ambiente interpessoal para a aquisição de habilidades comunicativas, ressaltando o suporte do adulto, uma vez que, sensível às necessidades conversacionais da criança, é capaz de adequar suas contribuições às capacidades dessa última, ou seja, o adulto adapta seu comportamento comunicativo para obter respostas das crianças. Nesta mesma linha de pesquisa, são estudados aspectos facilitadores da fala dirigida à criança, os estilos de fala materna (*diretivos, informações e feedbacks*, por exemplo), os quais podem expressar uma ampla variedade de intenções comunicativas e funções nas trocas linguísticas. (LEMOS, SALOMÃO, AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 118)

Partindo dessas informações, ainda muito genéricas, infere-se que a escola é um espaço o qual pode promover situações interativas que contribuam com o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, visto que se “os indivíduos com autismo apresentam prejuízos nessas áreas, cabe aos profissionais, que com eles trabalham, utilizarem estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem” (LEMOS, SALOMÃO, AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 119).

Não desconsideramos as contribuições das diferentes abordagens e estudos voltados às crianças com TEA, porém, consentimos com a autora Bossa (2002, p. 37) quando argumenta que “[...] nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma

abrangente a complexidade dessa síndrome - eis a razão pela qual a necessidade do trabalho em equipe e o respaldo da pesquisa”.

Sabemos que a escolarização das crianças com TEA por muitos anos ficou sobre os cuidados de instituições especializadas, segregadas. Nessas instituições o trabalho ficou focado na difidência, baseado no modelo médico, biológico, que remete à ideia de que a criança diagnosticada com autismo é marcada pela incapacidade de aprendizagem e desenvolvimento (VASQUES, 2003).

No momento pelo qual estamos passando, a escola precisa desenvolver propostas pedagógicas que atendam às necessidades da criança e não se fixem na sua deficiência. Essa mudança de foco pode promover um ambiente de ensino e aprendizagem que se adapte às necessidades dos alunos, independentemente de sua condição. Pensar na educação inclusiva para todos é pensar e atuar a partir da realidade de cada criança, pois como argumenta Cunha (2015, p. 49):

[...] no ensino do aluno com Transtorno de Espectro Autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerado a função social construtivistas da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno.

É nessa perspectiva que entendemos a proposta educacional que fundamenta a PNEEPEI (BRASIL, 2008), isso significa que estar na escolar regular não garante que as crianças com deficiência estão sendo incluídas e atendidas nas suas especificidades. Os processos inclusivos, no caso do objeto desta pesquisa, envolvem possibilitar às crianças com TEA vivências e experiências com seus pares na diferença, pois a escola é um lugar que, potencialmente, proporciona aprendizagens significativas e situações de sociabilidade.

Infelizmente, porém, ainda nos deparamos na atualidade com práticas educativas voltadas a essas crianças fundamentadas em teorias e metodologias que valorizam o treino para inibir ou controlar “comportamentos estranhos ou indesejáveis”. É inegável que os modelos médico e comportamental, por marcarem as limitações do sujeito, têm contribuído para reforçar a centralidade dos serviços “especializados” de instituições e/ou espaços que acabam por segregar as crianças com deficiência, mesmo dentro da escola regular. Segundo Chiote, isso acontece porque:

[...] historicamente, a escolarização dessas crianças ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas de educação especial. O atendimento à criança com Autismo nessas instituições baseava-se no modelo clínico médico no qual o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno, visando a corrigir ou amenizar déficits, cristalizando a imagem da criança com Autismo ao seu diagnóstico e determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver. (VASQUES, 2003 apud CHIOTE, 2013, p.17)

Concordamos com Orrú (2009, p.60) quando diz que são as “[...] relações sociais genuínas e próprias do ser humano, das quais procedem ao desenvolvimento da atividade consciente do homem, a internalização de conhecimentos, a generalização, o desenvolvimento do sentido e do significado”. Entendemos o ser humano a partir de uma perspectiva histórica e cultural que infere que as pessoas se constituem e se desenvolvem através das relações e interações sociais em ambientes e processos mediados pelo outro. Assim, o adulto, o professor e as demais crianças, componentes do convívio social, cumprem um papel central na transmissão e criação da cultura, um direito de todos que compete à escola preservar.

Para efetivarmos de fato a inclusão de todos e, particularmente, da criança com TEA é preciso investir na formação de todos os sujeitos que integram a comunidade escolar: professores, equipes gestoras, funcionários, profissionais de apoio e as famílias, sem a qual não será possível objetivar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para isso, é importante considerar as contribuições das diferentes abordagens dos estudos já realizados que, em conjunto, constituem os “saberes” existentes sobre o tema, mas sem aderir a uma delas de forma absoluta.

Sendo uma condição reconhecidamente multifatorial e de grande complexidade, é possível afirmar que há muito mais “não-saberes” do que “saberes” definitivos sobre TEA. Não se sabe ao certo qual a origem das alterações, que podem ser de ordem hereditária, biológica, psíquica, relacional ou resultado de causas até então desconhecidas ou não suficientemente investigadas. Como vimos, até o presente momento temos apenas hipóteses sobre o TEA, elaboradas a partir de diferentes concepções teóricas, cujo ponto comum parece ser o de que o autismo se caracteriza por comportamentos repetitivos e estereotipados, pelos prejuízos apresentados nas interações sociais, pela dificuldade no contato visual e de comunicação que implicam em atraso no desenvolvimento e na linguagem (CUNHA, 2012).

Diante disso, é preciso valorizar os conhecimentos e saberes construídos pelos professores e profissionais que, nas interações cotidianas com as crianças no ambiente escolar e com familiares delas, descobrem formas de compreender as singularidades dessas crianças e de conduzir um trabalho pedagógico que contemple e atenda às suas necessidades em uma perspectiva inclusiva de educação.

3.2 Saberes necessários à escolarização da criança com TEA

Uma das questões inquietantes para os profissionais de educação que trabalham diretamente com crianças com TEA é a busca constante por laudos médicos que legitimem a necessidade desses alunos de receberem formas diferenciadas de atendimento pedagógico. Em outras palavras, o que causa mal-estar em muitos educadores é a não valorização dos saberes pedagógicos e a consequente submissão da área educação à autoridade dos saberes médicos e de outros campos da saúde. Essa submissão exclui os profissionais da educação desse processo e, em certo sentido, os desresponsabiliza pelo que diz respeito ao âmbito próprio de sua atuação profissional. Ou seja, na escola não é a medicina que tem a nos dizer quando se trata de decidir o que precisa ser feito com nosso aluno.

A PNEEPEI determina que os sistemas educacionais sejam inclusivos, cabendo a estes organizar os recursos para atender o público-alvo dessa política, desde a educação infantil até o ensino superior. Mesmo com todos os avanços de uma educação para todos, ainda temos contradições e resistências em aceitar a diversidade humana.

No que se refere à escolarização das crianças com TEA, essa realidade é ainda mais evidente, pois a condição do autismo traz consigo muitas dúvidas e inseguranças. Como mencionado, a abordagem behaviorista (comportamental) é adotada com muita frequência no contexto escolar, talvez pela crença de que é possível minimizar comportamentos “inadequados” por meio de treinos. Apesar disso, essa abordagem não traz contribuições significativas sobre como conduzir as ações pedagógicas ou sobre quais estratégias utilizar com os alunos com TEA. As incertezas e a busca por respostas para a prática docente são ainda maiores quando relacionadas a estudantes com autismo persistente.

Cunha (2013, p. 48) esclarece que a “pouca literatura pedagógica ligada à prática na educação especial também contribui para o estado das coisas”. Sabemos que existem poucas produções de cunho científico voltadas aos aspectos

pedagógicos e aos processos de inclusão das crianças com TEA. A maior parte das pesquisas e estudos são produções acadêmicas voltadas ao campo terapêutico e médico, que raramente são discutidas em cursos de formação de professores, razão pela qual os docentes ainda possuem “[...] concepções caricaturizadas sobre a síndrome do autismo” (NUNES, 2012, p. 289).

Esse não-saber sobre a deficiência contribui para as barreiras atitudinais que se manifestam em discursos preconceituosos ainda presentes nas escolas. Segundo Diniz (2007):

[...] deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrição à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias⁸ mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega corpos diferentes. (DINIZ, 2007, p. 9-10)

Ao referir-se ao corpo com deficiência, a autora aponta que ele é visto a partir de uma representação de normalidade. “A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (DINIZ, 2007, p. 8). Encontramos discussões envolvendo o modelo social e o médico acerca da pessoa com deficiência. Ambos os conceitos são mencionados por Camargo (2020, p. 89):

Nesse sentido, temos as discussões acerca de um modelo social de deficiência (em contraposição ao modelo médico) reconhecendo a deficiência como um conceito complexo que reconhece os aspectos biológicos e fisiológicos, mas sobretudo, a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Esses estudos descortinam uma das ideologias opressoras da vida social: a que segrega o corpo com deficiência. (CAMARGO, 2020, p.89)

Observar a criança e estabelecer parcerias com as famílias são ações que configuram o saber pedagógico necessário para promover a inclusão da criança com TEA no ambiente escolar. Conhecer as características e possíveis dificuldades que envolvem a condição de cada criança é essencial para propor vivências e experiências que as ajudem a aprender e se desenvolver.

⁸ “Ideologia de opressão aos deficientes “é uma tradução composta para o neologismo *disablism* em língua inglesa”. O conceito de *disablism* é uma analogia ao sexismo e ao racismo. A ideologia que oprime os deficientes supõe que há uma superioridade dos corpos não deficientes em comparação com os corpos deficientes.

Para tanto, é preciso que a formação dos professores se volte para o campo das práticas. Para Cunha (2013, p. 49), “é emergencial a adoção de ações articuladas entre as diferentes instâncias de formação para a docência, com qualidade e dentro do seu campo de prática. A própria PNEEPEI (BRASIL, 2015, p. 40) prevê a necessidade de “[...] no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a Formação Continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas”.

Notamos a importância da articulação entre os gestores, professores e todos os envolvidos na comunidade escolar para a formação continuada, com o objetivo de identificar as dificuldades, barreiras presentes na oferta pedagógica e, através da formação, proporcionar trocas de práticas que possam despertar a elaboração e a realização de ações voltadas à escolarização e inclusão.

Sabemos que todo processo de inclusão desafia as concepções e a organização da escola com as quais estamos condicionados a conviver, como também exigem rever a função social da escola. Embora haja respaldo em leis, decretos e normativas que garantem o acesso e permanência das pessoas com autismo no ensino regular, encontramos desafios diários que necessitam de mediações e intervenções que não apenas aceitem a presença da criança com autismo dentro da escola, mas efetivamente levem ao seu desenvolvimento integral. Contudo, as unidades escolares enfrentam no cotidiano inúmeras dificuldades, seja por falta de rede de apoio (profissionais de apoio ao professor) ou pela ausência de formações continuadas que tenham como foco a discussão de estratégias significativas para esses alunos.

Quando não são oferecidos os suportes necessários, as limitações que envolvem o espectro autista trazem consequências para o desenvolvimento dessas crianças. Outro grande desafio é conseguir a participação de todos os envolvidos para que as políticas de inclusão se efetivem para todos os alunos, o que significa não apenas garantir o acesso, mas permanência na escola, em um ambiente de respeito às diferenças. Conforme afirma Mantoan (2003, p. 33), “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”.

Como vimos no tópico anterior, as crianças com TEA, em sua grande maioria, apresentam dificuldades de interação social e de compreender as demandas do cotidiano e do meio social. Nesse sentido, a escola é lugar privilegiado para favorecer a interação dessa criança com seus pares, pois “[...] mais que um exercício de

cidadania, ir à escola, para as crianças com Psicose Infantil e Autismo poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estrutura psíquica do sujeito (VASQUES, 2006, p. 9, apud CHIOTE, 2013, p.17).

Concordamos com Mantoan (2003, p. 8) quando afirma: “É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!” Ainda que as crianças com TEA sejam especialmente desafiadoras, entendemos que não é ela quem tem que mudar ou se adaptar ao ambiente escolar, mas sim o contrário, pois compete aos profissionais de educação compreender suas especificidades para atender às suas necessidades. É disso que se trata quando falamos de inclusão: mais do que simplesmente estar na escola, incluir envolve um esforço coletivo em torno de um conjunto de ações que dizem respeito ao conviver, respeitar e fazer com que todos se sintam parte de um processo comprometido com a dignidade da pessoa humana.

3.3 Saberes pedagógicos

A rede municipal de Santo André, ao longo dos anos, ampliou e qualificou o atendimento voltado às pessoas com deficiência. Entre as ações para qualificar os serviços e frente às necessidades para atender e garantir a igualdade de oportunidades ao processo de aprendizagem, o município estruturou o serviço do AEE em salas de recursos multifuncionais, como também o de assessoria pedagógica aos professores, gestores e profissionais das salas regulares, realizado pelas PAEI de forma itinerante. Gonçalves (2020) menciona sobre este profissional e suas atribuições, que estão voltadas às ações pedagógicas e aos processos de escolarização dos alunos da educação especial, que contempla a criança com TEA.

O professor itinerante atua como um proponente de reflexão da prática docente. É o profissional que realiza a orientação aos professores da sala regular e que acompanha o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Ainda tem o papel de realizar palestras, debates, oficinas e reuniões com a equipe escolar envolvida no processo educacional desse alunado. Todas essas ações visam à execução de um projeto político-pedagógico que valorize e respeite a diversidade humana. (GONÇALVES, 2020, p.63)

O professor da sala constrói um planejamento pedagógico, em parceria com a PAEI, que possa favorecer a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA. Esse profissional, além de transmitir as informações referentes à criança, obtidas junto

à família, também é responsável por organizar momentos de planejamento e orientações que podem contribuir com adequações, adaptações de matérias, quando se faz necessário.

Para contribuir com o processo de escolarização também são utilizados documentos próprios do serviço, sendo estes construídos pelas PAEIs, PAEEs e pelas Assistentes Pedagógicas das Equipes de Educação Inclusiva (Anexo D). Segundo Versolato *et al.* (2020), as ações voltadas às aprendizagens estão divididas em quatro eixos, sendo eles: papel do aluno, linguagem, corpo e cognição.

O **eixo papel de aluno** tem como objetivo promover possibilidades que favoreçam ao aluno, estímulos relacionados à rotina escolar e sua postura de estudante; o **eixo linguagem** está voltado para estímulos que favoreçam a comunicação através da oralidade ou de recursos (auditivos, visuais ou táteis); o **eixo corpo** tem como objetivo promover estímulos voltados ao esquema corporal, percepção do corpo, noção espacial, e que o aluno tenha percepção das suas ações; o **eixo cognição** refere-se a propostas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades essenciais para o processo de aprendizagem, promovendo as que foram adquiridas, favorecendo materiais e as diversas maneiras de grafar, registrar, etc.

Os eixos relacionam-se entre si e discorrem sobre toda a organização e planejamento das propostas pedagógicas que fazem parte do trabalho do AEE realizado em sala de recursos e no serviço da(o) PAEI no município.

Esses eixos estruturam o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que é um documento construído pelo professor da sala regular em parceria com a PAEI. Nesse plano ficam registradas todas as ações propostas e todo o percurso escolar da criança em suas diferentes etapas de desenvolvimento. Esse documento parte de um processo que já ocorre no cotidiano escolar, onde são anotadas as observações, impressões e descrições referentes a como esse aluno apresenta seus saberes, seus interesses e o que já consegue realizar em relação aos objetivos propostos e desenvolvidos. Todo o processo consta nesse documento que deve ser revisitado e reconstruído ao longo dos avanços e conquistas do aluno.

Para direcionarmos um plano pedagógico é necessário termos essas informações. Segundo Gonçalves (2016, p.1) “Se um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado _ AEE, é o de complementar e suplementar as ações para o desenvolvimento das habilidades específicas e necessárias para a inclusão dos alunos nas salas regulares [...]”.

Para a realização do Plano de Atendimento Educacional Especializado (Anexo D) se faz necessário ter algumas informações sobre a criança, onde temos alguns “observáveis” (Anexos B e C) que podem colaborar e favorecer com o planejamento das ações do professor a fim de eliminar as barreiras de aprendizagem.

Os observáveis são um documento, construído pelos membros que compõem a educação inclusiva do município, sendo esses atores: PAEEs, PAElS e APs que compõem a equipe de PAElS e PAEEs. Esse documento é um recurso que orienta e ajuda na prática diária de sala de aula e no cotidiano escolar. Outra questão importante dentro desse processo pedagógico é ter informações referentes à comunicação e linguagem, focos de interesse e informações dos familiares sobre a rotina e possíveis causas que possam desestabilizar o comportamento da criança e causar crises.

Além de todas essas informações, é importante estabelecer um planejamento voltado à aquisição de habilidades e o aprendizado de funções úteis que favoreçam o ensino de propostas pedagógicas. Ensinar a função dos materiais, ensinar o brincar e promover momentos de descobertas através de modelos, partindo sempre do maior suporte até alcançar o menor.

Suplino (2005, p. 35) ressalta que um currículo escolar para a pessoa com deficiência deve ser voltado às “Habilidades funcionais [que] seriam, portanto, todas as habilidades necessárias para viver a vida de uma forma exitosa. Incluem-se neste conjunto desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler e escrever.”

Sabemos que as práticas e as mediações pedagógicas são imprescindíveis para a aprendizagem e desenvolvimento e podem estar associadas às técnicas ou estratégias que criam oportunidades para que as propostas pedagógicas sejam significativas.

Mello (2004) comenta que temos três tipos de abordagens que são utilizados para aprendizagem: O método TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com distúrbios correlatos aos da comunicação); ABA (Análise aplicada do Comportamento) e o método PECS (Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras).

O método TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa

desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. (MELLO, 2004, p.28)

O método TEACCH proporciona a mediação de maneira peculiar às dificuldades da criança, onde o professor tem a liberdade de planejar suas propostas de acordo com a especificidade de cada uma.

A Análise do Comportamento Aplicado (ABA) tem como objetivo o ensino de tarefas através da repetição e quando a criança consegue realizar a tarefa ela é recompensada; as atividades propostas têm como objetivo tornar a aprendizagem prazerosa e fazer com que a criança repita as ações de maneira condicionada.

Essas abordagens podem contribuir com a necessidade de cada criança com TEA, por isso é de suma importância o professor e demais profissionais da escola analisarem as necessidades desta criança e buscar compreender e contribuir com seu desenvolvimento. Nesta a abordagem o enfoque está na repetição. Mello (2004) também descreve:

O primeiro ponto importante é tornar o aprendizado agradável para a criança. O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos. Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositalmente, reforçadas. Em vez disso, os dados e fatos registrados são analisados em profundidade, com o objetivo de detectar quais são os eventos que funcionam como reforço ou recompensa para os comportamentos negativos, desencadeando-os. A criança é levada a trabalhar de forma positiva, para que não ocorram os comportamentos indesejados. A repetição é um ponto importante neste tipo de abordagem, assim como o registro exaustivo de todas as tentativas e seus resultados. (MELLO, 2004, p. 29)

O PECS tem como objetivo proporcionar uma comunicação, utilizando a troca de figuras e imagens de maneira contínua, podendo ser utilizado com pessoas que não falam, como também com aquelas que necessitam aprimorar a oralidade. A autora aborda sobre o PECS:

O PECS visa ajudar a criança perceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando a assim a comunicar-se, e muito provavelmente a diminuir drasticamente problemas de conduta. Tem sido bem aceito em vários lugares do mundo, pois não demanda materiais complexos ou caros, é relativamente fácil de aprender, pode ser aplicado em qualquer lugar e quando bem aplicado apresenta resultados inquestionáveis na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e na comunicação da linguagem verbal em crianças que falam, mas que precisam organizar esta linguagem. (MELLO, 2004, p. 31)

Para a criança que não se utiliza da fala, fazendo uso dos PECS, as figuras colaboram no processo de comunicação e favorecem para que a criança tenha mais oportunidades de expor suas necessidades e desenvolver sua linguagem. Efetivar um meio de comunicação com a criança com TEA é um facilitador que colabora para os processos de aprendizagem.

O uso de comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA) é uma ferramenta essencial para promover situações que favoreçam a troca, interação e a comunicação. Sobre o CSA, Orrú (2007) explica que:

O termo Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, da língua de sinais, das expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos e até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada. (ORRÚ, 2007, p. 67)

O uso da CSA favorece e amplia o repertório da criança, não apenas das diagnosticadas com TEA, mas de outras condições que impossibilitam a pessoa de falar. A organização e o planejamento, aliados a uma rotina visual, ajudam a diminuir a ansiedade, estimulam a fala e favorecem a ampliação do repertório de comunicação da criança. A antecipação oral das comandas também favorece e ameniza a sua ansiedade. Agregar o uso de imagens e gravuras dentro desta proposta pedagógica é um recurso para estimular a comunicação e a compreensão.

Além desses, a Tecnologia Assistiva (TA) consiste em recursos que favorecem não apenas as crianças com TEA, como também auxiliam crianças e pessoas com outras deficiências. Manzini (2005) comenta:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82)

Além dessas ações, as formações e a busca por conhecimentos favorecem e trazem abordagens que promovem a aprendizagem, porém, sabemos que as diferenças fazem parte da escola e necessitam serem vistas, respeitadas e compreendidas.

