

O processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola pública na visão de familiares, gestores e professores

Maria da Conceição Silva Lima
Jéssica Ramos dos Santos
Elainne Tamiramys Barbosa Lima

158

Resumo: Este estudo tem por objetivo compreender como ocorre o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA na rede municipal de Paulista-PE e teve como campo empírico, duas escolas do Ensino Fundamental. Com base na pesquisa qualitativa, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores, professores, bem como aos pais/responsáveis de alunos com TEA, cujos dados foram analisados à luz da Análise Temática de Bardin (2010). As respostas apontaram que as dificuldades vão desde o despreparo da formação docente para atuação em salas de aula, até a falta de estrutura física escolar para recepção e facilitação do trabalho pedagógico. Além disso, permanece o desconhecimento de muitos pais/responsáveis e de alguns gestores acerca da proposta de Educação Inclusiva e das Políticas Educacionais garantidoras do direito à Educação, implicando dificuldades de lidar com situações cotidianas básicas.

Palavras-Chave: Inclusão, TEA, Políticas Educacionais.

The inclusion of students with autism spectrum disorder-asd in the public school in view of families, managers and teachers

Abstract: This study aims to understand how the process of inclusion of students with Autism Spectrum Disorder-ASD from the municipal network of Paulista-PE happens and had as empirical field, two elementary schools. Based on qualitative research, observations and semi structured interviews were conducted with managers, teachers, as well as parents and guardians of students with ASD, whose data were analyzed in the light of Bardin's Thematic Analysis (2010). The answers indicated that the difficulties range from the lack of preparation of teacher training to act in classrooms, to the lack of school physical structure for reception and facilitation of pedagogical work. In addition, many parents/guardians and some managers remain unaware of the inclusive education proposal and the educational policies that guarantee the right to education, implying difficulties in dealing with basic everyday situations.

Keywords: Inclusion. ASD. Educational Policies

Introdução

Embora quadros de Autismo já tenham sido notabilizados nos anais médicos há algumas décadas, apenas em 1993, a síndrome foi adicionada à Classificação Internacional de Doenças da OMS (Organização Mundial de Saúde). Assim, a sua inclusão no ranking mundial de doenças só ocorreu



recentemente, visto que pouco ainda se sabe sobre ela do ponto de vista clínico.

As discussões em torno desse tema esbarram numa problemática que ainda divide os pesquisadores. Ela se situa no bojo da identificação concreta das causas que acarretam tal disfunção, pois em relação à “etiologia do transtorno autista não foi possível, ainda, identificar um marcador biológico (ou conjunto deles) específico que seja causador” (SILVA, 2010, p.14), ocasionando certa discussão em torno do diagnóstico.

Contudo, se na Medicina a temática ainda provoca discussões, entendemos que na esfera educativa, também há muito o que ser considerado, sobretudo, no que se refere à compreensão e inserção desses sujeitos no rol das Políticas Públicas Educacionais. E, não obstante a Constituição de 1988 qualificar a educação como direito de todos e dever partilhado pelo Estado, família e sociedade, entendemos haver um hiato entre o que as leis determinam, e o que de fato é cumprido, principalmente, em se tratando de alunos que possuem alguma especificidade.

É importante salientar que, embora o direito à educação para estudantes com essa qualidade tenha sido garantido, mediante a lei 12.764/2012 que dispõe acerca dos direitos aos que são diagnosticados com TEA, explicitando, inclusive, punição ao gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com essa condição, o seu processo de materialização está em construção.

Essas questões tornam-se nítidas, na medida em que nos aprofundamos em pesquisas, leituras de relatórios educacionais de políticas públicas, e relatórios de estágios supervisionados (CASTANHA; BENINI, 2016). Os dados tendem a divergir entre os determinantes legais e as práticas realizadas nas escolas, levando-nos a refletir acerca da materialidade, das condições operacionais e formativas disponíveis para que a inclusão, de fato, possa ser considerada exitosa (FERNANDES, 2016).

Nesse sentido, questionamos: como ocorre a inclusão de alunos com TEA em escolas públicas? Qual a compreensão dos gestores acerca desse movimento? De que maneira os docentes pensam a inclusão de tais alunos?



Como os pais se articulam ao processo? Quais os desafios ou limitações apresentados? Essas indagações nos levaram a eleger o processo de inclusão de alunos autistas na escola pública como elemento privilegiado desse artigo.

Nomeadamente, buscamos compreender quais impressões os gestores escolares, docentes e a família possuem sobre a inclusão de alunos com TEA na escola regular, ressaltando alguns elementos desafiadores imbricados na materialização da política de inclusão no chão da escola.

O autismo e suas relações

A discussão sobre o autismo está longe de ser unânime. Ao contrário, é objeto intenso de questionamento, debate e disputa. De acordo com Pereira (2009), o autismo é um quadro ou uma condição em que a pessoa está em um estado de solidão, fechada, reclusa em si mesma, diferenciando-se, inclusive, de outros sujeitos que fazem parte do grupo alvo da modalidade de Educação Especial. Diante disso, o termo passou por diversas alterações ao longo do tempo, estando atualmente incorporado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2013).

Sobre essas mudanças de nomenclatura, Silva (2010) pondera que a inexistência de exatidão acerca das condições de manifestação da síndrome pode ser considerada um dos agravantes. Elas variam em relação à “concentração anormal de citocinas inflamatórias circulantes, inflamação intestinal não específica, elevada produção de leucócitos, alterações do metabolismo energético e protéico” (SILVA, 2010,p.14), provocando dissonâncias quanto ao diagnóstico, e à forma de acompanhamento/tratamento.

