



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI - UFPI**  
**CAMPUS SENADOR HELVIDIO NUNES DE BARROS – CSHNB**  
**CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**LUCAS LEAL LIMA DE SOUSA**

**FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: contributos para a  
longevidade escolar do aluno autista**

**PICOS - PIAUÍ**

**2016**

**LUCAS LEAL LIMA DE SOUSA**

**FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: contributos para a  
longevidade escolar do aluno autista**

Monografia apresentada à disciplina Prática e Pesquisa Educativa III como requisito parcial para o título de licenciado no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Ma. Maria Dolores dos Santos Vieira.

**PICOS – PIAUÍ**

**2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA**

**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí**

**Biblioteca José Albano de Macêdo**

**S725f** Sousa, Lucas Leal Lima de.

Formação docente e estratégia pedagógicas: contributos para a longevidade escolar do aluno autista / Lucas Leal Lima de Sousa.– 2016.

CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (64 f.)

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2016.

Orientador(A): Profa. Ma. Maria Dolores dos Santos Vieira.

**CDD 371**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB  
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

### ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos vinte e três (23) dias do mês de fevereiro de 2016, na sala 824, do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a defesa de Monografia de **Lucas Leal Lima de Sousa** sob o título *“Formação docente e estratégias pedagógicas: contributos para a longevidade escolar de crianças autistas”*.

Banca constituída pelos (as) professores (as):

Prof. <sup>a</sup> Ma. Maria Dolores dos Santos Vieira	Orientador(a)
Prof. Dr. José Leonardo Severo Rolim	Examinador(a)
Prof. <sup>a</sup> Ma. Kátia Maria de Moura	Examinador(a)

Deliberou pela Aprovado do(a) candidato(a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe média aritmética de 9,5.

Picos (PI) 23 de fevereiro de 2016

Orientadora: Maria Dolores dos Santos Vieira  
Examinadora: José Leonardo Rolim de Lima Severo  
Examinadora: Kátia Maria de Moura

**LUCAS LEAL LIMA DE SOUSA**

**FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: contributos para a  
longevidade escolar do aluno autista**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina Prática e Pesquisa Educativa III do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

**Aprovado em:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Ma. Maria Dolores dos Santos Vieira  
Orientadora  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

---

Prof. Dr. José Leonardo Rolim Severo  
Membro 1  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

---

Prof<sup>ª</sup> Esp. Kátia Maria Moura  
Membro 2  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

## AGRADECIMENTOS

Dedico esta sessão, para direcionar alguns agradecimentos. Pois, durante todos esses anos, foram de suma importância, a ajuda, o abraço, o sorriso, a compreensão e, sobretudo, o estímulo de muitas pessoas, as quais, não poderia deixar de dirigir uma palavra de agradecimento. Ao mesmo tempo em que agradecê-los/as me conforta, um sentimento de angústia me consome, pois, muitos/as dos que serão citados/as aqui, tomarão rumos diferentes dos meus, restando assim, apenas as lembranças dos bons momentos que vivemos juntos.

Inicio agradecendo a Deus, por todas as vezes em que eu supliquei em minhas orações, pedindo força, coragem e perseverança, Ele ter me atendido. Por muitas vezes, acalmar meu coração, minha alma e minha mente, frente aos desafios que iam sendo postos.

Em seguida, agradeço à minha mãe, Maria do Socorro, pela garra e pela coragem de me defender das críticas, das palavras negativas, dos conflitos que, por muitas vezes, fizeram com que eu abaixasse a cabeça para a vida. Obrigado mãe, por me ajudar a entender que eu posso sim, ir muito além. Obrigado por acreditar e, me fazer acreditar no meu potencial. Essa vitória é sua!

Agradeço também ao meu pai, pelo apoio e pelas pequenas atitudes. Acredite, elas foram essenciais para que eu chegasse até aqui! Concluo esse parágrafo falando algo que eu nunca consegui dizer pessoalmente para o senhor: Pai te amo! Obrigado por tudo!

A minha irmã, Carla Viviane e ao meu cunhado, Elivelton, pelo estímulo, pelo carinho, pelo respeito e admiração que sempre demonstraram ter por mim. Muitas vezes, o apoio de vocês foi de fundamental importância para que algumas etapas fossem concluídas. Obrigado!

Ao meu primo/irmão, Alexandre. Por sempre me escutar, quando o procurei. Por me apoiar, quando precisei. Por me falar verdades que doeram, mas que serviram de aprendizado e estímulo para que novas metas fossem traçadas para a elaboração de novos planos. É como sempre lhe digo, eu o amo, pois você é para mim, o irmão mais velho que eu não tive e, mesmo de longe, você foi de fundamental importância. Obrigado, maninho!

À minha avó, Antonieta, e ao meu avô, Lima Santos (*In Memoriam*) por ter me recebido como filho em sua casa e por ter me ensinado que, com dignidade, humildade e sabedoria, se pode ir muito além.

À minha madrinha Luísa, por ter desempenhado tão bem seu papel de segunda mãe durante todos esses anos. Eu não sei explicar, mas a sua humildade e sua força de vontade, me faz sentir protegido e com vontade de ser melhor que ontem, melhor que hoje. Amo a Senhora!

Ao meu padrinho, Chico Moura, pelo carinho e respeito. Tenho muitas lembranças de minha infância em sua casa. Foram momentos que me ajudaram a crescer e me tornar uma pessoa digna e honesta.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Ma. Maria Dolores dos Santos Vieira, pela atenção, pelo carinho e pelo comprometimento. Agradeço por tornar essa minha jornada de tessitura do TCC mais leve, mais doce, mais agradável. Eu não teria conseguido, não fosse sua rigidez quando necessário. Tampouco, não fossem seus elogios, quando eu acertava. Tudo na medida, e tudo no tempo certo. Obrigado!

Aos demais mestres, que durante minha jornada acadêmica, fizeram com eu me apaixonasse pela Pedagogia. Foram anos memoráveis, pessoas memoráveis, aulas memoráveis, que com certeza ficarão para sempre guardados no meu coração e irão fazer parte da minha postura enquanto Pedagogo. Obrigado, mestres/as!

À Tia Nananda, por nos momentos de aperreio, clamar misericórdia a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Acho que deu certo (risos). Meu coração se alegrou ao saber que iríamos dar continuidade aos estudos juntos, trazendo toda a parceria do Ensino Fundamental e Médio, para a Universidade.

À Tarciana Pinheiro, linda, fina e dedicada. Sua força muitas vezes me serviu de incentivo e aqui estamos, concluindo mais uma etapa.

À Dany Hoocker, por me ensinar que ser diferente é normal, e outras coisas a mais, que o horário não me permite falar (risos). Amo você!

À Talita Bebê, nossa Moura Encantada, por chegar à conclusão de que somos os únicos “pessoais” que a ama. Saiba que amamos você, também. Sentirei saudade!

À Tia Cris, por ter sido minha professora no ensino Fundamental I, e me esperar para estudarmos juntos na UFPI. Minha irmãzinha, eu a amo! Passar pela UFPI ao lado de vocês, Equipe Queer, tornou a batalha muito mais fácil, muito mais proveitosa, muito mais, mais. Obrigado!

Aos amigos/as, que chegaram e partiram. Aos que ainda permanecem. Aos que vão e vem. Aos que só vão, mas permanecerão para sempre no meu coração, espero que um dia volte. Obrigado!

Finalizo agradecendo à Equipe Roval, pela flexibilidade e compreensão, pelos momentos que tive que me dedicar concomitantemente à jornada acadêmica e ao trabalho. Foram momentos de grandes contribuições e crescimento pessoal e profissional.

A todos/as vocês, meu muito OBRIGADO!



A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos pequenos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

“Hannah Arendt”

## RESUMO

O trabalho discute aspectos formativos e estratégias pedagógicas utilizadas pelas docentes da Escola Municipal Duque de Caxias, na cidade de Picos-Piauí, na perspectiva de serem contributos para a longevidade escolar de alunos/as autistas. O objetivo geral do estudo foi analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por docentes em salas de aula de ensino regular e especializado e possíveis contribuições de estratégias pedagógicas para a longevidade escolar de alunos/as autistas, e os objetivos específicos foram os seguintes: identificar as estratégias pedagógicas utilizadas com o aluno autista da sala de aula em estudo; evidenciar os aspectos formativos das docentes que são contributos para a longevidade escolar do aluno autista; e compreender os desafios e as perspectivas da inclusão a partir das estratégias e dos aspectos formativos das docentes no âmbito da longevidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa, tendo as técnicas da observação participante e da entrevista semiestruturada e para analisar os achados da pesquisa empregamos o método da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). Para nos apoiar teoricamente, utilizamos os contributos de Skliar (2006), Pimenta (2008), Giroux (1990), Rodrigues (2006), Mantoan (2004), Machado (2009), Mazetto (1990), Cunha (2015), dentre outros. Pudemos perceber durante a caminhada da pesquisa que os cursos de formação de professores/as necessitam, ainda, de uma grande reforma, no sentido de se direcionarem mais às questões inclusivas. Compreendemos que, ao conseguir refletir criticamente suas práticas, os professores/as que trabalham com alunos autistas, conseguirão elaborar estratégias significativamente positivas para o trabalho com alunos/as que apresentam a síndrome. Pudemos verificar que é necessário o ingresso de professores/as críticos reflexivos nos espaços escolares de todo o país.

**Palavras – Chave:** Aspectos formativos. Estratégias Pedagógicas. Autismo. Longevidade.

## ABSTRACT

This work discusses formative aspects and pedagogical strategies used by teachers of the Escola Municipal Duque de Caxias, in the city of Picos, Piauí state, on perspective to being contributors to longevity school of autistic students. The main objective of the study was to analyze the pedagogical strategies used by teachers in classrooms of regular and specialized education and the specific objectives were: to identify the teaching strategies used with autistic students the classroom; to evidence the formative aspects of teaching that are contributions to the school's longevity of autistic student; and understand the challenges and prospects of inclusion from the strategies and formative aspects of teachers within the school longevity. The research was conducted through qualitative approach, having the techniques of participant observation and semi-structured interview. To analyze the research findings we employ the content analysis method in the perspective of Bardin (1977). To the theoretically support, we used the contributions of Skliar (2006), Pimenta (2008), Giroux (1990), Robinson (2006), Mantoan (2004), Machado (2009), Mazetto (1990), Cunha (2015), among others. We realize while the research walking that teacher training courses need also a significative reforme, in order to prepare better itselfs around the inclusive issues. We understand that, to be able to critically reflect their practices, teachers those working with autistic students can develop significantly positive strategies for working with students those presentes the syndrome. We observed that it is necessary to the entry of teachers /the reflective critical in school spaces across the country.

**Keyword:** Formative aspects. pedagogical strategies. Autism. Longevity.

## **LISTA DE SIGLAS**

**C.A.A:** Comunicação alternativa e ampliada

**CSHNB:** Campus Senador Helvídio Nunes de Barros

**E.I:** Educação Inclusiva

**LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PPP:** Projeto Político Pedagógico

**UFPI:** Universidade Federal do Piauí

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1:</b> Escola Municipal Duque de Caxias. Picos/PI.....	31
<b>Quadro 1:</b> Estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras.....	38
<b>Quadro 2:</b> Formação das professoras / contributos.....	43
<b>Quadro 3:</b> Desafios e possibilidades.....	51

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1</b> <b>FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	14
1.1 <b>PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA</b> .....	25
<b>2</b> <b>METODOLOGIA DA PESQUISA: TRILHAS E ACHADOS</b> .....	31
<b>3</b> <b>ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA</b> .....	37
<b>4</b> <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	56
ABREU, M. C.; MAZETTO, M. T. O professor universitário em aula. São Paulo: MG ED Associados, 1990. ....	56
<b>APÊNDICES</b> .....	59

## INTRODUÇÃO

Os debates em torno da formação de professores/as que trabalham em escolas onde estudam alunos/as com necessidades educacionais especiais, em especial, alunos/as autistas, cresceram consideravelmente. Pois, sabemos que os professores/as necessitam estar, mesmo que minimamente preparados para atenderem as especificidades destes/as alunos/as.

Assim, como o debate em torno da formação de professores/as que trabalham com estes alunos cresceu nos últimos anos, a quantidade de crianças diagnosticadas com esta síndrome também cresceu consideravelmente, o que intensificou por parte das famílias, a procura por escolas que estivessem preparadas para o trabalho com estas crianças. Seguindo esta lógica, faz-se necessário que compreendamos que especificidades têm estes alunos, para que o ensino direcionado a estas crianças possam contribuir para a sua longevidade escolar.

Para que pudéssemos realizar este estudo, nos pautamos em algumas indagações, que nos permitiram aprofundar os debates em torno das questões da educação inclusiva, da formação docente e da elaboração de estratégias pedagógicas. Estas indagações consistem em como formar professores/as para trabalharem com alunos/as autistas? Em que aspectos os cursos de formação podem melhorar, para que os futuros professores/as possam sair destes cursos bem mais preparados para atuação em escolas onde estudam alunos/as autistas? Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas com estes alunos/as?

Nessa lógica o objetivo geral de nosso trabalho está pautado em analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por docentes em salas de aula e possíveis contribuições para a longevidade escolar de alunos/as autistas, e os objetivos específicos buscam identificar as estratégias pedagógicas utilizadas com o aluno autista das salas de aula em estudo; evidenciar os aspectos formativos das docentes que são contributos para a longevidade escolar do aluno autista; e compreender os desafios e as perspectivas a partir das estratégias e dos aspectos formativos das docentes no âmbito da longevidade.

O estudo foi desenvolvido através da abordagem qualitativa, tendo em vista que para a realização deste, foi necessário o contato mais efetivo e sistemático com o problema proposto para a investigação e o ambiente a que este pertence. No que se refere às técnicas utilizadas para a coleta de dados iniciamos pela observação. Ao passo em que a coleta de dados avançava e os estudos em torno do problema iam ganhando força foi possível acumular subsídios que ajudaram no segundo momento da pesquisa que foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com a professora da sala de recursos e da sala regular de ensino. Para analisar os achados da pesquisa nos utilizamos da análise de conteúdo na perspectiva de

Bardin. O trabalho se divide em quatro capítulos, que serão elencados a seguir e que visam responder aos objetivos por nós traçados e contribuir com as pesquisas que trabalham com este tema.

FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA é o nosso primeiro capítulo trata de formação de professores/as, e as estratégias pedagógicas utilizadas com alunos/as autistas, numa perspectiva inclusiva.

METODOLOGIA DA PESQUISA: TRILHAS E ACHADOS é o título do nosso segundo capítulo e apresenta os aspectos metodológicos da nossa pesquisa, informando quem foram os atores e atrizes pesquisados, o *locus* de nossa pesquisa, o período em que aconteceram as pesquisas e os instrumentos que foram utilizados para que pudéssemos coletar os dados.

O nosso terceiro capítulo tem como título: ANÁLISES E DISCUSSÃO DA PESQUISA, no qual, como o próprio nome já sugere, analisamos todos os dados encontrados nos caminhos trilhados de nossa pesquisa. As análises contribuíram para responder nossas indagações, realizadas através de nossos objetivos.

E, por fim, nossas CONSIDERAÇÕES FINAIS, que fazem um apanhado geral de nosso trabalho, desde a introdução, até as análises, concluindo com sutis sugestões de estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas por professores/as que atuam em escolas que recebam alunos/as autistas.



## **1 FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A partir da década de 90 quando surgia a nossa LDBEN, Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o debate em torno da formação de professores/as no Brasil cresceu consideravelmente. Afinal, vivemos em uma sociedade que se modifica constantemente e, dessa forma, as escolas e os professores/as precisam se capacitar para trabalharem com essa nova formação social, que chega às escolas com pensamentos cada vez mais plurais. Emergem dessa sociedade contemporânea, debates diversos, que sempre estão ligados às escolas. Dentre estas discussões, temas como o da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, ganhou espaço e também cresceu consideravelmente.

Existe desse modo, uma preocupação no que tange a formação dos professores/as, que irão trabalhar em escolas que estão concentradas no seio desta sociedade, na qual a diversidade, a diferença, as ideologias se chocam frequentemente. É oportuno pensarmos que professores/as estão chegando a estas escolas e que formação está sendo dada a estes professores/as. São debates cada vez mais necessários, e pertinentes, levando em consideração a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais, particularmente, crianças autistas. Este contexto nos fez refletir sobre como as estratégias pedagógicas e os processos formativos dos professores/as, que trabalham em escolas regulares e atendem alunos/as autistas, contribuem para a longevidade escolar destes discentes.

É salutar a importância da compreensão de longevidade na perspectiva em que estamos tratando neste trabalho, pois o significado a ela impetrado nos facilita alargar o nosso horizonte de que a atuação docente sendo ela sustentada por uma formação consistente é de fato o grande diferencial da educação para crianças com essas necessidades educacionais. Consolida essas ideias VIANA *apud* MAGALHÃES; COSTA; RODRIGUES (2013, p. 2), onde a autora fala que se pode entender “sucesso escolar, como longevidade escolar, ou seja, como escolarização prolongada até a chegada ao Ensino Superior”. Em outras palavras, podemos pensar em longevidade escolar, a partir do acesso de crianças autistas nas escolas, e os dispositivos (participação da família, professores/as com formação adequada, organização do espaço escolar, do currículo escolar, etc.) que garantem a permanência destes/as alunos/as neste espaço.

Nos tempos atuais, os discursos não se concentram em apenas “incluir” o aluno/a autista na escola, na sala regular de ensino. A questão da inclusão se expande e atinge diversas outras vertentes, que contribuem para que de fato a inclusão do aluno/a autista aconteça. Estes debates nos serviram como tecido para estarmos muitas das ideias que discutimos e focamos em nosso primeiro capítulo por considerarmos que elas são sementes que precisam ser semeadas no canteiro da formação de professores/as.

Os cursos de formação, *a priori*, devem ter o objetivo de subsidiar os/as futuros/as professores/as com saberes e fazeres capazes de amparar as estratégias pedagógicas recheando-as de possibilidades, por isso nossa meta, não foi desde o início, apenas discutir mais sobre o que é o autismo, as especificidades da síndrome, as limitações, as habilidades, mas sim, contribuir com novas ideias de como os professores/as poderão atuar em sala de aula, para que estes/as alunos/as autistas consigam superar todas as suas limitações e de fato se desenvolvam.

Por vezes, vemos professores/as que trabalham em escolas que recebem alunos/as autistas, muito empenhados/as em diagnosticar alunos/as com algum tipo de síndrome, de distúrbio, de anormalidade, ou seja, diagnosticar alguma característica que difere este aluno/a, dos demais no sentido de explicar as suas dificuldades de aprendizagem ou de inclusão na escola. Essa atitude impossibilita aos professores/as, a refletirem suas práticas, frente às especificidades dos alunos/as, de modo que possam criar novas práticas, estabelecer novas formas de convivência, de interação, afetando positivamente a evolução destes alunos/as.

Os cursos de formação devem subsidiar seus futuros/as professores/as, de maneira que estes/as não cheguem às escolas apontando, diagnosticando, rotulando os alunos/as, como autistas, disléxicos/as, hiperativos, etc. Como pontua Skliar (2006, p. 24):

A preocupação com as diferenças tem se transformado, assim, em uma obsessão pelos diferentes. É necessário suspeitar desta modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quem e como são “os diferentes”, banalizando ao mesmo tempo as diferenças. De fato, o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a “melhor” definição de “diferenças”, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros “diferentes”, uma alteridade “diferente”.

Em conformidade com essa colocação nos parece que é necessário que professores/as, gestores/as, coordenadores/as, compreendam que para se chegar a tais diagnósticos, é necessária uma equipe multidisciplinar que dará suporte para que se faça tal diagnóstico. No caso de já existirem crianças comprovadamente autistas, caberá aos professores/as e demais funcionários/as da escola, que deverão ter passado por uma formação inicial e continuada que

os subsidiassem para esse trabalho, desenvolverem estratégias pedagógicas inclusivas, que atendam as especificidades destes/as alunos/as.

Como bem acrescenta Skliar (2006, p. 24), não é excessivo dizer que “a escola atual não se preocupa com a “questão do outro”, mas que tem se tornado obsessivo ante cada fragmento de diferença em relação à mesmice”. Esta questão respinga em diversos pontos e debates que constituem a escola, como os modelos de gestão, as políticas de inclusão, a organização do espaço escolar, e claro, nos cursos de formação que ainda estão dando pouco suporte para que seus futuros professores/as possam chegar no espaço escolar, capazes de pensar esta relação acima citada, transformando-a.

Sabemos que para trabalhar com alunos/as autistas, os professores/as necessitam munir-se de conhecimentos que os ajudarão a desenvolverem práticas pertinentes, que atenderão às necessidades educacionais destes/as alunos/as. Porém, faz-se necessário que entendamos que estes saberes estão relacionados aos conhecimentos profissionais e nos remetem às estratégias dos professores/as. Estes saberes profissionais vão sendo constituídos ao longo da formação (inicial e continuada, além da própria vivência da docência) dos/as professores/as.

É de suma importância nos atentar para este termo, pois é comum que nos equivoquemos e, ao invés de utilizarmos saberes profissionais, nas nossas práticas diárias, acabamos por dispor de determinadas competências, o que nos torna mais individualistas frente à escola, nos privando de construir relações e formações que ajudarão no processo de inclusão de alunos/as autistas. Conforme Pimenta,

Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado (2008, p. 42).

Frente a este comentário, percebemos que alguns cursos, talvez formem professores/as focados/as apenas em desenvolverem determinadas competências que os ajudem a permanecer no mercado de trabalho. É comum nos depararmos com professores/as que trabalham em diversas escolas ao mesmo tempo, isso os privam de refletirem sobre suas próprias estratégias, afetando assim, o aprendizado do aluno/a autista e dos demais alunos/as das instituições nas quais trabalham. Esta questão pulveriza outros debates, pois sabemos que muitas vezes, professores/as buscam outros trabalhos, outras escolas, porque a dedicação

apenas a uma escola, não permite ter uma boa remuneração. Porém, dedicar-se simultaneamente a mais de uma escola, impede o professor/a, de conhecer de fato seus alunos/as, as especificidades de cada um/a, e tentar melhorar suas estratégias, para que o processo ensino – aprendizagem, de fato se constitua. A autora, ainda no que se refere ao discernimento do que são competências e saberes profissionais, explicita que:

Competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas), coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se separam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (2008, p. 42).

Percebemos então, com esse posicionamento, que quando um curso forma um professor/a, voltado a desenvolver apenas algumas competências, está impossibilitando este/a, a viver o ambiente escolar como um todo, a problematizar suas estratégias, considerando o contexto sob o qual está inserido, a dialogar com os demais professores/as, gestores/as, coordenadores/as, pais e demais funcionários da escola. Pois seu foco, sempre será um problema específico e nunca este problema, dentro de um contexto que é influenciado por políticas e ações de inúmeras pessoas, que estão ligadas diretamente à escola.

Em relação a este cenário, percebemos a necessidade de formar professores/as cada vez mais engajados/as com os propósitos inclusivos de alunos/as autistas. Para isso é necessário que estes professores/as passem por cursos que os condicionem a desenvolverem saberes profissionais, pois estes saberes lhes darão suporte para pensarem, compartilharem e ressignificarem suas estratégias pedagógicas. Precisamos e sentimos a necessidade de cursos, que insiram os professores/as no contexto da pesquisa, não uma pesquisa infundada, que seja feita longe da realidade do ambiente escolar, mas sim, um ambiente de pesquisa que proporcione aos futuros/as professores/as adentrarem as escolas e entenderem seu funcionamento no sentido de percebê-las como espaços de inclusão e de humanização do ensino.

Nessa acepção, é importante “reforçar a importância da universidade na formação, com processos formativos que tornem a realidade existente (as escolas, por exemplo) como parte integrante desse processo e na qual a pesquisa é o eixo central” (PIMENTA, 2008, p. 44).

Essa necessidade de formar professores/as pesquisadores, críticos e reflexivos, parte da ideia de que estes/as são capazes de pensar suas estratégias, de entender a formação escolar, as relações que aí se estabelecem e como estas afetam o processo de ensino aprendizagem. Não é possível fazer educação e incluir crianças com a síndrome do autismo, sem que os professores/as não sejam capazes de pensar em estratégias pedagógicas que atendam as limitações destas crianças, sem que os professores/as possam trocar experiências entre si, sem que os professores/as não saibam o que de fato é incluir crianças autistas. Consideramos oportuno citar que “a educação deve ser requisito para formar professores” (SANDOVAL, 1996, p. 10-11). Essa reflexão e articulação entre professores/as permitem que a inclusão de alunos/as autistas tenha mais eficácia.

Entendemos dessa maneira que, quando professores/as refletem a sua atuação diária, essa condição torna-se essencial para que haja o rompimento das realidades que estão postas e, dessa forma, superam as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos/as autistas. Assim, as atuações dos professores/as e suas estratégias pedagógicas que outrora eram tradicionais e muitas vezes contribuía efetivamente para o processo de ensino aprendizagem, passam a serem práticas renovadas, que buscam atender as especificidades de todos/as os alunos/as. Como explica Pérez Gomez:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (1999, p. 29).

A partir do afirmado percebemos que refletir a própria atuação, na sala de aula em que atua isolada da escola, não se faz suficiente para o processo de inclusão de alunos/as autistas. Contribui com esse diálogo Giroux (1990, p. 11) quando diz que “a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional”. Os professores/as precisam refletir sobre suas atuações e entenderem que estas estão envoltas dentro de um contexto, então, é necessário que os cursos de formação de professores/a deem subsídios para que estes possam refletir criticamente, estes diferentes contextos que compõem as escolas e como estes contextos influenciam as relações que se formam no ambiente escolar.

Podemos dessa forma, entender a reflexão como algo que parte das teorias hermenêuticas, ou seja, uma prática reflexiva que busca o compartilhamento, a troca de

experiências entre os professores/as, a oportunidade de diálogos que são estabelecidos em escolas nas quais estudam alunos/as autistas, o agir em conjunto, o aprender e reaprender práticas, em prol da superação de estratégias não inclusivas.

Em muitos estudos e debates feitos até então, percebemos que os alunos/as já chegam às escolas com o conhecimento de mundo formado e, que o professor/a, precisa saber lidar com esse conhecimento, para juntos, aprenderem.

Em se tratando de aprender juntos, tanto professores/as, quanto alunos/as, pois sabemos que o conhecimento nunca é algo acabado, ele sempre se renova, e aí os conhecimentos dos professores vão sendo renovados a partir das experiências que tem com os alunos/as, e os alunos/as renovam seus conhecimentos a partir das experiências que têm com os professores/as e demais alunos/as. Gadamer, filósofo alemão, em sua palestra, *Educação é educar-se*, inicia sua fala se colocando como um aprendiz, apesar de todo o seu conhecimento acadêmico, de todas as suas publicações, o que possibilita aos professores/as compreenderem que sempre haverá novos aprendizados, novos desafios, novos contextos. Nesse sentido Gadamer fala que:

Como veem, sou um homem velho e fraco, e vocês não podem esperar que eu esteja no auge da minha produtividade ou mesmo da minha sabedoria. Estar no auge da sabedoria é, de qualquer maneira, uma pretensão discutível. Em todo caso, quando se é um homem idoso assim, certamente é possível afirmar que se tem grande experiência. Na verdade, porém, minha atitude em relação à vocês também é, a rigor, estranhamente maluca. De fato, eu queria aprender muito com vocês! (2001, p. 13)

Assim como foi dito por esse filósofo, os professores/as necessitam colocar-se na postura de eternos aprendizes e, que eles/as aprendem com os alunos/as e, juntos, somam conhecimento e aprendizado. Entendemos que, é necessário, em sua formação acadêmica e continuada, o entendimento de que o diálogo é sempre a melhor forma de se ensinar e, de se aprender. É através do diálogo que o aprendizado se constitui, é importante que professores/as cedam espaços para que os alunos/as exponham seus pensamentos, seus pontos de vista, no caso das crianças autistas os professores/as, devem considerar sua expressão, seus gestos, como uma forma de diálogo, de forma que ambos possam trocar informações e, somar aprendizados. Como afirma Batista (2015, p. 14), em suas análises,

Partindo de uma perspectiva hermenêutica-dialógica, poderíamos afirmar que toda educação acontece naquele que se coloca numa atitude dialógica, seja esse o professor ou o aluno. O que significa dizer que não seria o professor o primeiro responsável pela educação

de algum indivíduo, mas o próprio estudante em seu diálogo com os professores, com os livros, obras de arte, etc., ou seja, toda a rede de sentidos que permeia a vida dos estudantes. É o diálogo que possibilita o processo de formação.