A proposta educacional na perspectiva de uma educação inclusiva (BRASIL, 2008) não apenas garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência como também possibilita que essa pessoa seja incluída e sua aprendizagem seja efetivada, levando em consideração suas especificidades, desde a educação infantil até o ensino superior. Assim como também é atribuição da Educação Especial, como modalidade que atravessa todas as etapas e níveis de ensino, disponibilizar recursos e serviços educacionais especializados para complementar ou suplementar a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

4 A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NA PERSPECTIVA DAS GESTORAS DE SANTO ANDRÉ

Esta seção se destina à apresentação do percurso realizado na direção de responder à pergunta colocada como problema desta pesquisa: quais os desafios e possibilidades do processo de escolarização dos alunos com hipótese de autismo ou já diagnosticados com TEA na perspectiva dos gestores da rede municipal de Santo André? A partir dessa indagação, o objetivo geral foi compreender os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com TEA no contexto das políticas públicas de educação inclusiva do município de Santo André.

A pesquisa se desenvolveu, basicamente, em duas grandes etapas. A primeira, de natureza documental, teve como objetivo específico descrever o fluxo de atendimento e as ações realizadas pelos equipamentos públicos do município de Santo André com vistas à consecução das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Na segunda etapa, de base empírica, foram focalizados dois outros objetivos específicos: conhecer os desafios para a inclusão de crianças com hipótese de autismo ou diagnosticadas com TEA na percepção de integrantes de equipes gestoras da rede pública municipal de Santo André; identificar as lacunas formativas dos atores envolvidos e os processos de inclusão de crianças com TEA em escolas da rede municipal de Santo André. O percurso metodológico e os resultados serão apresentados a seguir.

4.1 Abordagem metodológica

Diante da questão apresentada, escolhemos realizar um estudo de abordagem qualitativa. Tal escolha fundamentou-se no reconhecimento da dinâmica complexa que constitui nosso objeto, pois segundo as considerações de Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e objeto, um vínculo uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento ao interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p. 79)

Acreditamos que a pesquisa e, portanto, a produção de conhecimento em ciências humanas, tem suas peculiaridades quando comparada com outras ciências. Baseiam-se, sim, nos fatos, mas também nas interpretações, uma vez que seus resultados remetem a um processo que foi construído ao longo da pesquisa, referindo-se ao comportamento humano e o social, considerando as circunstâncias vividas, examinadas e analisadas.

Na primeira etapa da pesquisa, com vistas a descrever o fluxo de atendimento e as ações realizadas pelos equipamentos públicos do município de Santo André, buscamos apoio em dados e documentos oficiais, bem como em estudos correlatos ao tema da investigação. Na segunda etapa, de natureza empírica, entramos em contato direto com quatro profissionais integrantes das equipes gestoras que atuam nas unidades escolares e com a Gerente de Educação Inclusiva, representante do órgão central da rede.

O critério de escolha dos sujeitos foi a familiaridade com o trabalho e a visão de profissionais que atuam em diferentes posições dentro da mesma rede, como é o caso das duas Assistentes Pedagógicas (AP) e das duas Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEI), todas atuam diretamente nas escolas, além da representante da Gerência de Educação Inclusiva.

Os procedimentos para a coleta de dados foram: em um primeiro momento, uma Roda de Conversa com as duas PAEI e as duas AP que atendem à Educação Infantil, em uma creche (0-3 anos), e uma Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (4-10 anos); no segundo momento, uma entrevista com a Gerente de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santo André.

A coleta de dados dos dois momentos foi realizada de maneira remota, utilizando a plataforma Google Meet, cujo conteúdo foi gravado e posteriormente transcrito, com autorização prévia das participantes. Tanto a roda de conversa como a entrevista estavam alinhadas com a metodologia chamada por González Rey (2012, p.45) de Sistemas Conversacionais em que, sobre isso, discorre:

As conversações geram uma corresponsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 46)

A conversa e o diálogo entre os participantes favorecem a expressão e a reflexão sobre as questões abordadas. Ainda sobre as conversações, o autor afirma:

A conversação vai tomando forma distinta, nas quais a riqueza da informação se define por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extra verbais, numa infinita quantidade de formas diferentes, que vão se organizando em representações teóricas pelo pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 46)

Nessa abordagem a comunicação é a via pela qual os participantes de uma pesquisa se convertem em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições (GONZÁLEZ REY, 2012). A comunicação nessa perspectiva é compreendida como o espaço da manifestação do sujeito crítico e criativo. Um lugar de troca de informações e construção de significados, dados que se esclarecem como realidade e se dão à interpretação e produção de conhecimentos.

Ao assumirmos essa abordagem, procuramos um suporte metodológico de análise que se coadunasse com uma investigação qualitativa das narrativas produzidas em conversações semiestruturadas, denominadas por Marli André (1983) como análise de prosa. A propósito dessa abordagem de análise, a autora aponta que se trata de um “meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material”, que inclui “naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” (ANDRÉ, 1983, p. 67). Dessa forma, na análise de prosa se faz necessário interpretar as entrelinhas dos discursos cujos sentidos em alguns momentos são intencionais e em outros são perceptíveis por meio de gestos, movimentos, etc.

No tópico a seguir, começaremos a apresentação dos resultados da primeira etapa da pesquisa (documental), que se refere ao fluxo dos atendimentos nos serviços públicos de Santo André articulados às ações desenvolvidas na rede para a promoção das políticas de educação inclusiva.

4.2 A Educação Inclusiva no município de Santo André

A partir da Constituição de 1988, o regime de colaboração entre os entes federados e descentralização da gestão promoveram a autonomia de estados e municípios para administrar os seus sistemas educacionais. O processo de municipalização, ocorrido nos anos de 1990, trouxe, segundo Batistão (2013, p.64), “transformações na área educacional, [dando] início ao planejamento e articulações,

objetivando encontrar caminhos possíveis para atender indistintamente os alunos da rede regular de ensino”.

A organização e ações do sistema municipal de Santo André para a inclusão escolar e atendimento de alunos com deficiência teve início na gestão do Prefeito Celso Daniel, no ano de 1989. Em 1999, a rede contava com 285 alunos matriculados em escolas comuns. No ano 2000, foi decretada a Lei Orgânica do Município de Santo André, marco importante para a implementação das políticas de educação inclusiva, com a criação do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE). Como destaca Sousa:

A Lei nº 8144, de 22 de dezembro de 2000, instituída pelo governo municipal de Santo André, criou a Unidade Administrativa, à época denominada “Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional – CADE – DIREITOS HUMANOS”. Alguns trechos da lei dão a dimensão da importância da criação desse órgão para o desenvolvimento do processo de inclusão na cidade. No artigo 2º são elencadas as competências do CADE, dentre as quais a de auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades do aluno, orientar os docentes que atuam com crianças com necessidades especiais, propor caminhos para superar as dificuldades encontradas e oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde. (SOUSA, 2013, p.25)

De acordo com Freitas (2021, p.50):

A preocupação de integrar as ações das Secretarias de Educação e Saúde em torno do Programa de Educação Inclusiva demonstra a concepção alargada de inclusão da gestão administrativa liderada pelo prefeito Celso Daniel. De acordo com Loureiro, Abrucio e Pacheco (2015), essa política foi tomada como referência internacional de governos democráticos, o que demonstra o protagonismo de Santo André no que diz respeito à inclusão social e ampliação de direitos de todos os cidadãos.

Embora não tenha sido oficialmente extinta, a nomenclatura CADE não tem sido mais utilizada, pois passou a ser denominado de Gerência de Educação Inclusiva (GEI), órgão vinculado ao Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais, junto aos Departamentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA.

Dentre os serviços dirigidos pela GEI, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais tipo I e II; o AEE. Por meio da figura do Professor Assessor de Educação Inclusiva (PAEI), que atua de modo itinerante, esse serviço tem como finalidade orientar e assessorar o trabalho pedagógico dos professores das salas regulares, assim como direcionar a

formação dos profissionais das Unidades Escolares. As⁹ PAEIs percorrem as escolas, creches e centros públicos do município, e ainda dão orientações aos familiares ou responsáveis pelos alunos.

Além disso, sob a coordenação da GEI, está incluído o AEE domiciliar e hospitalar, para alunos impossibilitados de frequentar a escola por questões de saúde. O município também dispõe de um Polo bilíngue (Libras/Português) para o acompanhamento do trabalho desenvolvido com os alunos surdos e um Polo de deficiência visual para os alunos com baixa visão e cegos. A GEI também abarca o Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), que comporta em sua equipe os técnicos de diferentes áreas que desempenham ações e serviços junto aos alunos matriculados na rede municipal de ensino.

Os trabalhos do CAEM tiveram início no ano de 2012, tendo como objetivo apoiar e dar assistência à inclusão escolar. Representando a Gerência da Educação Inclusiva, a então Secretária de Educação do município declarou que:

O CAEM irá fortalecer a parceria entre Educação e Saúde, concentrando avaliações e atendimentos clínicos em espaço educacional [...]. Os trabalhos realizados com alunos deficientes e com transtornos funcionais específicos, como dislexia e hiperatividade, serão agora concentrados no CAEM. No espaço, haverá psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. Além disso, os profissionais irão atuar na orientação familiar e formação nas unidades escolares. [...] Os estudantes que chegam sem diagnóstico nas escolas passam por avaliação e anamnese (procedimento inicial para detectar disfunção de saúde), feitas pelos profissionais das unidades escolares e equipe da gerência de Educação Inclusiva [...] (ZANEI, 2013, s/p)

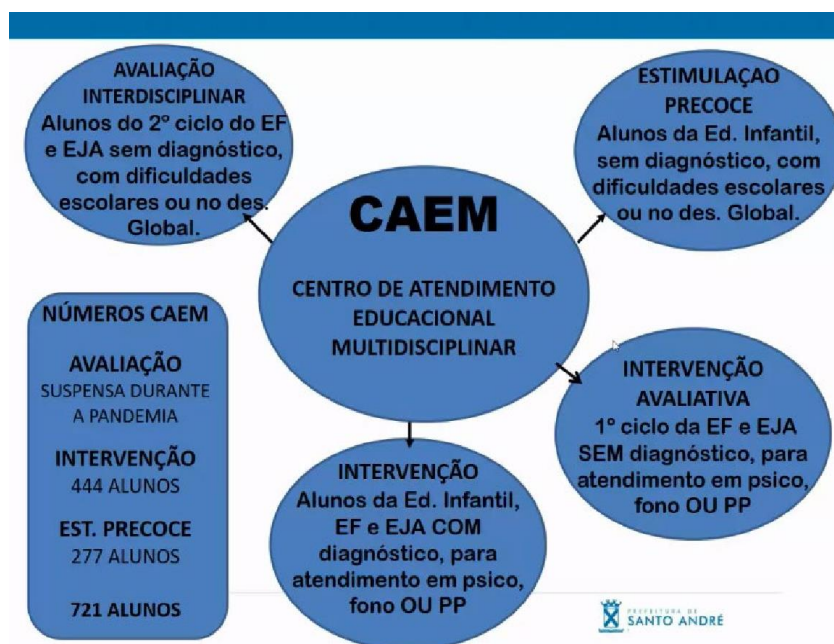
Os serviços do CAEM contam com profissionais da saúde que são admitidos por meio de convênios estabelecidos entre a Secretaria de Educação e a Faculdade de Medicina ABC-UFABC. Os profissionais da saúde que atuam no CAEM são médicos neurologistas, fonoaudiólogas, psicólogos, neuropsicólogos e psicopedagogas. Compõe essa organização uma professora da rede municipal que ocupa a função de Assistente Pedagógica do local. Em sua composição, os serviços prestados pelo CAEM contam com duas frentes de trabalho: a avaliação multidisciplinar e a intervenção.

Na organização das intervenções são atendidos apenas os alunos com diagnóstico de Transtornos Funcionais Específicos (TFE), que são caracterizados de

⁹ Por serem em sua maioria mulheres, passaremos o cargo de PAEI será designado neste trabalho pelo gênero feminino.

forma bastante clara, pela dislexia, discalculia, disgrafia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Quanto aos processos de avaliação destinados também aos alunos da rede municipal, faz-se necessário um encaminhamento por meio da escola. A figura 1, a seguir, ilustra a organização dos serviços prestados pelo CAEM.

Figura 1 - Quadro da organização dos serviços prestados pelo CAEM



Fonte: Gerência de Educação Inclusiva – Santo André (2021)

Nota: Slide da Reunião do CAEM com APs em 15/03/2021

Para introduzir o aluno nos atendimentos dos profissionais que atuam no CAEM é necessário analisar e fazer um levantamento das suas necessidades e considerar a disponibilidade das vagas. Quando o aluno apresenta baixo rendimento escolar ou algum indicativo de transtorno e/ou deficiência, poderá ser encaminhado para o processo de avaliação multidisciplinar.

Ao final de todo processo o avaliativo, a equipe multidisciplinar elabora um relatório com o diagnóstico do aluno. Para a devolutiva do diagnóstico é realizado agendamento com os responsáveis, com a Assistente Pedagógica da unidade escolar e com a PAEI. Cabe registrar que as PAEI fazem parte das equipes gestoras das escolas onde atuam.

Para essa devolutiva, o CAEM inclui na equipe um dos profissionais que estiveram nesse processo avaliativo do aluno. No momento da entrega do relatório

com todos os testes realizados, o profissional explica sobre os acompanhamentos terapêuticos indicados, que são realizados no próprio local. No caso de a avaliação concluir que o aluno possui alguma deficiência, encaminha-se para o atendimento com o profissional especializado do CAEM. Contudo, os alunos com TEA – foco da atenção deste estudo - não dispõem de acompanhamento terapêutico no CAEM, sendo necessário procurar outros serviços públicos de saúde prestados no município.

O CAEM oferece atendimento para os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFEs), tendo iniciado recentemente o atendimento de estimulação para os alunos da educação infantil, sem diagnóstico, com dificuldades escolares ou em seu desenvolvimento global. O processo de encaminhamento é realizado pela própria escola, da mesma forma para os alunos do Ensino Fundamental e da EJA, por meio de preenchimento de um formulário e do relatório do aluno, realizado pela professora em parceria com a Assistente Pedagógica da Unidade e com as contribuições da PAEI.

Para os alunos com deficiência a Gerência oferta o serviço do Núcleo de Apoio à Natação Adaptada (NANASA), um serviço destinado às pessoas com deficiência, com idade igual ou superior a quatro anos. As aulas acontecem duas vezes por semana; os alunos matriculados na rede municipal de ensino têm prioridade, representando 70% das vagas; 30% são ofertadas para os munícipes com deficiência.

Entre os serviços mencionados, a equipe dos técnicos da saúde trabalha em parceria com o Professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e com as PAEIs, oferecendo suporte aos alunos com deficiência das unidades escolares. Fazem parte desta equipe de apoio duas fonoaudiólogas, sendo uma especialista em disfasia e outra em linguagem; dois terapeutas ocupacionais, sendo um especialista em deficiência visual e uma fisioterapeuta.

Além do suporte técnico nas unidades escolares, creches e centro público do município, esses profissionais realizam orientações quanto ao posicionamento da cadeira de rodas, mobiliários, colaboram nas adaptações dos materiais escolares, auxiliam e fazem encaminhamentos para avaliações por questões alimentares, mobilidade e outras necessidades que os alunos apresentem.

Os técnicos realizam o trabalho de itinerância nas escolas, visitando e orientando as ações e oferecendo cuidados aos alunos. Para obter a realização desse acompanhamento é preciso que a escola faça uma solicitação técnica, através de formulário, com informações referentes ao aluno. Esse formulário é enviado via e-mail

para a Gerência de Educação Inclusiva, que os direciona para os profissionais de saúde competentes. Estes também realizam formações para a equipe da Educação Inclusiva e para os profissionais de educação da rede sobre temas relacionados à área da saúde.

Os profissionais da área de saúde prestam serviços para a educação na rede municipal de ensino, em regime de contratação, por meio da parceria firmada entre a rede e a Faculdade de Medicina ABC (FMABC), ou seja, eles não são funcionários da Secretaria de Educação. O processo de solicitação para visita técnica deve ser realizado apenas pelos PAEEs e PAEIs.

Além da organização do AEE nas salas de recursos, a equipe técnica da saúde e dos Polos que atendem as especificidades da deficiência visual e de surdos, o município conta com o serviço de transporte adaptado para pessoas com deficiência, que realiza o deslocamento dos alunos com dificuldades de locomoção ou com mobilidade reduzida. O serviço do TEG (Transporte Escolar Gratuito) realiza o transporte para os alunos das salas regulares, como também para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. Esse serviço é solicitado por meio de um questionário feito com as informações do aluno. Quem faz a solicitação de transporte para o aluno das salas regulares é a PAEI, para a SRM a solicitação é feita pelo PAEE.

Todos os serviços acima descritos são administrados pela Gerência de Educação Inclusiva, que também é responsável pela organização das formações dos profissionais da rede municipal de educação, com o objetivo de ampliar e proporcionar conhecimentos acerca de temáticas sobre as deficiências e TFEs. Para tanto, a GEI conta com o apoio dos profissionais que atuam em diferentes serviços: PAEI, PAEE, a equipe do NANASA, equipe técnica da saúde que atua na itinerância e, ainda, com os técnicos da saúde que atuam no CAEM, realizando as avaliações e intervenções.

Além desses, a rede conta com profissionais de apoio, os Agentes de Inclusão Escolar (AIE), que são estagiários de pedagogia que atuam nas unidades escolares e no Centro Público da rede municipal de Santo André. Os AIE também recebem formação sob responsabilidade da Gerência de Educação.

A organização descrita diz respeito às ações mais recentes da Secretaria de Educação que, na gestão do Prefeito Paulo Serra (PSDB), enfatizou investimentos voltados à saúde, em contraste com administrações anteriores (1989-1992; 1997-2000; e 2001-2002) - do Partido dos Trabalhadores – que além de terem construído toda uma infraestrutura física e administrativa necessárias à efetivação da política de

educação especial na perspectiva inclusiva, fizeram grandes investimentos na formação dos profissionais de educação.

Esse aspecto foi bastante discutido por Freitas (2021), que fala sobre os programas de apoio no município para qualificar e capacitar os profissionais para atender pessoas com deficiência, com propostas de cunho pedagógico.

A revista publicada pela PSA (2008) fez o balanço do Programa de Educação Inclusiva do município, cuja proposta privilegiava o enfoque pedagógico e de gestão do processo educacional inclusivo, conforme o documento. (FREITAS, 2021, p. 50)

Ao enfatizar essa diferença de perspectiva na condução das políticas públicas do município, é possível até inferir que a administração atual se pauta mais pelo paradigma da “integração”, enquanto as administrações do PT, iniciadas com o prefeito Celso Daniel, em 1989, se pautavam pelo paradigma da “inclusão social e educacional”. Não é por acaso que o nome CADE (Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional) foi substituído por “Gerência” de Educação Inclusiva, que denota uma perspectiva bem mais instrumental de condução dessa política pública.

Com o espírito do Programa de Educação Inclusiva iniciado em 2002, a mesma lei alterou a nomenclatura da área no seu Art. 2º: - A Gerência de Educação Especial, criada pela Lei n. 8.328, de 11 de abril de 2002, passa a denominar-se Gerência de Educação Inclusiva. (PSA, 2006)

O serviço realizado inicialmente pelo CADE pretendia articular o desenvolvimento integral dos alunos, trazendo a reflexão sobre como as unidades escolares podem preparar caminhos que conduzam à aprendizagem de todos, conforme afirma Batistão (2013, p.69).

Embora os profissionais do CADE tenham como demanda acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência, busca-se compreender esta agência da política pública educacional local e sua relação com os profissionais da educação pautada no eixo central da ação da escola como sendo o “desenvolvimento humano” independente de suas características.

A Educação Inclusiva no município de Santo André foi sendo construída tendo como direcionamento a ampliação do número de matrículas de crianças com

deficiência na rede municipal de ensino, o que pode ser observado nas informações trazidas por Freitas (2021, p. 63):

Quadro 5 – Número de Alunos por tipo de deficiência – Santo André (2021)

ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS		
TEA	Transtorno do Espectro Autista, Síndrome Asperger	435
DI	Deficiência Intelectual	295
DF	Deficiência Física (mobilidade reduzida, cadeirante, etc.)	251
MULTI	Deficiência Intelectual ou Deficiência Física Associada a uma Deficiência Sensorial (Auditiva ou Visual)	74
PS	Pessoa Surda	21
DV	Deficiência Visual / Baixa Visão	21
DA	Deficiência Auditiva	20
PC	Pessoa Cega	4
AH	Altas Habilidades (CID 10 -F81.9)	2
		1123

Fonte: Gerência de Educação Inclusiva de Santo André apud FREITAS (2021, p. 63)

Pode-se dizer que as bases lançadas pelas políticas de educação inclusiva no final dos anos 1980 continuam, de alguma forma, pautando as ações dos profissionais da rede na busca de qualidade dos serviços em favor do princípio da igualdade de oportunidades para todos os alunos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesta pesquisa buscamos identificar quais são os desafios e possibilidades promovidos pela Prefeitura de Santo André no que se refere ao processo de inclusão escolar das crianças com TEA, na perspectiva dos sujeitos que atuam na gestão escolar e central do município. Apesar de todos os avanços legais e dos recursos materiais e humanos apontados até aqui, o processo de inclusão e escolarização das crianças com TEA permanece desafiador, sobretudo, devido à complexidade que envolve os saberes acerca desse transtorno, como se verá a seguir, a partir dos depoimentos colhidos na pesquisa de campo.