Vale salientar que de acordo com Fonsêca (2011), o emprego do termo TEA também não é unânime dentro da comunidade médica, uma vez que a ideia de *espectro* é muito abrangente, e envolve ocorrências de sintomas distintos, numa escala que vai de um grau mais leve, ao mais grave. Nessa direção, cada sujeito pode apresentar diferentes sintomas, o que demanda uma avaliação clínica personalizada.



Diante disso, no presente artigo, adotamos o conceito de Transtorno do Espectro Autista-TEA, oferecido pela lei 12.764/2012, instrumento que regula os direitos desses indivíduos na sociedade brasileira. Portanto, entendemos que o TEA abrange um conjunto de condições caracterizadas por problemas no âmbito neurológico humano, cujo desdobramento é verificado a partir de três principais fatores: na dificuldade de comunicação por falha na apreensão da linguagem, na não interação social, e, nos padrões repetitivos de comportamento (BRASIL, 2012).

Partindo desse entendimento, em linhas gerais, podemos diferenciar três condições. A do **Autismo Clássico**, no qual os indivíduos são mais introspectivos ou se isolam por completo, não se comunicam verbalmente, e se o fazem, existe uma dificuldade de compreensão de elementos linguísticos, para o estabelecimento de uma comunicação satisfatória. Também podendo ser caracterizado pelos movimentos repetitivos e a necessidade da rotina.

Essas condições são minimizadas entre aqueles diagnosticados com **Síndrome de Asperger**. Entende-se que esses sujeitos possuem um grau moderado de acometimentos comportamentais, verbalizando bem, e, estabelecendo minimamente, elementos de socialização e interação com o Outro. Em contrapartida, chamamos de **Distúrbio Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (DGD-SOE) o conjunto de sujeitos que possuem alguns espectros do Autismo, mas que não congregam elementos severos, que possam impedir por completo sua interação social e comunicativa.**

Geralmente, as manifestações têm início ainda na infância. Segundo Whitman (2015), o TEA considera a ocorrência dos comprometimentos sociais, comunicacionais e comportamentais. Eles começam a se manifestarem por volta dos dois ou três anos, período crítico de desenvolvimento cognitivo e relacional da criança, e tendem a acentuar-se ao longo da vida.

Entretanto, as características, quando identificadas, não são homogêneas, nem se manifestam sempre do mesmo modo, em termos de severidade. Elas podem ocorrer de maneira mais ou menos acentuada, acompanhando o indivíduo por todo seu ciclo vital, o que faz com que o sujeito



necessite de distintos acompanhamentos por profissionais de saúde, psiquiatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros, que irão lhe dar possibilidades de interagir, se comunicar e ser integrado à sociedade.

Além disso, as possíveis causas dessa condição vêm sendo estudadas pelos cientistas, que a vinculam à identificação de alguns genes relacionados ao transtorno, mas que ainda não podem ser detectados por exame, ocasionando demora no diagnóstico, e, conseqüentemente, nas ações interventivas. O que se sabe até o presente momento, é que existe uma influência genética, bem como ambiental, considerando um conjunto profundo e complexo de elementos a serem interpretados, em virtude dos distintos arranjos manifestos pelos sujeitos acometidos.

Nesse sentido, a presença da escola pode fazer toda diferença, sobretudo, no processo de socialização. Como as crianças tendem a entrar muito cedo no ambiente escolar, seria possível que um olhar mais atento possa contribuir para uma descoberta mais precoce, proporcionando o adequado apoio. Contudo, acreditamos que o desconhecimento das condições que envolvem o TEA se coloque como elemento dificultador, tanto de elaboração quanto de concretização de Políticas Públicas com enfoque em crianças autistas, o que faz com que as escolas ainda fiquem no campo das especulações, improvisos e não consigam, de forma mais articulada, oferecer condições para o pleno desenvolvimento e inclusão desse grupo (SILVA, 2010).

O direito à educação e as Políticas Públicas Educacionais no Brasil

Ao elegermos como nosso objeto privilegiado a inclusão de alunos com TEA, conversamos com dois conceitos distintos, o de inclusão e o de Educação Especial que, muitas vezes, equivocadamente, são tidos por sinônimos.

Tomamos por inclusão “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.01). Ou seja, ela está no âmbito da superação de culturas e práticas que marcaram a escola e as Políticas Públicas, sob o ponto de vista da



exclusão de sujeitos com especificidades, com vista a uma real possibilidade de condições em todas as etapas educativas, democratizando-as.

Por sua vez, a Educação Especial se coloca enquanto modalidade “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 58º). Diante disso, podemos afirmar que estudantes com TEA estão inseridos no grupo atendido na modalidade de Educação Especial, que prevê uma série de adaptações para que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham suas necessidades de aprendizagem garantidas.

Assim, podemos dizer que a ideia de inclusão permeia o processo de se pensar Políticas Públicas Integradoras para sistemas e estruturas de ensino, e a modalidade Especial se configura num mecanismo de materialização. Mas, o que poderia ser caracterizado como Política Pública e qual a sua importância para concretizações dos direitos educacionais?