Por este viés entendemos que cada um constrói seu próprio conhecimento, através das relações que têm com os diferentes espaços de aprendizado nos quais passam durante a vida. Não ficando, dessa forma, a cargo do professor/a, a ser o primeiro/a ensinar de fato os alunos/as. O conhecimento que se constrói durante a vida tanto do professor/a, quanto do aluno/a, é repassado e aprimorado, reaprendido e repensado, através dos diálogos que se fazem ao longo de suas formações. Por esse viés, o resultado do ensino, baseado no diálogo, resulta em uma formação ampla e, não mais, puramente técnica, o que geralmente acontece. Como nos explica Batista (2015, p, 15),

Deste modo, a educação enquanto formação, conforme GADAMER entende, é um processo interior contínuo que, na discordância e concordância próprias do processo dialógico, estabelece constante evolução e aperfeiçoamento, no qual está em jogo o processo educativo em si mesmo, sem o generalizado desígnio de resultados, como pretende uma educação estritamente técnica.

Percebemos aqui que, os cursos de formação também devem subsidiar os futuros/as professores/as, para que estes/as consigam estabelecer o diálogo com os alunos/as autistas, tendo em vista que este diálogo ajudará professores/as e alunos/as a se conhecerem, a compreenderem gostos, especificidades, receios, de ambas as partes. Mais uma vez, ressaltamos aqui, os gestos e as atitudes dos alunos/as autistas, como uma forma de estabelecimento de diálogo, tendo em vista que a fala, muitas vezes, em crianças autistas, demora um pouco para acontecer. A construção do diálogo entre aluno/a autista e professor/a, contribui para o processo de ensino – aprendizagem. Além do diálogo, os professores/as devem ser capazes de conviver com as diferenças. Como bem explicita Pérez Gómez (1999, p. 39):

Se aceitarmos como fundamento do respeito às diferenças culturais o caráter histórico e contingente de toda formação cultural, não é difícil assumir a exigência de utilizar esse mesmo fundamento para desmistificar o caráter natural que pretendem adquirir alguns elementos internos da própria cultura, e aceitar pelo menos a possibilidade de que o intercâmbio conceitual, experiencial e crítico, não meramente mercantil, entre as diferentes culturas seja uma estratégia ou procedimento enriquecedor da própria bagagem cultural. Esta é a tarefa fundamental das ciências humanas, o objetivo da cultura crítica ou cultura intelectual: promover a reflexão

compartilhada sobre as próprias representações e facilitar a abertura ao entendimento e experimentação das representações alheias, distantes e distanciadas no espaço e no tempo. (...) Faz-se inevitável assumir a exigência de um processo de construção compartilhada, a doção de acordos, o intercâmbio de pareceres e interesses e a busca de representações e valores comuns que permitam praticar procedimentos consensuais.

Pelo afirmado acima, fica evidente a necessidade de os cursos de formação de professores/as formarem profissionais capazes de conviver com as diferenças, extraíndo de cada uma delas, individualidade e especificidade, contributos para a sua prática docente. Ao conseguir lidar com as diferenças, os professores/as estarão contribuindo efetivamente para o processo de inclusão dos alunos/as autistas.

É de suma importância que os professores/as compreendam e, sobretudo, desconstruam o pensamento de que a diferença, ou melhor, a síndrome do autismo, torna o aluno/a incapaz de aprender, inválido, a mercê da vida escolar. A partir do rompimento deste preconceito, desta visão excludente, do foco na síndrome do autismo – e sim na potencialidade do aluno/a autista -, os professores/as estarão contribuindo significativamente para o processo formativo do aluno/a autista. Entendemos dessa forma, que é de extrema importância que os cursos de formação consigam dar suporte para que os professores/as desconstruam todas estas questões, ao passo que a chegada destes/as professores/as nas escolas, com essa visão arcaica, continuará contribuindo para o processo de exclusão. Conforme pontua Rodrigues:

A exclusão é devida provavelmente a fatores culturais, que nos conduzem a pensar que a diferença é perigosa. Demanda-se cuidado com as pessoas diferentes – seja na identidade sexual, socioeconômica, de deficiência, de etnia etc. as “ideias feitas” da sociedade associam ao “diferente” uma situação de ameaça, e desenvolvem estratégias de identificação, circunscrição, banimento ou subalternização de numerosos grupos sociais. (2006, p. 10).

O autor explica que vivemos dominados por uma cultura, na qual somos constantemente conduzidos a seguir determinados padrões, e que se algum/a aluno/a chega à escola fora destes padrões, possivelmente sofrerá alguma forma de opressão, inclusive, dos próprios/as professores/as, pois, até estes/as se deixam dominar pelos padrões (de beleza, de religião, de status, de capital cultural, etc.) que são impostos pela sociedade. Os cursos de formação de professores/as devem atuar para que o rompimento destes padrões aconteça, possibilitando os futuros/as professores/as a conviverem com o diferente, e aprender com essa diferença.

Os currículos dos cursos de formação, ainda são bastante excludentes, se levarmos em consideração os discursos de professores/as que atuam em escolas regulares, nas quais



estudam autistas, discursos como “autistas não são capazes de aprenderem” ou “não me formei pra ser babá dessas crianças” banalizam o processo de inclusão de crianças autistas e, demonstram o quão frágeis são os cursos de formação, no que tange ao processo inclusivo. Os cursos de formação, as licenciaturas, ainda dão pouca ênfase à questão da inclusão, no Curso de Pedagogia, por exemplo, com duração de cinco anos, trabalha-se apenas com duas disciplinas voltadas para alunos/as com necessidades educacionais especiais, que são Didática da Educação Especial (60 horas) e Libras (60 horas), o que torna a formação do professor/a insuficiente para atuar com este público em especial.

Surge em meio a este debate, outra discussão que trata sobre a difusão, a separação, a dissociação entre teoria e prática. Alguns professores/as chegam a afirmar que as teorias que aprenderam em seus cursos de formação, não serviram de nenhuma forma para as estratégias que desempenham. Mas, como desenvolver uma estratégia inclusiva, se esta não nasce no seio de uma teoria? Baseados em que questões, estes/as professores/as planejam suas estratégias? Muitas vezes, estes/as professores/as esquecem de que as teorias não podem ficar apenas nos cursos de formação, mas sim, acompanhá-los/as durante sua trajetória. Nessa perspectiva, as teorias apresentadas aos professores/as durante os cursos de formação, necessitam ser frequentemente consultadas, embasando as atuações dos/as professores/as desenvolvidas cotidianamente na escola.

A superação dos limites das estratégias destes/as professores/as, está fortemente relacionada à reflexão destas estratégias, fundadas em teorias que devem ser apresentadas aos professores/as, nos seus cursos de formação inicial e continuada. Pimenta (2008, p. 25) em relação a esta questão, nos fala que “a superação destes limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores/as entenderem as restrições impostas pela prática institucional histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas”.

Assim, entendemos que esta questão do distanciamento que os professores/as dizem haver entre teoria e prática, deve acabar. Os cursos de formação precisam fazer os futuros/as professores/as entenderem que as teorias que aprendem na universidade, devem dar suporte às práticas diárias destes/as professores/as. Cabe a eles/as, procurarem sempre ler, refletir e melhorar suas estratégias. Sempre precisará haver esta disposição por parte dos professores/as para que se materializem estratégias pedagógicas possibilitadoras da inclusão de alunos autistas e com outras necessidades educacionais especiais.

Á luz dessas ideias advogamos que os professores/as necessitam compreender o papel fundamental da teoria como suporte para reflexão de suas estratégias, pois, conforme aborda Pimenta (2008, p. 26) “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise

para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Percebemos que as teorias dão suporte para que os professores/as compreendam os sujeitos/as que fazem parte do universo escolar, as particularidades e peculiaridades destes/as, além de entenderem os contextos que afetam positivamente ou negativamente as relações que se estabelecem neste espaço. Bem como, as políticas e as leis que sustentam a funcionalidade da escola.

Atualmente, o desafio de formar professores/as engajados nas perspectivas inclusivas, deve focar a superação das estratégias que por muito tempo segregaram crianças autistas e outras. Quando afirmamos isso, estamos dizendo que é preciso que haja uma profunda reforma nos currículos de cursos de formação de professores/as, pois estes, ainda não dão subsídios suficientes para que os professores/as possam trabalhar com as perspectivas inclusivas de alunos/as autistas, ou com qualquer diferença, seja ela qual for, que existam na escola. Porém, estas reformas, conforme explica Skliar (2006, p. 26):

Devem ser vistas como textos e não como um ponto de partida inevitável para repensar as mudanças educativas. Temos visto, nos últimos tempos, uma supervalorização das reformas, ao mesmo tempo que testemunhamos certo menosprezo pelos movimentos sociais que estão na base das mudanças educativas. Em todo caso, esses textos podem ser bem mais compreendidos, se acaso fosse necessário, como um ponto de chegada, quer dizer, como a materialização de um longo processo relativo a outro tipo de mudanças, especificamente aquelas mudanças que se referem à metamorfose de nossas identidades e de nossos olhares em relação ao normal e ao anormal, à mesmice e à alteridade.

Fica entendido que as reformas devem acontecer no fim de um processo de tentativas, de debates, de reformulações de conceitos, de ideias e de parâmetros. Não devemos encarar as reformas como um ponto de partida, pois não ajudamos na construção destas. Então, como elaborar uma reforma educacional, se antes disso, essa não foi testada, esta não foi praticada, não foi ainda nem comprovada à relevância de sua aplicação?

Devido a este contexto e as estratégias que surgem a partir destes, o ensino tem se tornado segregador e excludente. A reformulação dos currículos se faz urgente, pois os novos perfis sociais, as perspectivas inclusivas, não comportam mais a reprodução dessa educação e sociedade excludentes. Como bem pontua Pimenta (2008, p. 38), “a educação retrata e reproduz a sociedade, mas também, projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano”. Dialogando com essa autora temos o

entendimento de que a educação enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

A incumbência da educação, neste momento, está justamente na superação da exclusão de alunos/as autistas, na exclusão de pessoas com deficiência, ou de pessoas que se sintam excluídas de qualquer grupo ou camada social, por ser diferente deste grupo. Rodrigues (2006, p. 9-10) sugere que o problema da exclusão está ligado a três pontos que justificam a sua existência e sua aplicação na sociedade, e que os cursos de formação devem promover aos professores o rompimento com estas características, para que de fato, a inclusão se realize. O primeiro ponto “encontra-se ligado ao fato de nossas sociedades [...] se terem confrontado recentemente e rapidamente com o argumento das reivindicações de vidas dignas e de qualidade por toda a população”.

Nos últimos tempos, temos notado uma crescente luta por melhorias sociais, por distribuição de renda mais justa, por escolas de qualidade, inclusivas, em todos os seus aspectos. E, todas estas lutas, refletem no ambiente escolar. A partir dessas postulações afirmamos que os cursos de formação de professores/as necessitam de disciplinas que deem suporte para que os futuros/as professores/as possam munir-se teoricamente para debaterem tais lutas, de modo que possam contribuir positivamente com estas lutas, na tentativa de buscar melhorias na escola, nas condições de trabalho, na inclusão.

O segundo ponto encontra-se diretamente ligado as “culturas meritocráticas”, como nomeia Rodrigues, as quais justificam a exclusão com debates que dizem que nem todos/as estão igualmente aptos/as a ocuparem cargos de trabalho ou a ter um bom desempenho escolar, por exemplo. “E isso é problema das pessoas: o sistema educativo e o mercado de emprego estão certos e a pessoa errada” (RODRIGUES, 2006, p. 9).

Em relação a esta segunda razão, notamos um grande número de professores/as, que chegam às escolas com este pensamento, de que alguns alunos/as têm mais potencial que outros/as, de que algumas pessoas ocupam melhores cargos de trabalho que outros/as, porque têm mais potenciais. E esta é uma lógica meritocrática que faz com que as pessoas justifiquem os problemas de exclusão, de desigualdade social, a partir de comparações de potencial. No caso do trabalho com alunos/as autistas é comum professores/as afirmarem que estes não conseguem ter a longevidade escolar expressiva, por terem menos potencial que os alunos/as considerados normais.

Nesse panorama entendemos que os cursos de formação devem trabalhar para a desconstrução dessa visão meritocrática que contribui para o problema da exclusão de

alunos/as autistas, pois impossibilitam os professores/as a refletirem a educação, as estratégias pedagógicas como forma de rompimento destas barreiras excludentes.

O terceiro ponto nos diz que “a exclusão é devida provavelmente a fatores culturais, que nos conduzem a pensar que a diferença é perigosa” (RODRIGUES, 2006, p. 10). Ao fim da exposição destas questões, percebemos o quanto os cursos de formação, ainda, deixam a desejar quando se trata de educação inclusiva de alunos/as autistas, de modo que esta formação, dê ao professor/a, a capacidade de libertarem-se de atuações, extremamente, tradicionais e excludentes.

Assim, propomos na segunda seção deste capítulo, aprofundarmos um pouco mais nossos debates em torno da formação de professores, com base em perspectivas inclusivas, pois entendemos que para que haja realmente a longevidade escolar dos alunos/as autistas, não basta que apontemos as falhas nas estratégias pedagógicas e na formação dos professores/as, mas que apontemos um norte, o que de fato é uma perspectiva inclusiva para que os cursos de formação possam desenvolver seus currículos nessa direção, para que assim, as estratégias pedagógicas utilizadas por estes/as professores/as, que se formaram nestes cursos, colaborem positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos/as autistas.

## **1.1 PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

A proposta desta segunda seção é refletir sobre os cursos de formação de professores/as na perspectiva da educação inclusiva. Atualmente, observamos um crescente debate em torno da educação inclusiva, das modalidades e dos níveis de educação que atendem crianças com necessidades educacionais especiais.