4.3 Sistematização e organização dos dados

O objetivo desta subseção é expor e interpretar os dados coletados na Roda de Conversa (RC) com as quatro participantes, como também os dados coletados na entrevista semiestruturada feita com uma representante da Gerência de Educação Inclusiva. Como já informado, a coleta de dados ocorreu no formato digital, através do

Google Meet, em cumprimento das recomendações de segurança sanitária em face da pandemia da COVID19, respectivamente, nos dias 29 de novembro e 3 de dezembro de 2021.

Ressaltamos que a pesquisa foi devidamente autorizada pela Secretaria de Educação de Santo André, como também pelas participantes, que tiveram conhecimento prévio dos procedimentos éticos da pesquisa, pois já haviam lido e concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

No momento da coleta foram retomados os objetivos da pesquisa com as participantes, assim como foram esclarecidos os procedimentos a serem utilizados: a gravação em vídeo e transcrição das falas para registrar o material que seria objeto de análise no presente estudo.

Na Roda de Conversa consideramos quatro tópicos temáticos: o primeiro teve como objetivo apresentar as participantes, suas trajetórias de formação, o tempo de atuação na rede municipal de Santo André, um breve relato sobre as escolas onde atuavam, assim como sobre os casos de crianças com TEA matriculadas naquelas unidades escolares.

O segundo tópico tratou das políticas de Educação Inclusiva de Santo André; das avaliações das participantes sobre a organização dos trabalhos desenvolvidos pela Gerência de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação ao longo do tempo; do serviço de itinerância realizado pelas PAEI; do AEE em sala de recursos multifuncionais; das ações realizadas para o apoio às famílias; dos processos formativos, especialmente os voltados às crianças com TEA e, por fim, das articulações com os equipamentos de saúde e apoio social.

O terceiro tópico versou sobre as expectativas em relação ao processo de escolarização das crianças com TEA, com foco nas barreiras e nas possibilidades de inclusão desses(as) aluno(as) em salas regulares. O quarto tópico tratou dos saberes necessários aos profissionais para a promoção de processos de inclusão e escolarização das crianças com TEA. Fizeram, ainda, parte deste tópico questões relativas aos processos formativos dos educadores envolvidos, acertos e necessidades não atendidas, na percepção dos gestores, docentes e equipe escolar.

Nossa opção analítica foi buscar compreender os dados dentro de um contexto social, político e histórico, procurando situar os contextos de fala dos sujeitos, ou seja, quem disse aquela frase, tem que idade? Trabalha onde? Há quanto tempo? O que

defende de fato? Todas essas variáveis foram consideradas ao longo do processo de análise. Esse procedimento favoreceu a apreensão do conteúdo manifesto das comunicações, sem deixar de considerar o contexto em que foram apresentadas.

Seguindo os procedimentos de análise de prosa, realizamos, primeiramente, uma leitura flutuante das transcrições que, tendo como farol os objetivos da pesquisa, permitiu a identificação e organização do material transcrito em unidades de contexto. Dessa maneira, encontramos informações no material coletado na RC e na entrevista semiestruturada que nos levaram ao estabelecimento de categorias de análises apropriadas aos contextos.

Quadro 6 – Unidades de Contexto e Categorias de Análise

Unidades de contexto	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1. PERFIL DOS PARTICIPANTES E DAS ESCOLAS.	A) TRAJETÓRIA FORMATIVA B) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL C) CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS
2. AS POLÍTICAS DE ED. INCLUSIVA DE SANTO ANDRÉ.	A) CONCEPÇÕES DAS GESTORAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA B) ATENDIMENTO À CRIANÇA COM TEA NO MUNICÍPIO C) DIAGNÓSTICO NO CONTEXTO PANDÊMICO DE 2020 E 2021.
3. EXPECTATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA.	A) BARREIRAS/DESAFIOS B) POSSIBILIDADES
4. SABERES SOBRE CRIANÇAS COM TEA.	A) CONHECIMENTOS INSTITUÍDOS B) SABERES NECESSÁRIOS À ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2021).

4.3.1 Perfil das participantes e caracterização das escolas

Neste primeiro momento traremos informações a respeito das participantes da pesquisa sem, contudo, nomeá-las, de modo a preservar o seu anonimato, conforme quadro abaixo (Quadro 7). Cabe ressaltar que o ponto em comum entre elas é o fato de serem todas concursadas e comporem o quadro de educadoras da rede municipal de Santo André.

Quadro 7 - Caracterização dos participantes

PARTICIPANTES	IDADE	CARGO NA PREFEITURA	TEMPO NA EDUCAÇÃO	TEMPO NA REDE
Duas Assistentes Pedagógicas (AP), duas Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEI), uma Gerente de Educação Inclusiva (G)				
AP 1	54	Assistente Pedagógica	33 anos	31 anos de rede, sendo 28 anos em creche.
AP 2	39 anos	Assistente Pedagógica	20 anos	11 anos
PAEI 1	35 anos	Professora Assessora de Educação Inclusiva	16 anos	8 anos
PAEI 2	40 anos	Professora Assessora de Educação Inclusiva	21 anos	15 anos
GI 1	44 anos	Gerente de Educação Inclusiva	19 anos	18 anos

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pelas participantes da pesquisa (2021).

A AP1 tem um extenso percurso nas creches do município e está na rede municipal há 31 anos, sendo que destes, 28 anos foram dedicados à atuação em creches, conforme registrado no quadro acima. Durante seu percurso na rede, a AP1 apenas atuou por 2 anos na EMEIEF. Sua formação inicial foi em pedagogia, cursando posteriormente pós-graduação em Didática do Ensino Superior e em Psicopedagogia. Atua como assistente pedagógica há 7 anos em uma creche localizada em um bairro próximo ao centro de Santo André, no Bairro Val paraíso. Em momentos anteriores, atuou como diretora em uma unidade escolar do município.

A AP2 está na educação há 22 anos, tendo ingressado na rede municipal de Santo André em 2009, como docente. Porém, no ano de 2017 assumiu o cargo de assistente pedagógica na mesma unidade escolar na qual atua até hoje. A escola está situada no bairro da Vila Helena, região um pouco afastada da região central do município. Graduou-se em pedagogia na Fundação Santo André, fez mestrado pela

Universidade Municipal de São Caetano do Sul e, atualmente, realiza o curso de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A PAEI 1 atua na área de educação há 16 anos; na rede municipal de Santo André, há 8. Há 6 anos atua na função de PAEI, pouco depois de ter ingressado na rede municipal de ensino em Santo André como docente. Atualmente acompanha duas unidades escolares, que estão localizadas em bairros distintos: uma creche no centro da cidade, próxima da Universidade Federal do ABC (UFABC) e em uma EMEIEF, localizada em um bairro periférico na divisa com São Paulo. Na creche, muitas crianças são filhas de alunos da universidade, de professores ou de funcionários.

A PAEI 2 atua como professora há 21 anos, dos quais 15 são na rede municipal de Santo André. Há quatro anos atua na função de PAEI em quatro unidades escolares, sendo duas creches e duas EMEIEFs, localizadas em bairros periféricos da cidade. As quatro unidades são próximas umas das outras, mas apresentam características diferentes em relação à educação inclusiva. Coursou pedagogia na Fundação Santo André, tendo feito o mestrado em Educação, História, Política e Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente no curso de especialização dessa mesma instituição.

A G1 que entrevistamos comentou que queria ter cursado Magistério, mas por influência da mãe acabou desistindo. Pensou também em cursar Veterinária, mas no último momento mudou de ideia e decidiu cursar Pedagogia. Posteriormente foi se especializando e, assim, cursou Psicopedagogia e depois Educação Especial. Antes de atuar na educação escolar, seu primeiro emprego foi em um consultório de psiquiatria, como recepcionista. Anos mais tarde, abriu um consultório voltado ao atendimento psicopedagógico, onde atua até hoje. Antes de prestar o concurso do município de Santo André, trabalhou na rede municipal de Mauá por quatro anos. Após ingressar como professora na Prefeitura de Santo André, em 2004, continuou por dois anos nas duas redes municipais de ensino. Após esse período optou por ficar apenas em Santo André, onde atua há 18 anos. Em 2007, foi selecionada como PAEI, função que desenvolveu durante dez anos, antes de ser integrada como membro da Gerência de Educação Inclusiva. Ao descrever seu percurso como PAEI, a G1 fez referência às profissionais com as quais teve contato que são, até hoje, fontes inspiradoras de sua gestão no serviço da educação inclusiva do município.

As caracterizações acima foram feitas a partir das apresentações das participantes durante a Roda de Conversa e na entrevista. Assim, pudemos reunir elementos para nos direcionar na reconstrução dos contextos a partir dos quais essas representantes enunciaram suas posições a respeito das políticas e ações relacionadas à educação inclusiva do/no município de Santo André.

4.3.2 As políticas de educação inclusiva na perspectiva das gestoras

O processo de análise desta unidade de contexto ofereceu elementos para a emergência de quatro categorias, a saber: a) concepções das gestoras sobre a Educação Inclusiva; b) Atendimento à criança com TEA no município; c) Interlocação entre as áreas de Educação e Saúde; e) Diagnóstico no contexto pandêmico de 2020 e 2021.

A) Concepções das gestoras sobre a Educação Inclusiva

O paradigma da educação inclusiva, amplamente discutido atualmente, é um movimento mundial, de cunho político, cultural, social e pedagógico, fundamentado no direito de todos os indivíduos com deficiência de ingressarem na escola, de estar junto aos demais, com oportunidades equiparadas de aprender, participar, sem sofrer nenhum tipo de discriminação. O referido paradigma está pareado com a concepção dos direitos humanos, em que a igualdade e a diferença são valores que caminham juntos (MANTOAN, 2015).

Nossa participante de pesquisa que chamamos de AP1 traz a seguinte reflexão:

E eu percebo que assim: antes, há 10, 15 anos atrás, era um serviço de educação inclusiva que ainda estava se constituindo. Hoje, claro, nada é perfeito, tudo pode ser melhorado. Mas eu acredito que melhorou já bastante. Então a gente tem aí um percurso de estar cuidando, de estar olhando, observando o tempo todo e compondo junto, né, para poder fazer o atendimento da criança, as orientações para a família, com os professores e com toda a equipe da creche (...) (AP1, 2021)

A AP1 aponta que ao longo da sua trajetória como educadora o processo de inclusão escolar veio se qualificando, mas que, apesar dos avanços, ainda se faz necessário melhorar. É interessante destacar também que ela é uma Assistente Pedagógica Inclusiva, ou seja, tem um olhar para todos os alunos. Ter profissionais na equipe gestora da escola que compreendam as especificidades de todos os alunos

é de suma importância para auxiliar os professores e demais profissionais a pensarem em ações educativas verdadeiramente inclusivas.

Nesta mesma perspectiva e direção, a AP2 que pontua:

E ver educação inclusiva hoje na escola não é só olhar para as crianças com a deficiência, né, mas olhar como um todo, para todos aqueles que precisam estar na escola, que têm direito de estar na escola (...) (AP2, 2021)

Além de a AP2 falar sobre a educação para todos, ela ainda traz o princípio da educação inclusiva como um direito, ou seja, para ela incluir não é caridade, nem favor. O acesso e a permanência na escola são direitos de todos, independentemente de qualquer variável ou condição. Partindo desse princípio, entendemos que essa é uma concepção que deve permear todas as escolas. Nesse sentido, evidenciamos a fala da AP1, que aponta a importância do papel da estrutura da rede para alinhar e promover os processos de inclusão escolar. Vejamos o que ela nos disse:

Não diria só a Creche X..., mas todas as creches têm um trabalho dentro da mesma concepção, dentro de uma mesma linha, norteado aí pelo... com o currículo construído dentro da rede. (AP1, 2021)

Muitas redes de ensino constroem currículos subsidiados por diferentes concepções, nem sempre explicitadas, muitas vezes misturadas, o que engendra muitos problemas no estabelecimento de planos, formações e atuações didáticas, pedagógicas e avaliações. No caso de Santo André consideramos que a rede tem uma concepção explícita, em termos da perspectiva de um currículo inclusivo, mesmo que essa concepção não esteja plenamente estabelecida, uma vez que está em construção. Entendemos, no entanto, que uma rede que se declara pela educação inclusiva é um passo importante para criar possibilidades que favoreçam a inclusão.

Outra observação relevante, realizada pela AP1, refere-se às conquistas e avanços que a educação inclusiva obteve no município de Santo André ao longo dos anos e como o serviço vem conquistando espaço e conseguindo fortalecer a concepção de educação para todos. Em consonância com a fala da AP1, trazemos o percurso histórico da educação inclusiva no município de Santo André, destacando os avanços e retrocessos ocorridos nessa trajetória.

Vale lembrar que Santo André desenvolve um trabalho voltado à inclusão escolar há mais de três décadas. Em 1989, houve um concurso para professores de

Educação Especial que compunham o serviço no município. No ano de 2000, a Secretaria de Educação e Formação Profissional transformou o CADE em uma Unidade Administrativa, em concordância com a Lei Orgânica Nº 8.144, de 22 de dezembro de 2000, “Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional -CADE- e Direitos Humanos” (BATISTÃO, 2013, p.69,70).

A criação desse equipamento trouxe visibilidade aos alunos com deficiência dentro das unidades escolares, assim como legitimou o trabalho dos seus profissionais. A representante da Gerência de Educação Inclusiva do município destacou, na entrevista, como a gestão atual concebe o trabalho de educação inclusiva.

E há uma diretriz nossa assim: gente, a gente faz gestão não é sentada na cadeira. A gente faz gestão junto com as pessoas. Essa é uma diretriz nossa. E a gente faz gestão, também não é fiscalizando. A gente faz gestão comendo. Não é você ir lá para a escola, com a mãozinha para trás para ficar assim, “hmm... deixa eu ver”. Não é assim. É você fazer gestão junto. (G1, 2021)

Ao frisar o “fazer junto”, a gestora referia-se à importância da parceria entre escola e o órgão central responsável pela Educação Inclusiva do município e à relevância de conhecer as demandas que emergem do chão da escola, para planejar ações assertivas e eficazes a fim de atender suas necessidades. Durante a entrevista, solicitamos sua avaliação a respeito da estrutura e organização da GEI e que destacasse os pontos fortes das políticas de educação inclusiva ao longo dessas três décadas. A G1 salientou a reorganização do AEE, dos processos formativos dos profissionais e, principalmente, a necessidade de trabalhar em equipe.

[...] E eu olhei para a [colega] ... e falei, “você acha que daria para a gente trabalhar, se não fosse por equipe?”. Ela falou, “hoje não daria”. Por que eu falei isso? Porque quando eu lancei a ideia [...] que a gente vai ter que mudar a estrutura do serviço que ia ser em equipe, teve gente que surtou, né? Teve gente que saiu da equipe por causa disso. (G1,2021)

Importante notar que o município de Santo André tem uma organização própria quanto à oferta do AEE, sendo planejado e realizado pela PAEE nas salas de recursos multifuncionais, conforme prevê a PNEEPEI. As PAEI também cumprem um papel fundamental na função quanto ao atendimento às unidades escolares, nas EMEIEF, Creches e Centros Públicos. G1 retrata como era a organização da equipe até o segundo semestre do ano de 2019.

Eram duas organizações. Tinham duas gestoras por PAEE e tinham duas gestoras por PAEI. Então você tem: 39 PAEIs e 30 PAEEs, que são as professoras do AEE. Essas 30 PAEEs, elas não são de um grupo só, porque você tira as professoras do polo bilíngue, então você tira menos quatro, e você tira as do polo DV, que também... Eu sei que são 24 professoras para 39 PAEIs, nada nada são 15 pessoas a menos. O que acontece? As gestoras das professoras tinham 15 pessoas menos para fazer a gestão do que as gestoras das PAEIs. Então a gente percebia um contato maior, claro, porque a matemática – como dizia o meu pai – ela não engana ninguém, ela é exata. É muito mais possível você acessar 24 pessoas do que 39 é fato. Então a gente percebia um descompasso na gestão dos grupos. Eu enquanto gestora macro percebia isso nitidamente. E aquilo começou. Eu falei, “gente, tem alguma coisa errada, tem alguma coisa errada”. E eu comecei a pensar, “preciso encontrar uma solução para isso”. (G1, 2021)

Ambos os serviços são ofertados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e EJA da rede municipal de ensino. De acordo com a G1, as propostas realizadas em sua gestão foram inspiradas no que aprendeu com atores-chave de gestões anteriores. “Eu acho que a Adriana Rieger¹⁰, ela provocava muito isso na gente. Ela falava, ela trazia muito essa questão assim: ela trazia muito para reflexão algumas coisas” [...] (G1, 2021).

Evidenciando sua visão sobre a necessidade de trabalhar em equipe, mas ao mesmo tempo expressando uma crítica, a AP 2 fez a seguinte reflexão sobre o trabalho no âmbito da escola:

[eu acho] que a gente acaba se tornando em muitos momentos uma ilha, e a gente não pode ser ilha, a gente tem que ser continente. Então eu acho que é olhar para essa diferenciação aí e entender as diferenças, mas, ao mesmo tempo, respeitar essa diversidade, né. (AP2, 2021)

Em seu depoimento, AP2 menciona que devemos “ser continente” e não uma ilha, sendo assim, reforça o conceito de incluir a todos os alunos, independentemente de suas condições ou dificuldades. Propor uma educação para todos requer mudanças na escola, requer que todos os alunos tenham o acesso, não apenas alguns. Estamos falando aqui de pertencimento, de todos se enxergarem como membros de um grupo, de uma turma e de terem uma participação efetiva.

A PAEI2 também retrata a importância da equipe gestora para favorecer a inclusão das crianças: “[...] mas a equipe gestora tem papel fundamental e o vínculo dessa equipe gestora, porque essa equipe gestora dessa escola onde flui o trabalho [...]”.

¹⁰ Adriana Rieger foi na gestão do PT assistente pedagógica do trabalho desenvolvido no AEE em sala de recursos e na itinerância da educação inclusiva do município,

Embora as políticas e diretrizes emanadas da GEI sejam as mesmas para toda a rede, as concepções referentes à educação inclusiva diferem de uma escola para outra, de um grupo para outro. De acordo com o depoimento da PAE11, que atua em quatro escolas, a compreensão sobre o que é educação inclusiva é diferente em cada uma delas:

Então em uma escola a gente consegue trabalhar de uma maneira muito mais tranquila, do que em outra, por causa do próprio corpo docente, que acaba entendendo as especificidades dos alunos e não se apega a burocracias. (PAE11, 2021)

A respeito do seu entendimento sobre os processos de inclusão, a representante da GEI assim se manifestou:

Eu acho que quem acredita na inclusão...Primeiro que tem que ver com respeito, com a consideração para com os outros, né, assim. Eu acho, não sei. ((riso)) Eu acho que isso é meio que princípio, sabe. Você tem que olhar para o outro, você tem que considerar o outro, você não pode olhar para o outro e falar assim, “gente, primeira coisa eu acho que é essa”. (G1, 2021)

Concordamos com a ideia de que é necessário ter respeito e consideração pelas pessoas, sobretudo quando observamos que as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem eliminadas no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Porém, faz-se necessário ter cuidado para que nossa compreensão sobre educação inclusiva não fique somente no campo dos “princípios” aos quais as pessoas aderem individualmente. Entendemos que a educação Inclusiva é um direito que precisa ser respeitado, cabendo a cada um o dever de garanti-lo. Desse modo, um dos grandes desafios no processo de inclusão escolar é romper as barreiras atitudinais e os preconceitos. A Lei nº 12.764, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) traz em seu artigo 3º, inciso IV, a definição de barreira:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que negue ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: (...)
e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Sabemos que as barreiras sociais vão além de barreiras físicas e arquitetônicas. Podem ser também de ordem simbólica, comportamental e atitudinal. O tempo passa, as leis mudam, os discursos evoluem. Mas as atitudes de muitas pessoas reproduzem preconceitos e estigmas socialmente construídos e enraizados.

Quando se referiu ao respeito como um princípio da inclusão, inferimos de sua fala que G1 apontava justamente essas barreiras atitudinais. Embora imbuída de uma intenção crítica, percebemos nas entrelinhas de sua fala que se tratava de uma crítica, associada mais a valores morais do que a reconhecimento de direitos. Por outro lado, em outra passagem, ela reconhece a necessidade de olharmos cada sujeito em sua especificidade, ou seja, só é possível compará-lo consigo mesmo, e não com os outros.