Compreendemos por Políticas Públicas as ações realizadas pelo Estado, que possuem a finalidade de atender os vários setores da sociedade civil, colocando em prática direitos e garantias a serem efetivamente assegurados aos cidadãos de uma nação (VIEIRA; 2001). De acordo com Oliveira (2010), a palavra *Política* significa aquilo que é relativo ao cidadão ou Estado, indicando que a pessoa tem condição de participar, sendo livre para tomar decisões sobre o rumo da cidade ou território. Já o termo *Público*, significa bem comum ou vida em coletividade. Nesta perspectiva, a Política Pública se refere à participação do povo nas tomadas de decisões para o bem comum da coletividade.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos dizer que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO; 2003, p.01). Dessa forma, entendemos que ela é a materialização da mão do Estado na sociedade, integrando um conjunto de programas ou atividades desenvolvidas por esse ente, nas esferas federal, municipais ou estaduais, tendo participação de pessoas da comunidade de forma direta ou indireta.



Cabe ressaltar que tais políticas podem ser realizadas também em parcerias, a exemplo das que ocorrem com o apoio de Organizações Não Governamentais- ONGs ou empresas privadas, o que aproxima Estado das demandas da sociedade. Portanto, é por meio de Políticas Públicas que podem ocorrer implementações de normas, tanto para a ação quanto para a resolução dos eventuais conflitos, entre os diversos indivíduos e agentes sociais.

Sendo assim, os desdobramentos das Políticas Públicas podem ser identificados, por exemplo, na execução de atos que impliquem no crescimento de serviços, concessão de benefícios sociais para a população, podendo estar presentes nos setores educacional, agrícola, de saúde, assistência, inclusão, dentre outros (VIEIRA, 2001).

Dito isso, em se tratando da Educação, percebemos que o número de ações envolvendo diversos setores da sociedade mostram-se cada vez mais articulados, na medida em que novas reivindicações sociais em torno da melhoria do sistema de ensino surgem. No caso da Educação Especial, sua configuração foi sendo paulatinamente construída, estando ainda muito aquém do que se espera, em termos de possibilitar uma real inclusão dos sujeitos à sociedade.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e privadas do convívio coletivo, por uma suposta inadequação aos padrões de pensamento da época (FRIAS, 2009). Em se tratando do Brasil, Saviani (2013) esclarece que esses sujeitos foram pouco lembrados no leque da Política Nacional de Educação. Assim, criou-se um gueto social que dividia os acessos às distintas esferas de socialização, dentre elas, a escola, entre as pessoas ditas normais e as demais.

Algumas ações podem ser ressaltadas de maneira muito pontual, a exemplo da criação de duas instituições no período Imperial, ambas localizadas no Rio de Janeiro. A saber, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual IBC – Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES.

Podemos considerar que tais feitos iniciaram a primeira noção de Educação Especial, que se organizou tradicionalmente como um atendimento



educacional especializado, substitutivo ao ensino regular. Assim, se configuraram instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, cuja abrangência não totalizava a amplitude de sujeitos que demandavam tal suporte.

No entanto, foi na década de 60, por intermédio do artigo 88 da Lei nº 4.024/61, que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, art.88). Posteriormente, em 1973, o Estado criou o Centro Nacional de Educação Especial -CENESP. A ideia era proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientaram a Educação no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos. Contudo, o direito à educação para pessoas com deficiência só foi alcançado através da Constituição Federal de 1988.

Seguindo a narrativa histórica, outro marco que merece a nossa atenção é a Declaração de Salamanca. Tal documento serviu como texto-base para a produção da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994 (CASTANHA; BENINI, 2016). Essa declaração propôs Princípios, Políticas e Práticas educacionais voltadas aos alunos que são o público da educação especial.

Essas ações visavam uma escola que pudesse atender de maneira integral, pessoas com ou sem deficiência. Tem como princípio, a ideia de que as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possuam. De maneira global, o documento alocou elementos para formulação de Políticas Públicas voltadas a um tipo de educação mais inclusiva, como compromisso indispensável da humanidade e forma de rever antigas posturas de exclusão.

É com fulcro essa ótica, em nosso entendimento, que a ampliação das garantias em forma de leis para a educação de sujeitos com especificidades, se expressou fortemente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.



A Lei estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais, garantindo serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

Posteriormente, em 2011, o Decreto nº 7.611 estabeleceu o atendimento educacional especializado. A partir daí, sujeitos autistas ganharam uma maior visibilidade (neste período eles compunham o grupo de pessoas com Transtornos Globais de Desenvolvimento-TGD), que englobava os estudantes com autismo, psicoses e com a síndrome de Asperger. Mas, só após diversas reivindicações, no ano de 2012, a Presidência da República sancionou a Lei nº 12.764, denominada Lei Berenice Piana (CASTANHA; BENINI, 2016).

Tal lei estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É interessante também pontuar a Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE-2014), e destacou na meta 4 a universalização do atendimento nas escolas para alunos com qualquer tipo de deficiência, o que se configura em mais uma garantia, pelo menos, em tese, para que o processo de introdução, sobretudo, de inclusão de alunos com TEA, possa se configurar.

Sobre o percurso metodológico

Idealizando os passos investigativos, propomos uma pesquisa qualitativa, a partir de Gil (1999), cujos sentidos nos levaram a trabalhar com o universo representado pelas opiniões pessoais dos sujeitos analisados, a respeito de suas percepções sobre o processo de inclusão na escola regular de alunos com TEA. Tal abordagem nos auxilia na compreensão dos impactos da presença de alunos autistas no espaço escolar, detectando a compreensão de escola e família sobre a inclusão.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de Paulista, região metropolitana de Recife–PE. Uma localizava-se no bairro de Arthur Lundgren I (Escola I), e a outra no bairro de Paratibe (Escola II), ambos periferias. Elas foram escolhidas por atenderem um contingente considerável de 120 alunos com deficiência, dentre eles, 15 alunos com laudo de TEA.