Pensar educação inclusiva nos remete a repensar e a ressignificar o modelo de educação vigente. Ajuizamos que a escola sempre foi e, continua sendo positivista, estabelecendo métodos científicos que trabalham os alunos/as como se fossem objetos, descartando assim, sua capacidade de pensar, sua capacidade de ser.

Esse mesmo modelo de escola, sempre foi excludente, tendo em vista que uma pessoa com deficiência seja ela qual for, não se adequa aos seus padrões, devido suas formas de avaliação, de ensino, de classificação e de seriação. Machado explica que:

A inclusão gera uma crise na escola, sobretudo quando defende o direito às pessoas com deficiência de frequentarem as salas de aula comuns, deletando o modelo de educação especial vigente que substitui o ensino regular e mantém soluções paliativas e excludentes para as questões relativas a problemas de aprendizagem (2009, p. 15).

Pensar um modelo inclusivo de educação requer bastante debate e, principalmente, reflexões frente a dois termos que, frequentemente, são usados quando se trata da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: integração e inclusão. Conforme as explicações de Mantoan “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que elas possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino”. (2004, p. 40).

Quando usamos a palavra integração, logo pensamos em uma inclusão prévia e falha de crianças autistas e, com outras necessidades educacionais especiais em nossas escolas, pois integrar, não significa incluir de fato e, sim, permitir que a criança autista – nosso foco de estudo – faça parte do ambiente escolar.

A criança autista, quando integrada à escola, não tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades, suas especificidades, pois os professores/as sempre agem focados/as nas limitações que a criança apresenta e, nunca nas suas possibilidades e capacidades. O mesmo ocorre com qualquer criança, que integrada à escola, tenha algum tipo de deficiência. O foco sempre será sua deficiência. Como explica Mantoan:

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 esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, 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 adaptarem às suas exigências. (2003, p. 23-24).

Frente às explicações do autor supracitado percebemos que quando ocorre a integração do aluno/a autista, este/a aluno/a é quem deve se adaptar às condições escolares, tanto estruturais, quando curriculares, quanto às relações que se estabelecem. Ao se adaptar ao ambiente escolar, as crianças autistas perderão as capacidades de relação, de invenção, de incluir-se, de ser. Neste evento, ser é pensado como ser humano em sua totalidade, com todas as capacidades de pensar, relacionar-se e ressignificar-se.

Ao atuar focado na síndrome do aluno/a autista, o professor/a sempre tentará sanar alguma dificuldade ou limitação que esta criança venha a apresentar, esquecendo que, antes de ser autista, a criança é uma pessoa, um ser humano. Logo, essa mesma criança, apesar de suas limitações apresenta grande capacidade de aprendizado. Resta ao professor/a, conseguir atuar frente às possibilidades que diariamente vão se formando frente a partir de suas práticas, e quem dará base a estes professores/as são os cursos de formação inicial e continuada.

Já a inclusão vai além de integração, pois não segrega alunos/as autistas em salas especiais, mas possibilita que a criança autista viva o ambiente escolar e, dessa forma, as relações que nela se formam e, se expandem para além de seus muros. Abalizamos que:

Na perspectiva inclusiva, suprimir-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades de avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2003, p. 25).

É salutar analisar o posicionamento de outro autor, que não usa o termo integração / inclusão, mas se posiciona de modo que contribui para que entendamos estes termos, ele nos fala que é de suma importância conseguir distinguirmos duas dimensões da inclusão: a inclusão essencial e a inclusão eletiva. Conforme explica Rodrigues (2006, p. 11), “a inclusão essencial é a dimensão que assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços”. De fato, a inclusão essencial se mostra capaz de promover a ruptura de algumas barreiras que alunos/as autistas possam encontrar, ao chegarem ao espaço escolar. Porém, como já foi afirmado, não basta que o aluno/a autista esteja no espaço escolar, se fica segregado/a na sala de recursos; se faz necessário que este/a viva a escola, bem como as relações que acontecem nesse ambiente, só assim ele/a estará de fato incluído/a.

A segunda dimensão proposta por Rodrigues, responde a crítica que acaba de ser feita, e que é chamada de inclusão eletiva. “Esta dimensão assegura que, independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função dos seus interesses” (RODIGUES, 2006, p. 11).

Julgamos que se faz necessário que entendamos que a inclusão essencial e a eletiva se completam, pois a primeira dá suporte para que possamos debater repensar e ressignificar tudo o que está posto, para que esta de fato aconteça. Como coloca Rodrigues (2006, p. 12), “estas duas dimensões de inclusão são complementares: a inclusão essencial é a base para que se possa falar numa inclusão eletiva”. Ou seja, a inclusão essencial garante o direito de todos/as terem acesso à escola, saúde, educação, lazer e cultura, a inclusão eletiva visa a participação das pessoas em todos estes espaços, com qualidade.

Nesse sentido articulamos discussão do papel das salas de recursos, que geralmente encontramos em escolas que se dizem inclusivas. É questionável uma escola que se diz inclusiva e, que ao mesmo tempo segrega o aluno/a autista ou, com outra necessidade

educacional especial em uma sala de recursos e, entende que o professor/a que nela trabalha, seja o único sujeito/a responsável pela inclusão dessa criança na escola.

Sabemos da importância da sala de recursos em uma escola, porém, não podemos deixar que os alunos/as autistas fiquem confinados, trancafiados e limitados apenas a estas salas, pois assim, os professores/as estariam aplicando o paradigma da integração. É importante entendermos que estas salas de recursos, servem para subsidiar os alunos/as autistas, em um primeiro momento, dentro do espaço escolar. Fávero diz que:

Não podemos negar que alguns alunos, principalmente aqueles que têm certos tipos de deficiência, precisam de cuidado especial para que possam ter pleno acesso a educação. No entanto, tal não pode significar seu confinamento em uma sala/escola, longe dos demais. Ao contrário, devem-se oferecer subsídios para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdos específicos concomitantes ao ensino comum (2004, p. 30).

Entendemos a partir da citação, que podemos encontrar subsídios que auxiliem professores/as a trabalharem com estas crianças, sem que as isolem dos demais espaços da escola, e das convivências que se constituem neste espaço. Mantoan, ainda se refere à sala de recursos como um tipo de apoio, que ajudará os alunos/as autistas a derrubarem barreiras e, a conquistarem novos espaços. Segundo explica a autora:

Esse atendimento é complementar e necessariamente diferente do ensino escolar e destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. (2004, p. 42).

Assim entendemos que na perspectiva inclusiva não deve haver essa separação entre as modalidades de ensino: ensino especial e ensino regular. E, sim, o direito a todas as crianças, tendo elas deficiência ou não, de serem escolarizadas em salas regulares de ensino, com professores/as preparados/as para atenderem às necessidades de todos/as. Conforme nos diz Machado:

Ficara bem evidente, para todos nós, que a proposta inclusiva reconhecia o direito incondicional à escolarização – no ensino regular – de todos os alunos. Não existem, nessa proposta, dois sistemas paralelos: o regular e o especial. Todos devem ser escolarizados nas salas comuns de ensino regular; todavia, não é por isso que deixamos de garantir o atendimento educacional especializado que provê os instrumentos de acessibilidade ao aprendizado de alunos com deficiência. (2009, p. 66).

Destacamos que é errôneo pensar, também, que inclusão se limita ao simples fato de possibilitar ao aluno/a autista estudar em uma sala regular de ensino. Pois, de nada adianta permitir que este/a estude nesse espaço, quando as práticas utilizadas pelos/as professores/as que nela atuam, não são adequadas para atenderem as suas necessidades e a desenvolverem suas capacidades. Essa é uma atitude do paradigma da integração, perceptível a qualquer um/a. Nessa guia Mantoan, questiona:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas de organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar a sala de aula de ensino regular. (2003, p. 23-24).

Assim, pensar em inclusão, é pensar em um espaço escolar em que alunos/as autistas, e alunos/as considerados normais, possam conviver interagir, fazer descobertas juntos/as, aprenderem juntos/as. Quando se limita um espaço para crianças com necessidades educacionais especiais, estas ficam presas neste espaço, impossibilitadas de interagirem, de aprenderem, de conviverem com os demais alunos/as.

Verificamos assim, mais alguns paradigmas que necessitam ser repensados, ou melhor, temos a tarefa de contribuir para a construção de novos paradigmas que surgirão de debates que proporcionem a todos/as os profissionais da educação repensarem o paradigma da inclusão, para que essa inclusão passe a ser mais efetiva e eficiente, pois conforme Moraes pontua em suas análises:

Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, com base em novos fundamentos. Em consequência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição com modelos predominantes de explicação. É o que se chama crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigma. A crise provoca sempre um mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo pensar. Em resposta ao movimento que ela provoca, surge um novo paradigma explicando os fenômenos que o antigo já não mais explicava. (2003, p. 55).

Consideramos que é imprescindível repensar a escola, de forma que ela seja capaz de tornar-se espaço de inclusão de todas e todos que têm necessidades educacionais especiais ou que de outro modo necessite de inclusão seja ela qual for. Assim, faz-se necessário pensar em uma formação – inicial e continuada – dos/as docentes que nela atuam, para que assim, estes/as docentes possam munir-se de práticas cada vez mais efetivas e inclusivas no ambiente



escolar. Só assim, a inclusão, de fato, acontecerá. Nessa textura, Machado (2009, p. 14) reitera “a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana”. Entendemos assim, que a educação inclusiva é capaz de atender e dar suporte a toda essa pluralidade humana, não só pensando nas especificidades de alunos/as autistas, mas também a questão de gênero, de etnia, de religião, de classe social. Pensamos inclusão, como uma forma de relação entre todas estas “diferenças”, nas quais todos/as interajam e aprendam juntos/as, sem distinção.

Esperamos, assim, ter contribuído com os debates em torno da formação docente, numa perspectiva inclusiva. Acreditamos que, quando se abre um espaço para que se possa refletir de fato o que é inclusão, abrimos um leque de oportunidades para repensarmos a formação docente e as estratégias pedagógicas a partir destes debates sobre educação inclusiva.

No capítulo seguinte teceremos as práticas metodológicas que nos possibilitaram chegar ao nosso campo de estudos, no qual foi possível conversar com professoras que trabalham na escola municipal Duque de Caxias, *lócus* do estudo, na cidade de Picos, afim de sabermos qual era a formação inicial e continuada destas, para que entendêssemos como esta formação contribuiria para o trabalho com o aluno autista. Trataremos, também, sobre as técnicas de pesquisa utilizadas na pesquisa, e da análise dos dados encontrados.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA: TRILHAS E ACHADOS

O estudo foi desenvolvido através da abordagem qualitativa, tendo em vista que para a realização deste, foi necessário o contato mais efetivo e sistemático com o problema proposto para a investigação e o ambiente a que este pertence, pois como nos explica Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada através do trabalho intensivo de campo.

Trabalhar com a abordagem qualitativa possibilitou entender como os aspectos formativos e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores/as na Escola Municipal Duque de Caxias contribuem para a longevidade escolar do aluno autista, o qual observamos durante a pesquisa. Além disso, com esse contato bem mais efetivo com o ambiente escolar e, com o ator e as atrizes e aspectos pesquisados, foi possível entender como estes/as pensam inclusão, autismo, formação e estratégias pedagógicas. Bogdan e Biklen (1982) afirmam que as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo, ou seja, entender os aspectos formativos dos professores/as que trabalham com o aluno autista. Isso nos possibilitou o alcance de suas estratégias pedagógicas, seu posicionamento no que tange à inclusão, as angústias e os anseios no trabalho com este aluno.

O contato direto com o ambiente de pesquisa aconteceu no período da disciplina de Estágio Supervisionado IV, entre os meses de Maio e Junho de 2015, na Escola Municipal Duque de Caxias, uma escola pública municipal, localizada no bairro Aerolândia, na cidade de Picos-Piauí. Com o objetivo de dar a conhecer o universo pesquisado caracterizamos a escola a partir de sua estrutura física, pois acreditamos que o ambiente escolar desde a sua arquitetura contribui para a inclusão ou para a exclusão dos seus alunos/as.

**Imagem 1:** Escola Municipal Duque de Caxias



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2015.

Para a consecução desse desejo valemo-nos das informações que constam no PPP (Projeto Político Pedagógico). No que se refere à estrutura física a escola conta com 04 salas de aula, 01 biblioteca, (sala de leitura) 01 sala de recursos multifuncionais, 01 laboratório de informática, 01 sala para professores, diretoria e secretaria, 01 cozinha, 01 depósito, quatro banheiros, sendo dois com acessibilidade, 01 pátio, 01 sala para atividades do programa Mais Educação.

A sala de aula a que fomos encaminhados para desenvolver as atividades da disciplina de Estágio tinha em sua formação de turma, 20 alunos com idades entre sete e nove anos, cursando a 3ª série do ensino fundamental e ficava localizada bem ao final do corredor, do lado esquerdo, ao lado da sala destinada às atividades do Programa Mais Educação. Era um espaço amplo, com paredes ornamentadas com operações matemáticas, em um quadro negro que ficava na parede esquerda e, um trem que conduzia as letras que compunham o alfabeto na parede do lado direito. Descrever essas pormenoridades atende ao desejo de ativar o olhar para o espaço, dito, de inclusão do aluno autista e das outras crianças. Esse arranjo espacial não nos pareceu inclusivo, restando-nos buscar a percepção de como a professora ressignificava a inclusão através de sua prática, comportando nela ou não, estratégias pedagógicas que fossem contributos para a longevidade do aluno autista.

A escola atende 136 alunos do ensino fundamental – anos iniciais - distribuídos em oito turmas: 04 no período matutino, sendo 1º, 2º, 4º e 5º anos e 04 turmas no período vespertino, sendo 2º, 3º, 4º e 5º anos. O corpo docente é compreendido por 14 professores, 01 diretor, 01 coordenadora pedagógica, 02 secretárias e 09 funcionários de serviços gerais.