[...] Mas, considerando que cada um tem a sua condição, e que cada condição faz parte ali da história do sujeito dentro da sua peculiaridade – porque aí vem todo o contexto, né, gente: teve estímulo, não teve estímulo. Teve ou tem. Que contexto é esse que ele vive, sabe assim? [...] (G1, 2021)

Ao compararmos os depoimentos das participantes da roda de conversa com os da representante da GEI, percebemos que há entre eles uma certa convergência de valores e concepções no que se refere à educação inclusiva, entendendo que esse conceito se aplica a todos os alunos, com ou sem deficiência.

Essa concepção crítica ficou bastante evidenciada nas falas das integrantes das equipes gestoras (PAEIs e APs), mas elas admitem que nem todas as escolas, e nem todos os profissionais, partilham do mesmo entendimento e nível de consciência acerca da educação inclusiva, o que se torna um grande desafio para os processos de gestão.

Com base em suas experiências, as participantes deixaram claro que algumas escolas criam condições para desenvolver um trabalho a partir do entendimento de que as diferenças são inerentes à condição humana. Nessas escolas, o processo de inclusão escolar tende a acontecer; contudo, nas escolas em que isso não acontece, a tendência é desconsiderar as diferenças, restando a negligência como atitude.

Outro ponto comum dos depoimentos é que todo o trabalho desenvolvido ao longo da história do CADE, atualmente representado pela Gerência de Educação Inclusiva, foi avaliado positivamente pelas participantes como um diferencial na

cidade, ficando evidente a importância deste serviço para as escolas e centros públicos do município de Santo André.

B) O atendimento às crianças com TEA no município

O atendimento das crianças com TEA é certamente um dos mais delicados e complexos, no que se refere aos processos de inclusão em salas comuns, em razão da complexidade e diversidade de situações e condições que envolvem os alunos com o diagnóstico ou hipótese de autismo. Foi justamente essa complexidade que despertou nosso interesse e impulsionou esta pesquisa, com vistas a contribuir com as reflexões sobre as políticas públicas e com as práticas de gestão escolar que envolvem a escolarização das crianças com TEA em suas especificidades.

De acordo com as participantes, uma das barreiras para o atendimento das crianças com TEA são as limitações referentes às políticas intersetoriais no município de Santo André, especialmente a articulação entre as áreas da educação e da saúde. Esse diálogo seria fundamental para que fosse dado às crianças com TEA ou com hipótese diagnóstica de autismo um atendimento digno e adequado.

Tais dificuldades foram evidenciadas, principalmente, nos depoimentos das PAEIs e APs, que se queixaram não apenas da ausência de parceria, mas da prevalência de determinados saberes sobre outros. A tensão e o conflito entre as áreas médica e da educação apareceram claramente neste depoimento de uma PAEI:

Mas quando algum tenta sobrepor o saber docente, assim, eu agradeço ao médico, faço uma cartinha de agradecimento, mas eu ignoro algumas orientações. (PAEI2, 2021)

Já a PAEI2 trouxe a necessidade e a importância das políticas intersetoriais até para compor o trabalho e não para sobrepor, como vem ocorrendo:

[...] eu acho que a parceria é muito importante, eu acho que a articulação é entre todas essas áreas, a articulação intersetorial é fundamental [...] (PAEI2, 2021)

Referente ao atendimento às crianças pela rede municipal de saúde, a PAEI1 esclarece:

Olha, eu acho que atendimento público, pelo menos aqui em Santo André está muito difícil, então é um pouco o que a Ju falou. Eu não sei se foi só a

pandemia, na verdade eu acho que já tinha dificuldades antes, mas agora a justificativa é a pandemia. Então as famílias vão buscar o privado, porque no público simplesmente não tem. E mesmo que se consiga fechar o diagnóstico, não tem atendimento terapêutico, não tem. (PAEI1, 2021)

[...] Mas o TEA, especificamente, não tem serviço na rede pública, não tem. Só na rede privada, e na rede privada é de qualidade duvidosa, digamos assim, porque são equipes terapêuticas que, muitas vezes, você não consegue falar; muitas vezes se nega a receber a escola. Então a gente não consegue estabelecer uma parceria. E aí muitos dos autistas – eu não vou conseguir quantificar aqui. Mas digamos que 80% dos autistas que eu tenho estão sem atendimento terapêutico nenhum, fechou o diagnóstico e estão sem terapia [...] (PAEI1, 2021)

A PAEI2 complementa a fala:

[...] eu percebi que nesse período de pandemia, eles acabaram... Quem já tinha qualquer tipo de acompanhamento perdeu, então assim, em relação à quantidade de diagnósticos não mudou, inclusive quem tinha, quem estava em processo de avaliação ou quem estava começando acompanhamento perdeu [...] (PAEI2)

[...] uma questão importante que é: grande parte dos nossos alunos fecha-se o laudo e eles não têm os atendimentos terapêuticos necessários. (AP2) [...] Inclusive tem crianças que saem da rede, entram na rede e saem da rede na fila de espera. (AP2)

A AP1 esclarece que, pela demora, e por perceberem que a rede pública da cidade não consegue dar conta da demanda específica da área terapêutica - médica e/ou psicológica – algumas famílias procuram atendimento em clínicas ou consultórios particulares. Contudo, é importante destacar que são poucas as famílias que têm condições financeiras de arcar com os custos dos serviços privados de saúde, o que significa que a maioria dessas crianças fica sem o atendimento médico e/ou terapêutico necessário.

Cabe destacar ainda que quando nos referimos à falta do atendimento médico não estamos nos posicionando a favor da transferência ou exclusividade do atendimento da área da saúde em detrimento da educação, mas sim reconhecendo a necessidade de ampliar as parcerias e criar efetivamente uma rede de apoio às pessoas com TEA, sobretudo, pensando nos processos de escolarização das crianças e jovens. A fala da AP1 corrobora a nossa reflexão:

[...] Essas famílias que eu acompanho nem procuraram a rede pública para esse tipo de avaliação. Elas já vão direto para rede privada, agora pensando na outra EMEIEF que eles buscam atendimento público, não houve nenhum tipo de... Não tinha possibilidades, estavam todos sem porta de entrada para

uma avaliação. Nesse período de pandemia eles não tinham nenhuma porta de entrada [...] (AP1, 2021)

Esse depoimento evidencia a precariedade do acesso das crianças com TEA ao serviço público, assim como da realização de uma avaliação multidisciplinar para um possível diagnóstico. Embora existindo as estruturas de apoio, os serviços oferecidos pela Gerência de Educação Inclusiva precisam ser ampliados e aprimorados. Dentre esses serviços estão: o AEE, transporte adaptado, a articulação com os técnicos da saúde para compor as equipes de adaptações e orientações para os alunos, por exemplo, NANASA (Núcleo de natação Adaptada de Santo André) e o CAEM.

O CAEM, ao qual nos referimos anteriormente, é um serviço da saúde vinculado à Secretaria de Educação que entra como primeiro acesso para os alunos com suspeita de TEA; eles são encaminhados para que recebam estimulação precoce (no caso dos alunos da Educação Infantil) e intervenção avaliativa (no caso dos alunos do Ensino Fundamental I) pelas unidades escolares. Porém o atendimento a essas crianças não é garantido após o diagnóstico, como aponta a PAE11:

A equipe do CAEM não cuida das crianças com deficiência, mas sim com os transtornos. E mesmo assim às vezes não dá conta, porque a demanda é muito grande mesmo, o CAEM também está com atendimento online, o que dificulta bastante o trabalho. (PAE11, 2021)

Tendo em vista as especificidades das crianças com TEA, é de suma importância que o atendimento terapêutico se componha juntamente com o atendimento educacional para a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos. Nesse sentido, os serviços que podemos encontrar no município para essas crianças, mesmo que insuficientes, são de grande importância. Dentre eles destacam-se o CREM - Centro de Reabilitação Municipal; Secretaria da Pessoa com Deficiência e o Reabilita, inaugurado em 28 de setembro de 2019.

Segundo o site oficial da Prefeitura, 'O equipamento tem capacidade de atender em média de 12 mil pessoas ao mês, previamente encaminhadas pelas unidades de saúde'. O Reabilita atende os pacientes que necessitam de reabilitação física e as demais deficiências são atendidas pela APAE e pela Rede de Reabilitação Lucy Montoro, em São Paulo.

O serviço destinado ao atendimento de saúde para as crianças com TEA é o CAPS, que apenas atende se o indivíduo estiver em surto, conforme descreve a PAE11 e a PAE12:

Ela não é atendida no CAPS porque não está surtando, porque o CAPS só atende quem está surtando. Ela não é atendida no CREM, porque o CREM só atende deficiente. Não tem, não tem para onde essa família ser atendida [...] (PAE11, 2021)

Quando conseguem um atendimento – e isso só para os mais velhos, para os menores a gente não está conseguindo de jeito nenhum – mas como eu acompanho até a EJA, tem alguns que conseguem. Alguns atendimentos em grupo de trinta minutos. (PAE12, 2021)

[...] o serviço que seria especializado, que o município destinou para o atendimento de TEA, a porta só está aberta para caso de surto. E precisa chegar de SAMU, não tem. (PAE12, 2021)

Diante disso, algumas famílias acabam procurando os serviços de saúde privado e, segundo os relatos das participantes, elas acabam se deparando com situações em que colocam para uma criança pequena quarenta horas semanais de terapias.

[...] E agora no serviço privado, já que a gente falou desse, é bem interessante porque vem uma prescrição de atendimento terapêutico para uma criança de dois anos, de um ano e nove meses, tipo de quarenta horas de terapia. (PAE11, 2021)

Essas quarenta horas de terapia que são ofertadas por essas clínicas. Inclusive, além de sobrepor o papel da escola, sobrepõe também o papel da família, porque o vínculo com a família é essencial. Essas crianças precisam também do vínculo com a família. Então é o vínculo... na verdade é com a sociedade. (AP2, 2021)

Complementando a fala anterior, as PAE1s1 e 2 mencionam que muitas prescrições médicas enviadas para as unidades escolares fazem recomendações e impõem situações para a escola executar:

Então, de novo, é o serviço de saúde sobrepondo a educação. Porque se eles tivessem acompanhamento de quarenta horas, eles estão abrindo mão da escola. (PAE11)

Então, nessas clínicas, nessas instituições privadas que estão oferecendo esse monte de terapia, inclusive na orientação dos médicos eles estão pedindo o acompanhamento de uma pessoa em tempo integral para esses [...] (PAE12)

Então assim, é uma ousadia, eu acho. Eu acho desrespeitoso. E aí, muitas vezes esse saber, ele é legitimado – o que me preocupa nas escolas é que alguns personagens, algumas pessoas acabam legitimando essas funções, esse saber. Mas eu não [...] (PAEI2)

Nestes trechos as participantes citam acontecimentos que ocorreram nas escolas nas quais evidenciam, segundo elas, a desvalorização do professor e do fazer pedagógico da escola em detrimento dos saberes médicos.

Porque o professor está muito desvalorizado, então eu acho que tem a ver com essa política de desvalorização do papel do professor. Mas toda vez que chega um laudo absurdo eu digo, “não vamos fazer, não dá para fazer”. (PAEI1)

Mas voltando à questão dos saberes, eu... [...] tocou em um assunto que é importante, que nós recebemos muitos diagnósticos de um mesmo médico e que a qualidade das clínicas é um pouco duvidosa, em especial pela falta de comunicação que eles têm com a gente. Mas o que eu acho mais preocupante nisso é que além da questão da qualidade ser duvidosa, eles acharem que eles têm uma autoridade para o saber deles sobrepor ao saber dos professores dentro da unidade escolar. Então assim, a gente recebe relatórios ousadíssimos [...] (PAEI2)

As fragilidades e limitações no que se refere às políticas intersetoriais na cidade de Santo André, especialmente atreladas à área da saúde, foram evidenciadas a todo o momento na fala das participantes. A falta do serviço público para o atendimento das crianças com TEA deixa as famílias que necessitam desse atendimento desamparadas. Quando esse serviço se concretiza, existem grandes lacunas na comunicação.

[...] essa política própria mesmo da gestão, da gestão inclusiva, eu não consigo encontrar em que momento isso acontece. Eu acho até que existe sim uma tentativa de realizar essas interlocuções entre Secretaria de Educação, Secretaria Inclusiva e a própria Secretaria de Saúde, mas eu acho que fica muito no campo das ideias, né. (AP2)

Com todas as dificuldades, e dentro do cenário nacional, é notável a organização do município de Santo André para a efetivação da Educação Inclusiva. Percebemos esses avanços mais centrados nos recursos (extremamente importantes), mas ainda com muitos desafios no que se refere a mudanças de atitudes, concepções etc.

C) Diagnóstico no contexto pandêmico (2020- 2021).

Nesta categoria iremos nos remeter às questões de saúde e de diagnóstico, especificamente no período pandêmico de 2020 e 2021. Deve-se levar em consideração que, praticamente ao longo desses dois anos, não apenas as crianças, mas todas as famílias e as escolas tiveram que se adaptar à nova rotina. Muitas crianças, nesse período, tiveram contato apenas com os pais, ou com outros adultos e não conviveram com outras crianças por estarem impedidos de se relacionarem socialmente com outras pessoas. Por fim, também o fato de que algumas crianças nasceram no auge da pandemia (COVID19).

Sabemos que as interações foram reduzidas e que a troca e construção de novos conhecimentos não ocorreram como esperávamos. Com o retorno escalonado das aulas, de maneira gradual, encontramos nas falas das participantes questões relacionadas ao aumento do número e precocidade de diagnósticos de crianças com TEA durante esse momento de isolamento social.

Agora, uma coisa que impactou bastante com a volta do ensino presencial foram os diagnósticos de TEA, e cada vez mais precoces, e que sem critério nenhum, a meu ver, aparentemente, tem criança de berçário com diagnóstico fechado em TEA e indicação para ABA, criança de 1 ano e meio. (PAEI1, 2021)

Todas as ações envolvendo relações ficaram prejudicadas e, em especial, o desenvolvimento das crianças, pois sabemos que elas se desenvolvem por meio das relações e interações sociais. O comentário da participante PAEI2 complementa o argumento de Chiote (2013) em relação ao desenvolvimento e às relações em meios que caracterizam e compõem o processo.

Inclusive crianças que vêm de família que têm outra criança com diagnóstico de TEA mais velho, e o único modelo infantil que ele teria durante todo esse período é um modelo não oralizado, e aí vem como uma das principais queixas a falta de comunicação. Mas, assim, uma criança que não foi exposta a nenhuma outra possibilidade de interação com crianças, então é bem preocupante pensando, inclusive, que a creche tem cento e poucas crianças. (PAEI2, 2021)

Durante a maior parte do tempo do contexto pandêmico as famílias não puderam diversificar as mediações sociais. Sabemos que esse período trouxe, além da alteração de rotina, a transformação das casas em locais únicos e exclusivos para essas crianças. Como relata a PAEI1:

[...] a pandemia afetou muito, porque essas crianças não tiveram convívio social, agora são jogados, entre aspas, na sociedade com 1 ano e meio sem estímulo nenhum, e aí vai se criando diagnósticos, e eu tenho muitas dúvidas com relação a esses diagnósticos, porque eles não tiveram acesso a muita coisa [...] (PAEI1,2021)

Sabemos que a creche é um espaço em que ocorrem as primeiras experiências de convívio social da criança e por causa do fechamento das escolas, em 2020 e grande parte de 2021, esse convívio não aconteceu. Nessa direção, a AP2 pontuou uma questão relevante para o desenvolvimento infantil e, portanto, para o diagnóstico de qualquer tipo de deficiência: as interações sociais.

O primeiro espaço coletivo é a creche, é a escola. Então é lá que ele vai conviver. Então se esse serviço sobrepõe ao que a escola, ao que a creche promove, proporciona, por quê? Porque a ideia da creche, da escola é desenvolver esse sujeito como um todo, não é só clinicamente. (AP2, 2021)

A fala de PAEI2 nos sugere uma percepção de que o trabalho do educador da creche não é valorizado, em contraste com uma supervalorização dos conhecimentos médicos.

[...] Eu iniciei um ano sem acompanhamento de nenhum aluno, não tinha nenhum aluno com deficiência, hoje encerro o ano com dez alunos com diagnósticos, sendo oito de TEA. Eu tenho cinco alunos com diagnóstico de TEA no berçário, e eu acompanho uma creche de zero a três... [...] (PAEI2, 2021)

[...] E se a gente for pensar no contexto, esses diagnósticos foram fechados antes de eles retornarem para a escola, então eles continuavam sem qualquer possibilidade de interação, de contato com os pares, com crianças da idade, com pessoas fora do círculo familiar ali próximo. Então são crianças que chegaram já com diagnóstico, não foi um processo que está se encerrando neste ano, foi um processo que fechou antes de retornar presencial. (PAEI2, 2021)

Complementando esses comentários acerca dos diagnósticos advindos no contexto da pandemia, a AP1 observou que:

Crianças de berçário, eu tenho também uma criança com diagnóstico, e tenho do ciclo inicial e também do ciclo final. E o que eu vejo, na verdade, é principalmente por conta da pandemia as famílias perdidas, sem saber até como lidar e onde buscar atendimento para essas crianças [...] (AP1,2021)

[...] que nós temos crianças com diagnóstico em todas as faixas etárias da creche [...] (AP1, 2021)

Tanto a PAE11 como a PAE12 apontaram a grande quantidade de laudos emitidos nesse período, classificados por elas como “precoces”; além disso, pontuaram que as escolas não participaram do processo de discussão a respeito do diagnóstico dessas crianças.

Então, geralmente a escola percebe quando era a escola, porque aí volto a dizer que esses diagnósticos que chegaram agora nem vieram por queixas escolares. (PAE11)

[...] são cinco alunos no berçário, com diagnóstico fechado, inclusive eu tenho um que é TEA com TDAH. Ele tem um ano e nove.. no período de fechamento de diagnóstico ele estava com um ano e nove meses [...] (PAE12)

A AP2 comentou que os profissionais da escola têm o cuidado de olhar para especificidades dos alunos, o que nem sempre ocorre naqueles que atuam na saúde:

[...] uma coisa que vem me trazendo preocupação, porque a gente vive em uma sociedade excludente. A partir do momento... Na verdade o diagnóstico, se você for ver na íntegra, principalmente com relação a essas questões comportamentais, a meu ver, eles só existem porque a gente não respeita o outro como ele é [...] (PAE11, 2021)

Então sabe, são cuidados que a gente também lá na escola precisa ter. Mas aí o profissional não pode fechar sozinho sem o próprio olhar da escola, porque a mãe pode simplesmente ter... ela mesma fez o laudo da criança, na verdade ela laudou. (AP2,2021)

Não é que esse é o principal papel da escola. Não, o papel da escola é de produção de conhecimento, independente da pessoa ter um laudo ou não é de produção de conhecimento, mas as famílias também dependem desse espaço para ir trabalhar. (AP2,2021)

O destaque dado à questão do aumento do número de crianças diagnosticadas com TEA durante a pandemia emergiu como uma categoria de análise, pois durante a roda de conversa as participantes trouxeram essa questão como algo preocupante e latente no retorno às aulas presenciais após o longo período de isolamento social. A grande quantidade e a precocidade com que muitas crianças foram diagnosticadas como casos de TEA, sem dúvida, é um fato que chama atenção e deve ser visto com cautela pelos profissionais da escola, pois muitas dessas crianças podem apenas não ter recebido os estímulos necessários ao seu desenvolvimento em função do distanciamento social imposto pela pandemia.

4.3.3 Expectativas de escolarização de crianças com TEA

Com relação a essa unidade de contexto, procuramos observar nas falas das participantes as suas expectativas em relação aos processos de escolarização das crianças com o diagnóstico de TEA. O contexto está dividido em duas categorias: a primeira diz respeito às barreiras/desafios e a segunda refere-se às possibilidades de desenvolvimento da escolarização dos alunos com TEA.

A) Barreira/ Desafios

Nessa categoria procuramos evidenciar a percepção das participantes em relação às barreiras que impedem as pessoas com diagnóstico de TEA de participarem dos espaços sociais, em especial, do educacional.

A presença da pessoa com deficiência na escola nunca foi vista como algo bom para todos os envolvidos. Dessa forma, encontramos fortemente a questão do estigma sendo reproduzida nas associações e representações das pessoas com deficiência ou com TEA em falas preconceituosas e pejorativas. Este depoimento da PAEI1 ilustra a afirmação:

E aí ele já chega na escola, “ah, porque ele é TEA, porque ele é TEA”. O professor não quer escolher o grupo, as crianças começam também a se dirigir ao amigo, porque ele é TEA, porque o professor fica reforçando isso o tempo todo, “porque ele é TEA, porque ele é TEA” [...] (PAEI1,2021)

As principais resistências evidenciam-se nas atitudes que expressam e reproduzem preconceitos. Ao mesmo tempo, nos deparamos com a falta de flexibilidade dos envolvidos no contexto escolar, com propostas educacionais que não contemplam as necessidades das crianças com deficiência. As barreiras colocadas às crianças diagnosticadas com TEA dificultam ainda mais o seu processo de desenvolvimento. Em relação a isso, a PAEI1 posicionou-se claramente sobre o que a escola representa para essas crianças:

Então para uns a escola vai ser... vai dar conta de alfabetizar, ela vai dar conta de transmitir conhecimento acadêmico, ela vai dar tudo isso. E para outros a escola vem no papel de humanização mesmo, de lugar para convívio social. Não de modo medíocre, mas mais um lugar de que ele consiga regular esse comportamento sem precisar desse adestramento, que ele seja humanizado, de fato, onde a priori não é o conhecimento acadêmico, mas a humanização do sujeito. (PAEI1, 2021)

O preconceito é uma das principais barreiras no acolhimento aos alunos com TEAs e revela o desconhecimento das pessoas acerca das características desse espectro, assim como evidencia posturas desrespeitosas e refratárias à diversidade humana e às diferenças de várias ordens. Contudo, as atitudes dos integrantes das equipes gestoras das unidades escolares têm um papel crucial para dirimir as barreiras atitudinais que enfraquecem a inclusão e dar lugar a uma escola genuína para todos.