Partimos de uma análise exploratória, com observações da rotina da escola, a fim de nos familiarizarmos com o cotidiano escolar, e nos aproximando de pais/responsáveis, para solicitação de participação na pesquisa. As visitas, no total de seis, ocorreram entre os meses de abril e maio de 2019.

Como instrumento de coleta, privilegamos as entrevistas semiestruturadas, com questões relacionadas ao perfil e à esfera de atuação cada um (gestão, sala de aula, familiar), o que nos proporcionou adentrar nas subjetividades envolvidas. No total, colaboraram as gestoras das escolas (GESTORA 1 e 2), 08 professoras (PROFESSORA 1,2...8) e 07 mães/responsáveis de alunos com TEA (MÃE 1,2...7). Os dados foram analisados com base na Análise Temática de Bardin (2010). As etapas consistiram numa leitura flutuante, transcrição, análise a partir da codificação dos dados; organização dos grupos temáticos e categorização, a partir das falas dos entrevistados.

Resultados e Discussão

A faixa etária dos participantes variou entre 26 e 56 anos. O grupo foi composto por mulheres, e teve as seguintes características:

- *Grupo das gestoras*: ambas com graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar, possuíam cerca de doze anos na rede como professoras, e estavam há três (gestora 1) e cinco anos (gestora 2), na função de gestoras.
- *Grupo das docentes*: todas formadas em Pedagogia, entre seis e quinze anos de atividade na docência. 01 com especialização em Gestão Educacional, 02 em Psicopedagogia, e 01 com mestrado em Educação.
- *Grupo dos pais/responsáveis*: participaram 01 tia, 01 avó e 05 mães, apenas uma pessoa concluiu a Educação Básica. E, com exceção de uma participante, cujo núcleo familiar era o tradicional pai-mãe-filhos, as demais citaram uma organização estendida de família, englobando tios, primos e avós, que conviviam na mesma



casa. Sobre a renda, apenas duas entrevistadas estavam empregadas. As demais eram donas de casa, não compondo renda familiar, à exceção de uma delas, aposentada. A maioria situou a renda daqueles que compõem o núcleo familiar entre 2 e 3 salários mínimos, sendo mencionados em três ocasiões, programas complementares, a exemplo do bolsa família.

“Pior já estive”: as percepções da Gestão Escolar sobre o processo de inclusão de alunos com TEA

Para além de dados quantitativos, interessa-nos pensar na inclusão em suas outras nuances que envolvem a aceitação, o respeito, a adequação física e profissional. Assim, quisemos compreender como gestores enxergavam o processo de inclusão de alunos com TEA, nas escolas pesquisadas.

A partir dos dados analisados, verificamos que ambas gestoras partiram do processo burocrático, caracterizado pela matrícula, como meio de situar suas percepções de inclusão. Entendemos esse ponto de partida como importante, uma vez que confirma uma conquista da política de inclusão, com vista à garantia do direito a matrícula em escola regular, conforme aludido no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

No município pesquisado, a matrícula ocorre na própria escola, em data reservada para tal. No caso de alunos com deficiência, cabem aos pais/responsáveis informar a condição especial, para que assim, sejam orientadas as ações na escola. Dessa forma, “quando o aluno já é diagnosticado com TEA no ato da matrícula, a gestão escolar informa previamente aos docentes, e estes, por sua vez, se preparam para recebê-los”(GESTORA-1).

É interessante perceber a importância do papel da família nesse momento inicial, para organização escolar, de maneira a proporcionar maior qualidade do seu atendimento, facilitando o processo inicial de socialização. No entanto, nem sempre essa atitude é contemplada, e dessa maneira, “os pais da criança autista também contribuem negativamente para o desenvolvimento da inclusão social no âmbito escolar, devido ao preconceito e



vergonha que alguns sentem do próprio filho(a)” (CARVALHO; NASCIMENTO, 2015, p.684)

Assim, muitas vezes, é no primeiro contato da criança com a escola que se verifica alguma necessidade mais específica. Essa é uma realidade recorrente, delicada, e que pode ocasionar futuros conflitos, visto que “a aceitação da criança com suas particularidades interacionais, por vezes, é dificultosa para alguns familiares” (MAPELI et al, 2018).

Em casos com essa configuração, as gestoras afirmaram também que solicitam suporte à Secretaria de Educação do Município. Consideramos esse encaminhamento apropriado, uma vez que o processo de inclusão também depende de uma conjuntura de apoio que excede a sala de aula. Em se tratando do TEA, é preciso que um especialista faça o diagnóstico, em caso de alunos não laudados. É nesse contexto que para gestora 2, a percepção da família e da escola fazem toda diferença

o autismo tem vários graus, e muitas vezes, pode passar despercebido. Por isso, nem sempre a mãe sabe que o filho é autista, e de acordo com o seu desenvolvimento nas atividades escolares, ele é avaliado, e a criança é encaminhada para um especialista (GESTORA 2).

A fala acima denota certo grau de conhecimento acerca da gama de sintomas e condições que apontam para o TEA, e, nesse ponto, concordamos que “o conhecimento sobre o funcionamento autístico é o primeiro passo para que o professor contribua com o desenvolvimento de seus alunos” (FERNANDES,2016, p.11). Embora a compreensão dessa classificação e diagnóstico só possa ser feita pelo Pediatra ou Psiquiatra, a gestora afirma que já direcionou muitas crianças “suspeitas”, segundo ela, ao atendimento especial. Sua atitude considerou o baixo grau de conhecimento da condição da criança, por parte dos responsáveis, e a dificuldade de acesso ao sistema de saúde de algumas famílias que compõem a clientela da escola.