Considerando que descrevemos o *lócus* da pesquisa passaremos a traçar um breve perfil do interlocutor/as do estudo, mas por motivos éticos, os nomes das professoras e, do aluno autista serão preservados. Nesse acordo a professora da sala regular será Ana, formada em Letras, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), especialista em Gestão e atua há dez anos na educação. Já trabalhou com outros alunos/as que tinham necessidades educacionais especiais mesmo sem nunca ter participado de uma formação continuada que abordasse o tema.

Depois de feita, após a apresentação da professora Ana, nos deteremos na caracterização do aluno que responderá pelo nome de João. Ele é autista, tem oito anos de idade e estuda na escola há dois anos. Iniciou os estudos na sala de recursos especiais, destinada a crianças que tenham algum tipo de necessidade educacional especial e conforme os seus avanços, passou a integrar as salas regulares de ensino da escola.

Em geral, João é bastante introspectivo e apresenta dificuldade em estabelecer relações com as pessoas. Isso faz com que ele passe a maior parte do tempo em que fica na escola, sozinho. Vez ou outra troca algumas palavras com a professora ou, com os funcionários/as da escola com quem tem mais afinidade.

Consideramos ter sido de vital importância a escuta sensível, também, da professora da sala multifuncional, cujo nome também será preservado, sendo utilizado, dessa forma, o nome fictício de Tânia. Ela é pedagoga, formada na UFPI – CSHNB, especialista no ensino de Libras, trabalha há quatro anos na sala de recursos, onde atende alunos/as com diversas necessidades educacionais especiais, inclusive, o João, aluno autista.

Por se tratar de uma temática que exige aprofundamento teórico foi necessário que houvesse o estudo sobre o tema a ser investigado, particularmente, aportes que nos ajudassem nas discussões dos aspectos formativos de docentes. Assim, nos aventuramos em fazer um levantamento bibliográfico e através desse embasamento da literatura especializada foi possível colocar em prática o planejamento da investigação.

No que se refere às técnicas utilizadas para a coleta de dados iniciamos pela observação, pois como nos explica Patton (1980), para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. Em nosso caso, a observação ficou caracterizada como o tecido sob o qual se foi constituindo a pesquisa. Conforme nos explica Gil:

Nem sempre um método é adotado rigorosa ou exclusivamente numa investigação. Com frequência, dois ou mais métodos são combinados. Isto porque nem sempre um único método é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação. (2010, p. 15).

Todos os fatos observados foram registrados no caderno de uso para as atividades do Estágio Supervisionado e constantes no Relatório da disciplina. Estas observações e anotações foram feitas, quando estávamos como estagiários observadores. Em um primeiro momento, restringiu-se às observações e anotações sobre o ambiente escolar, no qual coletamos os dados. Em um segundo momento, feitas observações e anotações do comportamento das pessoas observadas. Toda essa divisão seguiu as instruções de Gil (2010), quando ele orienta sobre o registro das observações. Ele explicita:

As categorias incluídas no instrumento de registro variam de acordo com os objetivos pretendidos. Mas de modo geral envolvem duas grandes categorias de informações. A primeira refere-se a observação do contexto, envolvendo: descrição dos locais, das pessoas observadas

e das razões de sua presença no local [...] a segunda categoria refere-se aos comportamentos das pessoas.

Observar essas questões foi de suma importância para percebermos como a comunidade escolar se colocava diante da discussão da inclusão de alunos autistas nesse ambiente e como os seus pontos de vistas influenciavam as suas práticas. Buscamos saber, como essas práticas poderiam interferir tanto positivamente quanto negativamente nesse processo de inclusão do aluno autista. A esse respeito, Ludke (1986, p. 26) pontua, “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

A escolha do método da observação se deu, devido aos benefícios que ela traz para a pesquisa, pois quando observamos, ao mesmo tempo em que podemos entender como é o funcionamento de determinado ambiente, é possível captar os comportamentos das pessoas que nele vivem, bem como seu processo de interação, atividades desenvolvidas, maneiras de ser, agir e pensar. Inferimos que este é o papel imprescindível da observação na fase de coleta de dados. Sob a ótica de Gil,

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida. (2010, p. 100).

Foi durante a observação, que pudemos perceber quais estratégias pedagógicas eram utilizadas nas aulas da sala regular de ensino, e como se estabeleciam as relações entre a professora Ana e o aluno autista. Foi possível observar, como as demais crianças se aproximavam do João, na maioria das vezes, utilizando expressões e ações pejorativas contra o aluno em questão. Além disso, observamos como a professora reagia a estas questões, em que muitas vezes ela não intervia para que as crianças parassem de praticar *bullying* com o João. Porém, suas práticas, apesar de ainda serem pouco pertinentes com as necessidades do aluno autista, conseguiam suprir um pouco das necessidades de ensino e aprendizado deste.

Concomitante ao período de observação foi necessário desenvolver atividades relacionadas com a disciplina de Estágio Supervisionado na Escola, já anunciada anteriormente, o que caracterizou esta técnica como observação participante, pois “neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2010, p. 103). Neste cenário atuamos ministrando aulas na sala regular de ensino, quando pudemos vivenciar na prática, o desafio de desenvolver com os alunos/as daquela turma,

estratégias pedagógicas que julgamos serem contributos para a aprendizagem de todos/as, inclusive, as do aluno autista.

Aproveitar o período de estágio para fazer as observações, possibilitou dentre outras coisas, “o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado” (KLUCKHON, 1946, p. 103-18), como por exemplo, os planejamentos mensais e semanais, da professora Ana, além das questões relacionadas à formação da professora, às práticas pedagógicas que ela utilizava e sua relação (professora x aluno) com João, aluno autista e deste com os demais alunos/as que estudavam na sala de aula do 3º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Duque de Caxias.

Ao passo em que a coleta de dados avançava e os estudos em torno do problema iam ganhando força, fomos, também, acumulando subsídios que ajudaram no segundo momento da coleta de dados que foi realizado a partir de entrevistas com a professora da sala de recursos e da sala regular de ensino. Segundo Ludke (1986), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Reforçando o seu pensamento Ludke (1986, p.34) acrescenta “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante, sobre os mais variados tópicos”. De fato, a partir das entrevistas realizadas com as professoras da sala regular e da sala de recursos, conseguimos obter respostas para as nossas dúvidas. Ao passo em que a entrevista foi acontecendo, foram sendo levantados novos pontos, a partir dos que foram planejados para serem discutidos: a formação docente e as estratégias pedagógicas, mesmo compreendendo que o estudo não podia dar conta de tudo e que devíamos manter o foco, algumas questões acabaram por ser incorporadas, a exemplo, da questão do *bullying* que era praticado com o aluno e da participação ativa da mãe em sua vida escolar.

Retornando à entrevista, este instrumento foi pensado a partir do comportamento do aluno autista observado e em atendimento aos objetivos propostos no estudo, além disso, utilizamos as informações das estratégias pedagógicas empregadas em sala de aula e, sobre a formação inicial e continuada das professoras. Além, é claro, do reforço de estudos mais aprofundados em torno do tema, o que deu subsídios teóricos para a pesquisa.

Seguindo o caminho da empreitada investigativa, procuramos alargar os horizontes da investigação e alcançar os objetivos pensados neste estudo, deste modo escolhemos a entrevista semiestruturada, que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não

aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE, 1986, p. 34).

Essa estruturação da entrevista permitiu que as entrevistadas não se prendessem apenas a uma questão específica, possibilitando assim, que as entrevistadas falassem mais abertamente sobre o que foi perguntado, criando assim, um clima ideal para coletar informações que durante o período das observações não foi possível fazê-lo.

Todas as informações coletadas durante todas as fases da pesquisa foram de suma importância para que este trabalho se concretizasse, tendo em vista que estas informações contribuíram para a compreensão do funcionamento da escola e, como professores/as, gestores/as e demais funcionários trabalham e se portam diante do desafio de incluir crianças autistas no espaço escolar.

Para analisar os achados da pesquisa empregamos o método da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977, p. 95). Por este entendimento, “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organiza-se em torno de três polos cronológicos; 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação”. Em conformidade com esses pólos, organizamos as nossas categorias de análise:

- a) Estratégias pedagógicas utilizadas pelas docentes;
- b) Aspectos formativos das docentes / Contributos para a longevidade escolar do aluno autista; e
- c) Desafios e possibilidades da inclusão do aluno autista a partir das estratégias pedagógicas e dos aspectos formativos das docentes.

Pensamos nestas categorias, a partir dos objetivos da pesquisa e dos achados encontrados em nossa coleta de dados, nos quais pudemos comparar de forma bastante minuciosa, os aspectos acima citados, o que nos ajudou positivamente para que conseguíssemos realizar reflexões e discussões bastante pertinentes frente ao problema proposto em nosso trabalho. Os resultados das análises serão expostos no capítulo seguinte, no qual reservamos espaço para comentar cada categoria acima citada.

### **3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA**

Após os achados da nossa pesquisa, é chegada a hora de discorrermos sobre as análises dos dados coletados, para isso utilizamos três quadros que contemplam as categorias por nós traçadas. Entendemos que o uso dos quadros nos permite compreender e identificar de forma simples e fácil os principais pontos de nossa análise. No primeiro quadro, buscamos fazer uma análise das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora da sala regular de ensino e pela professora da sala de recursos, para o trabalho com o aluno autista. No segundo quadro, analisamos como os aspectos formativos das professoras contribuem para a efetivação da longevidade escolar do aluno autista. E, no terceiro quadro, apontamos os desafios e possibilidades colhidas das falas das professoras da sala regular e da sala multifuncional de ensino, interlocutoras da pesquisa sobre a inclusão deste aluno a partir das estratégias pedagógicas e dos aspectos formativos das professoras.

Iniciamos as nossas análises utilizando a definição de Mazetto (1990, p. 50) de estratégias pedagógicas como os “meios que o professor utiliza na sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso”. Sabendo disso, elaboramos as análises das estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras Ana e Tânia, utilizadas no trabalho docente na sala regular e na sala de multifuncional, particularmente, com o aluno João. Estas correspondentes à categoria apontada no quadro abaixo:



QUADRO 1 - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS	
Professora Ana	Professora Tânia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades extras no caderno;</li> <li>• Caça palavras;</li> <li>• Gravuras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ludicidade;</li> <li>• Jogos;</li> <li>• Brinquedos educativos.</li> <li>• Televisão;</li> <li>• Músicas;</li> <li>• Notebook;</li> <li>• Livros de literatura infantil.</li> </ul>

Fonte: Arquivo do pesquisador, 2015.

Iniciamos as análises das estratégias pedagógicas, a partir do depoimento da professora Ana, que realizava trabalhos na sala regular de ensino com o aluno João. Percebemos que mais uma vez, a falta de formação inicial e continuada pode ser um entrave para o trabalho da professora frente às especificidades do aluno autista. Pudemos perceber que, entre o leque de possibilidades de atividades que podem ser utilizadas e adequadas a estas especificidades, apenas duas eram utilizadas pela professora Ana, o encaminhamento de atividades extras no caderno e o acompanhamento fora do horário normal das aulas, como se fosse um reforço.

Nesse sentido, compreendemos que isso pode afetar negativamente o desenvolvimento do aluno, impedido que ele tenha uma longevidade escolar efetiva, pois, sabemos que existem vários níveis de autismo, sendo necessário, em um primeiro momento, sabermos que tipo de autismo o aluno tem, para assim, elaborarmos estratégias, a partir destas informações. Como aponta Riesgo (2013, p. 58):

É imprescindível que o diagnóstico de certeza esteja completamente definido pelo profissional de saúde. Com base em um diagnóstico, é necessário que se haja uma customização do aprendizado. Cada criança com autismo deve ser ensinada de um modo diferente. É importante identificar qual é o foco de interesse de cada criança em particular, pois ele pode ser o único canal entre o educador e o educando, em se tratando de autismos.

Acreditamos que quando se limita o ensino a alunos com necessidades educacionais especiais ao uso de limitadas estratégias, está se perdendo a oportunidade de fazer com que alunos/as autistas, desenvolvam a sua criatividade, o seu potencial de relação e interação

humana, de desenvolvimento sensório-motor. Como já ressaltamos neste trabalho, é necessário que professores/as trabalhem para incluir alunos/as autistas nas escolas, de modo que elas/es possam desenvolver-se globalmente, ou seja, não basta estar na escola, é necessário vivê-la. Cunha (2015, p. 24) nos esclarece que:

[...] Se considerarmos que educar para a diversidade é inserir distintas ideias, características e modos de ser em nosso trabalho, percebendo o biológico e o social, o afetivo e o racional de todos nós, estaremos ampliando o nosso olhar, facultando uma práxis pedagógica inclusiva.

A afirmação deste autor responde a um dos nossos questionamentos, que é necessário, além da formação, que o professor/a tenha sensibilidade e seja capaz de perceber as individualidades do aluno autista e de outras crianças com necessidades educacionais especiais, para que assim, possa levar para a sala de aula, estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades destes alunos/as, tornando assim, estas ações, inclusivas.

Julgamos pertinente esclarecer que existe um sistema de símbolos, muito utilizado em escolas americanas, e que há poucos anos foi adotado no Brasil, que se chama C.A.A (Comunicação Alternativa e Ampliada), “que é como uma ampla variedade de métodos e técnicas que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente” (NUNES; SOBRINHO, 2010) e que contribui bastante para que o professor/a possa se comunicar com alunos/as que possuem a síndrome do autismo.

Este sistema de símbolos permite que alunos/as autistas consigam obter pequenos avanços, como conseguir identificar as letras que compõem seu nome, ou expressar ações que eles/as queiram fazer em um determinado momento, como ir ao banheiro, beber água e falar que está com fome; até ações mais complexas, como inteirar-se e comunicar-se com os/as professores/as e demais alunos/as da sala de aula em que estuda e da escola. Consideramos que seria de suma importância que a professora Ana adotasse esse mecanismo, pois a ajudaria no trabalho com o aluno e a permitiria ter avanços mais significativos em relação à aprendizagem do aluno, se somasse esta estratégia com os reforços e atividades extras que realizava no caderno.

Consideramos que a estratégia pedagógica utilizada com o propósito inclusivo seja isso: encontrar materiais, possibilidades, questões, que auxiliem professores/as na inclusão de alunos/as autistas e com outras necessidades educacionais especiais, nos espaços escolares, de modo que esta inclusão favoreça a longevidade escolar destes/as alunos/as e, que seja a longevidade escolar com êxitos, com ganhos e aprendizados para ambas as partes, porque,

nessa troca de relações e de aprendizados, “indiscutivelmente e irrevogavelmente, tornamos todos aprendentes, professores e alunos” (CUNHA, 2015, p. 54).