Então são... eu acho que tem a formação que impacta sim, mas têm questões de valores éticos, que em algumas escolas está posto e em outras não, e que a equipe gestora tem papel fundamental nisso. (PAEI1, 2021).

Sabemos que ações envolvendo a temática de uma educação para todos, educação inclusiva, têm um longo caminho a percorrer e que não depende apenas do campo educacional. O município de Santo André tem um diferencial nesse aspecto, pois diferentes administrações optaram por criar, manter e ampliar as políticas de educação inclusiva na cidade. Mesmo reconhecendo que houve períodos de avanços importantes, é preciso pontuar que a educação como um todo vem sofrendo constantes ataques e retrocessos; no que tange à educação inclusiva, especificamente, esta tem sido ameaçada com o retorno de políticas e estratégias de segregação e de eliminação das diferenças dentro das escolas.

Essa questão foi levantada pelas participantes da roda de conversa, bem como pela representante da GEI, em meio a preocupações e incertezas em relação à proposta do governo Bolsonaro de instituir uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Todas foram unânimes em contestar os termos do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, uma vez que representa uma ameaça de retorno a práticas oficiais de segregação. Nas palavras da PAEI2:

[...] a nossa maior – pelo menos a minha – a minha pior preocupação é que por acaso a atualização da política nacional venha a acontecer em alguma situação [...] (PAEI2, 2021).

Então a gente corre o risco desse monte de gente um dia ainda sair da escola. (PAEI2, 2021)

E que vai muito ao encontro de um discurso que é muito fácil de ser vendido: de que a família pode optar, a família tem o direito de escolher a direção, o que... onde o filho vai ser atendido e de que forma, né. E a gente sabe que existe uma tentativa aí [...] (PAEI2, 2021)

As participantes apontaram também preocupações diante das crenças das famílias em face das dificuldades e das políticas restritivas, pois percebem que algumas tendem a tirar suas crianças das escolas regulares, inscrevendo-as nas escolas especiais. Essas escolas vendem um produto atraente, com um discurso “de que as famílias podem optar, a família tem o direito de escolher”.

B) Possibilidades

Nesta categoria foram evidenciadas as possibilidades de escolarização das crianças com TEA apontadas e discutidas pelas participantes deste estudo. Para a representante do órgão central da Seduc/Santo André, as ações realizadas pela escola favorecem o desenvolvimento das crianças com espectro autista:

O aluno leve, ok, né, está lá dentro da escola, e ele se beneficia muito dessa interação, dessa rotina escolar, o que é a escola para o um aluno com TEA, que precisa estar na escola mesmo, ele precisa estar ali, ele se beneficia demais, a escola traz para ele condições e situações que desencadeiam nele um desenvolvimento que se ele não tiver na escola, ele não vai ter, ele precisa estar lá. O moderado também, a gente precisa... com muito mais desafio e muito mais necessidades de ajustes, a gente precisa de apoio, precisa de mais apoio, precisa de várias situações que ajudem esse menino a se organizar; essa família muitas vezes também precisa desse apoio, mas a gente consegue. (G1, 2021)

As possibilidades que permitem esses processos dependem, de acordo com as participantes, da disposição de todos envolvidos, mas também dos saberes necessários à escolarização das crianças com TEA. Nesse sentido, os processos formativos contínuos são indispensáveis para o planejamento e ações que favorecem a inclusão dessas crianças nas salas de aulas regulares. Para a representante da GEI, esses saberes são particularmente importantes no caso dos alunos com TEA porque:

[...] não dá para você também pensar uma coisinha de um jeito só, sabe checklist, para trabalhar com TEA você precisa ter clareza de que você vai fazer isso, isso e isso que vai dar certo. Não necessariamente. (G1, 2021)

AP1 pontua que a sensibilidade do olhar das educadoras para com as necessidades das crianças é fundamental para o trabalho pedagógico, somada às valiosas informações trazidas pelas famílias a respeito das crianças. Ademais, a formação das educadoras é fundamental para ampliar e consolidar um repertório cultural e didático indispensável para o desenvolvimento de estratégias de

aprendizagem criativas e diversificadas. Segundo as assistentes pedagógicas, as equipes gestoras cumprem papel importante nesse processo:

E aí o olhar da gente enquanto gestora é um olhar de muita observação, de muita sensibilidade, porque a gente precisa conhecer as crianças, conhecer as necessidades, identificar essas necessidades, e junto com a família conhecê-las, porque sozinha às vezes a gente também não dá conta de tudo. (AP1, 2021)

E uma coisa é de fato a criança ter uma necessidade específica, um olhar específico para, inclusive, pensarmos em estratégias para alcançarmos essa criança [...] (AP2)

Conviver com as diferenças faz parte do desenvolvimento humano e deve ser um processo natural. Diante da perspectiva de educação inclusiva atual, a convivência com as diferenças beneficia o amadurecimento de todos os que fazem parte da comunidade escolar. AP2, neste trecho, menciona as famílias e os diferentes atores da escola:

Então eu acho que essa inclusão é do aluno, mas é também dos próprios... todos os sujeitos que estão ali na escola, as famílias têm que estar incluídas, as crianças têm que estar incluídas, a comunidade do entorno tem que estar incluída. (AP2)

Além disso, para ela:

Eles têm total condição de aprender, de conviver, de estarem ali. É direito deles, inclusive, de estarem ali também. (AP2)

As possibilidades e oportunidades de aprendizagem são para todos os envolvidos, ou seja, para pessoas com ou sem deficiência. Encontramos novamente o conceito de educação para todos, educação inclusiva, na narrativa da participante. Por meio de suas falas, é possível concluir que as participantes deste estudo conhecem e dominam os pressupostos da PNEEPE, pois remetem e trazem importantes aspectos dessa política para sustentar o argumento do quanto é essencial a escola promover situações que favoreçam a inclusão e a convivência com as diferenças, pois essa convivência agrega conhecimentos e potencializa o desenvolvimento de todos.

Nessa perspectiva, demonstraram conhecer e defender processos inclusivos que, para elas, significam muito mais do que a garantia de acesso e permanência na

escola, pois [...] o papel da escola é de produção de conhecimento, independente a pessoa ter um laudo ou não é de produção de conhecimento. (AP2)

Por fim, encontramos nas falas das participantes desta pesquisa ideias que se referem às possibilidades de inclusão, não apenas das crianças com TEA, mas de todos na escola que necessitem e concorram a criar redes de apoio, como as famílias dessas crianças, seja no sentido de orientá-las ou de ter informações que possam colaborar com a escolarização desses sujeitos. No próximo tópico abordaremos os saberes necessários a esse processo.

4.3.4 Saberes sobre crianças com TEA

As categorias que emergiram nessa dimensão foram: a) os conhecimentos instituídos; e b) os Saberes necessários à escolarização da criança com TEA.

A) Conhecimentos instituídos

Nesta categoria de análise uma das participantes trouxe especificamente a questão da formação dos professores:

[...] a formação docente, ela é essencial em qualquer situação. Um docente que ele tem uma formação mais multidisciplinar, mais consistente, inclusive, ele vai receber esse aluno – seja com TEA, seja deficiente intelectual, seja deficiente físico, qualquer deficiência – ele vai receber, claro, como um desafio, porque todos são únicos e necessitam de estratégias diferentes em muitos momentos, mas ele acaba recebendo de uma forma natural. Se o docente tiver essa... eu acho que essa amplitude mesmo na própria formação, sabe, no olhar para com o outro. (AP2, 2021)

Fica explícito o posicionamento da AP2 sobre a necessidade de atender às diferenças no contexto escolar e que a escola só poderá dar esse atendimento com formação consistente das educadoras, o que, acrescentamos, pressupõe investimentos. Além disso, é notória, nessa fala, a falta que sentem de formações continuadas específicas voltadas à temática da educação inclusiva. Tal denúncia indica que se faz urgente a oferta de capacitação de qualidade para os professores e gestores das unidades escolares, pois muitas vezes esses profissionais estão despreparados para o desafio de trabalhar junto aos alunos com deficiência.

Em sua fala, a PAE11 revela suas inquietações quanto à postura de alguns professores em relação às crianças com TEA:

Uma preocupação desculpa professora, é com relação assim: porque nem todos os professores têm o mesmo princípio, e aí me traz uma preocupação de nivelar por baixo, sabe. Por exemplo, a gente acaba de sair de um conselho de ciclo onde as pessoas com deficiência são niveladas por baixo. Então colocam o diagnóstico na frente do sujeito, se a gente não tomar cuidado. Então assim, “ah, esse pode deixar passar porque ele é deficiente mesmo”. (PAE1)

O acesso das crianças com TEA nas escolas do município de Santo André é uma realidade, porém é bem mais recente do que outras deficiências. Dessa forma, os conhecimentos e processos que envolvem essa inclusão ainda precisam ser ampliados e aprofundados. De acordo com a representante da GEI:

Historicamente, em termos quantitativos – historicamente –, toda vida o primeiro lugar em termos de deficiência. Alunos com deficiência da rede municipal, o primeiro lugar sempre foi do aluno com deficiência intelectual, toda vida. E aí o aluno com TEA vai chegando, vai chegando, vai chegando e quando chega agosto de 2019, esse número vira. Então o marco foi aí, agosto de 2019 que acontece essa mudança. (G1, 2021)

Ela também mencionou algumas questões que podem explicar o aumento do número de alunos diagnosticados com TEA na rede municipal de Santo André:

Então, aí a gente pode puxar vários bracinhos. Quando a gente pensa em espectro, a questão diagnóstica acaba ficando mais ampliada. E isso é um desafio, porque aí você entra de tudo – tem aqueles mais leves, tem os moderados e tem os graves. E está todo mundo dentro da mesma condição aí, e isso acaba gerando uma série de desafios mesmo para nós, por quê? [...] (G1, 2021)

No relato da G1 e na fala da PAE12 aparecem observações críticas em relação à constatação de que os saberes da área da saúde preponderam nos discursos das famílias que, de alguma maneira, incorporam o modelo médico de deficiência em suas expectativas e, assim, se fecham querendo indicar de antemão as orientações que a escola precisaria seguir para estar e lidar com essa criança.

[...] Porque têm as expectativas das pessoas, porque falou-se em TEA, já normalmente as famílias trazem grudado no TEA o que um TEA precisa, que é: ABA, que é profissional de apoio, que é não sei mais o quê. Mas normalmente é isso. TEA, o que é profissional de apoio, o que é o ABA. (G1, 2021)

Então, nessas clínicas, nessas instituições privadas que estão oferecendo esse monte de terapia, inclusive na orientação dos médicos eles estão pedindo o acompanhamento de uma pessoa em tempo integral para esses [...] (PAE12)

Nos trechos a seguir, ela questiona se realmente nos casos mais graves de TEA os alunos mais comprometidos deveriam estar na escola regular:

[...] E às vezes também nós enquanto escola, a gente fica se perguntando, “meu Deus do céu, será que é isso?””, então é algo que nos inquieta também. Então os meninos com TEA, com transtorno do espectro autista graves, na escola regular, honestamente são desafiadores, sim, para gente, a gente fica sim se perguntando, e não é de hoje, é de sempre. (G1, 2021)

[...] Normalmente são aqueles alunos que tem um sofrimento visível, então normalmente eles se autoagridem, eles têm um comportamento mais... um tanto quanto mais desajustado, e aí ele desajusta, ele desajusta o ambiente também, as pessoas também ficam desestruturadas, a família fica, a escola fica, os profissionais ficam, ele precisa de outros recursos que às vezes a escola não tem, ele precisa às vezes até de contenção [...] (G1, 2021)

Podemos notar na fala da entrevistada que a escola e os serviços de atendimento da GEI estão ainda muito marcados pelos estereótipos associados às pessoas com TEA, descritos em uma minuciosa classificação nos manuais de saúde. Dessa maneira, promover a inclusão desses alunos, dispensando esses estereótipos, continua sendo um desafio.

Mesmo diante da complexidade da condição do TEA, sabemos que alguns saberes são instituídos, podem fazer a diferença e favorecer processos inclusivos para esses alunos. A participante G1 coloca:

[...] que é a história da rotina, o TEA, esse é o saber técnico pão de ló. Você tem que ter uma rotina, você tem que ter uma organização prévia, você tem que saber antecipar as coisas com eles, faz diferença; você tem que... tem os pães de ló certinho do saber técnico ali. Então, do ponto de vista técnico, tem algumas questões sim, que eu acho que todas as pessoas que trabalham com aluno com TEA têm que saber [...] (G1, 2021)

A escola necessita de práticas pedagógicas inovadoras que promovam a inclusão de todas as crianças, porém, sabemos que essa mudança poderá incomodar muitas pessoas, pois contraria a perspectiva produtivista e meritocrática com que a escola é vista historicamente.

Além disso, é preciso investir na formação inicial e continuada dos profissionais através de políticas voltadas às especificidades das crianças com TEA, conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012), em seu Art. 2º, inciso VII, que defende “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”.

B) Saberes necessários à escolarização da criança autista

Nesta categoria descreveremos as percepções que encontramos nas comunicações das educadoras sobre os saberes necessários à escolarização das crianças com TEA:

Então às vezes a criança não sabe se comunicar às vezes a criança ainda não tem questões anteriores ali... ainda não se alimenta, ainda não interage, não sabe expressar o que sente ou o que deseja, ou o que precisa. As suas próprias necessidades. Não se fazem entender, a própria comunicação, como eu já falei, e eles estão preocupados com alfabetização [...] (G1, 2021)

A participante G1 comentou que, no caso das crianças com TEA, muitas vezes as famílias ficam ansiosas e muito preocupadas com os processos formais de aprendizagem, como a alfabetização, por exemplo, sem se darem conta de que é necessário todo um trabalho que os antecede.

[...] Então a escolaridade, quando eu penso na criança com TEA ou com qualquer outra criança – a verdade é essa – tudo isso daí está envolvido. Tudo isso está envolvido, as situações que fazem parte da vida dele. Ele, já começando por ele, a condição dele, e tudo o que faz parte da vida dele, que favorece ou que não favorece. (G1, 2021)

As dificuldades da escolaridade das crianças com TEA, sugeridas na fala dessa participante, são fortemente associadas às características dessa condição, especialmente aos comportamentos e dificuldades de comunicação apresentadas pela criança autista. No depoimento a seguir, a G1 se referiu mais explicitamente sobre alguns saberes que, na sua opinião, auxiliam os processos de ensino e aprendizagem das crianças com TEA nas salas de aulas regulares:

[...] duas respostas: um saber técnico, sim, porque eu acho que trabalhar com alunos com TEA requer sim um saber técnico, que é o que eu falo para a equipe – faz tempo que eu não falo isso, mas vou falar: todo mundo espera a tal da receita, “como é essa receita? É receitinha de bolo?”, e aí todo mundo fala, “ah, mas não tem receita”, e aí eu brinco, “não, tem sim”. (G1, 2021)

[...] que é a história da rotina, o TEA, esse é o saber técnico pão de ló. Você tem que ter uma rotina, você tem que ter uma organização prévia, você tem que saber antecipar as coisas com eles, faz diferença; você tem que... tem os pães de ló certinho do saber técnico ali. Então, do ponto de vista técnico, tem algumas questões sim, que eu acho que todas as pessoas que trabalham com aluno com TEA têm que saber. [...] (G1, 2021)

Em síntese, os saberes que podem resultar em práticas inclusivas das crianças com TEA, seriam: organização e planejamento das ações, antecipação da rotina e

saberes técnicos. As diferentes metodologias e técnicas que podem contribuir com os envolvidos no processo de escolarização devem ser fornecidas aos educadores com apoio de políticas públicas de caráter formativo, formação continuada para todos os profissionais que atuam nesse cenário, que é a escola pública.

Apesar de o trabalho da Gerência de Educação Inclusiva ser muito importante para o processo de inclusão educacional, existem falhas e fragilidades que precisam ser identificadas para serem modificadas. No processo de escolarização das crianças, a questão curricular, as estratégias didáticas, a questão das habilidades, se articulam com o saber médico e psicológico? Os processos formativos (formação continuada) dos profissionais que atuam nas unidades escolares se articulam com os conhecimentos instituídos e consolidados sobre o TEA nos campos da educação e da saúde de forma articulada?

Talvez seja necessário retomar os pressupostos da PNEEPEI para lembrar que não basta os alunos com deficiência estarem dentro da escola. É preciso que a escola esteja equipada, organizada e preparada para desencadear ações que pressuponham a diversidade e a heterogeneidade como parte do processo educativo. Além disso, é importante implementar políticas e serviços intersetoriais que articulem os atendimentos de saúde com outros setores, estabelecendo um diálogo respeitoso e horizontal entre os profissionais de diferentes áreas. Sem essas políticas e serviços as crianças com TEA tendem a permanecer em um limbo, não apenas social, mas também epistemológico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS- PARADOXO DA INCLUSÃO

Ao finalizarmos este trabalho, faz-se necessário retornar à questão que deu origem à pesquisa, pois nos cabe agora procurar respondê-la. O percurso de estudos, leituras e coleta de dados documentais e empíricos foi direcionado pela seguinte indagação: quais os desafios e possibilidades do processo de escolarização dos alunos com hipótese de autismo ou já diagnosticados com TEA na perspectiva dos gestores da rede municipal de Santo André?

Os documentos oficiais e os estudos correlatos evidenciam que o município de Santo André foi um dos que protagonizaram a implementação de políticas de educação inclusiva no país, por meio de investimentos na infraestrutura dos equipamentos públicos, em ações intersectoriais das áreas de saúde e educação, bem como a formação dos profissionais de educação para promover uma educação para todos. Entre avanços e retrocessos, o fato é que desde o final dos anos 1980, a rede municipal teve como direcionamento a ampliação do atendimento às pessoas com deficiência, de acordo com os mesmos princípios que, anos mais tarde, fundamentaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

O Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) - criado no ano 2000, como um órgão da então Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional - cumpriu um papel de grande importância para a construção de uma cultura de educação inclusiva nas escolas da rede, principalmente pelo exercício dos profissionais que atuam em diferentes frentes de trabalho dentro e fora das escolas.

Atualmente denominado de Gerência de Educação Inclusiva (GEI), esse setor é responsável pela articulação do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes serviços: no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado dentro das escolas, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); no atendimento itinerante, realizado pelo Professor Assessor de Educação Inclusiva (PAEI); no serviço de transporte adaptado; no serviço de apoio oferecido pelos técnicos da área de saúde às famílias dos alunos com deficiência; no Núcleo de Natação Adaptada de Santo André (NANASA); e no Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), este último destinado ao atendimento das crianças com Transtornos Funcionais Específicos (T.F.E.), e não para as com diagnóstico de TEA.

Apesar de toda essa infraestrutura física e de serviços que a rede dispõe, sabe-se que entre os propósitos declarados e as práticas do dia a dia existe sempre uma distância. De acordo com as participantes deste estudo, uma das barreiras para o atendimento das crianças com TEA, por exemplo, são as limitações das políticas intersetoriais no município de Santo André, especialmente no que se refere à área da saúde que, em geral, se coloca acima e não em diálogo com a educação. Tais dificuldades foram evidenciadas nos depoimentos das PAEIs e das APs.

Sem desconsiderar a importância dos saberes médicos, as participantes entendem que os profissionais da saúde deveriam compor e não se sobrepor ao trabalho realizado pelas profissionais de educação, como frequentemente ocorre. Elas também destacaram que o objetivo principal das políticas intersetoriais deveria ser o de promover, respeitar e articular os saberes específicos das duas áreas e ampliar as redes de apoio necessárias à inclusão escolar dos alunos com deficiência, em particular, das crianças diagnosticadas com TEA.

Mesmo admitindo que o município tenha obtido muitos avanços nessa direção ao longo dos anos, as participantes deixaram claro que as políticas intersectoriais ainda têm muitas lacunas e limitações, especialmente no que tange ao atendimento às pessoas com TEA. Verifica-se, por exemplo, a dificuldade das famílias de terem acesso aos serviços públicos de saúde no município e às equipes médicas especializadas, seja para a realização de uma avaliação multidisciplinar ou para receberem acompanhamento terapêutico. Tal quadro deixa as famílias muito desamparadas quando se deparam com a necessidade de acessar esses serviços.