Sobre esse aspecto, Fonsêca (2011) diz que há um risco na adoção do TEA para enquadrar todos os sujeitos numa condição, que nem sempre é relativa ao Autismo. Contudo, a gestora justificou a atitude informando que “o quanto antes a criança for atendida, melhor o desenvolvimento do trabalho a



ser realizado” (GESTORA 2). No caso da Prefeitura do Paulista, existem vários pólos de atendimento voltados para estes alunos, onde são realizadas atividades com profissionais qualificados no contraturno da escola, visando um melhor desempenho e acompanhamento da evolução dos sujeitos.

Ainda sobre a gestão, quando questionadas se a escola onde atuam estaria preparada para atenderem alunos com TEA, houve divergência, “eu acho que atende muito bem” (GESTORA 1), “creio que poderíamos melhorar, e muito, as condições para essas crianças aqui” (GESTORA 2).

Entendemos que as respostas envolveram ponderações, não apenas acerca das condições humanas, como também, das condições físicas e operacionais de cada ambiente escolar. Considerando que a gestora 1 faz parte de uma escola maior, onde funciona o pólo de atendimento do Atendimento Educacional Especializado-AEE, cuja a estrutura é reconhecida como modelo no sistema educativo da cidade, acreditamos que o acesso aos recursos facilitem a inclusão dos alunos, sobretudo, “aos novatos, porque temos um suporte pra eles” (GESTORA 1).

Nesse sentido, o fato de possuir material específico para trabalhar com esses alunos, e os profissionais especializados mais presentes, possivelmente, proporcionam à gestão um conforto para lidar com as questões que envolvem a complexidade do atendimento aos alunos com TEA. Isso ficou claro, na passagem em que a gestora 1 destaca que “a professora do AEE, sempre está aqui para nos auxiliar. Tanto os professores quanto os apoios. Ela orienta os professores quanto às atividades, isso me deixa mais tranquila” (GESTORA 1).

Em contrapartida, na escola administrada pela gestora 2, isso não ocorre. Trata-se de uma escola pequena, sem acessibilidade, e, as orientações da AEE para atividades com alunos autistas ocorrem uma vez por semana, podendo, inclusive, não ocorrer, “nos esforçamos para que sim, mas a escola é pequena e a professora do AEE não fica constantemente aqui” (GESTORA 2).

A realidade apresentada pela gestora 2 é divergente com o intuito da política inclusiva. Mendes (2002) cita como princípios básicos da inclusão escolar, o reconhecimento das diferentes demandas dos alunos e que a elas respondam, garantindo uma educação de qualidade, a fim de lhes possibilitar



aprendizagem, principiadas por um currículo adequado, mudanças na organização, estratégias e usos de recursos.

No entanto, embora citem dificuldades, ao serem questionadas se consideram que o processo de inclusão ocorre de forma satisfatória, ambas concordam que sim, traçando paralelos entre experiências anteriores e atuais. Nisso, observamos outra dinâmica nas respostas ofertadas, nomeadamente, na da gestora 02 “por mais que eu ache que ainda é pouco, entendo que esse pouco já é muito, afinal, eles estão aqui e antes nem isso tinha” (GESTORA 2)

O mesmo ocorreu com a gestora 1, que partiu de sua experiência para sua ponderação, o que nos remete a uma reflexão sobre o quão vagaroso é processo de elaboração de Políticas Públicas direcionadas e efetivadas, “para mim, pior já esteve. Quando me formei há muito tempo no magistério, jamais poderia imaginar estar hoje com tanta gente diferente em sala” (GESTORA 01).

Ao destacarmos as opiniões das gestoras, pudemos observar elementos de confluência e de conflitos. Ambas entendem que para haver a inclusão, não basta apenas uma matrícula, embora partam dessa condição para endossar o processo de inclusão. Como afirma Martinez (2012, p.74), “a inclusão depende de fatores de diferentes ordens (estruturais, ideológicos, políticos, técnicos)”. Nesse sentido, incluir requer não apenas fazer presente, mas, antes de tudo, dar condições para que o sujeito possa participar igualmente das proposições, com o intuito de constituir seus próprios processos formativos.

E, no caso em questão, percebemos que embora com dificuldades, as entrevistadas vislumbram a inclusão de alunos com TEA como um avanço que ainda está sendo operacionalizado, mas que significa um passo importante diante de todo cenário de lutas.

Insegurança e superação: o processo de inclusão na visão das docentes

Para que a inclusão possa ser efetiva, faz-se preciso que a dinâmica de sala de aula possa atingir todos os que nela são inseridos. Aos professores é destinado o desafio contínuo de traçar combinações metodológicas, na intenção de contemplarem o processo de inclusão de estudantes autistas, pois a eles cabe o exercício de inovação, enquanto agentes mediadores do ensino-



aprendizagem. Entretanto, notamos que esse processo não é tão fácil, sendo analisado pelas docentes entrevistadas, a partir de duas variáveis: a precariedade da formação e instrumentos necessários não dispostos.

Na minha formação, eu cursei apenas uma disciplina que foi Fundamentos da Inclusão Escolar. Essa disciplina, ela lhe dá uma base do que é a perspectiva da inclusão, mas ela não lhe dá subsídios práticos para que você trabalhe com transtornos do autismo. Mas ela só lhe dá esse suporte, precisa estar estudando mais, estar lendo mais e estar pesquisando atividades que possam ser melhor trabalhadas com o aluno (PROFESSORA 2)

Destacamos a fala acima pela complexidade que ela envolve, nomeadamente, ao considerarmos as diferentes condições de alunos com TEA, que reagem de maneira distinta aos estímulos escolares. Segundo anteriormente colocado, não há uma única representação do Autismo, mas vários graus de comportamento que demandam atividades de acordo.