Quando se trabalha com um/a aluno/a autista, é importante que o professor/a tenha momentos durante as aulas, para que possa se dedicar somente a este/a aluno/a, o que não acontecia nas aulas da professora Ana. Entendemos que se faz necessário que haja mais de um/a professor/a em salas que tenham alunos/as com necessidades educacionais especiais, especialmente, autistas, pois estes/as necessitam de atenção diferenciada. Como pontua Cunha (2015, p. 26),

Mesmo diante de propostas inclusivas, em algumas situações, a presença de um mediador ou psicopedagogo, atuando para ajudar o professor, será sempre bem-vinda, mas nem sempre possível. A realidade da educação, geralmente impõe à prática pedagógica limites que só serão superados pelo amor e pelo preparo profissional de quem atua. Nesses casos, o que é certo, o que se pode fazer, o que é devido fazer ou o que é louvável fazer será feito pela perseverança e pela dedicação dos educadores que trabalham para superar os empecilhos.

É imprescindível destacar a importância e a urgência de se criar políticas e leis que assegurem estes direitos, pois, acreditamos que muitas vezes o não aprendizado do aluno/a autista, o insucesso escolar é decorrente da falta de estrutura física do espaço escolar, da ausência de profissionais que não contam com formações que se adequam às necessidades do aluno/a autista, principalmente.

Em relação à professora Tânia, constatamos que ela usou alguns instrumentos a mais, que contribuíram para o processo de aprendizado do aluno João. Na perspectiva dessa docente, todas as estratégias por ela utilizadas partiram do interesse que o João foi dando a elas, à medida que a professora Tânia as apresentava a ele. Inferimos que este foi o diferencial dessas estratégias, pois elas alcançaram a forma de aprender de João.

Essa preocupação em buscar estratégias pedagógicas partiu da formação que a professora Tânia teve, porque nos cursos que ele vem participando, foram apresentadas a ela, essas estratégias. Além de o seu curso de formação inicial ser Pedagogia. Por esse viés formativo devemos entender essa área de formação a partir de seu caráter epistemológico, ou como uma ciência, que tem a prática educativa como um dos seus objetos de estudo, como bem acentua Pimenta (2011, p. 13):

O curso de Pedagogia [...] historicamente tem se constituído no único espaço de graduação no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar em suas múltiplas manifestações na sociedade, a partir de sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino.

A partir da afirmativa da autora, percebemos que a professora Tânia foi capaz de fazer uma autoanálise de suas práticas, buscando cotidianamente levar para o aluno João, práticas que o ajudassem a desenvolver-se, e conseqüentemente, contribuir com a sua permanência, de uma forma significativa, no espaço escolar, pois, por ser Pedagoga, entendemos que o curso proporcionou subsídios para que a professora pudesse refletir criticamente sobre suas práticas.

Sabemos que alunos/as autistas possuem uma enorme dificuldade de relacionar-se, de interagir e/ou dialogar com outras pessoas, porém, como pudemos observar, a professora Tânia utilizava bastante o lúdico em suas aulas, com jogos e brinquedos educativos, o que, a nosso ver, ajudou a manter o primeiro contato direto com o aluno João. O trabalho com estas questões se faz importante. Consolida essas ideias Vygotsky (1998, p. 131),

(...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Assim, pudemos compreender que, mesmo com alunos/as autistas, no caso específico de João, o brinquedo exerce forte influência, enquanto estratégia pedagógica, pois o permitiu imaginar situações fictícias que gostaria de vivenciar, na qual a professora Tânia, instigava a criação dessas situações, para que ele fosse aprendendo conteúdos e a comunicar-se. Além disso, a ludicidade utilizada pela professora, também exercia esse papel. Cunha (2015, p. 34) ressalta que “a ludicidade é um elemento fundamental para a socialização. Nessa panorâmica, o aprendente descobre princípios de conduta comportamental que estarão presentes por toda a sua vida. Além disso, a construção de funções complexas do pensamento é efetivada nas trocas sociais”.

O uso de livros infantis, como uma estratégia pedagógica que a professora Tânia sempre recorria, também contribuiu veemente para o aprendizado do aluno João, além de ser outro suporte para o desenvolvimento da linguagem deste. Como a própria professora ressaltou o aluno a observava enquanto ela narrava as histórias e ao encontrar alguma ilustração que chamava a sua atenção, ele comentava a sua maneira e dentro de suas capacidades, a imagem que estava vendo. Aos poucos, o aluno conseguiu estabelecer uma comunicação mais concreta com a professora e a longevidade escolar a cada dia, ia se concretizando. Em relação ao uso do livro como estratégia pedagógica, Cunha (2015, p. 41) esclarece que:

O uso do livro também estimula a linguagem. Quando estamos impactados por um bom livro, surgem movimentos reflexivos em

nossa mente e coração. Estabelece-se um diálogo interior e silencioso entre leitor e autor, um perscrutar de momentos de experimentação. A transformação de símbolos gráficos em ações comunicativas. Por isso, mesmo alguém que ainda não lê, quando vê no livro algo de que gosta, é capaz de mostrar ou falar.

Além do livro, o uso de música foi outra estratégia pedagógica utilizada pela professora Tânia para o processo de desenvolvimento e de ensino – aprendizado do aluno João. Dentro desta ótica, Cunha (2015, p. 45) nos diz que “os estímulos neuronais e o exercício motor constante pela música preparam-nos, ao mesmo tempo, para outras atividades na vida diária, bem como estabelecem ganhos cognitivos consideráveis”. Trabalhar a música como uma estratégia pedagógica, permite, além disso, a descoberta e o desenvolvimento de habilidades artísticas, que, em geral, alunos/as autistas e com outras necessidades educacionais especiais apresentam.

As professoras, no caso específico do aluno João, diagnosticado com o espectro do autismo, e aluno da escola Duque de Caxias, *locus* de nossa pesquisa, há dois anos, apesar de todas as limitações de recursos, de condições de trabalho e de outros fatores os quais implicam no ensino e na aprendizagem do aluno em questão, conseguiram neste tempo, que o aluno fosse incluído no ambiente escolar, e este trabalho que as professoras desempenham, utilizando como estratégias pedagógicas: jogos, ludicidade, livros, música são contributos para que a longevidade escolar do aluno fosse cada vez mais se tornando real durante esse período. Todos os aprendizados do aluno, mesmo que mínimos, representam avanços para a sua longevidade escolar. Adiante, analisaremos a segunda categoria proposta.

A busca por estratégias que a auxiliassem no trato com o aluno João, fez com que este, mesmo que de maneira mais lenta, tivesse ganhado no aprendizado. Além do aprender conteúdos, conseguia interagir com as outras crianças, se comunicar, expressar sentimentos e vontades, fatores positivos para que sua permanência na escola fosse cada vez mais efetivada como longevidade escolar. E, é claro que esses ganhos só foram possíveis, graças ao trabalho das professoras Ana e Tânia, cada uma com suas especificidades pedagógicas, pois nos momentos em que faltou formação ocupou o seu lugar, a dedicação, o acolhimento, a vontade de ajudar e de realizar o trabalho docente da melhor forma possível. Humanidade foi a prática educativa multiplicativa das estratégias pedagógicas postas em prática.

Nesta seção, buscamos fazer um apanhado da formação das professoras que trabalhavam com o aluno autista, além de analisar como esta formação contribuiu para a seguridade da longevidade escolar deste aluno na escola.

QUADRO 2 - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS / CONTRIBUTOS	
PROFESSORA ANA	PROFESSORA TÂNIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciada em Letras;</li> <li>• Sente necessidade de ter uma formação mais voltada para o trabalho com o aluno autista;</li> <li>• Sugere que a SEME, juntamente com a escola forneçam mais cursos de formação continuada, na perspectiva inclusiva;</li> <li>• O diálogo entre a professora Ana e a professora Tânia a respeito do aluno autista, ajudou a professora Ana a pensar em estratégias que contribui para o desenvolvimento da linguagem e da interação do aluno autista com o ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciada em Pedagogia;</li> <li>• Sente a necessidade de o curso de Pedagogia ofertar mais disciplinas que englobem o ensino inclusivo;</li> <li>• Sugere que os cursos de formação tenham disciplinas que abordem cada necessidade educacional especial;</li> <li>• Participou de formações continuadas oferecidas pela escola (Libras e autismo);</li> <li>• Participou de formações continuadas em outras instituições por conta própria.</li> <li>• Os contributos da formação da professora Tânia para a inclusão do aluno giram em torno do desenvolvimento sensório-psicomotor. Além do desenvolvimento da fala e da interação social.</li> </ul>

Fonte: Arquivo do Pesquisador, 2015.

Como foi possível notar a partir dos dados que constam no quadro 2, a formação da professora Ana, não se adequa às necessidades do aluno João, tendo em vista que sua formação inicial, no Curso de Letras, é bem específica e o currículo do curso é pouco direcionado para as questões inclusivas. Quando indagada se sua formação inicial dificultava seu trabalho com o aluno João, ela afirmou que sim, devido este curso ser direcionado para outras vertentes da educação, que não contemplam a educação inclusiva. Segundo Correia (2008, p. 28):

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam e que tipo de estratégia devem ser considerada para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Considerando os depoimentos da professora Ana podemos inferir que é necessário o investimento na formação docente, particularmente daquelas/es que atuam na E.I (Educação Inclusiva) por esta necessitar de estratégias pedagógicas capazes de fomentar para a aprendizagem e longevidade da criança com necessidades educacionais especiais, podendo afetar negativamente o desempenho do aluno João, pois, sem os subsídios necessários, o desenvolvimento afetivo, psicológico e sensório-motor do aluno pode acabar se perdendo, dificultando assim, que ele tenha uma longevidade escolar expressiva. Como assevera Orrú (2011, p. 34),

Muitas das alterações apresentadas por crianças autistas ocorrem em razão da falta de reciprocidade e compreensão na comunicação, afetando, além da parte verbal, as condutas simbólicas que dão significado às interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções nas relações interpessoais.

Em conformidade com a citação acima, percebemos que é de suma importância que a professora tenha uma formação adequada para trabalhar com o aluno, para que este consiga desenvolver todas as suas habilidades, mesmo que em tempos diferentes, das demais crianças. Mesmo que a professora não tenha tido uma formação inicial adequada para trabalhar com este aluno, cabe a todos/as os envolvidos/as no processo de ensino – aprendizagem, buscar fontes de formação continuada para que os professores/as da instituição tenham condições de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, de forma particular, com autistas, razão do nosso estudo.

Através da entrevista realizada com a professora Ana, pudemos verificar que estas formações também não aconteciam com frequência, e quando aconteciam, existia um sorteio que definia os professores/as que participariam destas formações, o que impedia que todos/as se inteirassem dos assuntos que eram abordados nestes cursos.

Nesta situação, em específico, podemos notar certo desinteresse por conta dos órgãos ligados à educação do município de Picos, frente às questões da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Quando na verdade, deveria haver uma política de incentivo às instituições escolares e ligadas à educação, a oferecerem formações continuadas para os professores/as que trabalham com alunos que necessitam de atendimento especializado. Conforme explica (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Concordamos que há, sim, que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. Falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso

específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação

Quando se impede de participar de formações específicas todos/as os/as professores/as, tanto de salas regulares de ensino, quanto de salas multifuncionais, se está minimizando a possibilidade de haver debates que ajudarão a melhorar a questão da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente, autistas na escola. Entendemos que, se não houver discussões e formações coletivas de professores/as que trabalham com alunos/as autistas, não haverá inclusão de fato, muito menos, o favorecimento da longevidade escolar destes. Ao minar as oportunidades do debate coletivo, se priva de acontecer à demarcação de estratégias, a elaboração de objetivos, o conhecimento da síndrome, o diálogo entre os atores e atrizes envolvidos no processo de inclusão.

Nóvoa (1995, p. 25) corrobora com esse diálogo ao reconhecer as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Pois, é da coletividade que surgem debates, modelos e novas propostas de educação. Então é preciso ultrapassar a fronteira da exclusão docente, também, no sentido de as formações atenderem ao contingente de professores/as, com constância e a abrangência de todos/as que pertencem à rede de ensino.

Além da questão das oportunidades oferecidas pelos órgãos relacionados à educação do município de Picos, em relação à formação continuada de professores/as que trabalham com alunos/as autistas e outras necessidades educacionais especiais, existe também a face do empenho do professor/a que trabalha com este aluno/a. Entendemos empenho como a capacidade que o professor/a tem de refletir criticamente suas práticas, chegando à conclusão de que é necessário buscar novos conhecimentos, novos cursos de formação continuada, que possam contribuir para a qualidade de suas práticas pedagógicas com alunos/as autistas e/ou com outras particularidades educacionais.

Podemos enxergar a inclusão de crianças autistas, na escola pública como um ciclo, no qual cada atriz ou ator envolvido neste processo inclusivo, precisa doar-se para que a inclusão de fato aconteça, e a longevidade escolar de alunos/as autistas se concretize. Nesse sentido, entendemos que, mesmo que a Secretaria de Educação, ou a direção da escola não ofereça cursos de formação continuada para professores/as que trabalham com alunos/as autistas, estes/as professores/as podem procurar inteirar-se de tais formações, de tais assuntos, por conta própria, visando cumprir o seu papel social, que é o de formar cidadãos conscientes,



críticos e pensantes. Aliamos a isso, mesmo considerando todas as limitações de cada criança com necessidades educacionais especiais, a necessidade da intervenção docente no sentido de que essas crianças construam certo grau de autonomia que as permita viver e não apenas sobreviver nos contextos sociais em que estão inseridas.

Ao ser questionada sobre suas formações continuadas, a professora Ana ressaltou que pouco procurava estas formações, por conta do tempo de trabalho que era muito corrido. Como já falamos, anteriormente, os professores/as precisam dividir seu tempo em mais de uma escola, para que possam ganhar salários que os permitam viver dignamente. Além disso, quando têm a oportunidade de participar destes cursos de formação, a professora Ana, ainda, esclarece que tem uma duração mínima, o que soma minimamente para o seu trabalho com o aluno João.