Esse quadro de precariedade e/ou de falta de atendimento dos profissionais da saúde tende a se agravar com o grande aumento do número de crianças que foram diagnosticadas com TEA no contexto da pandemia da COVID-19. Do ponto de vista das PAEI e das AP, esse é um motivo de preocupação, pois muitos diagnósticos talvez tenham sido fechados precocemente, sem a participação ou consulta aos profissionais que atuam nas escolas. Esse fato suscita muitas dúvidas e indagações: Como essas crianças foram diagnosticadas? Com que dados? Com quais critérios? Em que contexto essas crianças foram avaliadas? Se as respostas a essas e outras questões não forem apresentadas às famílias e aos profissionais de educação o quadro pode se tornar muito preocupante, especialmente no contexto de retorno às aulas após um longo período em que muitas dessas crianças estiveram privadas do contato e das interações sociais, indispensáveis ao seu desenvolvimento.

Outra questão abordada com as participantes foram as suas expectativas em relação à escolarização das crianças com TEA. Para prescrutar esse tema central para os objetivos desta pesquisa, procuramos identificar tanto as barreiras e/ou desafios quanto as possibilidades desse processo na percepção desses que atuam na gestão.

Quanto às barreiras, a principal delas está atrelada ao estigma social que, historicamente, se associa a todos aqueles que são “diferentes”. A presença de pessoas com deficiência nunca foi bem aceita nas escolas, sendo sempre acompanhada de um certo incômodo e muitos questionamentos. Ainda encontramos a questão do estigma associada às representações das pessoas com deficiência, entre elas as com TEA, como pessoas difíceis, anormais, doentes, incompetentes, sem possibilidade de desenvolvimento escolar. Em relação a elas, observa-se uma série de atitudes e ações preconceituosas e julgamentos pejorativos.

Além dessas resistências e preconceitos, outra barreira para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA é que as propostas educacionais e pedagógicas dirigidas a elas, em geral, não as contemplam, isto é, não consideram as especificidades de cada uma delas. A ausência de conhecimento, por parte de professores, sobre a multiplicidade de características e condições da pessoa com TEA configura-se como uma das maiores barreiras que dificultam, quando não impedem, a participação dessas crianças nos diferentes contextos de aprendizagem e de socialização com os seus pares.

Esses pontos foram corroborados pelas participantes durante as discussões da roda de conversa. Os estereótipos e classificações associadas ao TEA se tornam, segundo elas, obstáculos para a inclusão e para o trabalho realizado com as crianças com vistas à sua escolarização. Sendo assim, há um longo caminho a ser percorrido, no sentido de não apenas vencer os preconceitos, mas de construir coletivamente na escola os saberes (pedagógicos) necessários para promover a escolarização desses alunos. Foi possível verificar, por meio dos depoimentos das participantes, que as equipes gestoras cumprem um importante papel, no sentido de enfraquecer e desconstruir as barreiras atitudinais, ao criarem espaços para a construção de um outro olhar e, portanto, de outros saberes a respeito dos alunos autistas.

Concluimos que a efetivação do processo de escolarização de alunos com TEA depende, em grande medida, da produção de saberes pedagógicos que levem em conta as especificidades, características e necessidades dessas crianças. Saberes

esses indispensáveis para realizar um planejamento escolar específico para elas e definir estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento e a continuidade do processo de escolarização dessas crianças.

Sabemos que alguns saberes são instituídos, fazem a diferença e favorecem processos inclusivos. Especificamente em relação aos alunos com autismo, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012) prescreve, em seu Art. 2º, inciso VII, “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. Para tanto, é preciso, em primeiro lugar, que todos estejam predispostos a mudar de atitude e a rever as expectativas em relação às possibilidades de socialização e aprendizagem dos alunos autistas ou com TEA, compreendendo que elas não se enquadram nos padrões e critérios de desempenho exigidos dos demais alunos.

A atenção e o respeito às diferenças na escola dependem, por sua vez, de condições adequadas para a recepção e acompanhamento do desenvolvimento de todos os alunos e, portanto, para a efetivação dos princípios e diretrizes de educação inclusiva definidos na PNEEPEI de 2008. Em outras palavras, é preciso que se ampliem os investimentos na formação inicial e continuada e na valorização dos profissionais de educação (professores e gestores), o que significa prover as escolas com os recursos materiais, intelectuais e humanos para que desenvolvam o trabalho de inclusão com dignidade, oferecendo aos alunos e às famílias a atenção e o atendimento a que eles têm direito.

A Gerência de Educação Inclusiva da SME do município de Santo André vem desenvolvendo um trabalho de grande relevância para promover a inclusão educacional dos alunos com deficiência no ensino regular. Contudo, apesar dos reconhecidos avanços legais e do empenho e comprometimento dos profissionais que atuam nas escolas públicas, os efeitos do desinvestimento do governo federal em políticas sociais, com sucessivos cortes de verbas para a educação e saúde que vem ocorrendo desde o ano de 2017, acabam repercutindo, de alguma forma, na qualidade desse trabalho. O descaso com essas políticas não se evidencia apenas pela redução dos investimentos, mas na perspectiva segregacionista defendida, de forma declarada, pelo atual governo com o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

As contradições das políticas de educação inclusiva em curso, tanto em Santo André como no Brasil, vieram à tona nas conversas mantidas com as participantes,

quando apontaram as ameaças de retrocesso que a “nova” Política Nacional de Educação Especial (PNEE) representa para o paradigma da educação inclusiva que veio se firmando, mundialmente, desde o começo da década de 1990. A Educação Inclusiva tem uma direção diversa da política de homogeneização das pessoas, pois valoriza e propõe a diversidade humana.

Podemos dizer que o projeto de uma escola que prioriza a diversidade humana vem sendo concretizado na prática por força do compromisso individual e de grupos de pessoas que apostam nos processos inclusivos de todos os alunos, sem distinção de condição social, cultural, orientação sexual, etnia ou deficiência. E que acreditam, como Mantoan (2003) que:

A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. (MANTOAN, 2003, p.53)

De tudo o que foi dito, conclui-se que as políticas de educação orientadas pela igualdade de oportunidades para todos convivem com paradoxos e tensões atrelados a toda uma história de preconceitos, segregação e exclusão. Desde os anos 1990, o debate sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências entrou na pauta das políticas públicas de educação no Brasil, em grande parte pelos compromissos assumidos pelo país com as diretrizes dos organismos internacionais (ONU/ UNESCO) de uma Educação Para Todos. Sendo signatário dos documentos assinados em Conferências Internacionais – como a de Jomtiem, na Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca, em 1994, o Brasil se comprometeu com reformas que garantissem o direito de todos à educação escolar, respeitando a diversidade.

A PNEEPEI, de 2008, foi a principal resposta no que tange à educação especial na perspectiva de uma educação para todos, independentemente de raça, gênero, etnia ou outra condição. Pode-se dizer que o primeiro paradoxo inerente a todo esse debate é que a preocupação com a inclusão pressupõe assumir que vivemos em uma sociedade que se caracteriza por profundas desigualdades e, portanto, que muitas pessoas permanecem excluídas dos processos sociais, políticos, culturais e educacionais. Ou seja:

[...] ao se assumir a perspectiva da inclusão, tem-se como suposto o reconhecimento da exclusão, “processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, (...) é produto do funcionamento do sistema”. (SAWAYA, 1999, p.9 apud MAZZOTTA; SOUSA, 2000, p. 97)

O sistema a que os autores se referem diz respeito ao próprio estágio neoliberal do capitalismo, intensificado a partir dos anos 1990, que viu nas desigualdades sociais um obstáculo para a concretização do projeto de globalização da economia. A inclusão de parcela da população que historicamente esteve privada do direito de acesso a bens de consumo e serviços, até então exclusivos de uma elite social e econômica, fazia parte desse projeto, capitaneado pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nesse sentido, os documentos internacionais em defesa da Educação para Todos, bem como as políticas de educação inclusiva implementadas no Brasil nos anos 1990 até meados da segunda década dos anos 2000, fazem parte da lógica de um sistema econômico e político responsável, ele próprio, pela produção das desigualdades. Este é o primeiro paradoxo.

O segundo paradoxo é decorrente do primeiro. Os discursos e políticas de inclusão são subsidiários da mesma lógica (neoliberal) que apregoa a redução da participação do Estado na economia e na sociedade, por meio das privatizações e do estabelecimento de parcerias público-privadas para a oferta e gestão dos serviços públicos. Em outras palavras, a ideologia neoliberal foi responsável pela redefinição do papel do Estado e pelo estabelecimento de um modelo de gestão pública que tem como parâmetro as formas de organização do setor privado, orientado pela concorrência, pelas noções de eficiência e eficácia e pela obtenção de “resultados”. O mesmo sistema que promove, por um lado, políticas sociais e de conquista de direitos fundamentais, do outro sustenta uma lógica educacional movida pela competição e pela meritocracia.

No campo da educação esses princípios estimularam as políticas de avaliação em larga escala, que fez operar, nos sistemas educacionais, um clima de competição dentro do ambiente escolar, entre os docentes e entre escolas de uma mesma rede de ensino em busca de uma suposta “qualidade de ensino” medida em testes

padronizados. Essa lógica, contrária à cooperação e ao trabalho colaborativo necessários para efetivar as políticas inclusivas, põe em curso políticas contraditórias entre si, visto que crianças com deficiência no ensino regular não contribuem para aumentar os índices de desempenho escolar esperados pelos sistemas.

[...] o modelo de competição pode levar ao que a ciência política denomino jogo de soma zero. Isto é, o equipamento social vencedor (aprovado pela população) no começo do jogo “leva tudo” (*takes all*), ganhando todos os incentivos para continuar sendo o melhor. Já a unidade de serviço público que obtiver as piores “notas” dos consumidores ‘perde tudo’, o que resultará indiretamente na aplicação de incentivos para que esse equipamento social continue sendo o pior. Nesse jogo, no entanto, o maior perdedor é o princípio da equidade na prestação de serviços públicos, conferindo a alguns consumidores a possibilidade de ser mais cidadão do que outros. (ABRUCIO, 1999, apud MAZZOTA; SOUSA, 2000, p. 105.)

O terceiro paradoxo consiste no fato de que os “resultados” esperados por esse modelo competitivo de gestão dos serviços públicos têm como referência um padrão de qualidade homogêneo, definido a partir de expectativas de aprendizagem e desenvolvimento compatível com o desempenho de crianças “normais”, o qual as crianças com deficiência não conseguem alcançar no ritmo imposto pelos sistemas educacionais. Por essa razão, em tempos de aplicação dos testes padronizados, não raro, essas crianças são sutilmente “dispensadas” de comparecer às provas, visto que representam um risco de rebaixamento dos índices de desempenho que orientam a lógica curricular e de gestão das escolas regulares.

De todas essas tensões e contradições resulta o fato incontestável de que as políticas de inclusão colidem com a perspectiva meritocrática de educação que se tornou hegemônica no capitalismo contemporâneo, transformando os processos de ensino e aprendizagem em um campo de batalha no qual já se sabe, de antemão, que os mais fortes sairão vencedores. Acerca dessa “batalha”, o psicanalista Alfredo Jeruzalinsky, em uma carta aberta aos pais escrita no ano 2000, observava que não poderíamos nos esquecer “que quem se encontra na linha de frente são nossos filhos e pacientes”. Por isso, deveríamos nos perguntar então:

[...] se eles contam com as armas necessárias e suficientes para fazer frente às resistências institucionais que escapam a nosso controle direto, às dificuldades próprias de uma experiência nova e que não conta com recursos e preparação precedente adequada. (JERUZALINSKY; PAÉZ, 2000, p.122)

Ao apontarmos tais paradoxos e contradições não pretendemos reforçar o discurso e o propósito político daqueles que apostam no retrocesso das políticas de educação inclusiva e a volta de práticas meramente “integrativas”, ou dos que ostensivamente desejam o retorno de modelos de “institucionalização” e segregação dos alunos com deficiência. Entretanto, entender a educação inclusiva acarreta atentar para as contradições intrínsecas a um modelo de sociedade competitivo e excludente.

A escola, em geral, ainda traz em suas bases uma concepção de ensino tradicional e a idealização de um “aluno normal”, o que se choca com a realidade de um contexto social e cultural que não consegue mais ignorar as múltiplas diferenças, entre elas as dos alunos com TEA, que possuem condições que desafiam a escola a romper com o paradigma de homogeneização dos processos de aprendizagem. Superar a barreira da homogeneização é ainda um desafio para as escolas, pois pressupõe romper com a ideia de “normalização dos corpos” úteis para a lógica produtivista da sociedade capitalista.

6 O PRODUTO

Objetivos do produto:

- Apoiar gestores na orientação e efetivação de práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA.
- Promover ações e estratégias que favoreçam a inclusão das crianças com TEA envolvendo todos os profissionais da escola.

O produto deste trabalho é um dos desdobramentos deste estudo. Decidimos elaborar, a partir dos dados coletados junto às equipes gestoras, um protocolo de ações para os gestores escolares quando recebem alunos com Transtorno do Espectro Autista em suas unidades escolares. Com base nos referências teóricas e nos dados coletados, o protocolo será utilizado e aplicado em ações que colaborem para o processo de inclusão dos alunos com TEA. Assim, o título sugerido deste produto é: *Protocolo de inclusão de crianças com TEA na unidade escolar*.

A inclusão desses alunos requer uma escola diferente, transformada por todos os atores que nela atuam. Nesse sentido, Mantoan diz: “Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2003, p.30).

Partindo da escuta atenta das gestoras de Creches e EMEIEFs que participaram deste estudo, bem como da representante da GEI, reunimos informações importantes para a elaboração de um protocolo que auxilie no direcionamento das ações para que favoreçam o manejo e os processos de inclusão das crianças com TEA nas atividades rotineiras da escola.

As participantes apontaram a falta de direcionamento claros sobre as ações envolvendo os processos de diagnóstico precoce; falta de esclarecimento por parte da equipe escolar sobre as políticas de educação inclusiva; além de processos pedagógicos que favoreçam a inclusão escolar para todos.

Por outro lado, a partir do material coletado na pesquisa, identificamos ações significativas já realizadas pelas equipes gestoras que podem favorecer a consolidação das práticas inclusivas, como anamnese e conversa com família; o uso

do documento construído pela equipe de educação inclusiva, chamado “observáveis”, que contém informações que podem favorecer a inclusão dessas crianças; o plano de atendimento educacional especializado; apoio da equipe técnica (compõe a educação inclusiva no município) para compor as necessidades de adaptações envolvendo mobiliário ou outras demandas que necessitem de orientação dos profissionais da saúde; conversas e trocas com terapeutas e médicos; oferta do AEE em sala de recursos e na pessoa do PAEI (itinerância); formações com informações envolvendo práticas inclusivas e temas voltados às deficiências.

Sendo assim, o produto que pretendemos desenvolver considerará os conhecimentos e as práticas concretas dos profissionais envolvidos com a educação especial na perspectiva inclusiva da rede municipal de Santo André, particularmente em relação às ações e mediações dos gestores referentes à inclusão escolar das crianças com TEA.

Como suporte desse protocolo, pretendemos criar uma página eletrônica que, além do protocolo de ações e intervenções voltadas à inclusão, contenha documentos, informações, decretos municipais, legislação (internacional, nacional, sobre a educação especial e inclusiva) que possam ser consultados pelos gestores para fundamentar e orientar as ações e serviços oferecidos pelo município.

Além disso, esse espaço prevê uma seção que traga indicações de leituras, pesquisas e outros materiais de apoio (vídeos, filmes, documentários etc.) que sirvam como referência para os processos de formação continuada e reuniões pedagógicas das equipes escolares.

Para que o protocolo possa ser um instrumento transformador e que auxilie na inclusão das crianças com TEA, ele será construído com relatos e sugestões de práticas das gestoras aqui citadas e dos demais profissionais da rede municipal de ensino.

Possibilidade de transformação do contexto:

A parceria entre os membros da equipe gestora (Diretores, Assistentes Pedagógicos e PAEIs) indica respostas significativas para conquistar avanços no processo de inclusão escolar. Salientamos que o apoio e o direcionamento da equipe gestora no processo de inclusão escolar, em especial das crianças com TEA, têm mostrado avanços e conquistas, principalmente quando todos da escola estão empenhados na inclusão dessa criança.

Espera-se que o uso das sugestões e estratégias propostas favoreçam a construção de práticas inclusivas que atendam às diferentes especificidades, em especial às crianças com TEA. A proposta, portanto, é que esse produto colabore como um dispositivo de auxílio à equipe gestora a fundamentar, organizar e conduzir tanto as ações cotidianas de inclusão como os processos formativos e de trocas de experiências com os profissionais envolvidos com a defesa de uma escola pública cada vez mais comprometida com as políticas de educação inclusiva e de uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 279-292.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sociedade x Deficiência. **Revista Integração**, Brasília, v. 4, n. 09, p. 08-10, 1992.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais**. Lisboa: Climepsi Editores, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 24 maio 2022.

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **Educação Inclusiva ou Educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, 2013.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Autismo. **Revista Educação Pública**, [S. l.], ISSN: 1984-6290. DOI: 10.18264/REP 2014, dez. 2004. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/40/autismo>. Acesso em: 20 maio 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.

BOTUR, Geralda Catarina Bressianini; MANZOLI, Luci Pastor. Resgate Histórico da Educação Especial em Instituições Filantrópicas e Rede Pública na Cidade de Ribeirão Preto- S.P, Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. **IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores**. Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007, p. 64-76.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, set. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União. Presidência da República. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, DF, 1960.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.ht. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/ GAB/ Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 03 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar, 2007b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2001, 79p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde**. Brasília, 2013. Disponível em:
http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRASIL. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva**, 2015, 200p.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, DF, 2010.

BUENO, José. **Educação Especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ, 2011.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **Synthesis**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, jan/jul.

2020. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/61451/38703>

Acesso em: 11 fev. 2022.

CAREY, Bento. Dr. Leon Eisenberg, pioneiro dos estudos do autismo, morre aos 87 anos. **The New York Times**, 23 set. 2009. Disponível em:

http://www.nytimes.com/2009/09/24/health/research/24eisenberg.html?_r=0. Acesso em: 21 nov. 2021.

CARTA-CONVOCAÇÃO do LEPED contra a destruição da inclusão escolar no Brasil. **Manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008)**.

Fórum Nacional da Ed. Inclusiva, Notícias. 01/10/2020.

Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2020/10/01/carta-convocacao-do-leped-contra-a-destruicao-da-inclusao-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar**: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTRO, Heloísa Vitória de. **Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola**: Um Olhar Histórico – Social. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.__27_.pdf. Acesso em: 09 abr. 2022.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil**. Trabalhando a Mediação Pedagógica. Wak; 1ª edição (2 janeiro 2013).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CID – **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. OMS. Artmed, 1993.

CILLA, Karen Christina Dias da Fonseca; COSTA, Lucio Campos. A análise de discurso como metodologia para o estudo de Políticas Educacionais: o caso da proposta curricular do Estado de São Paulo. **Revista Interações**, n. 39, p. 233-242, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan/abr, 2005. Disponível em: <https://old.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na áreas Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca (Espanha): Conferência Mundial de Educação Especial, 1994.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. P8.

DRAGO Rogério. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: Wak, 2012

FERNANDES, Lorena B.; SCHLESENER Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

FEUSP. **Manifesto da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela imediata revogação do Decreto No. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/manifesto-da-faculdade-de-educacao-da-universidade-de-sao-paulo-pela-imediate-revogacao-do-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial, Programa de Estimulação Precoce.** Uma introdução às ideias de Fuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Alissandra Marques de. **Desafios do Professor Assessor de Educação Inclusiva no Contexto das Políticas Públicas do Município de Santo André.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Programa de Mestrado Profissional, Formação de Professores e Gestores, 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de. Palavras-chave da educação especial e da educação inclusiva: ressignificações. **REVISTA DO CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO**, Nº 11, dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/63702/PALAVRAS-CHAVE%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência.** São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar de; GONÇALVES, Raelen Brandino. Crianças diagnosticadas com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias. **Horizontes**, v. 39, n. 1, e021018, 24 abr. 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS, Larissa Xavier dos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.51, e07896, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7896>. Acesso em: 16 abr. 2022.

GONÇAVES, Adriana Rieger. Rodadas Pedagógicas: Dispositivo de diálogo entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais. Eixo Temático: Formação de Professores na perspectiva inclusiva. **I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva**. 13ª Jornada de Educação Especial. Disponível: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/109323.pdf>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

GONÇALVES, Liliane de Jesus. **Os Saberes Necessários à Formação e Atuação das Professoras Assessoras de Educação Inclusiva no Município de Santo André.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho

(Uninove) de São Paulo, Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, 2020.

GONÇALVES, Raelen Brandino; FREITAS Marcos César de. **Expectativas e Opiniões de Pais, Professores e Profissionais da Saúde Sobre a Escolarização de Crianças Diagnósticas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Pública de Ensino**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA111_ID2935_26072021094209.pdf. Acesso em: 16 de abr. 2022.