E, considerando que podemos ter estudantes com inúmeras condições de interação na mesma sala de aula, agindo distintamente no ambiente, entendemos que para o professor isso é um desafio, ainda mais, se levarmos em conta que a maioria dos docentes possuem uma sala cheia de estudantes verbalizando, incluindo, os estudantes com TEA, sem terem a real compreensão de como lidar com todos.

As dificuldades encontradas que eu digo, são as dificuldades que é da maioria do corpo docente. A gente não tem aqui na rede municipal de Paulista uma formação específica para professores que trabalham com alunos com deficiência. A nossa formação aqui não é focada nisso, não temos uma sala multisseriada. Não temos professores de AEE, o que temos, são monitores que podem estar nos ajudando na adaptação do aluno. (PROFESSORA 1)

Sobre as afirmações acima, Fernandes (2016, p.02) nos coloca que “constantemente ouvimos professores do ensino regular alegar que não estão preparados para ensinar alunos com TEA em sala de aula”. Ainda conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação



possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.13)

No caso das inseguranças trazidas pelas docentes entrevistadas, podemos apontar para uma omissão do município do Paulista de sua responsabilidade, estabelecida na LDB de 1996, em promover a Formação Continuada dos docentes que atuam na rede municipal. Entendemos que em paralelo à formação inicial em Pedagogia ou em outra Licenciatura, o Ente federativo responsável pela etapa tem como dever, o uso de investimentos em formação para o atendimento especializado, visto que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino [...]” (MANTOAN, 2006, p. 57).

De igual modo, questionamos as docentes sobre se a escola estaria preparada para receber esses alunos. A professora 2 foi enfática ao responder esse questionamento, afirmando que “se contar pela estrutura, ela não está preparada. Não temos uma sala adaptada para esses alunos, não temos um pátio, um espaço suficiente para eles brincarem” (PROFESSORA 2). Outras respostas seguiram o mesmo raciocínio, “não creio que estejamos preparadas” (PROFESSORA 6), “de forma alguma” (PROFESSORA 3).

Contudo, ao serem inquiridas acerca de como conduziam as situações, as professoras revelaram o uso de estratégias de superação, para lidarem com o processo de inclusão de alunos com TEA na rotina de sala de aula, colaborando positivamente para a sua efetivação. “Eu me viro de muitas formas. Procuo entender melhor cada caso” (PROFESSORA 8), “fiz uma especialização em Educação Especial que me abriu os olhos para fazer um trabalho mais decente” (PROFESSORA 5), “tento elaborar atividades específicas pro nível deles, a maioria consegue” (PROFESSORA 1).

Diante dos dados, observamos que o primeiro desafio superado, talvez, tenha sido o deslocamento de uma visão incapacitante de estudantes com TEA para outra pautada na superação, no aprendizado, onde metodologias são criadas para o respeito às diferenças. Isso ficou também explicitado nas respostas que revelaram estratégias utilizadas em salas de aula.

Os jogos foram o elemento mais citado como instrumento de aprendizagem e integração. As atividades abrangiam alunos com e sem TEA, “faço atividades que são jogos bem dinâmicos em que todos participam, e explico a importância de incluir sempre, por que ninguém gosta de se sentir excluído” (PROFESSORA 3), “faço jogos, sempre incluo meu aluno em todas as atividades. Algumas vezes, ele se nega a participar, e temos que respeitar o seu tempo” (PROFESSORA 1).

Compartilhamos da ideia de que através da ludicidade, o desenvolvimento das ações positivas pode ser engatilhado, estimulando a curiosidade, a autoconfiança e o cognitivo – correspondendo a desenvoltura da linguagem e do raciocínio (RIZZI; HAYDT, 2002). Diante disso, os jogos podem se tornar importantes instrumentos de integração, proporcionando atividades que estimulam o prazer em compreender, o ainda desconhecido.

Portanto, entendemos que no caso que alunos com TEA, o instrumento pode promover a socialização com os demais estudantes, bem como, a condição de trabalharem outras áreas, especialmente, entre aqueles que possuem uma graduação mais branda dos sintomas. Assim,

A situação do jogo mobiliza os esquemas mentais: sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. O jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva; motora e cognitiva (RIZZI; HAYDT, 2002, p. 11).

Nas escolas em questão, é a partir dos jogos que as professoras entrevistadas conseguem atingir o objetivo de um determinado ponto de aprendizagem, de um rendimento escolar esperado. Outro fator considerado é que as docentes tomam seus alunos por suas habilidades, e não por limitações, tratando todos com igualdade, dentro das condições apresentadas por cada grupo em sala de aula, no processo de ensino aprendizagem, adaptando instrumentos e ponderando avaliações.

Esse fato foi observado em dois discursos “as estratégias que eu utilizo é que o meu aluno autista seja tratado como os outros alunos, [...] agora, claro, o nível de cobrança, o nível de conteúdos para esses alunos vai ser diferente” (PROFESSORA 3), “eu sei que eles não são iguais, mas também, não são vejo



como tão diferentes. Interação com os demais, na medida do possível” (PROFESSORA 5).