Como sabemos a formação de professores/as não acontece apenas nos cursos de formação, os professores/as se formam ao longo de sua carreira docente, na qual as experiências vividas no ambiente escolar ajudam estes professores/as a viverem e refletirem suas ações, para que as necessidades de todos/as os/as alunos/as, especiais ou não, sejam atendidas. A experiência profissional, as relações que se estabelecem entre os/as professores/as, também, ajuda na formação docente. Assim pudemos perceber através da entrevista realizada com a professora Ana, que esta interação, este diálogo, acontece com frequência entre ela e a professora Tânia, pois ambas conversam sobre as limitações e avanços do aluno João, buscando sempre encontrar e disponibilizar para este aluno, mais subsídios que o ajudem a se desenvolver e permanecer na escola.

Advogamos que a falta da formação docente adequada, acaba de certa forma, sendo suprida através das trocas de experiências que acontecem entre as professoras, pois essas trocas de experiências buscam sempre suprir as necessidades do aluno João. Assim, apreendemos que “a aprendizagem profissional destes saberes em/para a ação docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização” (FORMOSINHO, 2009, p. 9).

Captamos através das observações realizadas durante a pesquisa e o Estágio Supervisionado, experiências já mencionadas neste relatório, e da entrevista com a professora Ana, que apesar da formação dela não suprir inteiramente as especificidades do aluno autista, contribuiu através das estratégias que eram reflexos da sua formação, para o desenvolvimento de inúmeras habilidades, como ler, escrever, se relacionar com os demais alunos/as da escola. Por outro olhar, a própria docente ressaltou que ainda falta muito para ser feito e destacou que a falta de formação adequada é, sem dúvidas, um dos maiores desafios para o acesso e

permanência (longevidade escolar) na escola de alunos/as com necessidades educacionais especiais, não sendo diferente com o aluno autista.

Apesar de a professora Ana não contar com uma formação inicial, nem continuada que se adequasse ao trabalho com o aluno João, ela sempre buscava informações que pudessem ajudá-la na sua atuação. Prova disso, são os encontros e diálogos que sempre aconteciam entre ela e a professora Tânia, nos quais as duas sempre buscavam inteirar-se mais sobre a síndrome do autismo, e quais as estratégias que poderiam utilizar para que pudessem atender ao aluno João.

Em relação à formação da professora Tânia, pudemos observar que sua formação é bem mais direcionada ao trabalho com crianças que apresentam alguma necessidade educacional especial. Ela é formada em Pedagogia, que é um curso que, apesar de ainda ter limitações em relação à educação inclusiva, prepara mesmo que minimamente os estudantes que ingressam no curso para atuarem na educação especial. Desta forma entendemos que os Cursos de Pedagogia devem dar subsídios para que os alunos/as formados/as nestes cursos possam refletir criticamente sua prática. Conforme revela Ibiapina (2007, p. 8):

É possível pensar no professor como alguém que indaga, que pesquisa sua prática, postulando ressignificá-la, tendo em vista atender as demandas postas pela sociedade contemporânea, também denominada sociedade da informação e do conhecimento globalizado.

Destacamos que a professora Tânia fala na entrevista que a teoria, que é ensinada no Curso de Pedagogia, é distante da realidade das escolas, das salas de aulas, do trabalho com alunos/as autistas. Refletimos que os/as professores/as deixam estas teorias se distanciarem de suas práticas, tendo em vista que as teorias devem ser o banco de dados, o auxílio diário para as práticas desenvolvidas em sala de aula. Em relação ao distanciamento que a professora Tânia diz haver entre a teoria que é ensinada no Curso de Pedagogia e a sua prática diária, Cunha (2015, p. 49) sublinha que:

Como professores, necessitamos tanto do conhecimento que adquirimos em razão do exercício da prática docente como das diversas teorias pedagógicas que dão suporte ao nosso trabalho. Torna-se pungente nessa articulação o diálogo entre a teoria e a prática, respaldando e orientando o ofício do educador.

É na prática docente diária da escola, das professoras Tânia e Ana com o aluno João, ou com qualquer outro/a aluno/a com necessidades educacionais especiais, que estes/as professores/as devem recorrer às teorias a eles/as aprendidas, para responder às suas

dificuldades. Então, balizamos que os próprios/as professores/as distanciam as teorias de suas práticas, causando essa impressão e construção desse diálogo, às vezes bastante corriqueiro, entre professores/as que atuam no ensino inclusivo e no ensino regular, de que a teoria que se aprende na universidade, nos cursos de formação, é bastante distante da prática diária da docência.

A professora Tânia explica que o Curso de Pedagogia apresenta aos acadêmicos/as, estratégias que são de suma importância para as práticas que os futuros/as professores/as possam vir desenvolver nas escolas, porém, o curso ainda está organizado de tal maneira que ainda não se faz eficiente para a formação direcionada às causas inclusivas.

Ressaltamos a partir da fala da professora, que é importante entender que mesmo sendo o professor/a formado/a em Pedagogia, é necessário que este/a passe por uma formação continuada mais direcionada para o trabalho docente com alunos/as. Na esteira dessas ideias, os demais cursos de formação de professores/as, assim como o Curso de Pedagogia, ainda precisam passar por grandes reformas, para que possam formar profissionais numa perspectiva inclusiva. Preocupada com esta questão, a professora Tânia sugere que os cursos devam ter disciplinas que abranjam cada deficiência, mesmo que de forma branda, para que assim, os professores/as formados nestes cursos, conseguissem pelo menos entender quais as especificidades de cada uma destas deficiências e síndromes, como sugere González (2002, p. 245), disciplinas em que os futuros/as professores/as tivessem contato com as “[...] dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos”.

Oferecer nos cursos de formação de professores/as uma disciplina direcionada para cada deficiência tornaria estes cursos bastante extensos, por isso, acreditamos que, após o curso de formação inicial, os professores/as deveriam buscar formações continuadas, que preenchessem as lacunas que os cursos de formação inicial deixaram sem, no entanto, deixar de tomar para si, o reconhecimento de que a responsabilidade da formação docente, também é de cada professor/a que se compromete com o seu fazer docente.

Nessas trilhas acreditamos que a formação continuada direcionada para cada deficiência, deve partir de cada escola considerando-se para isso a realidade de cada instituição. Ou seja, se uma escola identifica um grande número de alunos/as autistas, ou com qualquer outro tipo de necessidade educacional especial matriculados/as nela, cabem aos gestores/as buscarem cursos de aperfeiçoamento de professores/as junto aos órgãos competentes, ou utilizar recursos dos programas federais, aquelas que recebem, para realizar

essas formações. Não vimos projetos de capacitação nesses moldes na escola investigada, o que supomos, não foi sugerido no Plano de Ação Anual da instituição em evidência.

No que tange à sua formação continuada, a professora Tânia destaca que procurou alguns cursos de especialização por conta própria, porque estava precisando daquele conhecimento para atuar com crianças autistas, surdas, ou com qualquer outra necessidade educacional especial. Ela, também, explica que a escola, em parceria com a Secretaria de Educação forneceu cursos de formação continuada, que colaboraram bastante para a realização das suas práticas na sala de aula multifuncional.

Para essa interlocutora, o papel da formação continuada se faz importante, porque a formação não se restringe apenas a formação inicial, ela acontece nos cursos de formação continuada, de modo que propicia aos professores/as ressignificarem suas práticas, aprenderem novas estratégias e compreenderem as especificidades dos educandos/as que se encontram na sala de aula. Conforme afirma Ramalho e Beltrán Núñez (2011, p. 73), a formação continuada:

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

Essas assertivas nos fizeram pensar que tanto os gestores/as da escola quanto a professora Tânia tinham a preocupação de sempre buscar formações e conhecimentos que subsidiassem suas práticas, de modo que estas, ajudassem o aluno João a permanecer na escola, obtendo êxito, sempre desenvolvendo-se suas potencialidades, mesmo que de forma mais lenta que os demais alunos/as. Dessa forma, quando todos os atores/atrizes envolvidos no processo de inclusão e no processo de ensino-aprendizagem se engajam, contribuem para que os alunos/as com necessidades educacionais especiais, mais especificamente, aqueles de quem tratamos neste estudo, alunos/as autistas, tenham de fato a longevidade escolar. Quando uma escola atende alunos/as autistas, a responsabilidade de ensino não deve ficar restrita apenas aos professores/as, pois os gestores/as também fazem parte deste processo. Assim como os professores/as não podem esperar, unicamente, a iniciativa da gestão, ou dos órgãos ligados à educação para especializarem-se.

Seguindo os passos empreendidos no percurso das análises reservamos o segundo quadro para as análises dos aspectos formativos da professora Tânia e da professora Ana, e

como estes aspectos formativos contribuíaam positivamente ou não para a longevidade do aluno João. Pelo observado e respondido pelas duas partícipes, apesar de a formação da professora Ana, não apresentar em conformidade com o seu depoimento, as competências que ela necessitava, a sua responsabilidade, o seu compromisso e sensibilidade não deixaram que as suas estratégias fossem inválidas.

A falta da formação específica para a educação especial fez com que as suas práticas fossem fragilizadas, não deixando, de todo, de contribuir para a longevidade escolar do aluno autista com elementos que também são importantes: a interação e o processo de comunicação do aluno. Nesse ponto pudemos observar e confirmar através dos depoimentos cedidos pela professora que, com toda a falta de estrutura da escola e formação de sua parte, o aluno conseguia se comunicar, responder exercícios no caderno relacionar-se com as demais crianças que estudavam na sala regular e com os demais funcionários/as da escola.

Pelo pesquisado e apurado no estudo, inferimos que a formação da professora Tânia pode ter potencializado mais o acesso, permanência e longevidade do aluno João, afinal a professora já havia realizado algumas formações continuadas voltadas para o atendimento do aluno autista, e de outros com outras necessidades educacionais especiais, facilitando assim, todo o processo de inclusão que aconteceu quando o aluno chegou à escola. A formação que a professora tem, possibilitou que, diariamente, ela pudesse repensar suas práticas e buscar levar para o aluno, estratégias que o ajudassem a desenvolver todas as habilidades que garantissem sua longevidade escolar.

Defendemos que essas estratégias contribuíaam não somente para o aprendizado de conteúdos escolares obrigatórios para qualquer aluno/a, sendo ele especial ou não, mas também, a interação, a coordenação motora, a atenção, a fala, que são aspectos que continuarão contribuindo para que a longevidade do aluno observado seja cada vez mais efetivada. Reservamos o último quadro representativo das categorias em análise.

<b>QUADRO 3 – Desafios e possibilidades de inclusão do aluno autista</b>	
<b>PROFESSORA ANA</b>	<b>PROFESSORA TÂNIA</b>
<b>DESAFIOS</b>	<b>DESAFIOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bullying;</li> <li>• A falta de formação adequada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sociedade, a família e a escola não estão preparadas para receberem o aluno autista;</li> <li>• A falta de formação adequada e a falta de recursos.</li> </ul>
<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>POSSIBILIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora Ana não apresentou nenhuma possibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O afeto, o amor pela profissão e a força de vontade são as possibilidades para a superação das dificuldades.</li> </ul>

Fonte: Arquivo do Pesquisador, 2015.

Dando continuidade às análises passemos aos desafios e às possibilidades da inclusão do aluno autista. Essa categoria foi necessária por representar aspectos bastante significativos que, em muitas escolas vem se observando talvez pelo desconhecimento das possibilidades que uma pessoa com necessidades educacionais especiais tem de viver com/entre os “ditos” normais, o crescente número de casos de *bullying*. Assim consideramos esta categoria capaz de nos fornecer informações que apontaram tanto as dificuldades como as perspectivas de construir uma caminhada educativa de sucesso com crianças com necessidades educacionais especiais, entre estas, o aluno autista, sujeito dessa investigação. Para nos explicar o significado da palavra *bullying* invocamos Almeida et. al. (2007, p. 45) que significa o termo:

Os maus tratos se distinguem de outras formas de agressão por seu caráter repetitivo ou sistemático, pela intenção de causar danos ou prejudicar alguém; que é habitualmente percebido/a como mais fraco/a ou está em uma posição fragilizada e dificilmente pode se defender. A recorrência, a intencionalidade e a assimetria caracterizam as situações de agressão como abuso de poder, no entanto, também pode acrescentar-se que estes comportamentos e atitudes não são necessariamente provocados pelas vítimas,

A professora Ana alerta para a prática desta atitude por parte dos demais alunos/as que não compreendem e não sabem lidar com as especificidades do aluno João. Atitudes como essas podem acabar retraindo ainda mais o aluno autista, que já tem dificuldade de interagir e

de se comunicar, o que pode ocasionar a desistência deste aluno da escola ou a sua introspecção tornar-se mais aguda impossibilitando a sua longevidade escolar.

É um desafio, portanto, para a professora Ana ter que ministrar aulas para todas as crianças, de modo que todas possam aprender a interagir, e, ao mesmo tempo, erradicar as práticas do *bullying* que ocorrem na sala de aula com o aluno João. Entendemos que o sentido da inclusão está ligado à capacidade de todos/as os alunos/as conviverem e aprenderem juntos/as, sem que a “diferença” de cada um/a seja empecilho para essa aprendizagem. Conforme cita Cunha (2015, p. 10), “é preciso compreender o quanto somos humanamente iguais por termos necessidades e sonhos; e o quanto somos humanamente diferentes por termos diferentes necessidades e diferentes sonhos”. Compreendemos assim, que o fato de sermos humanos, já nos torna iguais, o que difere são apenas as necessidades que cada um/a enquanto ser humano tem.

O outro desafio elencado pela professora Ana compreende realmente à falta de formação e de oportunidade de formação continuada, que a prejudicam enquanto educadora. Porém, este fator não a impede de realizar um trabalho, mesmo que mínimo, para tentar de alguma forma, fazer com que o aluno João desenvolva suas potencialidades mais básicas, como é o caso da comunicação, o que permitiu o aluno interagir e garantir a sua longevidade escolar. Contudo, a professora Ana não nos apresentou nenhuma possibilidade para o trabalho com o aluno João.