GONZÁLEZ, María del Carmen Ortiz. Evolución histórica de la atención a las necesidades educativas especiales: una perspectiva desde la universidad. In: **CONGRESO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD**, 1., Salamanca, ES, nov. 2005, p. 11-14.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: SORRI-BRASIL. **Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 07-14

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Diagnóstico do Autismo no CID 11**. 2019. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-do-autismo-no-cid-11-cid-10-e-dsm-v/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

KHOURY, Laís Pereira; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; SCHWARTZMAN José Salomão; RIBEIRO, Adriana de Fátima; CANTIERI, Carla Nunes. **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.

KUPFER, Maria. Cristina. Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. Um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v1n1/02.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no Autismo: Uma análise preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p.111-120, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ZSzZ3LMzyndLWhBHh9hJjJJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GS4c9BPW9PW8ZqzBGjx7Kzj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 maio. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a Deficiência Mental**. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de Inclusão Escolar no Contexto Nacional de Implementação das Políticas Educacionais. **Revista Práxis Educacional**: Vitória da Conquista. v.10 n.16 jan/jun. 2014, p.35-59.

MAZARIN, Rafaela. **Santo André inaugura Reabilita, centro especializado em reabilitação de pessoas com deficiência**. Prefeitura de Santo André, 28 set 2019. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias-ppa/item/13091-santo-andre-inaugura-reabilita-centro-especializado-em-reabilitacao-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, Dossiê, nov. 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_07.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Ana Maria S. de. **Autismo**: guia prático. 3. ed. São Paulo: AMA, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na UNESP de Marília. (mimeo)

MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do. **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância: controlar é preciso. **Desidades**, [S.l.], n. 1, ano 1, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>. Acesso em: 15 jan. 2022.

NASCIMENTO, Amanda Souza Batista do. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho - Uninove, São Paulo, 2018.

NOGUEIRA, Julia Candido Dias; ORRÚ, Sílvia Ester. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, n. 3, p. 3-11. ISSN on-line: 1807-8656 Doi: 10.4025, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/49934/751375149133>. Acesso em: 20 maio 2022.

NUNES, Débora Regina de Paula. **Autismo e inclusão**: entre realidade e mito. In: MENDES, E. G.;

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos da pessoa com deficiência**, 09 de dezembro de 1975.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Comitê Social, Humanitário e Cultural**, 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**, 13 de dezembro de 2006.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: integração social no cotidiano escolar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2012.

ORRÚ, Silvia Ester. **O Re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PIRES, Viviane Ferrareto da Silva. **O processo de alunos com deficiência intelectual**: análise de ações integradas da educação e da saúde. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RESENDE, Marina Silveira de; PONTES, Samira; CALANZANS, Roberto. O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 534-546, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n3/v21n3a08.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

RODRIGUES, Janine Marta C.; SPENCER, Eric. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

RODRIGUES, Olga Maria P. Rolim. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: RODRIGUES, Olga Maria P. Rolim; MARANHA, Elisandra André (Org.). **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

RODRIGUES, Sonia Maria. **Educação Inclusiva**: das Políticas Públicas às percepções docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SCHWARTZAMAN, José Salomão; BRUNONI, Décio; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**: Estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP. São Paulo: Memnon, 2015.

SANTO ANDRÉ. **Decreto nº 17.539, de 02 de dezembro de 2020**. Institui o Plano Municipal de Ações Articuladas para as Pessoas com Deficiência– Plano Santo André: A Cidade para Incluir. Disponível em:

<http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29332/texto-original?Ancora>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8.144, de 22 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre a criação da Unidade Administrativa denominada “Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional – CADE – Direitos Humanos e dá outras providências”. Santo André, 2000. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699293/lei-8144-00>. Acesso em: 05 jun. 2021

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8.233, de 14 de setembro de 2001**. Dispõe garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699206/lei-8233-01>. Acesso em: 18 maio 2021.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8.887, de 10 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a criação de cargos e funções gratificadas da Prefeitura Municipal de Santo André. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/698584/lei-8887-06>. Acesso em: 05 maio 2021.

SANTO ANDRÉ. **Lei orgânica municipal nº 1, de 02 de abril de 1990**. Santo André, 1990. Disponível em: http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=473&Itemid=24. Acesso em: 04 abr. 2021.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Inclusão e Assistência Social (SIAS). **Panorama da Pobreza em Santo André**. Santo André: 2015. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/370221.PDF>. Acesso em 08 abr. 2021.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 313, 2017.

SANTOS, Wederson. **Modelo social, interdisciplinaridade e intersectorialidade: desafios às políticas sociais para a deficiência no Brasil**. OICH - Observatório Internacional de Capacidades Humanas, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Informes II, Brasília, 2018. Disponível em: http://capacidadeshumanas.org/oichsitev3/wp-content/uploads/2018/10/11_deficiencia-final.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, p. 14-16, jul./ago. 2012.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Janaína Efigênia de. **A Política pública de inclusão educacional de Pessoas com Deficiência na rede pública municipal de Santo André**. Dissertação (Mestrado em Educação) - CaeD- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação: Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, 2013.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. 3ª ed. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2009.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Maceió: Assista 2005.

TAMANAHARA, Ana Carolina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 13(3): 296-9, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 jul .2022.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação** (PPGE/UFPE). Recife, UFPE, 2012. 595f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

VERSOLATO, Marina Savordelli; GAMA, Rafaela Cordeiro; COUTINHO, Regina Izabel D'Andrea; CONCEICAO, Carla Patrícia Ferreira da. Atendimento Educacional Especializado Domiciliar e Hospitalar: possibilidades e desafios no ensino remoto. In: **I Simpósio de Práticas Docentes Compartilhadas 2020**, Virtual. Atas do I Simpósio de Práticas Docentes Compartilhadas. Guarulhos: Colégio Parthenon, 2020. v. 1. p. 70-74.

VOLTOLINI, Rinaldo; FONSECA, Paula Fontana. Inclusão escolar e os paradoxos contemporâneos: uma visada psicanalítica. **Estilos da clínica**, v. 25, n. 3, p. 576-580, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/179926/167450>. Acesso em: 12. fev 2022.

ZANEL, Paola. **Santo André inaugura Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar**. ABC do ABC – focado em você, Santo André, 05 jul. 2013. Disponível em: <https://www.abcdoabc.com.br/santo-andre/noticia/santo-andre-inaugura-centro-atendimento-educacional-multidisciplinar-4983>. Acesso em: 21 abr. 2022.

APÊNDICE A

Prezado(a)

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), de acordo com as exigências da Resolução nº. 510/2016 da área de Ciências Humanas e Sociais.

Antes de você responder às perguntas relacionadas ao estudo, apresentaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua leitura e anuência.

Seja bem-vindo(a)!



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE-e)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Desafios e Possibilidades de Escolarização de Crianças com TEA: Percepções dos Gestores da Rede Municipal de Santo André. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Juliana de Moura Borges, sob a orientação da professora Dra. Sanny da Silva Rosa, da Universidade de São Caetano do Sul (USCS).

Convidamos você para participar de uma roda de conversa com duração de aproximadamente 90 minutos, a ser realizada de forma virtual, por meio da plataforma Google Meet. Você poderá contribuir com esta pesquisa realizando relatos de casos relacionados ao objeto de estudo do presente projeto. Importante esclarecer a necessidade de que a sessão seja gravada em áudio e vídeo, a fim de que os dados coletados sejam transcritos na íntegra para posterior análise das pesquisadoras envolvidas. Da mesma forma, esclarecemos que o arquivo digital da entrevista será removido da “nuvem” imediatamente após o encerramento da coleta de dados e

arquivado por 5 anos no computador pessoal da pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa para fins acadêmicos e ficarão sob a guarda do (a) pesquisador (a) responsável, que desde já se compromete a manter o sigilo e anonimato da identidade do(a)s participantes.

Sua participação está condicionada ao conhecimento e concordância prévios com as informações deste termo de consentimento. A pesquisa não envolve riscos físicos ou psicológicos de qualquer natureza, porém, em caso de eventual desconforto ao responder a alguma(s) pergunta(s), você tem a liberdade de recusar-se a responder, fazer pausas ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos, você não será prejudicado (a), penalizado (a) ou responsabilizado (a) de nenhuma forma.

Como benefício de sua participação, ressalta-se a relevância social dos resultados do estudo no sentido de contribuir para o aprimoramento das ações dos atores que integram a gestão das unidades escolares com vistas à inclusão e escolarização da criança com TEA no ambiente escolar. Você não receberá pagamento pela participação neste estudo; e os custos diretos e indiretos da pesquisa serão arcados pelo (a) pesquisador(a) responsável. Caso a pesquisa resulte em qualquer dano pessoal ou profissional, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo (a) participante. Informamos, ainda, que os resultados do estudo poderão ser apresentados em eventos, congressos e publicados revistas científicas da área, sempre com a garantia de manter o sigilo e respeitar a privacidade dos participantes e das instituições em que atuam.

Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa, tão logo concluída e publicizada. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo, Juliana de Moura Borges, que poderá ser encontrado(a) pelo e-mail: ju.m.borges@hotmail.com, ou pelo telefone: (11) 97493 5401.

Este estudo foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres

humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito (a) com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), situado na Rua Santo Antônio, 50 – 2º. andar, Bairro Centro, São Caetano do Sul (SP), telefone (11) 4239-3282, e-mail: cep@online.uscs.edu.br. O atendimento ao público ocorre de segunda a sexta-feira, das 14h às 16h.

Caso clique no ícone sobre “aceitar participar da pesquisa”, você declarará sua ciência dos propósitos e procedimentos metodológicos da pesquisa, que teve oportunidade de avaliar as condições informadas para sua decisão de participar do referido estudo e que permite que os dados sejam divulgados para fins científicos ou acadêmicos, sob a condição de sigilo a sua identidade.

Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso queira, basta solicitar através do e-mail: ju.m.borges@hotmail.com ou telefone do(a) pesquisador(a) responsável (11) 97493 5401.

Você poderá baixar cópia deste Termo de Consentimento ou solicitá-lo em caso de interesse pelo e-mail ju.m.borges@hotmail.com. Recomendamos que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento. Acesse este link https://docs.google.com/document/d/1Z7dFyAn9UidUEJOnDM90AUP5C3Z5Wt07MOg__a_8hjo/edit para o seu download.

Desde já, agradecemos!

Aceita participar desta pesquisa?

Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

Eu não desejo participar do estudo.

APÊNDICE B



PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 07 de junho de 2022.

A U T O R I Z A Ç Ã O

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título “**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: PERCEPÇÕES DOS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ**”, a ser conduzida pela Sr.^a **JULIANA DE MOURA BORGES**, sob orientação do prof. Dr. Sanny Silva da Rosa, professor permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), acompanhada e supervisionada pela técnica desta secretaria, Sr.^a **LUCIANA DE LYRA** do Departamento de Educação Inclusiva e Apoio Educacional, a contar de **16/06/2021 por 12 meses**.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail LLyra@santoandre.sp.gov.br a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,


Sandra Maria Morando Gerbelli

Gerente de Educação Inclusiva



TERMO DE CIÊNCIA E RESPONSABILIDADE

Eu, Juliana de Moura Borges,
 RG 34.105.541,4, CPF 293.576.878,74, residente e
 domiciliado(a) em Rua Biguá, 55, Vila Progresso, Santo André - SP,
 vinculado à Instituição de Ensino Superior Universidade de São Caetano do Sul,
 no curso Mestrado Profissional em Educação, declaro que solicitei autorização
 para realização de pesquisa acadêmico-científica na rede municipal de ensino, que
 estou ciente de minhas responsabilidades enquanto pesquisador(a) e que atuarei
 respeitando os preceitos éticos relacionados à pesquisa acadêmico-científica.

Estou ciente de que minha atuação enquanto pesquisador(a) deve cuidar
 para não causar transtornos à rotina do espaço e pessoas que participarão da
 pesquisa, preservando-lhes a identidade.

Diante da autorização concedida por parte da Secretaria de Educação,
 entrei em contato com o(a) Técnico(a) indicado para acompanhar e supervisionar
 minha atuação como pesquisador(a), a fim de combinar como se dará minha ação
 junto a(s) unidade(s) escolar(es) foco da pesquisa.

Estou ciente de que a participação na pesquisa por parte de alunos e
 servidores é voluntária e por adesão, e que não é permitida a identificação dos
 mesmos bem como o uso de imagens e declarações pessoais sem o consentimento
 expresso dos envolvidos.

O uso das informações coletadas será restrito ao âmbito da pesquisa e, ao
 seu término, deverá ser disponibilizada cópia do inteiro teor do trabalho, na sede da
 Secretaria de Educação, que ficará disponível na biblioteca do Centro de Formação
 de Professores Clarice Lispector, para consulta, sob pena de notificação à IES caso
 não cumpra com os combinados em até 60 dias do término da pesquisa.

Santo André, 29 de Junho de 2021.

Assinatura (a) pesquisador(a)

ANEXO A

CONTRATO DE GRUPO /2009

CADE- Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional: Direitos Humanos

OBJETIVO GERAL

O CADE, Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional da Secretaria da Educação e Formação Profissional, com as equipes diretivas e todos os representantes das UEs, tem por princípio a inclusão de todos os alunos na escola e sendo assim busca conjuntamente promover ações que fortaleçam e qualifiquem o processo de Educação para —todosll dentro da Rede Municipal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de Santo André buscando qualificar a educação para todos através de assessoria aos professores, acompanhamento aos alunos, promovendo orientações familiares, realizando encaminhamentos para instituições clínicas terapêuticas, oferecendo atendimento educacional especializado em salas de recursos no período contrário da escola e formações para todos os envolvidos neste processo.

AÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Todos os professores assessores de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação da cidade de Santo André deverão atuar em parceria com os diferentes segmentos e modalidades de ensino que envolve o aluno com deficiência matriculada nas unidades escolares.

ATUAÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES:

- assessorar o professor na busca de estratégias pedagógicas para todos viabilizando o envolvimento do aluno com deficiência com seus pares;

- analisar as relações que circulam pela sala junto ao aluno com deficiência (estranheza, fragilidades, medos, resistências...) e problematizá-las na perspectiva de superação;
- acessar o planejamento do professor e contribuir com sugestões de atividades, favorecendo o envolvimento e o desenvolvimento de todos os alunos, numa perspectiva de educação para todos;
- dar apoio ao professor mostrando intervenções e ações diretas junto ao aluno para que esse possa dar seguimento compondo ideias;
- promover reflexões sobre os diferentes modos de aprender e de ensinar;
- indicar e problematizar referências teóricas que subsidiem as ações educativas numa perspectiva formativa
- acolher o professor com o propósito de problematizar as ações educativas, buscando caminhos pedagógicos e repensando estratégias junto ao mesmo.

ATUAÇÃO JUNTO AOS ALUNOS:

- observar e interagir com os alunos com deficiência nas suas relações com a aprendizagem, percebendo suas diferentes formas de aprender e de interagir com o meio;
- viabilizar recursos técnicos e adaptações, em parceria com a professora e o Agente Social de Inclusão;
- encaminhar os alunos com deficiência para realizar avaliações e triagens nas instituições parceiras.
- analisar as relações estabelecidas pelo aluno com deficiência e seus pares nos diferentes tempos e espaços da rotina escolar de forma a contribuir com intervenções propositivas que favoreçam seu desenvolvimento social e pedagógico

ATUAÇÃO JUNTO ÀS EQUIPES DIRETIVAS:

- compartilhar as ações educativas com Diretoras, Assistentes Pedagógicas e Coordenadoras, fortalecendo as parcerias;
- analisar e encaminhar às equipes as solicitações das professoras como aquisição de materiais específicos e ou outras demandas que sejam indicadas pelas mesmas;
- analisar e debater sobre os espaços e a rotina da unidade escolar, buscando qualificar o ensino e facilitar a inclusão do aluno com deficiência;
- problematizar a importância de espaço de discussão e formação em RPSs e RPMs sobre as especificidades e demandas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- apresentar as informações sobre os atendimentos terapêuticos realizados pela FSA com os alunos com Transtorno Funcional Específico e analisar junto com as equipes, os encaminhamentos para diagnóstico, devolutivas e intervenções pedagógicas necessárias e possíveis.

ATUAÇÃO JUNTO AOS FUNCIONÁRIOS DA LIMPEZA E MERENDA:

- realizar encontros formativos para esclarecer aos funcionários como atuar com os alunos com deficiência valorizando seus potenciais;
- indicar possibilidades de atuação e intervenção de forma a potencializar a autonomia de cada aluno atendido pelos mesmos;

ATUAÇÃO JUNTO AOS AGENTES SOCIAIS DE INCLUSÃO:

- orientar e esclarecer sobre questões relacionadas à inclusão e às deficiências;
- problematizar e esclarecer ações e atribuições do mesmo;
- em parceria com o ASI organizar a rotina de trabalho para assegurar o acompanhamento dos alunos com deficiência, em sala de aula, nos passeios e aulas de vivências corporais;

- problematizar que no exercício de sua função, o ASI deve atuar de forma articulada com os professores assessores de educação inclusiva, professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.
- orientar e promover reflexões acerca da importância do estabelecimento de parceria com os professores dos alunos com deficiência.
- problematizar a atribuição do profissional de apoio clarificando que sua função não é desenvolver atividades educacionais diferenciadas aos alunos com deficiência, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno (esta problematização deve se dar com todos os segmentos da unidade)

ATUAÇÃO JUNTO AOS MONITORES DE VIVÊNCIAS CORPORAIS:

- estabelecer parceria com os monitores de vivências corporais, focando o desenvolvimento do aluno com deficiência e clarificando demandas a partir da especificidade das deficiências.

ATUAÇÃO JUNTO AOS OFINEIROS E ARTE EDUCADORES DOS CESAS:

- oportunizar orientações sobre características específicas das deficiências e esclarecer questões referentes à inclusão da pessoa com deficiência;
- problematizar com os profissionais do CESA as articulações necessárias entre a unidade escolar e as atividades que podem ser oportunizadas neste espaço, de modo a favorecer o processo de desenvolvimento do aluno e do seu grupo classe

ATUAÇÃO JUNTO ÀS FAMÍLIAS:

- construir parceria objetivando oferecer escuta atenciosa às demandas e necessidades do aluno;
- orientar a família sobre as potencialidades e as necessidades mapeadas junto ao aluno no percurso educativo;

- esclarecer a família sobre a concepção de escola inclusiva bem como a importância da participação de todos envolvidos no processo pedagógico;
- oportunizar e viabilizar devolutiva aos familiares sobre avaliações pedagógicas ou terapêuticas;
- realizar encontros formativos (escola de pais) onde os temas a serem debatidos se direcionem aos interesses e necessidades advindas do processo de desenvolvimento dos alunos no percurso educativo

ATUAÇÃO JUNTO ÀS EQUIPES TERAPÊUTICAS:

- realizar parceria com os terapeutas dos alunos buscando através dessa rede de apoio mapear informações sobre o processo de forma a indicar caminhos aos professores sobre intervenções específicas;
- problematizar com os profissionais envolvidos, ações que se objetivem a qualificar o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência em sala de aula.

ATUAÇÃO JUNTO AO GRUPO DE PROFESSORES ASSESSORES, COORDENAÇÃO E GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

- participar das reuniões pedagógicas semanais, com o objetivo de fortalecer parcerias com as professoras assessoras dos setores, das salas de recursos, coordenação e gerência de Educação Inclusão;
- estabelecer parceria com outros setores quando da promoção de formações;
- organizar demandas e encaminhamentos necessários;
- organizar e alimentar as listas de alunos acompanhados pela equipe;
- dar devolutivas sobre os materiais e outros instrumentos solicitados pela secretaria;
- organizar as agendas de atendimento às escolas;
- elaborar os registros sobre o processo de desenvolvimento do aluno;
- participar dos estudos e atividades promovidas pela Secretaria de Educação no que se refere ao processo educacional inclusivo.



ANEXO B

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais
Gerência de Educação Inclusiva

OBSERVÁVEIS PARA PREENCHIMENTO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - 2022

EDUCAÇÃO INFANTIL

EIXO: ATIVIDADES DE VIDA ESCOLAR

O eixo atividade de vida escolar refere-se a ofertar ao aluno (a) a possibilidade de construir uma rotina no espaço escolar, desenvolvendo diferentes atividades a partir da interação com o ambiente e com os outros.

Item	Observável
Rotina Escolar	Participa da rotina escolar? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Participa e interage em momentos coletivos do espaço escolar? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Faz uso do mobiliário escolar? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio) Quais mobiliários? Mesa, cadeira, colméia, brinquedos do parque, refeitório.
	Identifica os espaços que fazem parte do ambiente escolar? De qual forma? Quais espaços?
	Permanece e/ou muda de ambiente de acordo com a proposta oferecida? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Utiliza com funcionalidade os espaços escolares? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Dá funcionalidade aos objetos escolares? Quais objetos? Pessoais e de uso coletivo?
	Atribui função aos brinquedos?
	Realiza atividade pedagógica? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio, comum ou adaptada?)
	Realiza registros (desenho e/ou escrita)? Como? (Exemplifique de que maneira acontece o registro. Com independência/ autonomia/com auxílio)
	Contribui na organização da sala de aula? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Identifica e organiza seus pertences? Como?