Consideramos importantíssimo para o desenvolvimento da autonomia do aluno com TEA que suas interações ocorram em conjunto com os demais colegas. Os jogos, a utilização de recursos visuais, associações, tudo isso, podem ser recursos a serem considerados nas situações de ensino aprendizagem, fazendo toda diferença no processo de inclusão e bem-estar de alunos com TEA.

As relações de respeito às diferenças estabelecidas dentro de sala de aula colaboram para uma mudança de posturas, que faz com que o aluno com TEA possa ter condição de fazer parte do processo, e não apenas ser mais um excluído. Entendemos que nem sempre o caminho pode ser satisfatório, conquanto, alguns recursos como a própria formação não sejam disponibilizados (CARVALHO, 2015).

Outro fator ressaltado nas respostas, nos permite inferir uma busca dos próprios docentes para entenderem e se apropriarem de mecanismos que possam promover, de fato, um processo inclusivo. Diante disso, percebemos uma desacomodação e um movimento de “reorganização profissional e criatividade por parte do professor, pois a mera inserção do aluno na escola não é capaz de garantir acesso ao conhecimento historicamente acumulado” (FERNANDES, 2016, p.09).

Família e Escola, uma parceria colaborativa

A família é considerada a primeira instituição de desenvolvimento de uma criança, onde ela experimenta os primeiros sentimentos, pensamentos, expressa suas ideias e desejos. Contudo, o processo de socialização dos sujeitos abarca também outras instâncias igualmente importantes, a exemplo da escola.

Por entendermos que essa parceria é imprescindível para o aprendizado, especialmente para aqueles com TEA, conversamos com pais e responsáveis sobre como pensavam a inclusão de suas crianças nas escolas pesquisadas. Consideramos que as respostas para esse questionamento foram



positivas, “meu filho tem muita dificuldade de socialização e vejo na escola uma forma dele interagir com outras crianças. Quando ele não vai para escola, ele só fica no celular e não consigo fazer com que ele largue” (MÃE 2); “acho que ele desenvolveu bem, desde que começou aqui, tá mais dócil” (MÃE 4).

Notamos que as questões de socialização são levadas em conta quando as mães sinalizam sobre a inclusão, que no caso de alunos com TEA, significa um avanço. Contudo, encontramos alguns discursos que atrelaram a inclusão ao simples fato da matrícula escolar, “acho que só de ele tá aqui, já tá bom” (MÃE 5), “ele tá numa escola normal e pra mim, isso é importante” (MÃE 1)

Outras respostas também apontam para o desenvolvimento de aprendizagem, “meu filho tem um ótimo acompanhamento, inclusive meu filho aprendeu bastante, ele entrou na escola sem saber quase nada” (MÃE 3), “ele passou três anos em uma escola particular. Ele não aprendeu nada, foi através da escola pública que ele veio se desenvolver melhor” (MÃE 4).

A presença e acompanhamento da família e dos responsáveis certamente torna o processo de inclusão mais confortável aos alunos, pois “costumam se desenvolver melhor quando sabem que seus pais participam da sua vida escolar, que se interessam por maiores que sejam suas dificuldades” (GESTOR 1).

Contudo, algumas pesquisas (MAPELLI et al, 2018, p. 04) apontam que as mães geralmente são mais presentes nesse processo, “o pai assume uma participação limitada na vida e cuidado da criança”. De fato, durante o tempo em que estivemos nas escolas, foi expressiva a presença de mães e não de pais, o que também poderia denotar um não envolvimento paterno no processo, seja por impossibilidade, ou até por não aceitação do diagnóstico (MAPELLI et al, 2018).

Entendemos que quando a escola e responsáveis têm sintonia, as probabilidades de sucesso de aprendizagem tornam-se maiores. Nesse sentido, os próprios pais/responsáveis precisam ter a ciência de que sua presença contribui. Além disso, a corresponsabilidade pela educação das crianças permite um reforço positivo em casa do que foi compreendido em sala de aula (CARVALHO, 2015; CASTANHA, BENINI, 2016). Esse entendimento



faz que a responsabilidade não caia apenas sobre a escola, mas que seja dividida com a família.

Assim, quando questionados de que maneira participavam da vida de seus filhos, alguns indicavam uma boa relação, auxiliando o processo de aprendizagem em casa também “faço as tarefinhas com ele todo dia” (MÃE 1), “procuro sempre conversar com a professora do meu filho para saber como ajudar” (MÃE 5); “procuro sempre ler sobre o autismo, sempre converso com a professora procuro ajudar com os deveres em casa” (MÃE 03).

As falas acima indicam uma preocupação das mães em auxiliarem seus filhos no processo de inclusão, o que consideramos, pode repercutir na forma com que o aluno se sente em relação a sua inserção numa escola regular. É interessante que a família e a escola possam ser parceiras. Assim, há um fortalecimento de uma rede de apoio, na qual o aluno poderá ter maior possibilidade de desenvolvimento social e cognitivo, além de representar um ambiente mais favorável, para que suas potencialidades possam ser exploradas, considerando suas especificidades.

De maneira geral, ao questionamos como os pais/responsáveis analisavam o processo de inclusão, com base inserção dos filhos com TEA nas escolas em questão observamos três direcionamentos: os que consideraram a socialização como principal elemento de satisfação; aqueles que consideraram a aprendizagem; e, os que consideraram a inserção via matrícula.

Nos dois primeiros casos, observamos uma apropriação maior acerca do processo de inclusão, quando em comparação com aqueles que citam apenas o ato de matrícula em escola regular. Embora saibamos que esse é um passo conquistado à duras penas, precisamos enfatizar que incluir vai além de inserir. Portanto, entendemos que os pais também precisam ter uma melhor apropriação dos mecanismos legais garantidores do direito de seus filhos, de forma a que possam cobrá-los e garanti-los.