Sobre a professora Tânia, um dos desafios citados por ela, diz respeito à falta de preparo da sociedade, da família e da própria escola, no que tange à inclusão de alunos/as autistas, não apenas enquanto aluno/a, mas como cidadão/ã que tem a capacidade de conviver na e para além da escola e da família. Outro desafio apontado pela professora se refere à falta de formação de professores/as que atuam na escola onde o aluno estuda. Nessa acepção, a professora assevera que é necessário que haja um trabalho transdisciplinar, entre pais, professores/as, gestores/as, equipe de saúde, para que a inclusão do aluno João, aconteça em todos os espaços sociais, e a longevidade escolar seja efetivada. Schmidt (2013, p. 22) colabora com a expressão “a transdisciplinaridade favorecia de diversas maneiras as trocas de conhecimento entre os professores e os demais profissionais envolvidos na inclusão do aluno com autismo”.

No que se referem às possibilidades da utilização de estratégias pedagógicas que a professora Tânia apresenta para o trabalho com o aluno autista, está relacionada inteiramente ao afeto. Ela explica que quando essa criança chega à escola, surge nela o medo, o receio, que a impede de se relacionar, de se comunicar, de se acalmar, o que pode, em um primeiro

momento, criar um transtorno na escola. E, para lidar com essa situação, a professora Tânia explica que, se alterar com o aluno, tentar o fazer ficar sentado, quieto, não vai adiantar. Ela diz que precisamos demonstrar carinho e afeto, para que assim possamos ganhar, aos poucos, a confiança do aluno. Segundo Cunha (2015, p 52):

O afeto representa o que traz sentido, o que colore a aprendizagem e, certamente, o que mais contribui para a conservação do saber adquirido. É apropriado que o professor seja apropriado pelo afeto, porque já não se aprende mais como antigamente, decerto, não se deve ensinar como sempre ensinou.

Constatamos a partir da citação, que não devemos enxergar o aluno autista como alguém incapaz de aprender, de se desenvolver e ter a longevidade escolar realmente expressiva. Tampouco se deve enxergá-lo como objeto, máquina, cuja programação podemos fazer para desenvolver determinadas atividades. O trabalho com o aluno João é um trabalho cheio de possibilidades, de criatividade, de cores e de descobertas, e, só quando se trabalha com afeto, é que se pode enxergar toda essa magia da aprendizagem e da quebra de barreiras socialmente impostas.

Partimos assim, para as considerações finais do nosso trabalho, esperando, contudo, ter contribuído com as análises realizadas a partir dos achados encontrados durante os caminhos de nossa pesquisa.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber durante a caminhada da pesquisa que os cursos de formação de professores/as necessitam, ainda, de uma grande reforma, no sentido de se direcionarem mais às questões inclusivas, pois, estas se fazem cada vez mais presentes no cotidiano escolar, fazendo-se necessário que os professores/as, formados/as nestes cursos, formem pelo menos com ideias básicas e iniciais de como trabalhar em escolas que atendam alunos/as autistas.

Comprendemos que, ao conseguir refletir criticamente suas práticas diárias, os professores/as que trabalham com alunos autistas, conseguirão elaborar estratégias significativamente positivas para o trabalho com alunos/as que apresentam a síndrome. Em conformidade com este pensamento, vimos o quão essencial foi o diálogo entre as professoras que trabalham com o aluno autista observado, tendo em vista que este diálogo possibilitou que as professoras compreendessem melhor o aluno, seus limites, suas potencialidades e, buscassem sempre levar para este aluno, estratégias que assegurassem sua longevidade escolar.

Podemos verificar também, através dos dados apontados, que é necessário e urgente o ingresso de professores/as críticos reflexivos nos espaços escolares de todo o país, considerando que, sempre haverá alunos/as autistas e com outras necessidades educacionais especiais nestes espaços. Dessa forma, planejar o trabalho pensando na especificidade do aluno, que estuda na escola, que está inserida em diferentes contextos, pode contribuir positivamente para o fator da longevidade escolar.

Notamos também, que as iniciativas tomadas pela escola, *lócus* onde realizamos a pesquisa, no que se refere a oportunizar formação continuada, debates, conversas e recursos para as professoras que trabalham com o aluno autista, são mínimas, frente aos grandes desafios cotidianos que devem ser enfrentados.

Apesar de todas as defasagens no que tange à formação das professoras, as propostas de aulas elaboradas e pensadas a partir das especificidades do aluno João, contribuíram para que avanços positivos fossem se concretizando, tais como: o desenvolvimento da fala, o desenvolvimento psicomotor, a interação social do aluno, a capacidade de dialogar, mesmo que minimamente com os demais alunos/as da escola. Isso contribuiu para que o aluno que já está há dois anos na escola, permaneça até a conclusão dos estudos, pois as professoras sempre dialogam e buscam novas estratégias que contribuam para o desenvolvimento do aluno, concretizando a sua longevidade, ou seja, contribuindo com o acesso e com a permanência do aluno na escola.

A formação docente para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, em particular, alunos/as autistas, precisa ser pauta de muitos debates e estudos, tendo em vista que os cursos de formação inicial contemplam de forma, ainda, mínima estas questões. Em se tratando de formações continuadas, pudemos apreender através dos achados do trabalho, o quão importante elas são para os docentes, necessitando assim, que os órgãos ligados à educação, possam disponibilizar para os professores/as estes cursos de formação continuada.

Concluimos que não é necessário que a escola tenha grandes estruturas para que a inclusão do aluno autista aconteça, basta que os professores/as que trabalham com este aluno, tenham uma formação adequada para que seja possível compreenderem o contexto onde a escola está inserida, analisar criticamente suas práticas e conseguir estabelecer o diálogo entre os demais professores/as, gestores/as e órgãos ligados à educação. Explicando melhor, quando o professor/a conta com essa formação, ele/a consegue elaborar estratégias simples, mas, bastante pertinentes para o aprendizado do aluno; como é o caso do uso da música, dos livros infantis, da televisão, da contação de histórias, dos exercícios complementares do caderno, e, sobretudo, o afeto que as professoras Tânia e Ana deram e dão ao aluno João.

Esperamos que os resultados apresentados neste trabalho possam contribuir para a reflexão-ação de professores/as e autoridades competentes da área da educação tanto do município de Picos-PI como do Piauí e Brasil para que cada vez mais o tema da inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais possa não apenas integrar as pautas de discussão, mas se tornarem urgências que precisam ser atendidas. Este é o nosso anseio e vem permeado da certeza de que outros pesquisadores/as ampliem este campo de estudo com novas ideias, propostas e caminhos que possam ser possibilidades de vida digna, participante e inclusiva para crianças autistas e com outras síndromes.

Finalmente, ensejamos que a partir dessa investigação, a educação especial na escola, cenário da pesquisa possa ser repensada e enriquecida com as vivências das interlocutoras que mostraram que o empenho, o compromisso, a responsabilidade e a ciência do papel educativo e social do professor/a, se não pode substituir os saberes da formação adequada, na ausência destes, é o canal, a pulsão que deve mover educadores/as para realizar o trabalho docente com o melhor de sua essência humana, pois esta não permitirá que a/o docente se afaste da sua ética profissional e nela cabe, inclusive, a luta por uma educação menos exclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MAZETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG ED Associados, 1990.
- BATISTA, Gustavo Silvano. Observações sobre Gadamer e a educação. In: **Sobre Educação, processos e sujeitos educativos**: perspectivas de análise e abordagens interdisciplinares. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 14-15.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.
- CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade**. – 5 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- FÁVERO, Eugênia A.G. **Direito à educação das pessoas com deficiência**. In: Revista de Estudos Jurídicos, Brasília, n. 26, jul./set. 2004.
- FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal. Porto Editora, Ltda. 2009.
- GADAMER, Hans-Georg. **Educação é educar-se**. In Educação Unisinos. São Leopoldo, vol. 5, n. 8, 2001, p. 13-28.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. – 3. reimpr. São Paulo : Atlas, 2010.
- GIROUX, Henry. **Los Profesores como intelectuales**. Hacia uma pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid: Paidós/Mec, 1990.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Formação de professores**: texto e contexto. – Belo Horizonte : Autêntica, 2007.
- JESUS, Denize Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas**: conexões, possibilidades e tensões. – Salvador : EDUFBA, 2012. 491 p.: il
- KCLUCKHOHN, F. **O método da observação participante no estudo das pequenas comunidades**. Sociologia. São Paulo, 8 (2): 103-18, abr./jun. 1946.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo : EPU, 1986.
- MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: Políticas, Paradigmas e Práticas. – 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009. – (Escola Inclusiva, o desafio das diferenças).

MAGALHÃES, Fabiana Gomes; COSTA, Kamila Reginaldo; RODRIGUES, Carlos Henrique. **Longevidade escolar:** refletindo sobre aspectos relevantes à inclusão de surdos. Disponível em:

<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Seminarios/VIseminario/Trabalhos/Comunica%C3%A7%C3%B5es%20e%20Relatos%20de%20Experi%C3%Aancia/Os%20Sujeitos%20e%20as%20Defici%C3%Aancias/EDUCA%C3%87%C3%83O/LONGEVIDADE%20ESCOLAR%20REFLETINDO%20SOBRE%20ASPECTOS%20RELEVANTES%20%C3%80%20INCLUS%C3%83O%20DE%20SURDOS.pdf>. Acesso em: 06/01/2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensinando a turma toda.** Revista Pedagógica Pátio. Porto Alegre, Ano V, n. 20, p. 18-23, fev./abril, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, D. R. de P.; SOBRINHO, Francisco de Paiva Nunes. **Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo:** considerações metodológicas. Revista brasileira de educação especial, v.16, n° 2, 2010.

ORRÚ, Ester Silva. **Autismo:** o que os pais devem saber? – 2. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PANTOJA, Luisa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation.** Beverly Hills, Ca., SAGE. 1980.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal.** Madrid : Morata, 1999.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social.** Rio de Janeiro, Agir, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. - 5. ed. – São Paulo : Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. Org.- 3. ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. **Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 40 , n. 26, p. 69 -96, jan./jun. 2011.

RIESGO, R. **Neuropediatria, autismo e educação.** In : SCHIMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** – Campinas, SP: Papirus, 2013.

RODRIGUES, Davi (org.). – **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** – São Paulo : Summus, 2006.

SANDOVAL, Lorenzo G. Educação *versus* Pobreza. In: MENEZES, Luis C. (org.). **Professores: formação e profissão.** São Paulo : Autores Associados, 1996.

SCHIMIDT, Carlo (org.). – **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** – Campinas, SP: Papyrus, 2013. – (Série Educação Especial).

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In : **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva / David Rodrigues (org.).** – São Paulo : Summus, 2006.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **APÊNDICES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO (TCC)  
LUCAS LEAL LIMA DE SOUSA  
PEDAGOGIA

FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: contributos para a  
longevidade escolar de crianças autistas

ENTREVISTA DIRECIONADA A PROFESSORA DA SALA MULTIFUNCIONAL, DA  
ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS

NOME:

FORMAÇÃO:

ESPECIALIZAÇÃO:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1. Quais as estratégias pedagógicas utilizadas na sala multifuncional que contemplam as necessidades educacionais especiais do aluno autista?
2. Considerando que você é Pedagoga, você considera que sua formação contribui/facilita de alguma forma o seu trabalho na sala multifuncional? Justifique.
3. Além de Pedagogia, você tem participado de outros cursos de formação continuada para o atendimento a alunos/as com necessidades educacionais especiais? Ou esta não é uma prática da Secretaria de Educação ou da Escola?

4. Se você tem participado, com que frequência? E como você descreve essas formações do ponto de vista prático?
5. Você percebe avanços no desenvolvimento do aluno autista? Quais?
6. A seu ver, qual(is) o(s) desafio(s) da inclusão do aluno autista? A que você atribui essas(s) dificuldades?
7. Como é a relação pedagógica entre você e a professora da sala regular de ensino? Vocês trocam informações, aproveitam e socializam as dificuldades e os avanços do aluno autista? Como vocês fazem isso?
8. Considerando as características da pessoa, no caso, da criança autista, no que diz respeito a dificuldade ou ausência do estabelecimento de comunicação com outros/as pessoas, como você caracteriza a relação professor aluno, do ponto de vista do processo comunicativo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO (TCC)  
LUCAS LEAL LIMA DE SOUSA  
PEDAGOGIA

FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: contributos para a  
longevidade escolar de crianças autistas

ENTREVISTA DIRECIONADA A PROFESSORA DA SALA REGULAR, DA ESCOLA  
MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS

NOME:

FORMAÇÃO:

ESPECIALIZAÇÃO:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1. Quais as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula? Elas contribuem com o processo de ensino – aprendizagem do aluno autista? Explique.
2. A sua formação, considerando que você é formada em Letras, dificulta o seu trabalho docente, neste caso, especificamente? Porque?
3. Com que frequência você tem participado de cursos de formação voltados para a educação inclusiva ou esta não é uma prática da Secretaria de Educação ou da própria escola?

4. E quando você participa, você utiliza o novo aprendizado em sala de aula? Como e com que frequência?
5. O que você identifica como avanços resultantes da utilização dessas estratégias de ensino adequadas para o trato do aluno autistas?
6. Na sua opinião, quais os desafios da inclusão do aluno autista e a que você atribui essas dificuldades?
7. Como é a relação pedagógica entre você e a professora da sala de recursos? Vocês trocam informações, aproveitam e socializam as dificuldades e os avanços do aluno autista? Como vocês fazem isso?
8. Considerando as características da pessoa, no caso, da criança autista, no que diz respeito a dificuldade ou ausência do estabelecimento de comunicação com outras/outros, como você caracteriza a relação professor – aluno do ponto de vista do processo comunicativo?



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA  
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

**Identificação do Tipo de Documento**

- ( ) Tese  
 ( ) Dissertação  
 (x) Monografia  
 ( ) Artigo

Eu, Lucas Azeite Lima de Sousa,  
 autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de  
 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,  
 gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação  
FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES  
 PARA A LONGEVIDADE ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA.  
 de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título  
 de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 18 de Julho de 2016.

Lucas Azeite Lima de Sousa  
 Assinatura

Lucas Azeite Lima de Sousa  
 Assinatura