Interação	Relaciona-se com a professora e outro adulto do seu convívio escolar (AIE, estagiário etc.)? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Relaciona-se com seus pares? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Interage com as propostas pedagógicas? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
Regras e Combinados	Compreende as regras e combinados?
	Respeita regras e combinados?

EIXO: QUESTÕES SOCIOEMOCIONAIS

O eixo questões socioemocionais pertence a um conjunto de competências que o aluno possui para lidar com as próprias emoções. Essas questões são utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida escolar e integram o processo de cada um para aprender a conhecer, conviver e ser.

Observável
Identifica suas potencialidades, bem como suas dificuldades? Obs. (Sente-se seguro para realizar uma ação, como jogar, recontar uma história, se frustra ao perder. Não arrisca, demonstra medo de errar. Quando contrariado, em situações de conflito, mudança de rotina, em situações de alegria, empolgação, se frustra quando perde)
Controla seus impulsos e emoções em situações adversas?
Posiciona-se de maneira adequada diante dos conflitos? Como?
Colabora com as pessoas que fazem parte do seu grupo?
Respeita o posicionamento dos demais?
Toma decisões e faz suas escolhas?
Solicita ajuda?
Aceita ajuda?

EIXO: CORPO

O eixo corpo visa mediar o desenvolvimento das habilidades de percepção de corpo e do espaço, para que o aluno se perceba como aluno na ação e suas consequências em si e no outro, bem como oferta de tecnologia assistiva de acordo com a necessidade de cada aluno.

Item	Observável
Relação corpo e ambiente	Identifica as partes do seu corpo?
	Percebe seu corpo em relação ao espaço (noção espacial)? Obs. Verificar se a criança tem capacidade de situar-se e orientar-se em relação aos objetos, às pessoas e o seu próprio corpo no espaço.

	Localiza sons no ambiente?
	Tem noção de lateralidade?
Independência motora:	Alimenta-se sozinho?
	Necessita de algum utensílio específico para alimentação? Exemplo: prato com ventosa, talher adaptado, canudo, colher siliconada, etc.
	Serve-se sozinho? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Veste-se e despe-se? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Coloca e tira os sapatos? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Obs.: Desconsiderando a questão do cadarço.
Coordenação Motora Ampla	Faz sua higiene pessoal? Higieniza-se e escova os dentes? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Segura objetos?
	Arremessa objetos? Com ou sem função?
	Equilibra-se?
	Chuta?
	Agarra?
	Salta?
	Obs.: Pulos no mesmo lugar ou de um ponto a outro
	Corre?
	Saltita?
Obs.: Pequenos saltos em movimento contínuo	
Coordenação Motora Fina	Escala?
	Arrasta-se / Engatinha?
	Registra? (com independência/ autonomia/com auxílio)
Coordenação viso-motora	Usa a tesoura? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Faz movimento de pinça?
	Faz pareamento?
	Monta Quebra-cabeça? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Agarra ou chuta objetos em movimento? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Identifica figura-fundo?
	Obs. Seria mais específico para o eixo cognição? O que exatamente espera-se nessa identificação?
	Possui coordenação olho- mão?

EIXO: LINGUAGEM

O eixo linguagem visa proporcionar comunicação adequada aos alunos (as) que dela necessitem, seja por meio da oralidade e/ou de recursos sensoriais (auditivos, visuais ou táteis).

Item	Observável
------	------------

Comunicação	<p>Tem iniciação comunicativa? Como? Obs.: Tem iniciativa ou manifesta indícios de comunicação, por exemplo: pega na mão para levar onde deseja, ou aponta o que deseja, direciona o olhar, choro para representar suas insatisfações etc. Na iniciação está implícita a intenção</p> <p>Reconhece ou compreende as expressões corporais do outro?</p> <p>Faz contato Visual?</p> <p>Mantém contato visual?</p> <p>Indica algo que necessita? Como?</p> <p>Indica que não quer algo?</p>
Comunica-se por:	<p>Sons?</p> <p>Choro?</p> <p>Balucio?</p> <p>Monossilábico (Palavras isoladas)?</p> <p>Gesto? Qual? (movimento corporal, apontar).</p> <p>Utiliza o corpo do outro como ferramenta motora de comunicação? Obs.: Pega na mão ou no corpo da outra pessoa e leva até o local ou objeto que deseja. Utiliza a mão do outro para fazer algo que deseja. Essa situação ocorre em diversas situações como dentro da sala de aula e nos outros espaços, como no momento da alimentação e higiene.</p> <p>Expressão Facial? Como?</p> <p>Expressão Visual? Como?</p> <p>Verbaliza dentro do contexto? Como? (através de respostas monossilábicas, frases simples, frases mais elaboradas, produz relatos orais) Obs.: O foco é a verbalização, ou seja, a fala coerente com o tema.</p> <p>Ecolalia? Como? (com ou sem intenção comunicativa) Obs.: Demonstra repetitividade de palavras ou frases que ouve de forma mecânica podendo ocorrer fora do contexto. Existem dois tipos: - Ecolalia imediata: caracterizada por pouco tempo após a emissão inicial; - Ecolalia tardia: após maior tempo de reprodução pelo interlocutor.</p> <p>Comunicação alternativa e/ou aumentativa? Obs.: Utiliza esses recursos de comunicação sendo: - Comunicação alternativa: uso de recursos como símbolos, pranchas, imagens, objetos, tablete etc. para se comunicar como ferramenta para comunicação; - Comunicação aumentativa: uso dos mesmos recursos citados com a intenção de ampliar a comunicação.</p> <p>Outras linguagens? Quais?(tecnologias digitais, desenho, escrita, arte, música...entre outros)</p>

Interação e diálogo	Participa ou se envolve nas situações que exigem dele a comunicação?
	Consegue estabelecer uma situação de diálogo? Obs.: Dentro dessa observável entra a questão da pergunta, elaborar resposta, respeitar turnos de falas.
	Constrói argumentos para defender seu ponto de vista em diferentes situações?
	Possui repertório de comunicação social? Obs.: transmite recados, solicitação de informações.
Referente à apropriação da leitura e escrita o aluno compreende e utiliza:	Possui contato com os portadores de texto? (livro, revistas, HQs e etc.)
	Demonstra interesse ao que lhe é apresentado?
	Escolhe algum tipo de portador de texto de sua preferência?
	Demonstra compreensão do que foi apresentado nas situações de leitura?

EIXO: COGNIÇÃO

No eixo cognição busca-se mediar o desenvolvimento das habilidades necessárias para o processo de aprendizagem, aperfeiçoando as que foram adquiridas e explorando os diversos materiais e as diversas formas de registro.

Item	Observável
Entendimento/ Compreensão / Atenção	Retém informações? Como?(Curto, médio ou longo prazo. No momento, de um dia para o outro, de uma semana para outra...)
	Compreende comandos? Quais comandos? Como?(Para execução de tarefas simples e/ou complexas, exemplifique)
	Atende os comandos? Quais comandos? Como?(Com autonomia/ independência ou apenas com intervenção)
	Identifica os momentos propostos na rotina?
	Identificar personagens e/ou fatos, em histórias, imagens, fotos, entre outros?
	Identifica as pessoas que fazem parte do ambiente escolar?
	Consegue se localizar no tempo quando relata fatos oralmente? (Ontem/ Hoje/ Amanhã - Dias da semana/Meses/ Ano)
	Atende ao nome?
	Relata fatos do dia a dia?
	Consegue recontar uma história do seu repertório?
	Compreende sequência de fatos? Obs.: (começo, meio e fim)
	Recupera trechos ou episódios mais marcantes? (Reconto) Como?
	Possui atenção?

	Consegue manter a concentração? Como? (Em propostas de seu interesse e por quanto tempo - Em outras propostas e por quanto tempo)
Compreensão de conhecimentos básicos do currículo.	Realiza contagem? Como? (Até que número?)
	Reconhece os números? Até quanto?
	Relaciona número/ numeral? Até quanto?
	Conhece e faz uso social do número no cotidiano?
	Utiliza estratégias para interpretação e resolução de situações problemas? Quais?
	Identifica e/ou nomeia as cores? Quais?(Primárias, secundárias, outras)
	Apropriou-se da habilidade de classificação? (Separa objetos por categoria: cor, tamanho, forma...)
	Apropriou-se da habilidade de seriação? (Alinhar objetos em sequência: tamanho, cor, forma...)
	Apropriou-se da habilidade de ordenação? (Colocar objetos em ordem crescente ou decrescente)
	Diferencia letras, números e símbolos?
	Reconhece e/ou nomeia letras? Quais?
	Reconhece a função social da escrita?
	Reconhece seu nome?
	Reconhece seu nome entre outros?
	Escreve seu nome? Como?(Com ou sem apoio)
	Demonstra comportamento leitor?
Realiza leitura (imagens e figuras)? Como?	



ANEXO C

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais
Gerência de Educação Inclusiva

OBSERVÁVEIS PARA PREENCHIMENTO DO PLANO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - 2022 - ENSINO FUNDAMENTAL

EIXO: ATIVIDADES DE VIDA ESCOLAR

O eixo atividade de vida escolar refere-se a ofertar ao aluno (a) a possibilidade de construir uma rotina no espaço escolar, desenvolvendo diferentes atividades a partir da interação com o ambiente e com os outros.

Item	Observável
Rotina Escolar	Participa da rotina escolar? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Participa e interage em momentos coletivos do espaço escolar? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Faz uso do mobiliário escolar? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Identifica os espaços que fazem parte dos espaços escolares?
	Permanece e/ou muda de ambiente de acordo com a proposta oferecida? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Utiliza com funcionalidade os espaços escolares? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Dá funcionalidade aos objetos escolares?
	Atribui função aos brinquedos?
	Realiza atividade pedagógica? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Realiza registros (desenho e/ou escrita)? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Contribui na organização da sala de aula? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Identifica e organiza seus pertences? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
Interação	Relaciona-se com a professora e outro adulto do seu convívio escolar (AIE, estagiário etc)? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)

	Relaciona-se com seus pares? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Interage com as propostas pedagógicas? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
Regras e Combinados	Compreende as regras e combinados?
	Respeita regras e combinados?

EIXO: QUESTÕES SOCIOEMOCIONAIS

O eixo questões socioemocionais pertence a um conjunto de competências que o aluno possui para lidar com as próprias emoções. Essas questões são utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida escolar e integram o processo de cada um para aprender a conhecer, conviver e ser.

Observável
Identifica suas potencialidades, bem como suas dificuldades? (Sente-se seguro para realizar uma ação, como jogar, recontar uma história, se frustra ao perder. Não arrisca, demonstra medo de errar)
Controla seus impulsos e emoções em situações adversas? (Quando contrariado, em situações de conflito, mudança de rotina, em situações de alegria, empolgação, se frustra quando perde)
Posiciona-se de maneira adequada diante dos conflitos? Como?(Chora, usa de meios físicos, chama um adulto)
Colabora com as pessoas que fazem parte do seu grupo?
Respeita o posicionamento dos demais?
Toma decisões e faz suas escolhas?
Solicita ajuda?
Aceita ajuda?

EIXO: CORPO

O eixo corpo visa mediar o desenvolvimento das habilidades de percepção de corpo e do espaço, para que o aluno se perceba como aluno na ação e suas consequências em si e no outro, bem como oferta de tecnologia assistiva de acordo com a necessidade de cada aluno.

Item	Observável
Relação corpo e ambiente	Identifica as partes do seu corpo? Como? Obs.: Verbaliza ou identifica com imagens, gestos ou toque.
	Percebe seu corpo em relação ao espaço (noção espacial)? Como?

	Localiza sons no ambiente? Como?
	Tem noção de lateralidade? Como?
Independência motora:	Alimenta-se sozinho? Como?
	Necessita de algum utensílio específico para alimentação? Qual?
	Serve-se sozinho?
	Veste-se e despe-se?
	Coloca e tira os sapatos?
	Faz sua higiene pessoal? (higieniza-se e escova os dentes)
Coordenação Motora Ampla	Segura objetos?
	Arremessa objetos? Com ou sem função?
	Equilibra-se?
	Chuta?
	Agarra?
	Salta?
	Obs.: Um único movimento
	Corre?
	Saltita?
	Obs.: Movimentos pequenos, curtos e seguidos.
	Escala?
	Arrasta-se?
Coordenação Motora Fina	Registra? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Usa a tesoura? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Faz movimento de pinça?
Coordenação viso-motora	Faz pareamento?
	Obs.: Reconhece os iguais ou similares
	Monta Quebra-cabeça? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Agarra ou chuta objetos em movimento? Como? (com independência/ autonomia/com auxílio)
	Identifica figura-fundo?
	Possui coordenação olho- mão?

EIXO: LINGUAGEM

O eixo linguagem visa proporcionar comunicação adequada aos alunos (as) que dela necessitem, seja por meio da oralidade e/ou de recursos sensoriais (auditivos, visuais ou táteis).

Item	Observável
Comunicação	<p>Tem iniciação comunicativa? Como?</p> <p>Obs.: Tem iniciativa ou manifesta indícios de comunicação, por exemplo: pega na mão para levar onde deseja, ou aponta o que deseja, direciona o olhar, choro para representar suas insatisfações etc.</p> <p>Na iniciação está implícita a intenção.</p>
	Reconhece ou compreende as expressões corporais do outro?
	Faz contato Visual?
	Mantém contato visual?
	Indica algo que necessita?
	Como? Aponta? Mostra com o olhar?
	Indica que não quer algo?
Comunica-se por:	Sons?
	Choro?
	Balbucio?
	Monossilábico (Palavras isoladas)?
	Gesto? Qual? (movimento corporal, apontar).
	<p>Utiliza o corpo do outro como ferramenta motora de comunicação?</p> <p>Obs.: Pega na mão ou no corpo da outra pessoa e leva até o local ou objeto que deseja. Utiliza a mão do outro para fazer algo que deseja. Essa situação ocorre em diversas situações como dentro da sala de aula e nos outros espaços, como no momento da alimentação e higiene.</p>
	Expressão Facial? Como?
	Expressão Visual? Como?
	<p>Verbaliza dentro do contexto? Como? (através de respostas monossilábicas, frases simples, frases mais elaboradas, produz relatos orais)</p> <p>Obs.: O foco é a verbalização, ou seja, a fala coerente com o tema.</p>
	<p>Ecolalia? Como?(com ou sem intenção comunicativa)</p> <p>Obs.: Demonstra repetitividade de palavras ou frases que ouve de forma mecânica podendo ocorrer fora do contexto. Existem dois tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecolalia imediata: caracterizada por pouco tempo após a emissão inicial; - Ecolalia tardia: após maior tempo de reprodução pelo interlocutor. <p>Como?(com ou sem intenção comunicativa)</p>

	<p>Comunicação alternativa e/ou aumentativa? Obs.: Utiliza esses recursos de comunicação sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação alternativa: uso de recursos como símbolos, pranchas, imagens, objetos, tablete etc. para se comunicar como ferramenta para comunicação; - Comunicação aumentativa: uso dos mesmos recursos citados com a intenção de ampliar a comunicação.
	<p>Outras linguagens? Quais?(tecnologias digitais, desenho, escrita, arte, música... entre outros).</p>
Interação e diálogo	<p>Participa ou se envolve nas situações que exigem dele a comunicação?</p>
	<p>Consegue estabelecer uma situação de diálogo? Observação: Dentro dessa observável entra a questão da pergunta, elaborar resposta, respeitar turnos de falas.</p>
	<p>Constrói argumentos para defender seu ponto de vista em diferentes situações?</p>
	<p>Possui repertório de comunicação social? Observação: transmite recados, solicitação de informações.</p>
Referente à apropriação da leitura e escrita o aluno compreende e utiliza:	<p>Possui contato com os portadores de texto? (livro, revistas, HQs e etc)</p>
	<p>Demonstra interesse ao que lhe é apresentado?</p>
	<p>Escolhe algum tipo de portador de texto de sua preferência?</p>
	<p>Demonstra compreensão do que foi apresentado nas situações de leitura?</p>

EIXO: COGNIÇÃO

No eixo cognição busca-se mediar o desenvolvimento das habilidades necessárias para o processo de aprendizagem, aperfeiçoando as que foram adquiridas e explorando os diversos materiais e as diversas formas de registro.


Item	Observável
Entendimento/ Compreensão / Atenção	<p>Retém informações? Como?(Curto, médio ou longo prazo. No momento, de um dia para o outro, de uma semana para outra...)</p>
	<p>Compreende comandos? Como?(Para execução de tarefas simples e/ou complexas, exemplifique)</p>
	<p>Atende os comandos? Quais comandos? Como?(Com autonomia/independência ou apenas com intervenção)</p>
	<p>Identifica os momentos propostos na rotina?</p>
	<p>Identificar personagens e/ou fatos, em histórias, imagens, fotos, entre outros?</p>
	<p>Identifica as pessoas que fazem parte do ambiente escolar?</p>

	Consegue se localizar no tempo quando relata fatos oralmente? (Ontem/ Hoje/ Amanhã - Dias da semana/Mêses/ Ano)
	Atende ao nome? Obs.: Quando chamado pelo próprio nome
	Relata fatos do dia a dia?
	Consegue recontar uma história do seu repertório?
	Compreende sequência de fatos?
	Recupera trechos ou episódios mais marcantes? (Reconto) Como?
	Possui atenção? Obs.: Demonstra atenção nas atividades preferidas ou nas atividades propostas
	Consegue manter a concentração? Como? (Em propostas de seu interesse e por quanto tempo - Em outras propostas e por quanto tempo)
Compreensão de conhecimentos básicos do currículo.	Realiza contagem? Como?(Até que número?)
	Reconhece os números? Até quanto?
	Relaciona número/ numeral? Até quanto?
	Conhece e faz uso social do número no cotidiano?
	Conhece e faz uso da função social das operações da matemática no cotidiano?
	Utiliza estratégias para interpretação e resolução de situações problemas? Quais? Obs.: Em relação a situações do cotidiano /desafios de raciocínio lógico
	Utiliza estratégias para interpretação e resolução de situações problemas matemáticas? Quais? Obs.: Utilização de operações
	Identifica e/ou nomeia as cores? Quais?(Primárias, secundárias, outras)
	Apropriou-se da habilidade de classificação? (Separa objetos por categoria: cor, tamanho, forma...)
	Apropriou-se da habilidade de seriação? (Alinhar objetos em sequência: tamanho, cor, forma...)
	Apropriou-se da habilidade de ordenação? (Colocar objetos em ordem crescente ou decrescente)
	Reconhece o sistema monetário (Conjunto de cédulas e moedas)?
	Reconhece o valor das cédulas e moedas utilizadas no Brasil?
	Sabe fazer uso do sistema monetário? (Estabelece relação de compra - venda - troco)
	Diferencia letras, números e símbolos?
	Reconhece e/ou nomeia letras? Quais?
Reconhece a função social da escrita?	
Hipótese de escrita? Qual?	

	Reconhece seu nome?
	Reconhece seu nome entre outros?
	Escreve seu nome? Como?(Com ou sem apoio)
	Demonstra comportamento leitor?
	Realiza leitura? Como?
	Compreende o que lê?

ANEXO D


PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – 2019


PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais
 Gerência de Educação Inclusiva
Plano do Atendimento Educacional Especializado - 2019 - Ensino Fundamental


Nome: _____		Data de entrega ao professor: ____/____/____	
Data de nascimento: _____		Data prevista para o primeiro planejamento: ____/____/____	
Responsáveis: _____			
U.E.: _____			
Ano/Ciclo: _____ Período: _____			
Professor (a) da Sala Regular: _____			
PAE (Professor Assessor de Educação Inclusiva)			
Horário realizado: () sim () não Qual: _____			
Objetivos específicos: () sim () não _____			
Sala de recursos: () sim () não Dia/Horário: _____			
U.E. - AEI: _____			
PAE (Professora de Atendimento Educacional Especializado)			
Recebe BPC: () sim () não Trabalho: () sim () não se aplica			

Para preenchimento do professor de Sala Regular

Dados preliminares sobre o aluno:	
Adaptação aos ambientes escolares	
Autonomia	



PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais
 Gerência de Educação Inclusiva
Plano do Atendimento Educacional Especializado - 2019 - Ensino Fundamental

Cognição	
Motor/Função motor	
Comunicação/Linguagem	
Interação/Social/Emocional	
Organização	
Outras Observações	


PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais
 Gerência de Educação Inclusiva
Plano do Atendimento Educacional Especializado - 2019 - Ensino Fundamental

1º Trimestre

Um objetivo em cada linha	Preenchimento do professor da sala regular em parceria com o PAE		Preenchimento do professor da sala regular	
	Objetivos Específicos	Orientações, sugestões, estratégias e recursos	Propostas desenvolvidas para promover a aprendizagem	Avaliação da proposta oferecida para o aluno
1				
2				
3				


PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais
 Gerência de Educação Inclusiva
Plano do Atendimento Educacional Especializado - 2019 - Ensino Fundamental

4				
5				

Avaliação do percurso do aluno durante o trimestre

Santo André, ____ de _____ de ____.

 PAE (Nome completo) Professor (a) da Sala Regular (Nome completo)

Fonte: Documento elaborado pelos membros da equipe de Educação Inclusiva- Santo André, 2019.