Considerações Finais

Através da investigação realizada pudemos entender um pouco da forma com que as Políticas Públicas voltadas à inclusão de alunos com TEA vem



ocorrendo da rede municipal de Paulista-PE, a partir dos olhares da família e da escola, destacando algumas nuances.

A principal delas é que o conceito de inclusão ainda é interpretado de maneira dúbia, por alguns profissionais da área da educação e familiares. Isso considerou falas que entenderam a dinâmica como positiva, embora, algumas dificuldades apresentadas por gestoras e professoras, quanto à falta de infraestrutura e de formação continuada que pudessem amparar a demanda e o fluxo de estudantes com necessidades específicas, indicassem o contrário.

As dificuldades passam pela própria formação específica do professor para atuar na área, no desconhecimento de muitos pais e gestores acerca dos mecanismos contidos na Política Educacional Inclusiva, e na dificuldade de lidar com situações cotidianas básicas.

Contudo, também ficou nítida a preocupação desse grupo em se preparar, e de elaborar estratégias para fazer com que essa realidade não limite o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola e na sala de aula. Diante dessas complexas insuficiências, o corpo docente-administrativo acabou por construir estratégias de superação, a fim de que os estudantes com TEA se desenvolvam em todas as dimensões da aprendizagem.

A mesma preocupação foi notada no núcleo familiar, onde os depoimentos indicam um esforço da família em colaborar com a escola. No entanto, embora tenhamos tido uma boa impressão do exemplo trazido nas escolas pesquisadas, no comparativo dos discursos dos entrevistados do antes e do depois, compreendemos que há muito a ser desenvolvido, mas que só é possível, se houver um maior investimento financeiro governamental.

Um outro aspecto de melhoria, sabendo desde já que é produzido com certa particularidade, é o diálogo entre escola-família. A presença dos familiares e responsáveis também foi por nós compreendida como elemento-chave nesse processo. Os sujeitos aqui entrevistados foram unânimes em reconhecer essa relação entre família e escola como salutar, para que a inclusão seja satisfatória.

É nesse ponto específico que destacamos a importância do gestor, em processo dialógico com a família, incentivando-a a participar das atividades



escolares, e execução de trabalhos destinados à aprendizagem dos estudantes, isto é, reforçar o que foi aplicado em sala, no convívio do lar. Dessa maneira, acreditamos que a educação inclusiva avançará significativamente.

Nesse século em que se discute a inclusão e o direito à cidadania, ainda há muito que fazer. A inclusão não só dos alunos com TEA, mas de maneira geral, ainda é um caminho longo a ser percorrido. Já verificamos alguns avanços, no entanto, ainda é preciso algumas intervenções na prática educativa, e isso depende de uma ação conjunta entre escola, família e Políticas Públicas.

O que por nós é considerado um avanço significativo, é retirar estudantes com TEA da invisibilidade, com base nas leis e instrumentos de garantia. Entretanto, acreditamos que pensar a inclusão destes alunos requer muito mais que dispositivos legais. E, mesmo cientes do avanço que foi representado pela criação de centros especializados e de inserção dos estudantes no ensino regular, dentro das escolas, o cenário ainda está se consolidando para que realmente ocorra uma construção autônoma, humana e satisfatória desses sujeitos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (**DSM-V**). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013

AZEVEDO, Sergio. **Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. Rio de Janeiro. 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em 14 nov. 2019

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Imprensa Oficial - Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe apoio e integração social as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.udesc.br/>



arquivos/udesc/documentos/LEI_N_7_853_DE_24_DE_NOVEMBRO_DE_1989_15226884547518_7091.pdf> Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23/12/1996, p. 27-833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 07 dez.2018.

180

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 De Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm acesso em 20/11/2019

_____. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

CARVALHO, Brunna Stella da Silva; NASCIMENTO, Lilian Ferreira do. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI In. **Revista Educação Especial** | v. 28 | n. 53 | p. 677-690 | set./dez. 2015 Santa Maria-RS

CASTANHA, André Paulo; BENINI, Wiviane. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: Desafios e possibilidades In Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, vol. 1, versão online, Secretaria de Educação do governo do estado do Paraná. 2016.

FERNANDES. Adriano H. A formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) na rede regular de ensino in os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, vol. 1, versão online, Secretaria de Educação do governo do estado do Paraná. 2016.

FRIAS, Elzabel. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2019.



GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAPELLI, Lina D. et al. **Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar** In Escola Anna Nery 22(4) 2018.

MARTINEZ, Leonardo Fábio Pérez. **Questões sócio científicas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 323-341.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Adão. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Goiás, Editora da PUC Goiás, 2010.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Emanuelle C. **Autismo e Troca Social: contribuições de uma abordagem microgenética**. Tese (Doutoramento em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010

VIEIRA, Sofia L. **Política e Planejamento Educacional**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001.

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books, 2015.

Maria da Conceição Silva Lima

mariacslimax@hotmail.com

Professor Adjunta do Depto de Administração e Planejamento Educacional-Centro de Educação-UFPE. Doutorado em Educação com ênfase em Formação Docente. Pesquisadora do Grupo GEPIFHRI na área de Identidade Profissional Docente.

Jéssica Ramos dos Santos

jessicaramos_tst@hotmail.com

Graduada em Pedagogia-UFPE. Professora da rede municipal de Paulista-PE

Elainne Tamiramys Barbosa Lima

elainne.ttamiramys@gmail.com

Graduada em Pedagogia-UFPE.

